

**CREENCIAS DE PROFESORES DE UN COLEGIO PÚBLICO DE BOGOTÁ SOBRE
EL USO DE LA LENGUA MATERNA EN CLASES DE LENGUA EXTRANJERA**

Andrea Valentina Patiño Zamora

Lina María Ruiz Dueñas

**Licenciatura en Lenguas Modernas
Facultad de Comunicación y Lenguaje
Pontificia Universidad Javeriana**

2017

**CREENCIAS DE PROFESORES DE UN COLEGIO PÚBLICO DE BOGOTÁ SOBRE
EL USO DE LA LENGUA MATERNA EN CLASES DE LENGUA EXTRANJERA**

ANDREA VALENTINA PATIÑO ZAMORA

LINA MARÍA RUIZ DUEÑAS

TRABAJO DE GRADO

**Presentado como requisito para optar por el
Título de Licenciado en Lenguas Modernas**

Asesora

DIANA MARCELA HERRERA TORRES

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

Facultad de Comunicación y Lenguaje

Licenciatura en Lenguas Modernas

Bogotá, 2017

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD
Jorge Humberto Peláez Piedrahita, S.J.

DECANA ACADÉMICA
Marisol Cano Busquets

DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Vladimir Núñez

DIRECTOR DE LA LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
Jorge Andrés Mejía Laguna

DIRECTOR DEL TRABAJO DE GRADO
Diana Marcela Herrera Torres

Artículo 23 de la resolución No. 13 de julio de 1946: “La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis, sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica, y porque las tesis no contengan ataques o polémicas puramente personales, antes bien se vea en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

Agradecimientos

A Dios por guiarnos, por ser nuestro motor y habernos iluminado en cada momento. A nuestras familias por su apoyo y comprensión. Gracias por la motivación que nos brindaron, por escucharnos y ser testigos de nuestro crecimiento personal y académico. A Diana, nuestra asesora, por acompañarnos a lo largo de este proceso y por haber depositado su confianza en nosotras. Gracias por la orientación, paciencia y alientos. Este logro no habría sido posible sin sus consejos y guía constante.

CREENCIAS DE PROFESORES DE UN COLEGIO PÚBLICO DE BOGOTÁ SOBRE EL USO DE LA LENGUA MATERNA EN CLASES DE LENGUA EXTRANJERA

Andrea Valentina Patiño Zamora
Lina María Ruiz Dueñas

Resumen

La presente investigación presenta las creencias de tres profesoras de inglés de un colegio en Bogotá frente al uso de la L1 en la enseñanza-aprendizaje de una LE. Aunque hay diversos trabajos investigativos sobre el uso de la L1 en estos contextos, muchos toman como objeto de estudio a los estudiantes. Por consiguiente, a nivel nacional, no han habido investigaciones que aborden la perspectiva desde los maestros por lo que esta investigación es de enfoque exploratorio y descriptivo. El objetivo principal de este estudio fue identificar y describir las creencias de las profesoras frente al tema, pues podrían mostrar por qué deciden usar o no la L1 en sus prácticas metodológicas de enseñanza de LE en el aula.

Teniendo en cuenta el interrogante y los objetivos de esta investigación, se da lugar a una discusión teórica alrededor del **rol de la L1 en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE, transferencia lingüística** y del término **creencias** visto desde diferentes disciplinas, especialmente desde la pedagogía. Según Pajares (1992), Ramos (2005) y Diéz (2017), las creencias determinan las acciones que una persona ejerce y toman más fuerza a medida que avanza el tiempo. Estas, a su vez, se forman a partir de las vivencias que una persona tiene en diversos contextos, sea personal, laboral, académico o social. En el campo pedagógico, las creencias de los profesores están fuertemente ligadas a las experiencias que ellos tuvieron como estudiantes y conllevan a la toma de decisiones pedagógicas, metodológicas y didácticas en el aula de clase (Pizarro, 2010).

Los datos se recolectaron por medio de entrevistas y observaciones de clase. Primero, se realizaron entrevistas semiestructuradas con el fin de recoger las creencias

de las profesoras frente al uso de la L1 en sus clases de LE. Después, se hicieron observaciones directas no participantes con el fin de contrastar las creencias de las profesoras con sus prácticas en clase. Luego de recolectar los datos a analizar, se llevó a cabo un proceso de lectura detallada, codificación, identificación, similitud y diferenciación de patrones y categorización de los datos.

Los resultados muestran que las profesoras tienen dos fuertes creencias: 1) el uso de la L1 depende de si el colegio es público o privado, pues esto determina en gran medida la motivación y oportunidades de los estudiantes para aprender la LE; y 2) la L1 es una herramienta didáctica, ya que puede facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE y/o usarse para un fin específico dentro del aula. Se concluye que, por un lado, la L1, en el contexto de lo público, se hace necesaria debido a la falta de oportunidades y acceso que los estudiantes tienen a la LE y, por otro, la L1 puede adquirir un rol positivo en la enseñanza de LE si se tienen en cuenta factores tales como el nivel de LE de los estudiantes y grado de dificultad de los temas por aprender.

Palabras clave: *Creencias de profesores, Lengua Materna (L1), Lengua Extranjera (LE), Uso de la Lengua Materna en el aprendizaje de una Lengua Extranjera.*

Abstract

This study presents three public school (in Bogotá) English teachers' beliefs about the use of the mother tongue (L1) in the foreign language (FL) teaching-and-learning process. Although there are several studies about the use of L1 in these contexts, the majority of them use students as participants. Therefore, in our country, there have not been researches addressing teachers' perspectives and that is the reason why this investigation has an exploratory and descriptive approach. The main objective of this study was to identify and describe those teachers' beliefs, since they could show why the participants decide to use or not the L1 in their methodological FL teaching practices in the classroom.

Having in mind the questions and objectives of this research, the ***L1 role in FL teaching-and-learning processes, linguistic transference and beliefs*** seen from different disciplines (especially pedagogy) are discussed. According to Pajares (1992), Ramos (2005) and Diéz (2017), beliefs determine the actions a person performs and become stronger through time. They are built from the experiences a person has in different contexts such as personal, professional, academic or social. Pizarro (2010) says, moreover, that teachers' beliefs are strongly linked to the experiences they had as students and have an influence in their pedagogical, methodological and didactical decisions in the classroom.

Data was collected through interviews and class observations. Firstly, semi-structured interviews were carried out to gather teachers' beliefs about the use of L1 in their FL classes. Afterwards, direct and non-participant class observations were implemented to contrast the teachers' beliefs with their actions in the classroom. After collecting the data to be analyzed, a process of in-depth reading, coding, identification, similarity and differentiation of patterns and categorization was made.

The results demonstrate that teachers have two strong beliefs: 1) using L1 in classes depends on the type of school they are teaching (private or public), since it determines students' motivation and opportunities to learn the FL; and 2) the L1 can be a didactic tool because it can make FL teaching-and-learning easier and/or can be used for a specific aim in the classroom. It is concluded that, on the one hand, the L1 in the public school context is needed due to the lack of opportunity and access that students have on the FL; and, on the other hand, the L1 can acquire a positive role in the teaching of a FL if there are some factors taken into account as the level of FL of the students and the level of difficulty on the topics to be learned.

Key words: *Teachers' beliefs, Mother Tongue (L1), Foreign Language (FL), Mother Tongue role in Foreign Language learning.*

Résumé

Cette recherche présente les croyances de trois professeures d'anglais, dans une école de Bogotá, sur l'utilisation de la L1 dans le contexte d'enseignement-apprentissage d'une LE. Quoiqu'il existe différents travaux de recherche sur l'utilisation de la L1 dans ces milieux, la plupart des cas travaillent en tenant en compte seulement l'avis des étudiants. Par conséquent, au niveau national, il n'y a pas de recherches qui travaillent sur l'opinion des professeurs, donc ce travail a abordé une approche exploratoire-descriptive. L'objectif le plus important, c'est d'identifier et décrire les croyances des professeures sur le sujet, puisqu'elles pourraient montrer la raison pour laquelle elles décident d'utiliser ou ne pas utiliser la L1 dans ses pratiques d'enseignement de LE dans les cours.

Sur la base de la question posée et les objectifs de la recherche, la discussion sur **le rôle de la L1 dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une LE, transferts linguistiques** et du terme **croyances**, qui est analysé en tenant en compte nombreux disciplines comme la pédagogie, commence. D'après Pajares (1992), Ramos (2005), et Diéz (2017), les croyances déterminent les actions qu'une personne fait et elles se renforcent dans le temps. Les croyances, également, se forment à partir des expériences qu'une personne a dans les divers contextes: personnel, du travail, académique ou social. Dans le domaine pédagogique, les croyances des professeurs sont fortement liées aux expériences qu'ils ont comme étudiants et elles favorisent la prise de décisions pédagogiques, méthodologiques, et didactiques dans la salle de classe (Pizarro, 2010).

Les données ont été collectées grâce aux entretiens et aux observations des cours. En premier lieu, les chercheurs ont fait des entretiens semi-structurés à fin de collecter les croyances des professeures sur l'utilisation de la L1 dans ses cours de LE. Après, quelques observations, directes et non-participantes, ont été faites pour pouvoir contraster ses croyances avec ses pratiques pédagogiques dans ses cours. Après avoir collecté les données, les chercheurs ont commencé le processus de lecture et analyses: lecture détaillée, codification, identification, similitude et différenciation des modes et catégorisation des données.

Les résultats montrent que les professeures ont deux croyances très importantes: 1) l'utilisation de la L1 dépend du type d'école où elles travaillent (publique ou privée), parce que ce détermine la motivation et les opportunités des étudiants pour apprendre la LE; et 2) la L1 est un outil didactique, puisqu'il peut faciliter le processus enseignement-apprentissage d'une LE et il peut être utilisé pour poursuivre un objectif dans la salle de classe. Finalement, il est conclu que la L1, dans le milieu public, est nécessaire du fait qu'il n'y a pas beaucoup d'opportunités et d'accès à la LE, et que la L1 peut acquérir un rôle positif dans l'enseignement de LE si les professeurs prennent en compte des facteurs comme le niveau de LE des étudiants et la difficulté des tâches et sujets à apprendre.

Mots clés: *Croyances de professeurs, Langue Maternelle (L1), Langue Étrangère, l'utilisation de la L1 dans cours de LE.*

Tabla de contenido

Introducción	1
1. Planteamiento del problema	2
2. Pregunta de investigación y objetivos	3
2.1 Pregunta	3
2.1.1 Subpregunta	3
2.2 Objetivos	3
2.2.1 Objetivo General	3
2.2.2 Objetivos Específicos	3
3. Justificación	4
4. Estado de la cuestión	6
5. Marco Teórico	17
5.1 Rol de la L1 en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE	17
5.2 Transferencia Lingüística	21
5.3 Creencias	24
5.3.1 Creencias en la pedagogía	27
5.3.2 Creencias en la pedagogía de lenguas	29
6. Marco Metodológico	32
6.1 Tipo y enfoque de investigación	32
6.2 Población y participantes	34
6.3 Instrumentos de recolección de datos	35
7. Análisis e interpretación de resultados	37
7.1 Organización y categorización de los datos obtenidos	37
7.1.1 Lectura detallada	38
7.1.2 Codificación	38
7.1.3 Identificación, Similitud y diferenciación de patrones	40
7.1.4 Categorización	41
7.2 Discusión de resultados	42

7.2.1	El uso de la L1 depende de si el colegio es público o privado	42
7.2.2	La L1 es una herramienta didáctica	59
7.2.3	Relación de las creencias de las profesoras sobre el uso de la L1 en clases de LE con sus prácticas en el aula	63
8.	Conclusiones	68
8.1	Futuras investigaciones	71
	Referencias	72
	Anexos	80
	Anexo 1. Carta de solicitud al colegio participante	80
	Anexo 2. Modelo entrevista semiestructurada realizada a las profesoras	83
	Anexo 3. Formato de observación directa no participante	84
	Anexo 4. Observaciones y entrevistas por profesoras	85
	Anexo 4.1: Profesora de undécimo	85
	Anexo 4.2: Profesora de octavo	97
	Anexo 4.3: Profesora de sexto	109
	Anexo 5. Matrices patrones por profesora	122
	Anexo 5.1: Matriz patrones profesora de undécimo	122
	Anexo 5.2: Matriz patrones profesora de octavo	126
	Anexo 5.3: Matriz patrones profesora de sexto	130
	Anexo 6. Matriz con posibles categorías	134
	Anexo 7. Mapa conceptual con categorías iniciales	153

Figuras

Figura 1: <i>Teoría de la Competencia Subyacente Común</i>	22
Figura 2: <i>Área de estudio de las creencias [de profesores de lenguas]</i>	29
Figura 3: <i>Modelo de convenciones asignadas a las entrevistas</i>	39
Figura 4: <i>Modelo de convenciones asignadas a las observaciones de clase</i>	39
Figura 5: <i>Creencias de las profesoras sobre el uso de la L1 en clases de LE</i>	42

Introducción

El llegar a dominar cualquier lengua implica un proceso de aprendizaje constante. En las últimas décadas ha surgido un intenso debate en torno al aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas y el uso de la lengua materna (de ahora en adelante L1), al igual que su rol en el aula de clase. El aprendizaje de una lengua extranjera (ahora LE), envuelve el uso de la L1 debido a una serie de factores específicos como el nivel de lengua de los estudiantes, su contexto y finalidad (Cuartas, 2013; Ávila, 2015).

Siendo así, varios estudios han comprobado que la L1 tiene un rol esencial tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras (Du, 2016). Sin embargo, hay investigadores en contra (Widdowson, 1978; Krashen, 1982; Chaudron, 1990; Macdonald, 1993; Savignon, 1997; Macaro, 2005) y a favor de su uso (Atkinson, 1987; Auerbach, 1993; Brooks y Donato, 1994; Villamil y de Guerrero, 1996; Anton y Di Camilla, 1998; Cook, 2001; VanPatten, 2003; Seng y Hashim, 2006; Liao, 2006). Con las investigaciones llevadas a cabo y la intensificación del debate en torno al rol y uso de la L1 en las clases de LE, la presente investigación pretende hacer una revisión de las creencias que tienen los profesores de inglés frente al fenómeno, teniendo en cuenta cómo éstas pueden influir en sus prácticas pedagógicas en el aula de clase.

A partir de diversos métodos de recolección de información, este estudio permite describir las creencias de profesores de inglés de grados sexto, octavo y undécimo de un colegio público en Bogotá frente al uso de la L1 en el aula de clase. Se presentan, entonces, los hechos problemáticos que llevaron a plantear el interrogante central y la subpregunta. Igualmente, se presenta un breve estado de la cuestión relacionado con el uso de la L1 en aulas de LE, las creencias de los profesores y los constructos teóricos que giran en torno al tema y que creemos importantes para el lector, seguidos de una descripción metodológica. Finalmente, se encuentra el análisis de datos, las conclusiones y la sección de anexos.

1. Planteamiento del problema

A partir de diversos aspectos tales como nuestra experiencia como estudiantes, profesoras practicantes e información obtenida de diferentes investigaciones, pudimos identificar algunos hechos problemáticos relacionados con el uso de la L1 en clases de LE y las creencias que pueden tener los profesores de inglés respecto al rol de la L1. Para comenzar, el interés por enfocarnos en las creencias que tiene el profesor en relación al uso de la L1 en ambientes de enseñanza y aprendizaje de una LE surgió por la escasa información que hay respecto a la posición del maestro en este tema. Generalmente se indaga por el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Horwitz, 1988; Kern, 1995; Gabillon, 2003; Nazary, 2008; Inozu, 2011; Kaypak y Ortaçtepe, 2014; Villareal, Muñoz, y Perdomo, 2015). Es decir, cuál es la actitud y rendimiento académico de los aprendices al usar su L1 como medio para aprender una LE. Igualmente, a nivel local y nacional existen numerosas investigaciones en torno al rol que tiene la L1 en procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, mas no sobre las actitudes, creencias y/o prácticas de los maestros frente a este fenómeno.

Por otra parte, en nuestra práctica docente pudimos notar la presencia de transferencia lingüística (español-inglés) tanto en los estudiantes como en los profesores que imparten clases en dicha LE. Este factor también nos motivó a querer investigar sobre este fenómeno, teniendo en cuenta la postura del profesor como uno de los actores principales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE. Siendo así, la controversia existente frente al uso de la L1 en contextos de enseñanza y aprendizaje de LE, el contraste entre los sectores educativos público y privado colombianos, habiendo participado en ambos contextos a lo largo de nuestra vida académica, y el rol y las creencias de los docentes ante el uso del español a la hora de enseñar y aprender inglés, surge en nosotras el interés de indagar alrededor del siguiente interrogante:

2. Pregunta de investigación y objetivos

2.1 Pregunta: ¿Cuáles son las creencias de los profesores de inglés en educación básica y media frente al uso de la L1 como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de la LE?

2.1.1 Subpregunta: ¿Cómo están relacionadas las creencias de las profesoras con sus prácticas en el aula de clase?

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo General

- Describir las creencias que tienen los profesores de inglés frente al uso de la L1 en la enseñanza-aprendizaje de inglés como LE.

2.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar las creencias de los profesores de inglés frente al uso de la L1 en clases de inglés de sexto, octavo y undécimo grado.
- Definir las creencias de los profesores de inglés relacionadas con el uso del español (L1) en clase de inglés como lengua extranjera (LE).
- Comparar y contrastar las creencias de las profesoras sobre el uso de la L1 en clases de LE con sus prácticas en el aula.

3. Justificación

Diversas investigaciones se han enfocado en identificar el rol de la L1 en la enseñanza de una LE teniendo en cuenta el impacto que esta pueda producir en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Cuartas, 2013; Ávila, 2015). También, se ha buscado analizar los factores que producen el fenómeno de transferencia lingüística y los efectos que este traiga consigo en el aula de clase (Pit Corder, 1993; Atkinson, 1993; Treffers-Daller y Mougeon, 2005; Salazar, 2006). Sin embargo, aunque el presente trabajo está enmarcado dentro de la misma temática, el aporte que hace nuestra investigación es la indagación acerca de las creencias que tienen los profesores de inglés frente al uso de la L1 en la clase de inglés como LE. Teniendo en cuenta que la opinión del profesor es también un eje fundamental para comprender las características del campo de la enseñanza de lenguas, esta investigación busca caracterizar la naturaleza de dichas creencias y determinar cuáles son las ventajas o desventajas que los maestros consideran pueden generarse en este proceso. Esto sin dejar de lado el contexto educativo en el cual se presenta tal caso.

Como se mencionó en la introducción, varios debates han surgido en torno a esta problemática. Sin embargo, la presente investigación ahondará en las creencias de los profesores pues, según Pajares (1992), todo maestro tiene creencias acerca de sus estudiantes, sus responsabilidades, su trabajo, su rol y sus prácticas o acciones en el aula de clase. También es importante tener en cuenta que, como dice Ávila (2015) en su trabajo investigativo, “El uso de la LM [Lengua Materna] en los estudiantes debe ser entonces una de las situaciones que enfrentan a diario los docentes de LE, cómo lidiar con ello corresponde a su metodología y a la normatividad de la institución educativa” (Pág. 41). Por este motivo, a partir de las creencias de los profesores, las cuales surgen según el contexto en el que se encuentre inmerso el maestro, puede ser un inicio para entender las decisiones metodológicas que ellos toman respecto al desarrollo de su clase.

Adicionalmente, es necesario conocer las creencias de los profesores frente a este tema con el fin de identificar si el uso de la L1 en la enseñanza de la LE tiene para ellos una visión positiva o negativa tanto en su proceder como profesores, como en el impacto que esta tenga en el aprendizaje de los estudiantes. De este modo, también se pretende hacer un contraste de las creencias con las acciones de los profesores en el aula. Esto con el fin de determinar si el rol dado a la L1 por los maestros es similar o si, por el contrario, difiere según las creencias y acciones en el aula de los profesores de inglés del colegio estudiado.

Visto que las creencias de los profesores podrían llegar a tener una influencia en las diferentes comunidades estudiantiles, es necesario hablar del efecto que estas pueden generar en el proceso de enseñanza de inglés como LE. Con nuestra investigación, la creencia que se pueda tener acerca del uso del español en las clases de inglés podría ir transformándose y adquiriendo un papel positivo frente a su uso en el aprendizaje-enseñanza de una LE en las instituciones educativas del país. Esto, teniendo en cuenta que se cree que el uso de la L1 puede afectar el progreso del aprendizaje de los estudiantes (Krashen, 1983).

Siendo así, se podría dar lugar a una nueva discusión sobre el uso de la L1 en clases de Le en el país. Igualmente, se puede generar en la comunidad educativa un cambio de opinión respecto a la forma de ver y valorar la L1, pues como se mencionó anteriormente, hay varios detractores de su uso a la hora de enseñar y aprender otra lengua. Finalmente, y debido al público estudiado en esta investigación, dicho debate podría llevarse a cabo en la comunidad de enseñanza de inglés como LE en contextos educativos públicos del país.

4. Estado de la cuestión

El uso de la L1 es tal vez uno de los temas más controversiales en torno a la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Esto debido a que el recurrir a la L1 cuenta con perspectivas positivas y negativas tanto en maestros como en estudiantes. Asimismo, y como se mencionó en apartados anteriores, bien que numerosas investigaciones en torno a las creencias y actitudes de estudiantes han sido publicadas en los últimos años (Horwitz, 1988; Kern, 1995; Gabillon, 2003; Nazary, 2008; Inozu, 2011; Kaypak y Ortaçtepe, 2014; Villareal, Muñoz, y Perdomo, 2015), las creencias de los profesores frente al uso de la L1 en clases de LE son el principal punto de interés en el presente trabajo investigativo. Así, a continuación, se expondrán las síntesis de investigaciones antes realizadas relacionadas con creencias en el área educativa tanto de estudiantes como de profesores y estudios acerca del rol de la L1 en clases de LE, sirviendo estas para el desarrollo de nuestra investigación debido a los aportes teóricos y metodológicos que ofrecen. Hablaremos de ellas empezando por el ámbito nacional, para después dar lugar a las investigaciones que se han realizado a nivel internacional.

Para comenzar, la investigación **“Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras”** fue llevada a cabo por Buitrago, Ramírez y Ríos en el departamento de Caldas, Colombia en el año 2011. Los investigadores son conscientes de que cuando se aprende una lengua extranjera y se implementa el uso de la lengua materna, la interferencia lingüística, el análisis de errores, la generalización y la transferencia lingüística son algunos de los efectos lingüísticos que se producen. Por ende, este estudio determinó lo que sucede a nivel de escritura cuando se están aprendiendo dos o más lenguas extranjeras simultáneamente.

Durante el proceso de recolección de datos se implementó una entrevista semi-estructurada que se le practicó a 13 profesores de la Universidad de Caldas que imparten clases de diferentes LE tales como: inglés, francés, italiano y alemán. También se encuestó a una población de estudiantes de la Facultad de Lenguas Modernas. Con estas encuestas se pretendió averiguar si dichos aprendices

consideraban que al aprender varios idiomas simultáneamente se presentaba el fenómeno de interferencia lingüística.

En el análisis de resultados se determinó que existe una ocasional presencia de interferencia lingüística en donde el francés es el idioma en el que más se produce este fenómeno, al contrario del alemán en el que la interferencia no tiene lugar con la misma frecuencia. También, se encontró que existe una interferencia por parte de la lengua materna, y tanto profesores como estudiantes concuerdan en que el fenómeno lingüístico se presenta especialmente por confusión, conocimiento previo de las lenguas y la similitud que existe entre estas. Este estudio contribuye a nuestro trabajo estrategias metodológicas al recurrir al uso de entrevistas semiestructuradas para recolectar las opiniones del público estudiado. Igualmente, esta investigación nos brinda un contexto más amplio sobre la interferencia lingüística y sus características. Además, podría servir de apoyo teórico en caso de que este fenómeno salga a la luz durante la recolección de datos o el análisis de resultados que se llevarán a cabo en el presente estudio.

En el año 2014 Rodríguez-Pérez llevó a cabo su investigación titulada **“Creencias y representaciones de los profesores de lenguas extranjeras sobre la influencia de los factores motivacionales y emocionales en los alumnos y en las alumnas”**. El objetivo de este estudio fue conocer las opiniones de profesores respecto a la motivación y entusiasmo de los estudiantes frente al aprendizaje de una nueva lengua. Con el desarrollo de esta investigación también se pretendió analizar si existía alguna diferencia en el proceso de aprendizaje entre alumnos y alumnas como consecuencia de la influencia de dichos factores.

Durante el proceso de recolección de datos, la investigadora aplicó una encuesta de preguntas abiertas y de tipo biográfico a 90 docentes de diferentes niveles educativos (primaria, secundaria y universidad), pues esto permite que la población se exprese libremente y aporte diferentes puntos de vista. Para esto también se tuvo en cuenta establecer cuatro roles o elementos con el fin de facilitar el análisis de los datos: un narrador, que estaba encargado de contar sus vivencias; un intérprete, que llevaría a

cabo el informe con el testimonio escuchado; textos en los cuales se plasman la información obtenida; y, finalmente, un grupo que estuvo a cargo de leer el informe.

En la etapa de análisis de datos, la investigadora utilizó un programa informático llamado Atlas/ti5 versión 3.03, el cual facilitó la codificación y organización de la información recolectada por medio de los siguientes procesos: lectura inicial de los datos, codificación y categorización, y obtención de conclusiones. También es necesario tener en cuenta que, como afirma Rodríguez-Pérez, “El interés de nuestra investigación no reside en el número de sujetos encuestados sino en la profundidad de sus observaciones” (Rodríguez-Pérez, 2014); por lo cual se hizo indispensable analizar a profundidad las opiniones y creencias de los profesores respecto a la motivación de sus estudiantes.

Finalmente, los resultados de esta investigación arrojaron que no existe diferencia entre el proceso de aprendizaje y motivación entre el género femenino y masculino, pues los profesores creen que este no es un factor que altere o intervenga en el aprendizaje de un idioma. Sin embargo, es necesario resaltar que algunos profesores, aunque no consideran que el género esté ligado estrictamente con la evolución de un estudiante, afirman que “(...) la motivación y la emoción ejercen más influencia en las alumnas puesto que maduran antes mientras que, (...) cuando el alumno alcanza su madurez cognitiva no hay diferencias de género” (Rodríguez-Pérez, 2014, pág.195).

Este estudio contribuye una orientación a nuestro trabajo en términos de enfoque. Esto debido a que nuestra investigación busca centrarse en las creencias, opiniones y puntos de vista de los profesores, más que en la cantidad de participantes o en los estudiantes. También nos sirve como punto de partida respecto al tema de creencias de profesores de lenguas y la manera en que este es abordado.

En el mismo año, Botero y Suárez presentan la investigación “**Creencias y eventos narrativos de profesores formadores de profesores en L2**”. Esta tuvo como objetivo identificar cuáles son las creencias de los profesores del Área Pedagógica del Departamento de Lenguas en la Pontificia Universidad Javeriana frente

a la formación que reciben estudiantes pertenecientes a este programa. Para llevar a cabo el proceso de recolección de datos se utilizaron diferentes instrumentos.

En primer lugar, se llevó a cabo la observación, para la cual se utilizó un formato dividido en seis partes que pretendían facilitar el proceso de recolección y análisis de datos. En segundo lugar, se diseñó y aplicó una encuesta a ocho profesores con el fin de identificar cómo perciben qué enseñar, cómo enseñar, y para qué enseñar. A partir de estas encuestas se crearon las preguntas componentes de una entrevista semiestructurada hecha a los profesores de manera individual; en esta, las investigadoras se enfocaron en tres categorías: las creencias sobre el aprendizaje, la enseñanza y el currículo.

El análisis de resultados arrojó que los profesores consideran fundamental que los estudiantes sean reflexivos y autónomos en su proceso de aprendizaje con el fin de obtener resultados exitosos; por consiguiente plantean una nueva manera de darle uso a los materiales, teniendo en cuenta el perfil del docente formador de docentes. Así pues, esta investigación trae consigo efectos a nivel curricular y pedagógico, dando espacio a su vez a la implementación de nuevos proyectos que giren en torno a las mismas temáticas.

Esta investigación aporta elementos metodológicos tales como la rúbrica de observación, la cual, al ser utilizada en este proceso de recolección de datos, facilita al investigador clasificar y, posteriormente, analizar la información obtenida en esta etapa. Por otra parte, al igual que en el anterior estudio, este trabajo se enfoca también en las creencias, contribuyendo con información teórica respecto a este concepto abordado desde los profesores como eje central de la investigación.

También en 2014, Cuartas presenta la investigación “**Selective use of the Mother Tongue to enhance students’ English learning processes...Beyond the same assumptions**”. Esta tuvo lugar en un colegio público femenino de la ciudad de Medellín. El estudio propuso que el uso condicionado del español en las clases de inglés como lengua extranjera, por parte de profesores y estudiantes, puede reducir la visión negativa y rechazo hacia la LE, su aprendizaje y uso.

A partir de la reestructuración de la clase, el cambio de discurso del profesor, el uso estratégico del español en el aula de inglés, diario de campo, entrevistas y cuestionarios dirigidos a docentes de inglés y grupos focales formados por 40 estudiantes de dicha institución, se dio lugar a la recolección y análisis de resultados. Es importante resaltar que las entrevistas y, especialmente, los cuestionarios contaban tanto con preguntas abiertas como cerradas. Esto permitió a Cuartas no sólo analizar corrientes sino actitudes y perspectivas de estudiantes y profesores. Tal análisis fue descriptivo y cualitativo.

Al final se evidencia que profesores y alumnas adquieren una visión positiva del uso del español de modo condicionado en las clases de inglés y que este es un factor clave a la hora de explicar vocabulario nuevo, analizar estructuras gramaticales y dar instrucciones. Al mismo tiempo logra promover el trabajo en grupo y disminuir factores afectivos negativos como el miedo, los nervios, la falta de motivación y confianza. La investigación llevada a cabo por Cuartas aporta factores teóricos a la nuestra sobre la L1 y su uso en las aulas de inglés como LE y sus beneficios. Además brinda a nuestra investigación elementos metodológicos como son la observación no participante y las entrevistas. Igualmente, esta se lleva a cabo en un contexto muy similar al que el presente trabajo de grado tuvo lugar.

Ávila presentó en el año 2015 **“El rol de la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera en el grado primero de educación básica primaria”** en un colegio privado de Cali. Este trabajo se basó en un estudio de caso etnográfico de corte cualitativo. En él se observaron diferentes grupos de estudiantes de primero de primaria, donde los pupilos hacían uso de la L1 (español) en ciertos momentos de la clase. Los instrumentos de recolección de datos utilizados fueron registros de observación y videograbaciones.

La investigadora encontró que la profesora era la única fuente de inglés de los estudiantes quienes recurren al uso del inglés sólo en momentos específicos de la clase (trabajos grupales, ejercicios orales, etc). También se encontró que se usaba español e inglés al tiempo, pues la lengua materna se empleaba en momentos particulares tales como: aclaración de instrucciones, control de disciplina,

conversaciones personales con estudiantes, explicación de contenidos y motivación. Por ende se estableció que la lengua materna tiene un rol importante en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera y que no puede ser desligada de dicho proceso.

Este trabajo investigativo aporta a nuestro estudio un análisis de datos que evidencia la existencia de la interferencia de la L1 en el proceso de enseñanza - aprendizaje de una LE, en este caso el inglés. Por otra parte, también representa una contribución en el ámbito metodológico, ya que resalta aspectos a tener en cuenta en la recolección de datos, como los factores que deben ser incluidos en la bitácora o formato de observación.

Dando paso al ámbito internacional, Carlsson publica su investigación **“El rol de la lengua materna en la enseñanza en clase de lenguas extranjeras, un estudio de caso”** en 2010. El objetivo de este estudio fue indagar por las alternancias de lengua (cambios de código), de los profesores dentro de la clase de LE e investigar el rol que tiene la L1 en la enseñanza de una lengua extranjera, teniendo en cuenta la opinión y perspectiva de los profesores. Durante esta investigación de carácter cualitativo se recogieron datos por medio de grabaciones de clases y encuestas realizadas a dos profesoras de español una institución sueca de educación secundaria. Por medio de este proceso se intentó sacar ejemplos del habla de los profesores mientras se llevaba a cabo la clase con el fin de posteriormente interpretarlos y analizarlos. El análisis del material permitió contrastar las respuestas de los profesores con la interacción verbal en clase.

Los resultados determinaron que los cambios de código llevados a cabo por las profesoras tenían varias funciones, y que las profesoras no eran conscientes al hacerlo o no consideraban este hecho algo fundamental para tener en consideración y/o reflexionar acerca. Finalmente, se concluyó que las profesoras emplean el sueco (la L1) más de lo que les gustaría y que la elección de lengua depende en gran medida del contexto por lo cual se hace difícil establecer normas que sean válidas para cada situación de enseñanza. El proceso investigativo llevado a cabo por Carlsson, nos aporta una visión más amplia sobre el rol de la L1 en clases de LE y los momentos en que esta puede ser utilizada por los maestros de lengua.

McMillan y Rivers dieron a conocer **“The practice of policy: Teacher attitudes toward ‘English only’ ”** en 2011. Su objetivo fue determinar, a partir de perspectivas, hasta qué grado los profesores de inglés en una universidad privada japonesa estaban dispuestos a apartarse de la política “Inglés solamente” a pesar ser la más promovida en la institución.

La investigación contó con la participación de más de 60 docentes nativos de inglés. A cada profesor se le envió una encuesta online con seis preguntas abiertas con relación a los inconvenientes que suelen tenerse en un aula de clase. Las encuestas fueron anónimas para incrementar la confianza y honestidad en los docentes, con el ánimo de conocer su experiencia personal y creencias. Debido a la cantidad de datos recolectados, solo tres de las seis preguntas fueron analizadas.

A pesar de tener la política “Inglés solamente”, 20 de los docentes encuestados manifestaron estar de acuerdo con el uso de la L1 en sus clases, ya que esta podría ahorrarles tiempo y prevenir la frustración de los estudiantes al no entender vocabulario, comparar y contrastar las estructuras gramaticales y servir como filtro afectivo en los niveles iniciales. Sin embargo, otros docentes se mostraron en contra del uso de la L1 argumentando que esta volvía perezosos a los estudiantes y disminuía la posibilidad de practicar la lengua. Además, enfatizaron que el uso de la L1 se daría en sus clases solo en casos extremos y que serían ellos mismos quienes iniciarían a hablarla. El proceso investigativo llevado a cabo por McMillan y Rivers nos aporta un contexto más amplio sobre las creencias de los profesores en torno al uso de la L1 en clases de LE, en qué momentos de su clase acuden a ella y el rol que le dan en sus prácticas pedagógicas.

En 2012, Naci Kayaoğlu publicó la investigación **“The Use of Mother Tongue in Foreign Language Teaching from Teachers’ Practice and Perspective”** en Turquía. Dicha investigación tuvo como objetivo explorar y describir las perspectivas de los profesores de inglés, relacionadas al uso de la lengua materna en clases de lengua extranjera. El estudio fue de carácter mixto (cualitativo y cuantitativo) y contó con la participación de 44 docentes de lengua extranjera de Karadeniz Technical University. Con 12 de los participantes se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, las

cuales fueron grabadas en audio para ser transcritas y posteriormente analizadas. Las entrevistas tuvieron cuatro preguntas centrales ligadas al uso de la L1: 1) momentos en que los profesores hacen uso de esta, 2) las razones y/o motivos para usarla, 3) en qué momentos de la clase se recurre a la L1 y 4) cómo reaccionan los estudiantes al ver que los docentes hacen uso de esta.

La información recolectada fue analizada de acuerdo al instrumento utilizado. Los cuestionarios demostraron que el 91% de los docentes participantes están de acuerdo con el uso de la L1, en este caso el turco, en las clases de inglés como lengua extranjera siempre y cuando este sea ocasional. La mayoría de los encuestados describió a la L1 como una herramienta facilitadora de enseñanza y aprendizaje de otras lenguas, ya que esta aumenta la motivación y el interés de los estudiantes. Además da lugar al contraste y comparación gramatical y a la explicación de significados, instrucciones y ejemplos; y ahorra tiempo en gran medida.

Por otra parte, las entrevistas permitieron a Naci Kayaoğlu analizar más a fondo las perspectivas de los docentes y establecer que ellos están de acuerdo con el uso de L1 en clases, mientras su uso sea condicionado dependiendo la habilidad lingüística (escritura, lectura, etc.) y el nivel del estudiante (elemental, básico, entre otros). También, la mayoría de los entrevistados admitió acudir al uso de la L1 para ahorrar tiempo, aclarar temas complicados para los estudiantes, dar instrucciones, explicar ejercicios o tareas, gramática, frases idiomáticas, proverbios y otros aspectos culturales ligados a la lengua en proceso de ser aprendida. La investigación de Naci Kayaoğlu aporta a la nuestra elementos metodológicos como entrevistas y análisis de resultados. Igualmente, aporta un contexto más amplio acerca de en qué momentos un maestro acude al uso de la L1 y con qué objetivos lo hace.

“The attitudes of English teachers about the use of L1 in the teaching of L2”, presentada en el mismo año (2012) por Yavuz, tuvo como objetivo describir las actitudes y posiciones de los profesores de inglés relacionadas con el uso de la L1 en el aula de inglés como LE. Como población de estudio se tomaron 12 profesores de inglés de diferentes colegios de educación básica en Balikesir, Turquía. Todos los docentes eran nativos y contaban con varios años de experiencia en el área educativa.

Para la recolección de datos, Yavuz recurrió a entrevistas, todas realizadas a partir de una pregunta central: “¿Qué lugar tiene la L1 en la enseñanza de sus clases?”¹ (Es importante aclarar que la entrevista no incluyó preguntas teóricas, sino de experiencia personal y todas fueron grabadas mediante audios.

El análisis de los datos recolectados evidencia que todos los docentes muestran una buena actitud frente al uso de la lengua materna en sus clases y acuden al uso de esta por una misma razón: al trabajar con estudiantes de primaria y con grupos grandes, el uso de la L1 se da para dar instrucciones, controlar el ritmo de la clase y la disciplina. Como conclusión general, los docentes afirman que el uso de la lengua materna en sus aulas no debe ser ignorado, pero tampoco excesivo. La investigación de Yavuz, aparte de métodos de recolección de datos, aporta a nuestro proceso investigativo una contextualización más amplia sobre el uso de la L1 en clases de LE y las actitudes de los maestros frente al fenómeno, el mismo que nuestra investigación pretende describir.

En 2015, Rahman, Shujaat e Iqbal publicaron “**The Gap between English Language Teachers’ Beliefs and Practice**”, que tuvo como objetivo describir la brecha entre las creencias de profesores de lenguas y sus prácticas pedagógicas en el salón de clases. Para llevar a cabo la investigación, los autores contaron con la participación de 32 profesores de inglés como segunda lengua de dos distritos de Pakistán y 182 de sus estudiantes. A cada participante se le dio a responder un cuestionario de diez preguntas incluyendo temas relacionados al uso de la L1 en sus clases, corrección de errores, pronunciación, trabajo en grupo, rol del profesor, entre otros. El cuestionario se les dio a los profesores para definir y describir sus creencias, mientras que a los estudiantes se les dio con el fin de comparar y contrastar las creencias de los maestros con su accionar en el aula de clase.

Las respuestas consignadas en los cuestionarios dan cuenta de la existencia de una brecha entre las creencias de los profesores de inglés y sus acciones en el salón de clase. A partir de las respuestas dadas por los estudiantes se determinó que la mayoría de profesores no pone en práctica sus creencias en clase. Igualmente, se

¹ Traducción propia: “What is the place of L1 in your teaching?”

descubrió que gran parte de la brecha está relacionada al rol de los profesores, trabajo en grupo e instrucciones; mientras que no existe diferencia entre creencia y práctica en aspectos como corrección de errores, gramática, fluidez y práctica de la lengua meta, a través de actividades como simulacros y juegos de rol.

Resaltamos como aportes a nuestra investigación la primera pregunta del cuestionario utilizado por los autores, la cual indaga si, de acuerdo a las creencias de los profesores participantes, el uso de la L1 en clase dificulta el aprendizaje de la lengua meta. En dicha pregunta, los cuestionarios entregados a los profesores indican que 25 de ellos tienen una visión negativa del uso de la L1 en sus clases, mientras que en el cuestionario resuelto por los estudiantes solo diez de los maestros ponen en práctica tal creencia explicando que aunque la L1 no debería ser usada en clase, es imposible prohibirla.

En el año 2016, Yildiz y Yeşilyurt presentan la investigación **“Use or Avoid? The Perceptions of Prospective English Teachers in Turkey about L1 Use in English Classes”** posteriormente publicada en la revista canadiense *English Language Learning*. El objetivo de la investigación fue describir el rol de la Lengua Materna o L1 en las clases de inglés como segunda lengua o L2 a partir de las perspectivas de futuros profesores de inglés en Turquía. Como objetivo específico se planteó identificar si el turco (en ese caso la L1) debería ser utilizado al enseñar inglés y, si fuera el caso, hasta qué punto y en qué situaciones se podría acudir a este. Yildiz y Yeşilyurt elaboraron un cuestionario que permitiera describir los comportamientos, actitudes, opiniones y creencias de la población estudiada, los cuales luego aplicaron a 347 futuros profesores de inglés (285 mujeres y 89 hombres) de cuatro universidades públicas de Turquía.

Las respuestas en los cuestionarios dieron lugar a dos categorías de perspectivas frente al uso de la L1 en clases de lengua extranjera: una negativa y una positiva. Los participantes calificaron el uso de la lengua materna como negativo debido a que, según ellos, esta disminuye las oportunidades de practicar y estar en constante contacto con la lengua a aprender, hace a los estudiantes perezosos, los confunde en aspectos fonológicos y disminuye su rendimiento académico en cada una de las

habilidades de la lengua, especialmente, comprensión escrita y producción oral. Igualmente, la mayoría admitió preferir las clases solo en inglés, ya que es uno de los pocos espacios donde hay contacto con la lengua y esta puede ser estudiada y practicada. Por otra parte, los participantes vieron el uso de la L1 positivo si este es promovido por el docente de lengua en situaciones específicas como: dar instrucciones, explicar gramática y vocabulario, dar retroalimentación, verificar entendimiento y establecer empatía con los estudiantes por medio de felicitaciones y bromas.

Resaltamos como aportes el rol que dan los maestros a la L1 en la enseñanza de LE y los momentos en que esta es usada durante la clase. Por otra parte, aunque la investigación de Yildiz y Yeşilyurt fue llevada a cabo en una población estudiantil, debemos resaltar su importancia ya que se encuentra en un punto medio, debido a que los participantes son estudiantes pero serán docentes de lenguas extranjeras. Por esta razón, sus opiniones, tanto académicas como profesionales, son válidas para nuestro estudio.

5. Marco Teórico

Considerando que nuestra investigación se centra en identificar, definir y describir las creencias que tienen los docentes de inglés en cuanto al uso de la L1 en clases de LE, creemos indispensable dedicar una parte a la creación de un apartado que contenga los términos teóricos que se abordan a lo largo de esta y que sirven de herramienta para el análisis de los datos recolectados y discusión de resultados en este estudio. Así, en primer lugar se abordará el rol de la L1 en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. En segundo lugar, una discusión teórica sobre el fenómeno de transferencia lingüística tendrá lugar. Finalmente, se discutirá el concepto de creencias visto desde varias disciplinas, especialmente desde la pedagogía.

5.1 Rol de la L1 en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE

En el entorno de enseñanza-aprendizaje de lenguas, muchos fenómenos lingüísticos tienen lugar. Esto debido a la interacción que se produce entre la L1 y L2 o LE en proceso de ser aprendida. En consecuencia, varios estudios, como los realizados por Cuartas (2013) y Ávila (2015), se han enfocado en investigar cuál es el rol que cumple la L1 en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE.

Como se mencionó en apartados anteriores, en las últimas décadas, el uso de la L1 en aulas de segundas lenguas o lenguas extranjeras ha generado un intenso debate en torno a si su uso es o no adecuado. Por lo tanto, las opiniones de diversos teóricos que están en contra (Widdowson, 1978; Krashen, 1982; Chaudron, 1990; Macdonald, 1993; Savignon, 1997; Macaro, 2005) y a favor (Atkinson, 1987; Auerbach, 1993; Brooks y Donato, 1994; Villamil y de Guerrero, 1996; Anton y Di Camilla, 1998; Cook, 2001; VanPatten, 2003; Seng y Hashim, 2006; Liao, 2006) han generado la asignación de diversos roles, positivos y negativos, según la perspectiva desde la que se tome en cuenta. Es importante resaltar que dichos roles son también asignados por los sujetos participantes en los contextos donde se aprenden segundas lenguas o lenguas extranjeras, es decir, estudiantes y maestros de lenguas.

El uso de la L1 dependerá entonces tanto del profesor como del aprendiz de lengua, pues son ellos quienes recurrirán o evitarán el uso de esta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE. De acuerdo con Krashen (1983) "(...) la L1 puede 'sustituir' lo que se ha adquirido de L2 como parte de un iniciador de enunciado cuando el usuario tiene que producir en la lengua meta pero no ha adquirido suficiente L2 para hacerlo"² (Krashen, 1983, pág 67). Se entiende entonces que los estudiantes recurren a su L1 para poder comunicarse cuando no se sienten competentes en la lengua que se encuentran aprendiendo.

Krashen (1983) establece su oposición al uso de la L1 en ambientes de adquisición o aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras afirmando que "(...) la influencia de la primera lengua puede ser, por lo tanto, una indicación de baja adquisición. Si es así, puede ser eliminada o al menos reducida por contacto natural y el uso del lenguaje"³ (pág. 67). En otras palabras, Krashen ve el uso de la L1 como un obstáculo de aprendizaje de la LE y debe ser eliminada, pues la LE puede ser aprendida a medida que se use de forma constante. Aunque hay investigadores que están a favor de su uso, durante varios años se ha considerado que el único productor de errores sintácticos en el aprendizaje de una L2 o una LE es la L1 del aprendiz (Krashen, 1983). Es decir, la percepción negativa de la L1 ha generado críticas debido a los errores y obstrucciones que se suelen producir en el proceso de aprendizaje de una LE.

Teniendo en cuenta el debate sobre la perspectiva del uso de la L1 mencionado anteriormente, creemos pertinente resaltar a Foley y Flynn (2013) quienes realizaron un estado de la cuestión sobre el rol de la L1 en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. En resumen, en los años 80 y 90, se veía a la L1 como un obstructor de contacto, uso, desarrollo y producción de la lengua meta mientras que a comienzos del siglo XXI, esta empieza a ser vista como herramienta de comparación

² Traducción propia: "(...) the L1 may 'substitute' for the acquired L2 as an utterance initiator when the performer has to produce in the target language but has not acquired enough of the L2 to do this."

³ Traducción propia: "First language influence may therefore be an indication of low acquisition. If so, it can be eliminated or at least reduced by natural intake and language use."

o contraste de estructuras gramaticales, lexicales y fonéticas entre ambas lenguas (la materna y la lengua que está siendo adquirida-aprendida). Tomando esta afirmación como punto de partida, a continuación, daremos lugar a una discusión teórica vista desde ambas perspectivas (a favor y en contra del uso de la L1 en clases de L2 y LE).

Por una parte, Widdowson (1978), Krashen (1983), Macdonald (1993) y Savignon (1997) califican como 'superfluo' el uso de la L1 en aprendizaje de otras lenguas y abogan el uso de palabras y estructuras simples, repeticiones, explicaciones detalladas y disminución de ritmo en el discurso en la lengua meta para acostumbrar a los aprendientes a estar en contacto con ella y poco a poco darles herramientas para descubrir o entender significados y demás aspectos de ésta. Igualmente, coinciden en que el uso de la L1 en el aula priva a los estudiantes de tener constante *input* y oportunidades de practicar la lengua meta afectando su nivel de dominio y desarrollo comunicativo.

Macaro (2005) habla de la *perspectiva virtual* en el aprendizaje de lenguas. Ésta hace referencia al uso exclusivo de la lengua meta. En otras palabras, en esta perspectiva, la L1 no cuenta con ningún componente pedagógico, lingüístico o comunicativo válido en la enseñanza-aprendizaje de otra lengua. Los partidarios de la perspectiva virtual proponen una completa inmersión en la lengua meta para asegurar su contacto, internalización y posterior dominio de ésta tanto en aspectos comunicativos orales como escritos. De la misma manera, VanPatten (2003) añade que, en niveles más avanzados, el uso de la L1 es visto como obstáculo y principal creador de interferencia lingüística en la comunicación, especialmente la oral, ya que su uso evita que los estudiantes tengan más acceso o contacto con la lengua estudiada y su proceso de aprendizaje avance de la forma esperada.

Por otra parte, Pit Corder (1993) y Atkinson (1993) afirman que la L1 tiene un rol importante en el aprendizaje y enseñanza de una lengua. Este rol depende de diversos factores como la experiencia previa de los estudiantes o su contacto previo con la lengua en proceso de ser aprendida, el nivel, la etapa o fase del curso o de los temas trabajados, entre otros. Siendo así, la L1 sirve como herramienta para deducir y describir estructuras y vocabulario, para dar instrucciones y verificar el entendimiento

de estas por parte de los estudiantes. Asimismo, VanPatten (2003) establece que el uso de la L1 en el aula de clase no es negativo ni problemático en los niveles iniciales de aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, ya que esta sirve como herramienta para desarrollar tareas, dar y seguir instrucciones, verificar entendimiento y controlar el ambiente del aula.

Retomando a Macaro (2005), se habla también de la *perspectiva máxima*, la cual ve el uso de la L1 en el aprendizaje-adquisición de una L2 o una LE como herramienta cognitiva: bien que es necesario no usarla en exceso, la L1 ejerce un papel que da lugar a la facilitación, contribución e interiorización de diversos aspectos de la lengua meta. Igualmente, autores como Brooks y Donato (1994), Swain y Lapkin (2000), Turnbull y Arnett (2002) afirman que la L1 es esencial en entornos de aprendizaje de otra lengua donde los contenidos y tareas son pesados y/o donde el conocimiento y habilidades de los estudiantes en la lengua meta son limitados o los estudiantes se encuentran en niveles iniciales o básicos de la lengua.

Tomando la discusión anterior en consideración, entendemos que el rol y uso dado a la L1 depende de las necesidades del estudiante y el contexto educativo. En general, de acuerdo a los autores, el rol de la L1 es en su mayoría positivo, pues esta facilita el entendimiento de la gramática y demás componentes de la lengua meta en contextos iniciales de aprendizaje de esta. Igualmente, los autores afirman que aunque el uso de la L1 es bueno, éste debe tener menos importancia y frecuencia a medida que los estudiantes vayan aumentando su nivel de proficiencia en la L2 o LE en proceso de ser aprendida.

Consideramos lo aquí discutido como componente importante de la presente investigación. Así pues, el rol de la L1 propuesto por los autores antes mencionados sirve de guía. Estos postulados podrían iluminar el proceso de identificación de las creencias de los profesores participantes sobre el uso de la L1 en clases de LE. De igual manera, lo propuesto en la teoría podría dar lugar al análisis de datos, pues sería posible determinar si el rol que los maestros asignan a la L1 en sus clases es similar al descrito previamente. Ahora que se ha discutido sobre el rol de la L1 en la enseñanza-

aprendizaje de L2 o LE, creemos esencial presentar una breve discusión en torno a un fenómeno lingüístico generado a partir de estos procesos: la transferencia lingüística.

5.2 Transferencia Lingüística

En el contexto de enseñanza-aprendizaje de lenguas, la transferencia lingüística es uno de los fenómenos que genera mayor discusión en este campo. Según Treffers-Daller y Mougeon (2005), la transferencia lingüística es entendida como el proceso que conduce a la adopción de diversos elementos pertenecientes a un idioma como consecuencia del contacto de lenguas. Sin embargo, es fundamental tener en cuenta que este fenómeno ha sido confundido con la interferencia debido a las características que ambos presentan.

Cummins (1980) es otro de los autores que hace alusión a la transferencia lingüística. Él pone a conocimiento de la comunidad la *“Teoría de la competencia subyacente común”* (**CUP - Common Underlying Proficiency**). Esta teoría establece que dos lenguas pueden ser diferentes a simple vista, pero analizando factores como contenido, pensamiento abstracto, crítico y solución de problemas se puede encontrar un punto en común entre la L1 y la L2 a medida que se avanza en su aprendizaje. La teoría puede ser representada por la metáfora del iceberg, como puede verse en la figura 1. Entendemos, entonces, la teoría propuesta por Cummins válida para referirnos a la transferencia lingüística, pues elementos tanto gramaticales como lexicales de la L1 pueden ser contrastados con los de la LE debido a su similitud y así, posiblemente proveer un aprendizaje más efectivo de la LE estudiada.

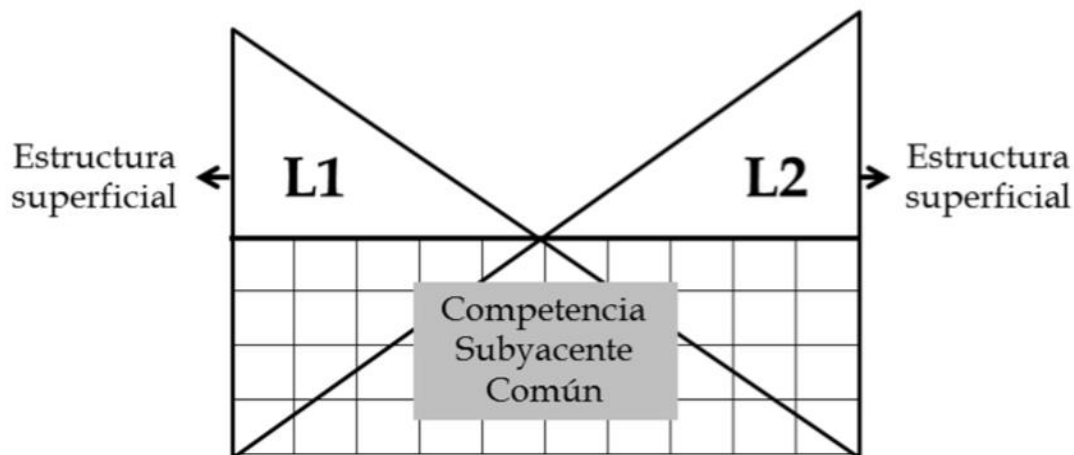


Figura 1. *Teoría de la Competencia Subyacente Común*, Cummins (1980). Traducido y adaptado por las investigadoras.

Es fundamental aclarar que, aunque el público que fue observado en nuestra investigación tiene contacto con ambas lenguas, el inglés no puede ser considerado como una L2 debido a que este no es una lengua oficial en el país. Así, teniendo en cuenta la teoría mencionada anteriormente, la L2 podría ser reemplazada por la LE (en este caso, inglés) y cumplir la misma función que esta. Por consiguiente, en la presente investigación tomamos como referencia principal el postulado de Cummins (1980) ya que los conocimientos que tiene un estudiante en su L1 permiten comparar y/o contrastar contenidos gramaticales, vocabulario y demás componentes entre ambas lenguas.

Según Chaplin y Krawiec (1984), Bichler y Snowman (1992) (citados en Salazar 2006), "(...) en los casos en los cuales un aprendizaje previo beneficia o facilita alguna ejecución subsecuente, se está en presencia de una transferencia positiva. Por el contrario, se habla de transferencia negativa si el aprendizaje anterior obstaculiza de alguna manera o interfiere con el aprendizaje nuevo" (Salazar, 2006, pág. 54). De esta manera, la transferencia ha sido percibida de manera provechosa en el aprendizaje-enseñanza de una L2 o LE debido a sus características, las cuales resultan favorables en este proceso. Por esta razón, Treffers-Daller, y Mougeon (2005) afirman que la transferencia "(...) no se limita solo al campo del bilingüismo social sino que también

desempeña un papel central en otros campos, como la adquisición del segundo idioma, la adquisición bilingüe del primer idioma (BFLA por sus siglas en inglés) y el creole, nombrando sólo algunas áreas generales”⁴ (pág. 2).

La transferencia lingüística puede tener lugar en el aula de clase al usar ciertos elementos pertenecientes a una lengua previamente adquirida, y los cuales resultan convenientes al momento de aprender una segunda lengua o una LE. Sin embargo, la transferencia no sólo contribuye a facilitar el aprendizaje de estructuras gramaticales y vocabulario debido a la similitud que pueda existir entre estas, sino también ayuda a poner en práctica aquellas metodologías y procedimientos utilizados anticipadamente en el aprendizaje de otra lengua. Por ende, Santrock (2002) (citado en Salazar, 2006) establece que la transferencia “(...) ocurre cuando una persona aplica experiencias y conocimientos previos para aprender o resolver problemas en nuevas situaciones, incorporando la resolución de problemas a este panorama conceptual” (pág. 53).

Debido a esto, Carretero (1995) (citado en Salazar, 2006), estipula la necesidad de considerar los saberes previos de los aprendices expresando que “(...) en cualquier nivel educativo es preciso tener en cuenta lo que el alumno ya sabe sobre lo que vamos a enseñarle, puesto que el nuevo conocimiento se asentará sobre el viejo” (pág. 53). Es importante resaltar la imposibilidad de negar por completo la existencia de transferencia en este tipo de procesos. Así, como afirma Ruiz (2002), la transferencia puede ser entendida como “(...) el proceso mediante el cual el aprendiz es capaz de utilizar los conocimientos adquiridos previamente (conceptos, operaciones, estrategias, actitudes, habilidades y destrezas) para enfrentar nuevas situaciones y retos, ya sean de naturaleza académica o de la vida diaria” (pág. 62). Debido a esto, en el contexto de enseñanza de lenguas, Thomason y Kaufman (1988), citados en Treffers-Daller y Mougeon (2005), establecen que “(...) en cuanto a los aspectos estrictamente

⁴ Traducción propia: "Transfer is however not confined to the field of societal bilingualism: it also plays a central role in other fields, such as Second Language Acquisition, Bilingual First Language Acquisition (BFLA) and Creole Linguistics, to name just a few general areas."

lingüísticos, cualquier característica lingüística se puede transferir de cualquier lengua, a cualquier otro idioma”⁵ (Treffers-Daller & Mougeon, 2005, pág.1).

La transferencia puede ser entonces un fenómeno notorio en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE. Así, la presente investigación se vale de esta teoría para ser relacionada con las creencias que las maestras participantes tienen sobre el uso de la L1 en las clases de LE. De igual manera, creemos que los postulados de los autores antes mencionados sirven de herramienta para el análisis de datos y posible contraste con las prácticas de las profesoras en el aula.

Hasta este punto, hemos discutido sobre el rol de la L1 en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE y la transferencia lingüística y la importancia de estos para nuestra estudio. Ahora, concluimos esta discusión teórica con el concepto de creencias. Esto, teniendo en cuenta nuestros objetivos de identificar, definir y describir las creencias de los profesores en relación al uso de la L1 en clases de LE.

5.3 Creencias

El término ‘creencia’ ha sido ampliamente definido y discutido por varios autores en diferentes épocas. Igualmente, ha sido visto desde diferentes disciplinas como la filosofía, la psicología, la pedagogía, entre otras. A continuación, se presenta una discusión teórica breve sobre el concepto ‘creencia’, empezando con el ámbito general y terminando en el pedagógico, específicamente en el contexto de profesores de lenguas.

Desde una perspectiva filosófica, se discute la ‘creencia’ desde distintos autores. Ortega y Gasset (1970) y Bunge (2009) definen las creencias como un tipo de ideas y verdades subjetivas. Asimismo, Según Dewey (1993) (citado en Torras, Tragant y García, 1997) afirma que las creencias son “(...) opiniones firmes sobre lo que no tenemos un conocimiento sólido o que no podemos probar pero del que, por otro lado,

⁵ Traducción propia: “as far as the strictly linguistic possibilities go, any linguistic feature can be transferred from any language, to any other language”.

estamos convencidos" (pág.127).⁶ Entonces, las creencias son asumidas inconscientemente por una persona, grupo o comunidad y representan la realidad. Al ser aceptadas y/o adoptadas, las creencias se fusionan a los comportamientos y acciones de los seres humanos al implicar estas convicción, certeza y corrección.

También, según Dewey (1993), citado en Rodgers (2002), las creencias pueden ser concebidas como el resultado de un proceso mental de observación, recolección y análisis de un acontecimiento o un contexto. Adicionalmente, Díez (2017) añade que las creencias "(...) se infieren, no se observan y, al igual que todo lo correspondiente al mundo mental del sujeto, aunque éste nos informara verbalmente acerca de ellas, esta información podría ser falsa, sea porque estemos ante un sujeto mendaz, sea porque el sujeto esté equivocado y se autoengaño" (pág.137). Es decir, las creencias son creadas a partir del pensamiento crítico y son percibidas por otros a partir del comportamiento y acciones que la persona ejecute, no por lo que esta declare. Debido a la teoría discutida en esta sección, uno de los objetivos de la presente investigación es llevar a cabo observaciones de clase directas no participantes. Esto, con el fin de determinar hasta qué punto las creencias de los profesores frente al uso de la L1 se ven reflejados en sus prácticas pedagógicas; en este caso, las creencias del público participante se pueden distinguir mediante su proceder en el aula.

A su vez, Díez (2017) propone la categorización de las creencias en individuales y colectivas. Las *creencias individuales* están ligadas a la identidad personal. Las *creencias colectivas* hacen referencia a factores históricos, sociales, políticos, económicos, religiosos, éticos y morales. Así, las creencias individuales pueden estar relacionadas al tipo de música que escucha una persona o la literatura a la que accede, mientras que las colectivas representan la religión que profesa y el partido político que esta apoya.

Definir el concepto 'creencia' resulta complejo debido a los diversos campos en los que este puede ser aplicado y la manera en que puede ser interpretado. Siendo así, otra de las disciplinas que aborda la definición de 'creencia' es la psicología. En este

⁶ Traducción propia: "(...) opinions fermes de ce dont nous n'avons pas de connaissances solides ou que nous ne pouvons prouver mais dont, par contre, nous sommes convaincus."

punto es necesario resaltar que aunque algunos de los autores puestos a continuación en discusión se desempeñan en el área pedagógica, como se verá más adelante, estos también hablan de las creencias desde la perspectiva psicológica. Galvis (2012) afirma que el término 'creencia' se ha venido forjando como un constructo abstracto y confuso como consecuencia del vínculo que este tiene con diferentes áreas de estudio y elementos de carácter psicológico como el conocimiento, la actitud y la ideología. De igual manera, aclara que las creencias pueden ser entendidas individualmente, pues estas expresan aquellas ideas y representaciones que una persona concibe o genera en torno a un tema o planteamiento. En otras palabras, como Pajares (1992) afirma, "(...) las creencias son, a lo mejor, un juego de elección"⁷ (pág.309).

En la misma disciplina, Ramos (2005) y Pajares (1992) afirman que las creencias son formadas a partir de las vivencias que una persona tiene en diversos contextos sociales. Siendo así, las creencias están ligadas a factores socio-afectivos, que son producto del conocimiento y su interacción con el entorno y que son creadas a partir del contacto con la cultura y la sociedad. Por lo tanto, las creencias "(...) no pueden ser directamente observadas o medidas sino inferidas de lo que la gente dice, pretende, y hace"⁸ (Pajares, 1992, pág. 314). Éstas envuelven valores, actitudes, percepciones, concepciones, opiniones, juicios, ideologías y comportamientos (Pajares, 1992). De esta manera, puede decirse que las creencias envuelven valores, actitudes, percepciones, concepciones, opiniones, juicios e ideologías que influyen en el actuar, pensar y comportarse de los individuos (Pajares, 1992; Ramos, 2005).

Se entiende, entonces, las creencias como juicios que dan sentido a la realidad y fundamentan las acciones de un individuo (Villarreal, Muñoz, & Perdomo, 2015). Estas son determinadas por factores sociales y afectivos y creadas a partir del contacto del individuo con la sociedad, cultura y entorno pues, como afirma Nespor (1987) (citado

⁷ Traducción propia: "(...) beliefs is at best a game of player's choice."

⁸ Traducción propia: "(...) beliefs cannot be directly observed or measured but must be inferred from what people say, intend and do."

en Pajares, 1992), “(...) las creencias tienen componentes afectivos y evaluativos más fuertes que el conocimiento”⁹ (pág.309).

Habiendo discutido el término ‘creencia’ desde las disciplinas de la filosofía y la psicología, y teniendo en cuenta nuestros objetivos de identificar y describir las creencias de los profesores, creemos de vital importancia hablar sobre este concepto en el campo pedagógico.

5.3.1 Creencias en la pedagogía

Las creencias, particularmente las de los maestros, juegan un rol esencial en diversas áreas de la educación (Borg, 2003). Johnson (1994) califica las creencias de los profesores como las más difíciles de identificar, estudiar, definir y analizar debido a que éstas, al igual que las creencias en general (Pajares, 1992), no son ni observables ni tangibles. Siendo así, las creencias en los profesores pueden ser vistas como “(...) actitudes, valores, teorías e hipótesis a la enseñanza y el aprendizaje que los maestros construyen con el tiempo y llevan con ellos a clase”¹⁰ (Richards, 1994, pág. 385).

De igual manera, Pintrich (1990), citado en Pajares (1992), sugiere que “(...) las creencias son el constructo psicológico más valioso en la formación de los maestros”¹¹ (pág.308). Esto debido a que la mayoría de creencias que los profesores respaldan actualmente relacionadas con las vivencias, tanto positivas como negativas, que ellos tuvieron cuando eran estudiantes (Johnson, 1994; Numrich, 1996; Torras et al., 2002). Igualmente, Kagan (1992) afirma que las creencias de los profesores son creadas a partir del “(...) conocimiento personal que es generalmente definido como suposiciones implícitas de los profesores en formación o profesores en acción acerca de estudiantes,

⁹ Traducción propia: “(...) beliefs have stronger affective and evaluative components than knowledge.”

¹⁰ Traducción propia: “(...) attitudes, values, theories, and assumptions about teaching and learning that teachers build up over time and bring with them to the classroom.”

¹¹ Traducción propia: “(...) beliefs ultimately will prove the most valuable psychological construct to teacher education.”

aprendizaje, aulas y la importancia de la materia a enseñar (...) Las creencias de los profesores son estables y resistentes al cambio”¹² (Kagan, 1992, págs. 65-66). Por consiguiente, “(...) las creencias del maestro forman un conjunto estructurado de principios que derivan de la experiencia, la práctica escolar, la personalidad, teoría educativa, lectura y otras fuentes” con las que ellos tienen contacto (Richards, 1994, pág. 385). Entonces, dependiendo de sus concepciones e ideas, los maestros toman decisiones acerca de qué materiales y métodos de enseñanza usar, al igual que cuál rol desempeñan como profesores.

Pajares (1992) hace referencia también a las creencias de los maestros. Según él, “Todos los profesores tiene creencias, aunque definidas y etiquetadas, acerca de su trabajo, sus estudiantes, la importancia de su materia, y sus roles y responsabilidades (...)”¹³ (pág.314). Por consiguiente, el tiempo es un factor importante si se habla de creencias, pues, entre más temprano se forme una de ellas, más difícil será cambiarla y más afectará el proceso de percepción y adquisición de nueva información por parte del maestro (Pajares, 1992). También es importante tener en cuenta que, según Rokeach (1968) (citado en Pajares, 1992), “(...) todas las creencias tienen tres componentes: el cognitivo, relacionado con el conocimiento; el afectivo, ligado a la emoción; y el conductual, vinculado a la acción”¹⁴ (pág. 314). Así pues, estos tres factores característicos de las creencias pueden tener un papel determinante en la toma de decisiones pedagógicas, didácticas y metodológicas de los maestros.

En este punto, y teniendo en cuenta las creencias de los maestros, consideramos esencial dar lugar a la discusión de las creencias de los profesores de

¹² Traducción propia: “Teacher belief is a particularly provocative form of personal knowledge that is generally defined as pre- or inservice teachers’ implicit assumptions about students, learning, classrooms, and the subject matter to be taught (...). Teachers’ beliefs appear to be relatively stable and resistant to change”

¹³ Traducción propia: “All teachers hold beliefs, however defined and labeled, about their work, their students, their subject matter, and their roles and responsibilities (...)”.

¹⁴ Traducción propia: “(...) all beliefs have a cognitive component representing knowledge, an affective component capable of arousing emotion, and a behavioural component activated when action is required.”

lenguas. Esto con el ánimo de brindar un contexto más detallado y enfocado en los objetivos del presente trabajo investigativo. Igualmente, estas creencias pueden iluminar nuestra investigación y podrían hacerse evidentes en el momento de analizar las creencias de los maestros sujetos de nuestra investigación.

5.3.2 Creencias en la pedagogía de lenguas

Entrando en el campo de la pedagogía de lenguas, Richards y Lockhart (2004), citados en Pizarro (2013), afirman que las investigaciones sobre creencias de los profesores pueden ser clasificadas en: a) percepción sobre los alumnos, b) procesos de enseñanza y aprendizaje, c) lengua que enseñan, d) programa y currículo de la institución en que trabajan, e) rol docente y profesión en el área pedagógica. Afirma también Pizarro (2010) que el último grupo de creencias relacionado con la enseñanza y aprendizaje de lenguas propuesto por Richards (2001) incluye creencias relacionadas con aspectos lingüísticos como la gramática, componentes léxicos, corrección de errores, entre otras. Pizarro (2010), basada en las proposiciones de Richards y Lockhart (2004), provee un cuadro en el cual la clasificación de las creencias puede ser vista (figura 2).

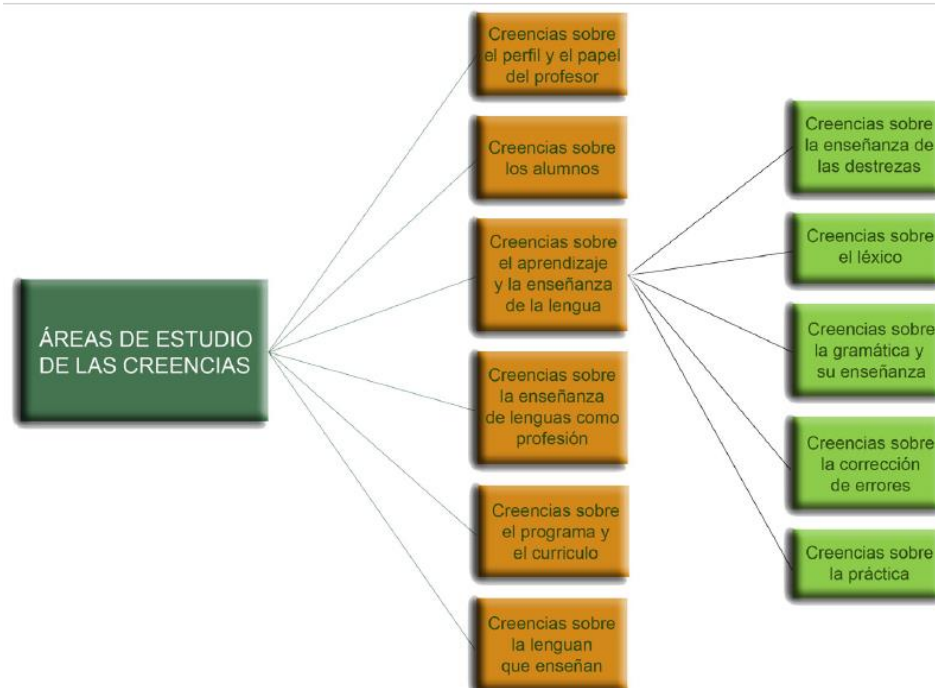


Figura 2. Área de estudio de las creencias [de profesores de lenguas]. Tomado de Pajares (2010).

Por otra parte, es necesario tener en cuenta que muchas de las metodologías de enseñanza de los profesores son creadas por ellos mismos a partir de sus propias teorías y las experiencias que tienen en el aula de clase. De esta manera, ellos establecen roles y guías que se adapten a las prioridades y necesidades del aula. En otras palabras, los maestros construyen ideas y adquieren diferentes posiciones respecto a su papel y las prácticas en el salón de clase. Dicho esto, Williams y Burden, citados en Pizarro (2012), afirman que “Las creencias profundamente enraizadas que tienen los profesores sobre la forma en que se aprende una lengua impregnarán sus actuaciones en el aula más que el método concreto que estén obligados a adoptar o el libro de texto que sigan.” Es decir, las creencias guían e influyen en mayor medida el pensamiento, el comportamiento y las acciones de los profesores en el aula de clase. También, las creencias que puedan surgir en los docentes traerán consigo diversos cambios en su mentalidad y en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Esto puede contribuir, asimismo, a su rol como docente, ya que se desarrollarían

nuevas estrategias y se adquirirían nuevos conocimientos que les permitirán reflexionar respecto a su profesión.

Luego de haber discutido diversas perspectivas sobre lo que significa el término 'creencia', podemos decir que esta es un juicio acerca de la realidad. Una creencia puede ser influenciada por el contacto que tenemos con el entorno y guía nuestro actuar y comportamiento a través del tiempo. En el campo educativo, las creencias de los profesores están ligadas a las experiencias previas como estudiantes, a su experiencia y desempeño laboral y a los diferentes contextos en los que actúan, definiendo así su práctica y acciones ejercidas en el salón de clase.

Teniendo en cuenta los constructos teóricos de rol de la L1 en clases de LE, transferencia lingüística y creencias, se da paso al proceso de recolección de datos. En este, se diseñaron y aplicaron los elementos apropiados para obtener la información necesaria, y sujeta a posterior análisis, como puede verse en el siguiente apartado.

6. Marco Metodológico

6.1 Tipo y enfoque de investigación

El presente trabajo de investigación fue de corte *cualitativo* debido al proceso de recolección y análisis de datos el cual, en este caso, implicó el estudio de las perspectivas de la población participante. Según Hernández (2014), la recolección de datos en la investigación cualitativa no cuenta con componentes numéricos, pues su objetivo es ser más descriptivo e interpretativo que analítico. Este método permite “(...) explorar y entender el significado que individuos o grupos atribuyen a un problema social o humano”¹⁵ (Creswell, 2014, pág. 4). Por medio de este enfoque se buscó recolectar información que incluyera la opinión, perspectivas y creencias de los participantes, teniendo en cuenta también las experiencias que condujeron a dar lugar a estos puntos de vista, ya que como afirma Hernández (2014) “(...) La recolección de datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos)” (pág. 8).

Esta investigación también fue de tipo *exploratorio-descriptivo* ya que las características y el contexto en el que se desarrolló este estudio dio lugar a la utilización de estos dos tipos de alcance. De igual manera, según Hernández (2014), las investigaciones cualitativas “(...) se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas)” (pág. 8). Así, este estudio pretendió describir de forma detallada las creencias de los profesores de lenguas frente al uso de la L1 (español) en el proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés como LE (inglés). Por este motivo, se hizo necesaria la implementación de un estudio de tipo descriptivo, el cual pretende identificar y resaltar rasgos característicos de un fenómeno determinado.

¹⁵ Traducción propia: “(...) for exploring and understanding the meaning individuals or groups ascribe to a social or a human problem.”

Asimismo, es necesario mencionar que aunque ya se han llevado a cabo distintos estudios basados en el rol de la L1 en el aprendizaje-enseñanza de una LE en Colombia, los principales protagonistas de estas investigaciones han sido generalmente los estudiantes. Por ende, nuestro trabajo de investigación fue de tipo exploratorio, pues el público en el que este se centró fue un grupo de profesores del área de inglés, población que no ha sido objeto de estudio en este campo anteriormente a nivel local. De acuerdo con Hernández (2014), el estudio exploratorio se lleva a cabo cuando el tema de investigación ha sido escasamente estudiado o no ha sido tenido en consideración como problema de análisis y por lo cual la información es muy superficial; este tipo de estudio también se centra en la investigación de temas ya vistos pero abordándolos desde una perspectiva diferente.

Por otra parte, el diseño de esta investigación fue de carácter *etnográfico* el cual, según Creswell (2012), se basa en escribir sobre personas o comunidades. Por medio de este diseño se buscó determinar y describir las creencias y las prácticas en el aula de clase de los profesores de inglés respecto al uso de la L1 en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. Este autor también afirma que con el diseño cualitativo “(...) se puede identificar un grupo de personas; estudiarlos en sus hogares o lugares de trabajo; observar cómo se comportan, piensan y hablan; y desarrollar un retrato general del grupo”¹⁶ (pág 461). Por lo tanto, también es necesario tener en cuenta las clasificaciones del diseño etnográfico planteadas por Creswell (citado en Hernández 2014), entre las cuales el diseño clásico se ajusta a la presente investigación debido a su principal característica: la indagación de temas culturales en los que un determinado grupo de personas comparten diversos aspectos de su cotidianidad, ya sean estilos de vida, costumbres, creencias, opiniones, ideologías, etc.

¹⁶ Traducción propia: “(...) you can identify a group of people; study them in their homes or workplaces; note how they behave, think, and talk; and develop a general portrait of the group.”

6.2 Población y participantes

El objetivo de la presente investigación fue identificar y describir las creencias que tienen los profesores de inglés frente al uso de la L1 como herramienta para la enseñanza de inglés como LE. Para llevar a cabo la presente investigación en el colegio participante, fue necesaria la expedición de una carta de presentación emitida por la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana en la cual se informó que somos estudiantes activas de la universidad. Igualmente, se escribió una carta dirigida a la institución. En este documento, se pidió al colegio permiso para llevar a cabo la investigación en sus instalaciones. También, se solicitó la habilitación de espacios para que la recolección de datos tuviera lugar (Anexo 1).

Dicha carta fue entregada a la coordinación académica del colegio el 10 de febrero de 2017 y posteriormente compartida y discutida en una de las reuniones del área de humanidades. Esto con el ánimo de obtener la autorización de las directivas y el consentimiento informado de los profesores participantes. Adicionalmente, se informó a los profesores acerca del trato de la información obtenida y la confidencialidad de sus identidades. Finalmente, y como parte del acuerdo entre las investigadoras y el colegio, se entregó una copia del trabajo investigativo a la institución educativa para que esta pudiera ser utilizada como herramienta de acuerdo a las necesidades del establecimiento.

De acuerdo a lo autorizado por las directivas del plantel, la población estudiada estuvo conformada por tres maestras de inglés y estudiantes de grados sexto, octavo y undécimo. Cada curso observado cuenta con un promedio de 30 a 35 estudiantes. La institución educativa en la que llevamos a cabo la recolección de datos fue la sede de bachillerato de un colegio público y mixto ubicado en el centro de Bogotá. Dichos grados fueron escogidos debido al interés de analizar la diferencia de creencias de las maestras a lo largo del proceso de educación básica y media.

6.3 Instrumentos de recolección de datos

La recolección de datos de la presente investigación se dividió en dos etapas. En la primera se utilizaron entrevistas semiestructuradas las cuales, de acuerdo con Hernández (2014), permiten al entrevistador intervenir en caso de necesitar precisión en las respuestas del entrevistado o información más amplia sobre el tema puesto en discusión. En otras palabras, en la entrevista semiestructurada no todas las preguntas están determinadas. Las entrevistas se llevaron a cabo los días 20 y 21 de abril de 2017. Estas entrevistas se dividieron en dos partes. La primera tuvo el objetivo de indagar por la información personal de la población con el fin de crear un ambiente de confianza y acercamiento con las entrevistadas. La segunda parte fue diseñada con el propósito de identificar y determinar las perspectivas, opiniones y posibles creencias que las profesoras tienen frente al uso de la L1 en la enseñanza-aprendizaje de una LE. Inicialmente, la entrevista contó con 13 preguntas para dar espacio a las inquietudes, observaciones e interrogantes que fueran surgiendo en la sesión (Anexo 2).

Es importante resaltar que, antes de aplicar la entrevista a las profesoras del colegio, se realizó un pilotaje con miras a verificar que en el momento de llevarla a cabo en la institución participante no hubiera lugar a confusiones o problemas con los interrogantes planteados. Con este pilotaje también se buscó determinar si las preguntas eran claras, apropiadas o si, por el contrario, era necesario hacer alguna modificación u omisión. La prueba piloto se realizó el 17 de marzo de 2017 a una profesora de Inglés Elemental de la Pontificia Universidad Javeriana y tuvo una duración de 18 minutos.

A partir de los resultados obtenidos en la prueba piloto, decidimos omitir una de las preguntas de la entrevista, ya que esta daba lugar a un resultado similar al de otro de los interrogantes establecidos. Asimismo, se percibió que las preguntas demográficas o de información personal reducen los nervios u otros factores afectivos que suelen presentarse en una entrevista por parte del entrevistado. Finalmente, se descubrió que el tomar constante nota de lo que el entrevistado dice nos permite

generar nuevas preguntas o pedir una explicación más amplia de lo antes dicho, pues al no hacerlo, la entrevista estaría propensa a convertirse en estructurada.

En la segunda etapa de recolección de datos, se realizaron observaciones de clase directas no participantes. Según Creswell (2014) y Hernández (2014), este tipo de observación permite a los investigadores entrar en contacto directo con el ambiente, indagar sobre el comportamiento y actitudes de la población estudiada. Igualmente, la observación da lugar a la exploración, descripción y comprensión de ambientes, comunidades y procesos, la identificación de problemas y la generación de hipótesis para futuras investigaciones.

En la presente investigación se realizó una observación por profesora teniendo como herramienta un formato de 3 componentes creado a partir de los resultados y aspectos relevantes encontrados en las entrevistas. Los elementos que se tuvieron en cuenta fueron: grado o curso, nombre de la profesora, número de estudiantes, tiempo observado, códigos que facilitaron el registro de información (L1: Lengua materna/primera lengua; LE: Lengua Extranjera) fecha, descripción de eventos relacionados con el uso de la L1 y análisis (Anexo 3). Mediante estas observaciones se pudo hacer una comparación entre lo que las profesoras expresaron en la entrevista semiestructurada y sus decisiones metodológicas con respecto al uso de la L1 en el aula de clase de inglés. Dos de las observaciones de clase se llevaron a cabo el 5 de mayo de 2017. No obstante, debido al paro nacional de maestros del presente año, la observación de clase de la profesora de octavo se realizó el 21 de julio de este año.

Al culminar la etapa de recolección de datos, la información fue tabulada y digitalizada. Posteriormente, esta fue sujeta a un proceso más minucioso de organización y categorización como se muestra a continuación.

7. Análisis e interpretación de resultados

El presente capítulo expone el análisis y los resultados obtenidos de las entrevistas semiestructuradas y las observaciones directas no participantes realizadas a tres profesoras de inglés de un colegio distrital en Bogotá. Basándonos en la pregunta y los objetivos de nuestra investigación, los datos fueron codificados y categorizados para facilitar el estudio de estos. Con el ánimo de responder a los objetivos de identificar, definir y describir las creencias de las profesoras de inglés frente al uso de la L1 en clases de LE, se hizo uso de las entrevistas realizadas a las maestras. Asimismo, las observaciones fueron analizadas desde el objetivo de comparar y contrastar dichas creencias con las prácticas en el aula de clase.

7.1 Organización y categorización de los datos obtenidos

Debido al enfoque cualitativo de la presente investigación, el cual “(...) utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (Hernández, 2014, pág. 16), el análisis de datos estuvo basado en la *teoría fundamentada*¹⁷. Esta depende en su mayoría de la obtención de información a través de observaciones y entrevistas semi o no estructuradas y está basada en la comparación e interpretación de los datos para dar significado a estos (Dey, 2004). Es importante resaltar que también se tuvieron en cuenta los términos y autores mencionados en el marco teórico con el fin de relacionar las diversas teorías expuestas con los testimonios y metodologías de las profesoras en el aula de clase. Así, se dio lugar a 4 etapas de análisis detalladas a continuación.

¹⁷ “(...) grounded theory involves a process of ‘theoretical sampling’ of successive sites and source, selected to test or refine new ideas as these emerge from the data. (...) grounded theory relied primarily –but not exclusively- on qualitative data acquired through a variety of methods: mostly observation and unstructured interviews (...)” (Dey, 2004, pag. 80).

7.1.1 Lectura detallada: Habiendo codificado las entrevistas y las observaciones de clase, se llevó a cabo una lectura detallada de la información obtenida. Esto con el fin de determinar qué aspectos eran los más relevantes para la investigación. Es importante resaltar que, como proponen Auerbach y Silverstein (2003), fue esencial tener el interrogante y los objetivos de la investigación a la vista para determinar qué información de los datos era más apropiada utilizar.

Con el fin de hacer un primer análisis de los datos recolectados, se llevó a cabo una revisión minuciosa de las tres transcripciones de entrevistas y notas de observación de clase. A partir de esta lectura, se pudo establecer qué elementos serían esenciales para el análisis. Durante esta etapa, se subrayaron los aspectos relacionados con las creencias de las profesoras y se hizo una asociación con la teoría consultada previamente.

7.1.2 Codificación: Bryman y Burgess (1994), Auerbach y Silverstein (2003) y Dey (2004) afirman que la codificación es uno de los pasos más importantes a la hora de analizar los datos obtenidos para una investigación. Este paso es visto como "(...) un proceso clave ya que sirve para organizar las numerosas notas, transcripciones o documentos que han sido recolectados y también representa el primer paso en la conceptualización de los datos."¹⁸ (Auerbach & Silverstein, 2003, pág. 218). Siendo así, los datos obtenidos a través de las entrevistas semiestructuradas y los formatos de observación de clase realizados a las profesoras fueron codificados teniendo en cuenta ciertos componentes de estas.

¹⁸ Traducción propia: "Coding (or indexing) is seen as a key process since it serves to organize the copious notes, transcripts or documents that have been collected and it also represents the first step in the conceptualization of the data."

Las convenciones dadas para las tres entrevistas fueron las siguientes: *1EP1120417*, *2EP821717*, *3EP620417*. Estas fueron establecidas con el fin de mantener la confidencialidad de las participantes. Para nombrarlas de tal manera se tuvieron en cuenta cinco factores como puede verse en la figura 3.

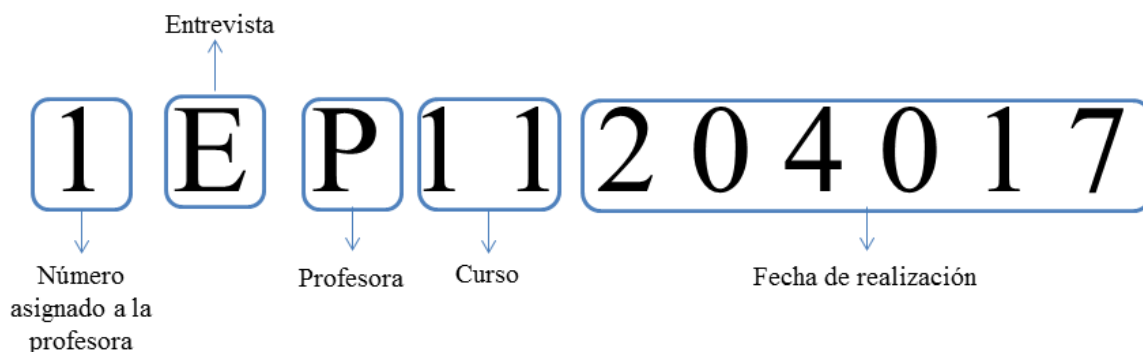


Figura 3. *Modelo de convenciones asignadas a las entrevistas.*
Creado por las investigadoras.

De igual manera, se implementó el uso de otras convenciones para identificar y hacer alusión a las observaciones de cada maestra. Los códigos asignados a éstas fueron los siguientes: *1ObP115517*, *2ObP821717*, *3ObP65517*. Para la denominación de estos nos basamos en varios aspectos observados en la figura 4.

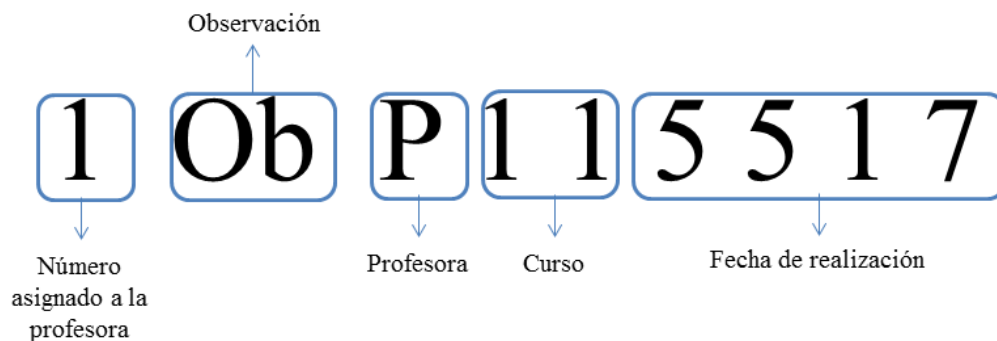


Figura 4. *Modelo de convenciones asignadas a las observaciones de clase.*
Creado por las investigadoras.

Creemos pertinente mencionar que los números 1, 2 y 3 encontrados al comienzo de cada entrevista y observación son correspondientes a la misma profesora. Así, entiéndase por 1 la profesora de undécimo, por 2 la profesora de octavo y por 3 la profesora de sexto.

7.1.3 Identificación, Similitud y diferenciación de patrones: A medida que se llevaba a cabo la lectura de la información recolectada, acudimos al uso de determinados colores para identificar los datos relevantes. De esta manera, se logró identificar un determinado número de patrones. Se entiende por patrón, un dato o una idea considerada como importante, debido a que es mencionado por varios de los participantes en repetidas. En el caso de la presente investigación, estos también se relacionaron frecuentemente con las preguntas y objetivos del estudio.

Luego de determinar los factores predominantes, se procedió al uso de colores con el fin de fijar patrones según la similitud y diferenciación de las respuestas brindadas en las entrevistas y observaciones. De esta fase surgieron los siguientes patrones:

- 1) necesidad de la L1;
- 2) deber ser vs. saber hacer;
- 3) estatus del hablante no nativo;
- 4) aprendizaje de la LE a través de la L1;
- 5) contexto socioeconómico y escolar;
- 6) L1 como forma de imponer autoridad;
- 7) uso de la L1 según el número de estudiantes por clase;

- 8) restricción de la L1 y uso exclusivo de la LE;
- 9) disminución de la L1 según el nivel de LE alcanzado;
- 10) uso de L1 según la finalidad; y
- 11) reacción de las profesoras frente al uso de L1 por parte de los estudiantes.

7.1.4 Categorización: Luego de relacionar los patrones, se encontraron convergencias entre estos dando lugar a las categorías finales y en torno a las cuales gira este trabajo investigativo. Según Dey (2004), “Las categorías nunca son representaciones sencillas, ya que ellas dependen constantemente de un trasfondo cognitivo que (...) les otorga significado”¹⁹ (Pág.88). Es decir, las categorías son dependientes a un conocimiento e interiorización previos.

Teniendo en cuenta que nuestra pregunta de investigación busca determinar las creencias de las profesoras frente al uso de la L1 en las clases de LE, el análisis de la información recolectada nos lleva a afirmar que existen dos creencias fuertes en las profesoras acerca del uso de la L1 en clases de LE: 1) El uso de la L1 depende de si el colegio es público o privado y 2) La L1 es una herramienta didáctica. En la figura 5 se despliegan dichas categorías con sus correspondientes subcategorías.

¹⁹ Traducción propia: “Categories are never simple representations, since they invariably depend on an underlying cognitive context that (...) invests them with meaning.”

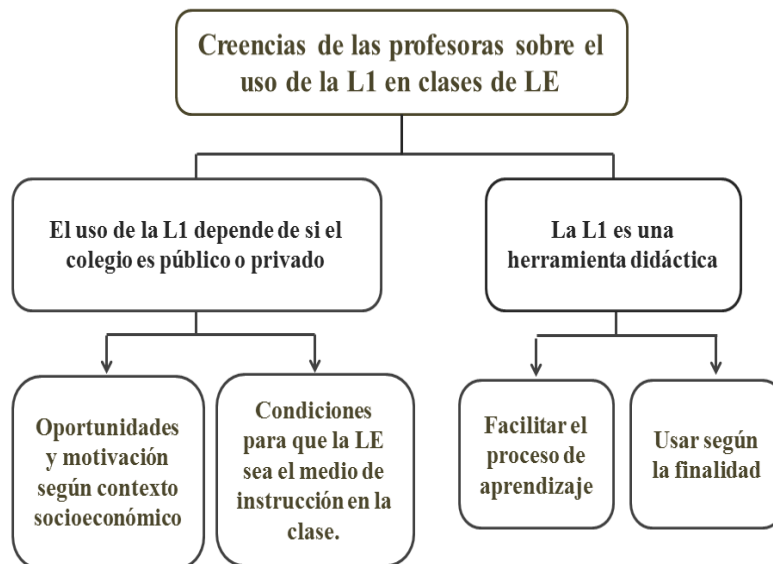


Figura 5. *Creencias de las profesoras sobre el uso de la L1 en clases de LE.*
Creado por las investigadoras.

7.2 Discusión de resultados

Basándonos en nuestra pregunta de investigación y las creencias de las profesoras de inglés en cuanto al uso de la L1 en clases de LE, se llevó a cabo el análisis de datos desde dos categorías principales: 1) El uso de la L1 depende de si el colegio es público o privado y 2) La L1 es una herramienta didáctica.

7.2.1 El uso de la L1 depende de si el colegio es público o privado

Antes de describir esta creencia consideramos pertinente brindar un contexto sobre el sistema educativo colombiano en relación a la educación básica y media. Esto debido a que se hace necesario aclarar las condiciones actuales de estos y las diferencias existentes entre ambos sectores. Para comenzar, si bien en el país hay diversidad en cuanto a instalaciones, metodologías y servicios prestados, las instituciones educativas

a nivel nacional pueden ser clasificadas en dos sectores: el sector privado y el sector público.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) es la entidad encargada de regular y supervisar el funcionamiento y la prestación de servicios de los planteles educativos pertenecientes a ambos sectores. Bien que hay diferencias entre estos dos sectores como se verá más adelante, el MEN exige que tanto colegios públicos (también conocidos como colegios oficiales) como privados cumplan unos requisitos mínimos, tales como tener una licencia de reconocimiento, proveer un proyecto educativo institucional y contar con instalaciones adecuadas y equipo docente y administrativo. En otras palabras, es el MEN el que define “(...) los requisitos mínimos de infraestructura, pedagogía, administración, financiación y dirección que debe reunir el establecimiento educativo para la prestación del servicio y la atención individual que favorezca el aprendizaje y la formación integral del niño.” (Gobierno Nacional de Colombia, 1994, pág. 28)

Teniendo lo anterior en cuenta, puede decirse que aparte de los mínimos exigidos por el MEN, los colegios del sector privado se caracterizan por tener, no sólo las normas pedidas por el Ministerio, sino por ser administrados por entidades particulares e independientes a este. Por el contrario, los colegios pertenecientes al sector público u oficial están supeditados al Estado en diferentes ámbitos como presupuesto, políticas, autonomía, etc. Es decir, estos últimos funcionan estrictamente y de acuerdo a las legislaciones propuestas por los gobernantes nacionales. En las últimas décadas, sin embargo, ha surgido lo que García y Quiroz (2011) definen como *Apartheid educativo*. Se entiende el *Apartheid educativo* como la brecha existente entre los planteles educativos del sector público y privado debido a diferencias de infraestructura, oportunidades, metodologías, contenidos y manejo de presupuestos. En otras palabras, y en los últimos años, los colegios privados son vistos como planteles para gente rica y los públicos como para gente con pocos recursos económicos (García & Quiroz, 2011).

Hay entonces un debate en torno a estos dos tipos de instituciones, y es de ahí de donde han surgido diversos estereotipos en cuanto a los colegios privados y

públicos en Colombia. Por una parte, y como se mencionó anteriormente, las instituciones privadas son vistas como planteles con altos niveles de calidad y recursos a los cuales, según García y Quiroz (2011), acceden personas con alto capital económico²⁰, social²¹ y cultural²² (3) quienes a su vez poseen mayor número de oportunidades en cuanto a formación educativa. De igual manera, las instituciones privadas al no depender económicamente del Estado, se encuentran en autoridad de manejar sus recursos, presupuestos e ingresos con el fin de proveer las mejores condiciones en las instituciones.

Por otra parte, los colegios públicos son percibidos como instituciones de calidad educativa inferior. Debido a su gratuidad y a encontrarse en zonas tanto urbanas como rurales, a este tipo de planteles acceden comunidades vulnerables y de estratos sociales bajos. (Steiner, Núñez, Cadena, & Pardo, 2002) En cuanto a recursos y financiación de los colegios públicos, estos provienen de entidades estatales, por lo cual, las instituciones se ven condicionadas en la toma de decisiones frente a lo académico, lo pedagógico y lo económico.

Otra gran diferencia es la calidad educativa dada a las instituciones de acuerdo con los puntajes de las pruebas de Estado, en las cuales, los colegios privados se

²⁰ Ligado al capitalismo, dinero e intercambio de mercancía, bienes y servicios para satisfacer intereses propios. “El capital económico se expresa a través del equivalente dinero, símbolo establecido para su representación, estando sujeto a la lógica de la escasez, pues, (...) se valora por la ley de la oferta y la demanda. Es el medio para apropiarse de recursos que son vividos como escasos ante una demanda supuestamente infinita.” (Martínez, s.f., pág. 6)

²¹ Hace referencia a las habilidades interpersonales y lingüísticas de una persona o un grupo y el diálogo que estos tengan con otros círculos sociales dando lugar al reconocimiento mutuo. “(...) el volumen de capital social poseído por un individuo dependerá tanto de la extensión de la red de conexiones que éste pueda efectivamente movilizar, como del volumen de capital (económico, cultural o simbólico) poseído por aquellos con quienes está relacionado” (Bourdieu, 2000, pág. 150).

²² Relativo a lo simbólico, crítico, teórico, intelectual y a lo institucional. Se ve presente y puede transferirse por medio de los bienes culturales como libros, cuadros y máquinas. “El capital cultural está vinculado de muchas formas a la persona en su singularidad biológica, y se transmite por vía de la herencia social, transmisión que, por demás, se produce siempre a escondidas y suele pasar totalmente inadvertida” (Bourdieu, 2000, pág. 141).

ubican en los primeros lugares, mientras los colegios públicos tienden a obtener promedios más bajos. Estos resultados, según Steiner et al., se dan especialmente a que los estudiantes de colegio privado “(...) suelen tener mejor nutrición, generalmente no tienen que trabajar, pertenecen a hogares más educados, tienen acceso a mejores útiles y ayudas escolares y asisten a colegios con mejores instalaciones” (pág.60), condiciones que no se reflejan en la vida de varios estudiantes de colegios oficiales.

Teniendo en cuenta la brecha existente entre las instituciones privadas y públicas, las docentes creen que el uso de la L1 varía según el sector al que el colegio pertenece; es decir las profesoras consideran que el uso de la L1 está directamente ligado al éxito que tengan los estudiantes aprendiendo la LE o al nivel o contacto que puedan tener con esta dependiendo de la institución. Como se constata en la discusión previa, las condiciones que estos dos contextos traen consigo pueden facilitar o dificultar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE. De la misma manera, estas condiciones tienen impacto en la toma de decisiones metodológicas de las profesoras frente al uso de la L1 en clases de LE.

Existe entonces en las profesoras, la *creencia grupal* de que un colegio privado es mejor que un colegio público respecto a la enseñanza y aprendizaje de una LE. Recordemos que según Díez (2017) una creencia grupal o colectiva se construye a partir de factores históricos, sociales, éticos, económicos, entre otros. Por ejemplo, la profesora de undécimo hace referencia al aprendizaje de LE en el sector público diciendo que la situación con los estudiantes de colegio público “(...) es diferente porque no tienen esas mismas oportunidades de aprendizaje en un contexto real [oportunidades mencionadas más adelante], aunque uno procura darles las herramientas en el salón de clase pero nunca va a ser lo mismo. Sí ayuda, sí aprenden, pero no es lo mismo”. (1EP1120417, Int. 33). De esta manera, la profesora aclara que aunque ella, como persona encargada de la enseñanza de la LE, se esfuerce por brindarle herramientas a sus aprendientes y por crear un entorno propicio para el aprendizaje de esta, ella se ve impedida o limitada por diversas circunstancias contextuales como lo son los factores económicos y sociales discutidos a lo largo de esta categoría.

Por su parte, la profesora de octavo añade que en el contexto privado “(...) todo era en inglés pero también el nivel de los muchachos era alto y los recursos económicos altos. Usted le podía decir al muchacho <<Traiga tal cosa>>, y lo hacía (...)” (2EP821717, Int.22). En este caso, se puede constatar que los estudiantes del sector privado pueden poseer más ventajas o recursos, por lo cual su educación se ve más favorecida. También, la profesora de sexto hace alusión a que los colegios privados “(...) tiene[n] la cuestión que sí, como el padre sabe que tiene que comprar el material sí o sí, entonces los chicos de pronto tratan de [aprender la LE]” (3EP620417, Int.17). De esta forma, la profesora de sexto da a entender que la capacidad de adquirir materiales en colegios del sector privado es mayor y se lleva a cabo de forma más constante.

Lo dicho por las profesoras puede estar fuertemente relacionado con el postulado de Truscott de Mejía (2005) acerca de que la educación en LE en el país “(...) es asociada principalmente con colegios privados bilingües fundados para atender las clases medias y medias-altas”²³ (pág.54). Por lo tanto, y teniendo en cuenta las intervenciones de las tres profesoras, puede decirse que el estar en un contexto privado implica que los estudiantes tengan mejores condiciones y oportunidades de estar en contacto con la LE. Igualmente, puede inferirse que, al estar en un establecimiento de este carácter, se garantiza el aprendizaje de la LE ya que se promueve el uso constante de esta y se accede fácilmente a materiales, lo que podría conllevar a la reducción del uso de la L1.

Sin embargo, la profesora de sexto tiene la *creencia individual* de que la calidad educativa en los colegios privados varía según el tipo de colegio al que se esté refiriendo y aclara que “(...) también depende del privado: si es un colegio de garaje, los papás simplemente están interesados en que el chico pase el año y ya, más allá de qué aprende” (3EP620417, Int.17). Lo presentado por la profesora de sexto es sustentado por Iregui, Melo y Ramos (2006), quienes afirman que

²³ Traducción propia: “Bilingual education in Colombia is associated principally with private bilingual schools set up to cater for the middle and upper-middle-classes.”

Si bien la mejor educación del país es ofrecida por instituciones privadas, es importante resaltar que un alto porcentaje de colegios no oficiales presenta resultados deficientes. En los últimos años cerca del 70% de estos establecimientos se ubicó en las categorías media, baja e inferior, lo cual sugiere que el suministro de la educación por parte del sector privado no siempre es garantía de calidad, por lo que una política de privatización de este servicio no necesariamente aseguraría mejores resultados (pág.41).

Esto apoya entonces la creencia expresada por la profesora de sexto de que los colegios privados no siempre significan o aseguran una calidad educativa así como que no se haga uso de la L1 en las clases de LE.

En este punto, creemos importante mencionar que todas las profesoras han trabajado tanto en el sector público como en el privado, hecho que permite que la presente creencia venga no sólo del contexto sociocultural en el que se encuentren inmersas sino, como afirman Ramos (2005) y Pajares (1992), también de las experiencias, conocimiento, interacción y contacto que las personas han tenido con el entorno, en el caso de las profesoras, con ambos sectores educativos. Además, es necesario tener en consideración que, como señalan Steiner et al. (2002) "(...) lo determinante en los logros educativos no parece ser el hecho de que un colegio sea público o privado, sino los incentivos con que cada uno de ellos funciona" (pág. 61). Teniendo esto en cuenta, la creencia de que el uso de la L1 depende de si el colegio es público o privado puede verse sustentada a través de dos aspectos, como se ve a continuación.

7.2.1.1 Oportunidades y motivación según contexto socioeconómico

El plantel educativo participante en esta investigación acoge estudiantes de clase media-baja, provenientes de hogares cuya mayoría no está en capacidad de brindarles oportunidades de estudio externas a la formación académica de este (institutos, clases

particulares, grupos culturales, etc). Así, muchos de ellos se ven limitados y deben amoldarse únicamente a las metodologías de enseñanza de los colegios, sin tener la oportunidad de instruirse y capacitarse a través de otros medios o actividades extraescolares, tal como mencionan las profesoras en las entrevistas y que se presentará en los párrafos posteriores.

Bien que las profesoras afirman que tener espacios u oportunidades de estudiar aparte del colegio es bueno, también es importante el apoyo familiar para que los estudiantes tengan oportunidad de estar en contacto con la LE e incrementar su motivación. Una de las profesoras se refiere a esta situación diciendo: “Aquí en el colegio hay harta gente que estudia por fuera y uno motiva. Por ejemplo yo les digo <<Aprovechen, vayan si les dan la posibilidad sus familias>>” (2EP821717, Int.28). De esta manera, la docente resalta la importancia de motivar a sus estudiantes a aprovechar las oportunidades que su núcleo familiar les pueda brindar.

Sin embargo, la profesora de sexto expresa que no todos los estudiantes se encuentran en las mismas condiciones diciendo “(...) de los que yo tengo en décimo, sé de 3. De cerca de 90, sólo 3 toman clases particulares, entonces es muy mínimo” (3EP620417, Int.35). Por lo tanto, y debido a la falta de incentivos y oportunidades, la desigualdad entre un grupo de estudiantes puede llegar a verse reflejado en la motivación y el rendimiento académico. Además, puede ser esta misma una de las causas principales por las cuales las maestras acuden al uso de la L1 en sus clases.

Asimismo, tanto la profesora de octavo como la de undécimo se refieren al nivel socioeconómico de los estudiantes como un factor determinante que facilita o dificulta su proceso de aprendizaje de la LE. En este caso, las docentes hacen alusión a los estudiantes de colegios privados como aquellos aprendices con mayor número de oportunidades. La profesora de undécimo menciona que:

El nivel socioeconómico, influye muchísimo para el nivel de inglés de los jóvenes. Por ejemplo los chicos de los colegios privados tienen más facilidad de viajar un fin de semana, en vacaciones. Para ellos es muy fácil (...) <<Que me voy a Miami el fin de semana, viajo a Europa en dos

meses, a Europa a mitad de año...>>. Entonces es más fácil el aprendizaje (...) Cuando uno lo aprende en el contexto porque ya se vuelve una segunda lengua para ellos. ” (1EP1120417, Int.33).

De esta manera, la profesora denomina a los estudiantes de colegio privado como aprendices privilegiados, pues al poder valerse de sus recursos económicos, se encuentran en la capacidad de estar en contacto con la LE y beneficiarse con todas las oportunidades de aprendizaje que se les presente.

Igualmente la profesora de octavo, expresa desde su experiencia cuando trabajó en los colegios privados que “(...) el nivel de los muchachos era alto y los recursos económicos altos.” (2EP82171, Int.22). Así, ella puede hacer alusión a las diferencias entre los planteles públicos y los privados en cuanto a facilidades económicas y nivel de conocimiento de la LE de los estudiantes. En efecto, tanto la profesora de undécimo como la de octavo construyen la creencia de que entre mejor ubicado se encuentre un estudiante a nivel socioeconómico, mejores serán sus resultados, pues este contará con muchas más ventajas para aprender la LE y, posiblemente, ni ellas ni los estudiantes tendrían la necesidad de usar la L1 a lo largo de la clase.

Teniendo en cuenta que las profesoras afirman que en los colegios privados se tienen más oportunidades para estar en contacto con la LE, la profesora de undécimo agrega que “Con estos chicos [de colegio público] es diferente porque no tienen esas mismas oportunidades de aprendizaje en un contexto real” (1EP1120417, Int.33), pues al estar generalmente ubicados en estratos medios y bajos, los estudiantes no tienen las mismas facilidades económicas. De la misma forma, la profesora de octavo, quien se refiere a un contexto público nocturno, menciona que “(...) el inglés allí era más una herramienta muy corta” (2EP82171, Int.22), pues este era usado con poca frecuencia, los estudiantes se encontraban en un ambiente difícil y no tenían la disposición para aprender. De este modo, puede decirse que las profesoras se han visto constantemente en la necesidad de poner en práctica diferentes técnicas y métodos de enseñanza que despierten el interés de los aprendices del sector público, entre ellas usar la L1 en determinadas situaciones.

No obstante, según la profesora de grado sexto, no existe voluntad ni ánimo por parte de los estudiantes de colegios públicos frente al aprendizaje de la LE así haya diversos recursos y añade: “No, no hay motivación. Y hacemos lo que más podemos en clase. También hacemos el ‘English Day’, pero eso es sólo una vez al año” (3EP620417, Int.37). Así pues, este tipo de razones hacen creer a las profesoras que las actividades escolares y las oportunidades que tienen los estudiantes pertenecientes a colegios públicos no son suficientes para incentivarlos y generar en ellos autonomía en su proceso de aprendizaje, por lo cual deben hacer uso de la L1 para generar y promover en sus estudiantes interés en la LE.

De esta manera, se hace evidente la brecha a partir del nivel socioeconómico de los aprendices pues, como dice Pereyra (1999), “(...) el sector público fue el que absorbió a los estudiantes provenientes de hogares pobres, mientras que las escuelas privadas siguieron atendiendo a los sectores sociales históricamente vinculados al nivel [alto]” (pág.8). En vista de esto, es posible decir que el factor monetario incide en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en términos de motivación, accesibilidad a recursos y contacto con la LE ya que, como afirma la profesora de grado sexto, “En la medida que el chico no entienda que eso [inglés // la LE] es útil para algo, no pasará nada (...) pero el resto, si no le ven la autoridad y como la importancia no lo van a hacer porque tampoco hay en casa ese influir en que eso es importante hacerlo porque no lo van a utilizar” (3EP620417, Int.38). Lo expresado por las profesoras puede ser soportado por López, Peña y Guzmán (2011) quienes mencionan, después de haber llevado a cabo un estudio en un colegio oficial, que en general en una institución del sector público

Los recursos son limitados en (...) y fuera de ella. Existen carencias en los recursos humanos y materiales: capacitación docente, material didáctico, espacio físico, laboratorio, multimedia, entre otros. Igualmente, las oportunidades para promover el aprendizaje de una lengua extranjera [LE] fuera del aula también son escasas (Pág.39)

Entonces, las profesoras del colegio participante en esta investigación, al encontrar que la LE no es vista como una herramienta útil por los estudiantes y que no

hay los recursos necesarios para que la enseñanza y aprendizaje de esta sean significativos, prefieren hacer uso de la L1 en las clases para hacerlas más prácticas.

7.2.1.2 Condiciones para que la LE sea el medio de instrucción en la clase

Después de analizar los datos obtenidos en entrevistas y observaciones, pudimos establecer que las profesoras creen que para un aprendizaje y enseñanza efectivos de LE deben existir al menos tres condiciones óptimas en el aula: 1) intensidad horaria, 2) acceso a material y 3) número de estudiantes por salón para así reducir el uso de la L1 en las clases.

Para empezar, las profesoras afirman que un número adecuado de horas provee a los estudiantes mayores oportunidades de acceso, contacto y aprendizaje de la LE. En el presente año, la **intensidad horaria** del colegio participante consta de cuatro horas a la semana en grado sexto y tres en grados octavo a undécimo debido al aumento de carga académica en ciencias básicas en grados superiores. Por ende, el contacto que tienen los estudiantes con la LE, como afirman las docentes más adelante, es casi nulo y deben recurrir de forma más constante al uso de la L1 para así aprovechar el tiempo de las clases. Esta situación perjudica el proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes, pues como afirma la profesora de sexto "(...) cuando tú estás todos los días viendo el área [inglés] mínimo 2, 3 horas cambia la perspectiva totalmente." (3EP620417, Int.35). A causa de esta baja intensidad horaria, el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE en el colegio participante se ve afectado, pues no se dispone del tiempo suficiente para practicar adecuadamente la LE y más aún cuando el uso de la L1 impide que la lengua meta se use de la forma esperada. En síntesis, las profesoras aluden a que se encuentran limitadas a escasas horas semanales, horas que no son suficientes para impartir adecuadamente la clase de LE y usan la L1 para suplir los vacíos que tengan los estudiantes, especialmente con grados octavo a undécimo, pues como añade la misma docente, ella y sus colegas están limitadas "(...) y más con los grandes que uno sólo tiene 3 horas de clase" (3EP620417, Int.29).

En contraste, los colegios privados cuentan con mayor intensidad horaria respecto a las clases de inglés. Dichos establecimientos pueden brindar más de seis horas de inglés a la semana en comparación con las que ofrece un colegio público. Teniendo en cuenta este tipo de contexto, la profesora de octavo hace alusión al tiempo destinado a las clases de LE en este tipo de planteles educativos diciendo que en estos se “(...) tenía más intensidad horaria, entonces uno exigía más, las clases eran más chéveres” (2EP821717, Int.22), dando a entender que entre más número de horas destinadas a la enseñanza-aprendizaje de LE es posible planear y desarrollar la clase de forma más efectiva. En este punto podemos retomar a López et al. (2011) quienes en su estudio concluyen que en las instituciones educativas públicas “La intensidad horaria es baja (4 sesiones de 45 minutos por semana). Esto sin contar con que el tiempo se restringe por (...) la organización en el aula y por el manejo disciplinario, etcétera” (pág.39). Dado entonces que el tiempo es limitado o insuficiente, puede decirse que las profesoras optan por hablar la L1 en sus clases para cubrir los contenidos previamente establecidos en los currículos.

Además, es importante tener en cuenta que aparte del nivel de lengua que se pueda alcanzar al recibir clases de inglés diariamente, muchas instituciones, en su mayoría privadas, están optando por implementar currículos bilingües, por lo cual muchas de ellas proporcionan clases de contenido (matemáticas, sociales, ciencias naturales, entre otras) en inglés o programas intensivos en esta LE, pues tal como afirma Truscott de Mejía (2004)

Mientras la mayoría de los colegios bilingües antiguos usan tanto el español como una lengua extranjera como medio de instrucción en sus programas, hay muchas más instituciones de educación bilingüe recientes que, de hecho, proveen un programa intensivo de lengua extranjera (de 8-20 horas semanales) más que ofrecer enseñanza y aprendizaje bilingüe basados en contenido.²⁴

²⁴ Traducción personal: “While most of the long-established bilingual schools use both Spanish and a foreign language as media of instruction in their programmes, there are many more recent bilingual educational institutions which, in fact, provide an intensive foreign language programme (usually ranging

Como resultado, es posible decir que si en el colegio público se cumpliera con una buena intensidad horaria, las profesoras podrían evitar usar la L1 como medio de instrucción y así el aprendizaje de la LE sería más significativo para los estudiantes. Sin embargo, el recurrir a la L1 se hace necesario debido a que las clases son muy cortas. Esto, debido a que el tiempo no es suficiente para llevar a cabo toda la clase y lo que esta requiere usando la LE como medio de instrucción, aunque las profesoras manifiesten querer hacerlo.

Teniendo en cuenta que la intensidad horaria no es suficiente en el colegio, las profesoras también hacen referencia al **acceso a material** o a **recursos físicos** como esencial a la hora de enseñar la LE, pero a su vez escaso en el sector público; de ahí que las profesoras se inclinen por usar la L1 con el fin de solventar este problema. “Los recursos físicos se refieren a los materiales o elementos necesarios tangibles e intangibles con que cuenta la institución para cumplir con los propósitos pedagógicos, (...)” (López, y otros, 2009, pág. 8). Como las profesoras mencionan, los recursos o materiales (físicos y electrónicos) que posee el colegio estudiado no son suficientes para garantizar una educación integral que ofrezca un mayor número de beneficios a los aprendices.

Así, según la profesora de undécimo, la diferencia en acceso a materiales por parte de un colegio privado y uno público influencia el proceso de aprendizaje, pues dice que “En un colegio privado se pide textos (...) Hay mucha facilidad para la adquisición de materiales. Aquí [en el colegio público] estamos limitados” (1EP1120417, Int.35). Por esta razón, y al encontrarse condicionadas por los recursos que el colegio pueda brindarles, la profesora se ve en la necesidad de recurrir a otros medios manifestando también que los docentes en el plantel público “(...) pedimos un libro sugerido porque no podemos obligar, eso está prohibido por el Ministerio de Educación Nacional.(...) como manera de motivación, digamos que la mayoría de chicos compran su libro de inglés y esa es una ventaja que nosotros tenemos para no

from between 8–20 hours per week), rather than offering bilingual content-based teaching and learning” (pág.388)

estar trabajando con fotocopias sueltas” (1EP1120417, Int.35). Aquí, la L1 puede ser usada como un medio para dirigir las actividades y llevar a cabo los contenidos propuestos para la clase de LE.

De la misma manera, la profesora de grado sexto concibe el acceso a materiales como un recurso facilitador de aprendizaje diciendo que “(...) aunque nosotros aquí en el colegio no (...) tenemos libro, sí nos facilita mucho el hecho de que el chico tenga al menos el recurso de un libro, porque el recurso le exige a él que tiene un lugar en donde remitirse para los temas, remitirse para vocabulario. O sea, eso le da un recurso mínimo” (3EP620417, Int.17). Sin embargo, aunque los estudiantes cuenten con un material de apoyo para sus clases de LE, este no es suficiente para alcanzar los objetivos propuestos y asegurar un proceso de aprendizaje óptimo, por lo cual las profesoras recurren al uso de la L1 con el fin de suplir vacíos existentes.

Contrariamente al contexto público, el sector privado cuenta con diversidad de recursos que conllevan a generar un mejor ritmo de clase. A raíz de esto, la profesora de octavo se refiere a las condiciones de aula en planteles educativos privados diciendo “(...) chévere porque todos los recursos, el laboratorio, el texto, las grabadoras, los vídeos” (2EP821717, Int.22). De ahí que tanto profesores como estudiantes de un colegio privado se puedan sentir motivados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE.

Lo aquí mencionado por las profesoras puede verse corroborado por López et al. (2009) al afirmar que sin los materiales necesarios para la enseñanza y aprendizaje de LE “(...) no se puede garantizar la consecución de los objetivos propuestos, pues entre otros aspectos, deben suplir la habitual falta de recursos del estudiante por fuera de la institución” (pág. 8). Las profesoras creen entonces que el acceso a materiales es un aspecto fundamental para fomentar la motivación en los estudiantes y contribuir al avance de su aprendizaje. No obstante, es necesario tener en cuenta que aunque la institución participante quiera brindarle materiales y recursos tecnológicos a sus aprendices, el gran número de estudiantes puede llegar a ser también un factor limitante.

Otra de las diferencias que las profesoras establecieron entre los colegios públicos y privados está ligada al **número de estudiantes** por aula. En general, se cree que el número de estudiantes en un plantel educativo privado es menor, mientras que en un público es mayor. Asimismo, las profesoras aseguran que el número de estudiantes en sus clases de LE es crucial para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta.

La profesora de undécimo dice que “El número de estudiantes influencia enormemente. Si tú tienes poquitos estudiantes tú trabajas mejor. Si tienes mayor número de estudiantes se hace muy difícil.” (1EP1120417, Int.39). Lo dicho por esta maestra puede verse además relacionado con el factor de la intensidad horaria, pues podría presentarse el caso que al tener un menor número de estudiantes, el tiempo de la clase sea mejor aprovechado y el uso de la L1 en esta sea reducido.

Por su parte, la profesora de sexto comenta en la entrevista que a comienzo del año escolar se tenían grupos de 43 estudiantes y que una hora de clase dura entre 45 y 50 minutos. También, dice que con un grupo de esa magnitud y con dicha intensidad horaria es complicado monitorear el proceso individual de los estudiantes y añade que “Cuando tú tienes un grupo pequeño, tú puedes sentarte, escuchar al estudiante y su pronunciación, mirar su parte escritural, mirar si entendió el texto... Pero cuando tienes 30, es muy complicado (...).” (3EP620417, Int.29). Esto puede verse apoyado por López et al. (2011) quienes asienten que en los colegios públicos “El número de alumnos promedio en las clases de inglés es alto (...), lo que impide una verdadera atención individualizada hacia el desarrollo del conjunto de las habilidades de la lengua” (Pág.39). Así, entre mayor número de estudiantes, menor posibilidad de personalización y mayor uso de la L1.

Se entiende entonces que el número de estudiantes influye en gran medida en cómo la clase es dada, así como en la decisión de las maestras sobre cuál de las dos lenguas usar. En este caso, el contexto, la intensidad horaria, la falta de acceso a material y el número de estudiantes por aula llevan a que las profesoras decidan usar la L1 la mayoría del tiempo y modifiquen sus clases en torno a esta. Aquí, podemos ver reflejados los componentes conductual, cognitivo y afectivo de las creencias planteados

por Rokeach (1968), citado en Pajares (1992), y los cuales conllevan a la toma de decisiones prácticas, metodológicas y didácticas de las profesoras.

Llegados a este punto, puede decirse que el número de estudiantes es una condición mínima que, al no cumplirse, puede generar un impacto negativo en las decisiones metodológicas de las profesoras llevándolas a usar la L1 como lengua de instrucción constante para asegurarse que todos los estudiantes entiendan los contenidos y por ende tener la certeza de que su clase será efectiva. No obstante, aunque las condiciones mínimas que las profesoras manifiestan como esenciales para el aprendizaje efectivo y significativo de una LE no se evidencian, encontramos también que ciertos elementos relacionados con su formación académica y la experiencia laboral contribuyen a la construcción de la creencia de la presente categoría. Recordemos que Johnson (1994) y Numrich (1996) afirman que las creencias de los profesores están fuertemente ligadas a las experiencias positivas y negativas que tuvieron en su etapa estudiantil.

Por una parte, la formación académica y la vivencia que las profesoras tuvieron como estudiantes determinan, en cierta medida, cómo ellas actúan en el aula de clase. Por ejemplo, la profesora de sexto cuenta que en la universidad en la que estudió las clases "(...) todo el tiempo era[n] en inglés. Incluso la parte gramatical, cuando uno trabaja la parte semántica y sintáctica, toda la parte estructural del idioma todo el tiempo fue en inglés. Tú entiendes o tú entiendes, punto" (3EP620417, Int. 13). Igualmente, esta maestra comenta su experiencia como estudiante en cursos de certificación y cómo la L1 influyó en estos:

(...) durante el curso que tomé con el ILUD para la certificación de FCE. Yo estaba como estudiante y sí, uno tiene la tendencia de utilizar palabras en español para expresarse, para decir algo. Y sí recuerdo que en esa época teníamos un profesor (...) y pues él trataba de decirnos <<Bueno, tienes que utilizar palabras en inglés>>, pero uno siempre va a tener la tendencia [a hablar en español]. Lo último que yo hice que fue con el British Council, que fue un curso que dictó la Secretaría de Educación, ellos [los encargados de dictar el curso] nos decían <<Es importante que

ustedes todo el tiempo estén hablando en inglés, que todo el tiempo los chicos estén escuchando el inglés>>; y una cosa que comentábamos casi todos los docentes es que no es tan simple como parece, porque como los chicos no están habituados a [el uso de la LE] (...). El tema del hábito que se crea en el aula, que uno mismo como docente crea, eso genera que sea muy complicado. Eso lo tengo muy presente (3EP620417, Int. 21).

La profesora de sexto manifiesta entonces que el hecho de usar la L1 en las clases de LE es una costumbre difícil de evadir pues, como bien lo menciona, siempre existe una tendencia a usar la L1 como apoyo. Del mismo modo, ella comparte que por más que se quiera hacer uso de la LE para generar un mayor contacto de los estudiantes con esta, el contexto y los hábitos que se tengan pueden ser factores determinantes en las decisiones metodológicas, motivo por el cual la L1 termina siendo usada de manera frecuente.

En contraste, la profesora de octavo aclara que aunque su formación académica en la universidad era constantemente en inglés, tuvo profesores que hacían uso de la L1 en determinadas situaciones: "(...) en la universidad eran más tajantes, era solo en inglés. Era chévere pero también habían docentes que hacían la explicación clara de gramática en español y el resto si era todo en inglés" (2EP821717, Int. 15). En este punto, podemos evocar a Pit Corder (1993) y Atkinson (1993) quienes manifiestan que el uso de la L1 es beneficioso al momento de enseñar, explicar y describir las estructuras gramaticales de la LE. De ahí que las profesoras también hagan uso de esta en sus clases.

Por otra parte, la experiencia profesional que han tenido las maestras juega un rol importante a la hora de usar o no la L1 en clase de LE. La profesora de undécimo cuenta que en su experiencia como profesora en un colegio privado una de sus clases fue observada por profesores del Consejo Británico:

Recuerdo que una estudiante dijo algo en español y ese señor se puso furiosísimo, puso una cara, mejor dicho, de bravura. Entonces al final de

la clase, (...), no me dijo nada delante de los otros niños, pero al final sí me hizo la observación que porqué estábamos utilizando español en la clase (...) me dijo <<Not Spanish, please>>” (1EP1120417, Int. 46).

Creemos entonces que esta experiencia pudo haber conllevado a que la profesora intente usar la LE la mayoría del tiempo en su clase, pero al estar en un contexto público en el cual los estudiantes no tienen motivación para aprenderla, haga uso de la L1 como se verá más adelante. Sin embargo, la profesora de sexto hace referencia a la enseñanza de la LE y al uso de la L1 dependiendo del contexto, en este caso el colegio público, afirmando que:

“(…) como docente uno tiene unos hábitos en clase y volver a recrear esos hábitos es complicado porque entonces es romper con muchas cosas que tú ya traes de formación y demás. (...) Pero en la medida en que, por ejemplo, no haya una claridad en el área o en la institución de que es importante que todo el tiempo todos estemos hablando en inglés y que (...) el chico sepa que todo el tiempo se le va a hablar en inglés. Esa dualidad genera dificultades con los muchachos.” (3EP620417, Int. 23).

A diferencia de la profesora once, la profesora de sexto es consciente, dejando de lado sus creencias, de que en el contexto público sus metodologías y hábitos en clase deben ajustarse teniendo en cuenta las necesidades del público con el que trabaja.

A partir la información presentada anteriormente, se pudo establecer que las creencias de las profesoras sobre el uso de la L1 en clases de LE provienen tanto de su formación académica como de su experiencia laboral en ambos sectores de la educación básica y media. Estas creencias se ven igualmente influenciadas por las condiciones mínimas para garantizar el aprendizaje efectivo de una LE: número de estudiantes moderado, intensidad horaria adecuada y disponibilidad y acceso de material, condiciones no disponibles en el colegio participante

7.2.2 La L1 es una herramienta didáctica

Después de analizar las entrevistas y las observaciones de clase, logramos encontrar que las profesoras creen que la L1 es una herramienta didáctica efectiva. Las maestras creen que la L1 es un instrumento didáctico para: 1) facilitar el proceso de aprendizaje de la LE y 2) usar según la finalidad.

7.2.2.1 La L1 es una herramienta didáctica para facilitar el proceso de aprendizaje de la LE

Debido a las condiciones mínimas aspectos mencionadas en la anterior categoría (intensidad horaria, acceso a materiales y número de estudiantes) puede decirse que la institución no tiene un nivel de inglés alto. También, como consecuencia de la falta de estos elementos, no existe un progreso constante en el aprendizaje de la LE. La carencia de oportunidades y motivación de los estudiantes da lugar a la existencia de un ambiente arduo para las docentes, quienes se ven en la necesidad de optar por la implementación de diferentes alternativas que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE.

Por consiguiente, como dice la profesora de undécimo, la L1 puede ser usada en este tipo de ambientes escolares en donde las dificultades priman; de ahí que esta maestra crea que la L1 puede ser implementada dependiendo del contexto y enfatiza que “ (...) en los colegios distritales sí se necesita [usar la L1]” (1EP1120417, Int.47). Recordemos que según Brooks y Donato (1994), Swain y Lapkin (2000), Turnbull y Arnett (2002) la L1 es primordial si los estudiantes presentan inconvenientes durante el proceso de aprendizaje debido al nivel de lengua que tengan o si los contenidos son muy complejos. Asimismo, la profesora de grado sexto afirma que usa la L1 en sus clases de LE diciendo que “(...) uno lo hace [usar la L1] porque hay cosas que el chico tiene que entender para poderlas luego ejecutar y por más que uno trate de hacerlo en

contexto uno tiene que, en momentos, salirse de ese contexto y si es una lectura tratar de explicársela al chico [en español]" (3EP620417, Int.23). La creencia de las profesoras frente al uso de la L1 como herramienta didáctica para la enseñanza y aprendizaje de una LE, se relaciona con lo dicho por Macaro (2005) en su postulado de la *perspectiva máxima*, desde la cual se percibe la L1 como una herramienta cognitiva que, aunque no debe ser usada desmesuradamente, puede facilitar el proceso educativo.

Por otra parte, la profesora de octavo considera que la L1 cumple un rol muy importante en el aprendizaje de la LE. Ella afirma que "(...) hay cosas en gramática que no se entienden ni siquiera en español. Hablemos de los comparativos, por ejemplo, si ellos no lo entienden en español, no lo entienden en inglés y les va a costar trabajo." (2EP821717, Int.8). Del mismo modo, la profesora de sexto considera que el aprendizaje de una LE tiene un efecto sobre la construcción de la L1 diciendo que "(...) ahí es donde se hace necesario el español, para que él entienda. (...) a veces es necesario saber que eso es una preposición y cómo funciona, y eso le ayuda también para mejorar su formación en español y [ambas lenguas] se complementan en alguna medida" (3EP620417, Int.23), pues teniendo en cuenta la transferencia, vista desde la perspectiva de Ruiz (2002), durante este proceso los estudiantes hacen uso de sus conocimientos y estrategias previamente adquiridas para afrontar el aprendizaje de una nueva lengua. Lo expuesto aquí por las profesoras evidencia que ellas consideran que existe una transferencia positiva y le asignan a la L1 un rol de 'necesario' a la hora de abordar elementos como la gramática y morfología, pues según Salazar (2006), "(...) en los casos en los cuales un aprendizaje previo beneficia o facilita alguna ejecución subsecuente, se está en presencia de una transferencia positiva" (Pág. 54).

7.2.2.2 La L1 es una herramienta para usar según la finalidad

Otra de las razones por las cuales las profesoras creen que la L1 puede ser vista como una herramienta es la finalidad de esta según las actividades realizadas en el aula. Por medio de los datos recogidos se determinó que existen tres situaciones

en las que las docentes acuden al uso de la L1: 1) manejar la disciplina 2) dar instrucciones y 3) dar explicaciones.

En primer lugar, las tres maestras afirman hacer uso de la L1 para el manejo de disciplina en el aula de clase. La profesora de undécimo dice que “(...) uno recurre al español y básicamente por manejo de disciplina.” (1EP1120417, Int.18). De igual forma, la profesora de sexto se refiere al uso de la L1 en sus clases de LE como necesaria al momento de controlar la disciplina del aula “(...) porque cuando tú estás en inglés así estás tratando todo el tiempo de hablarlo, si tienes que llamarle la atención a un muchacho, tienes que hacerlo necesariamente en español” (3EP620417, Int.21), y añade que “Ellos [los estudiantes] tratan de entender las cosas pero si tú no les haces en español el llamado de atención, siguen en las mismas” (3EP620417, Int.22). El rol de la L1 aquí asignado por las profesoras puede verse también en los hallazgos de las investigaciones de Cuartas (2014) y Ávila (2015) (referenciados en el estado de la cuestión) quienes relatan en estas que la L1 es frecuentemente usada en las aulas de clase de LE para controlar la disciplina y el manejo de grupo.

En segundo lugar, las maestras participantes usan la L1 para dar instrucciones. La profesora de undécimo asegura que en lo posible hace uso de la LE en sus clases y da las instrucciones en esta y pretende que los estudiantes desarrollen las actividades en inglés, “(...) muchas veces sí hay que recurrir al español” (1EP1120417, Int.19). Algo semejante ocurre con la profesora de octavo, quien, a pesar de utilizar la LE al dar instrucciones, cataloga de necesario la aclaración de estas mediante la L1: “(...) Aunque uno da la instrucción en inglés, yo explico en español lo que hay que hacer o que hay que buscar una tarea en internet. Uno hace la instrucción [en inglés] pero luego yo explico en español” (2EP821717, Int.30). Se puede deducir entonces que las profesoras creen que el uso de la L1 en el aula es útil a la hora de dar instrucciones. Esto mismo se ve reflejado en lo expuesto por Pit Corder (1993), Atkinson (1993) y Van Patten (2003) quienes asignan a la L1 un rol importante al momento de dar instrucciones y verificar el entendimiento y seguimiento de estas.

No obstante, la profesora de sexto manifiesta hacer uso exclusivo de la LE con sus estudiantes al momento de “(...) pedir el permiso para salir al baño, las

instrucciones que les doy en clase, las guías que les entrego, cuando no son de trabajo en clase, se las doy en inglés para que ellos empiecen a habituarse” (3EP620417, Int.12). De la misma manera, la profesora de octavo resalta que “Por ejemplo lo que son instrucciones deben ser inglés y reforzamos bastante las instrucciones, sobre todo las instrucciones que van en las pruebas escritas” (2EP821717, Int.13).

En tercer lugar, las profesoras hacen uso de la L1 al momento de dar explicaciones, pues consideran que, a veces, sus indicaciones en LE no les son del todo claras a los estudiantes. Por ejemplo, la profesora de undécimo acepta que “A veces para las explicaciones” (1EP1120417, Int.50), hace uso de la L1, y señala que “A veces toca (...), para las instrucciones usarlo, y para algunas explicaciones porque tú puedes explicar inglés, tú puedes hacerlo perfectamente pero eso no garantiza que los niños entiendan” (1EP1120417, Int.51). Del mismo modo, la profesora de octavo afirma que hace uso de este al reconocer que “A veces se hace necesario, sí, porque si a veces en español no se entiende (...), yo les explico bien en español y luego pasamos a inglés” (2EP821717, Int.7). Se entiende entonces que el uso de la L1 fomenta el entendimiento de las instrucciones y explicaciones de la lengua meta.

Consideramos importante resaltar algunas de las intervenciones de la profesora de octavo quien hace referencia a las razones por las cuales hace uso de la L1 en sus clases teniendo en cuenta los factores afectivos de sus estudiantes. La profesora de octavo cree así que el uso de la L1 ayuda a reducir la visión negativa de la LE y los nervios de sus estudiantes y menciona que su intención es que “(...) los estudiantes no le tengan miedo al inglés y que traten de expresarse” (2EP821717, Int.24) y que “La idea es que inglés sea una herramienta [para los estudiantes] (...) y no sea un trauma” (2EP821717, Int. 16). Esto puede verse también en Pit Corder (1993), Atkinson (1993), Van Patten (2003), Cuartas (2014) y Ávila (2015) cuando afirman que la L1 puede ser utilizada para reducir factores afectivos negativos como los nervios y la desconfianza ante la LE.

Como se discutió en el marco teórico, las creencias son creadas a través de juicios y pensamientos críticos. Posteriormente, estas pueden ser evidenciadas en el

actuar de la persona. Por consiguiente, habiendo categorizado las creencias de las profesoras, la siguiente sección está dedicada a comparar y contrastar las creencias de las maestras sobre el uso de la L1 en clases de LE con sus prácticas en el aula. Esto con el ánimo de dar respuesta al tercer objetivo del presente estudio.

7.2.3 Relación de las creencias de las profesoras sobre el uso de la L1 en clases de LE con sus prácticas en el aula

Teniendo en cuenta el postulado de Pajares (1992) en el que se afirma que las creencias "(...) no pueden ser directamente observadas o medidas sino inferidas de lo que la gente dice, pretende, y hace" (pág.314), decidimos recolectar información a través de las observaciones de clase. Esto con el ánimo de ver cómo las creencias evidenciadas en las entrevistas son reflejadas en las acciones ejercidas en el aula por parte de las maestras de LE.

Basándonos en los actos llevados a cabo por las profesoras y siguiendo la creencia de que *el uso de la L1 depende de si el colegio es público o privado*, se determinó que las oportunidades que tienen los estudiantes de estar en contacto con la LE son escasas. Pudimos notar que los estudiantes de undécimo y octavo no tienen interés en la clase de inglés a diferencia de los estudiantes pertenecientes a grado sexto, quienes hacen un esfuerzo por participar de forma activa y constante. De esta manera, y teniendo en consideración que cierto número de estudiantes muestran desmotivación por las lecciones, las profesoras de undécimo y octavo intentan hacer la clase más práctica y agradable introduciendo las actividades y demás actos de protocolo (como llamar a lista, retomar ideas de las clases anteriores, entre otros) en la L1 con el fin de generar en ellos mayor confianza.

Por ejemplo, durante la observación de clase de la profesora de undécimo pudimos ver que "Los estudiantes no reconocen los números, tienden a hablar en su L1 todo el tiempo y no muestran suficiente interés en el aprendizaje de la LE" (1ObP115517), motivo por el cual la docente se ve en la necesidad de hacer uso de la L1 en la clase con el objetivo de captar la atención de todos sus aprendices. Asimismo,

en la clase de la profesora de octavo se hace uso de la L1 al tomar asistencia, dar instrucciones, explicar gramática y vocabulario.

En cambio, la profesora de sexto “Estimula y motiva a los estudiantes resaltando el buen trabajo que están haciendo utilizando la LE” (3ObP65517). Esto con el fin de que los estudiantes tengan un contacto más frecuente con esta y surja en ellos un interés por aprenderla. De esta manera, se verifica el punto de vista de las profesoras relativo a la edad de los estudiantes. Por consiguiente, se cree que con los estudiantes más pequeños es indispensable crear el hábito de hacer uso de la LE en clase la mayoría de tiempo posible.

Considerando que las profesoras creen que *existen unas condiciones mínimas en el aula para garantizar el aprendizaje efectivo de una LE* (intensidad horaria, acceso a material y número de estudiantes) y que estas no son adecuadas en el sector público, pudimos verificar que en el colegio participante estos factores son insuficientes. En primer lugar, la intensidad horaria es mínima y no hay oportunidad mejorar el nivel de LE de los estudiantes. Por esta razón, las profesoras tienden a hacer uso constante de la L1 pues, como percibimos durante las observaciones, las profesoras intentaron desarrollar las actividades ágilmente haciendo pequeñas traducciones y otorgándole a la L1 un rol importante. Por ejemplo, la profesora de undécimo “(...) habla en la LE y posteriormente traduce la frase a la L1” (1ObP115517). Esta táctica le permitió a ella aprovechar al máximo los 45 minutos de clase y poder llevar a cabo todas las actividades propuestas. De la misma manera, la profesora de octavo recurre al uso de la L1 en su clase “Las instrucciones de la clase son dadas en inglés (LE) pero también son traducidas, pues se verifica el entendimiento de estas por parte de los estudiantes.” (2ObP821717).

En segundo lugar, ni las profesoras ni los estudiantes cuentan con acceso a material suficiente que les permita aprovechar lo más posible los contenidos y les ayude a desarrollar sus competencias lingüísticas en la LE. Durante las observaciones, los estudiantes trabajaron en fotocopias y cuadernos. Para ilustrar, durante la observación de la profesora de octavo percibimos que “Se hace uso del diccionario para hacer traducción de oraciones” (2ObP821717). Sin embargo, en ningún momento

pudimos presenciar el uso de libros de trabajo, recursos audiovisuales o dispositivos electrónicos que facilitaran o sirvieran de herramienta en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la LE, motivo por el cual la profesora también se apoyó en la L1 como canal de comunicación y medio de instrucción.

En tercer lugar, nos fue posible comprobar que los cursos a los que las profesoras dan clase de LE son numerosos. Durante los días de observación los grupos estuvieron conformados en promedio por 26 y 35 estudiantes. Es importante tener en consideración que los días en que las observaciones tuvieron lugar no todos los aprendices asistieron a clase. Así pues, la cantidad de aprendices llegó en varios momentos a dificultar el orden de la clase, pues la indisciplina generó que las actividades no se llevaran a cabo eficazmente. De esta manera, se prueba que el número de estudiantes por aula puede tener una gran influencia en el ambiente escolar y en cómo las profesoras deciden o no hacer uso de la L1 en sus clases de LE.

En relación con la creencia de las profesoras de que *la L1 es una herramienta didáctica*, en las observaciones se presenció el *uso de la L1 como herramienta facilitadora de enseñanza y aprendizaje de la LE*. Debido a que no todos los estudiantes poseen un alto dominio de la LE, las profesoras se ven en la necesidad de acudir a la L1 para llevar a cabo diferentes acciones entre las cuales encontramos: explicar estructuras gramaticales, dar instrucciones y hacer la introducción de la clase. Para ejemplificar esta situación, la profesora de undécimo “Introduce la clase (...) en español. También lleva a cabo los actos protocolarios de la clase tales como rezar el Padre Nuestro en inglés (...)” (1ObP115517). Igualmente, en la clase de grado sexto “La profesora comienza la clase hablando en español (L1)” (3ObP65517). Por consiguiente, es posible confirmar que las maestras hacen uso de la L1 porque esta puede facilitar ciertas etapas de la clase en donde la LE podría generar impedimentos al no ser entendida completamente por los estudiantes.

Por otra parte, las profesoras hacen uso de la L1 en varios momentos de la clase, lo cual refleja que la L1 puede ser usada como una *herramienta según la finalidad* de las actividades ya que la L1 le permitirá a los estudiantes entender mejor los ejercicios a desarrollar. Basadas en las observaciones, pudimos verificar que las

maestras recurren a la L1 con tres fines: 1) controlar la disciplina, 2) dar instrucciones y 3) dar explicaciones. En primer lugar, observamos que las tres profesoras dan inicio a su clase usando la L1 con el fin de organizar el salón y controlar la disciplina. Por ejemplo, la profesora de undécimo hace “Regaños y llamados de atención utilizando la L1” (1ObP115517). Igualmente, “La disciplina es controlada por medio de la L1” en grado octavo (2ObP821717).

Sin embargo, en grado sexto los “Regaños y llamados de atención son dados en ambas lenguas (LE y L1)” (3ObP65517). En este caso, la profesora de sexto prefiere hacer uso de ambas lenguas para controlar la disciplina, mientras las profesoras de sexto y octavo hacen uso exclusivo de la L1 pues consideran que esta tiene un efecto más fuerte en los estudiantes.

En segundo lugar, el dar instrucciones también se lleva a cabo a través de la L1, esto con el fin de garantizar que las pautas dadas por las profesoras sean mucho más claras. No obstante, es importante mencionar que las docentes suelen dar primero las instrucciones en LE y luego hacen una traducción de estas a L1; por ejemplo, en grado octavo “Las instrucciones de la clase son dadas en inglés (LE) pero también son traducidas, pues se verifica el entendimiento de estas por parte de los estudiantes”. (2ObP821717). Igualmente, en grado sexto “Cuando los estudiantes no logran entender a la perfección la instrucción dada, la profesora la explica en español” (3ObP65517). En estos casos vemos que si bien las instrucciones son dadas en LE, las profesoras hacen la traducción de estas a L1 con el fin de garantizar un buen entendimiento.

Finalmente, los momentos en los cuales las profesoras deben dar explicaciones también son llevados a cabo por medio de la L1. En el caso de grado once, “La explicación de instrucciones y actividades (memory game: concéntrese) que tendrán lugar en la clase son llevadas a cabo en la LE y luego aclaradas en la L1” (1ObP115517). Por otra parte, la profesora de octavo al intentar explicar un término “Acude al uso de variación lingüística para la explicación de la palabra (Ej: Chin // Barbilla-mentón-quijada // Cumbiamba)” (2ObP821717).

En definitiva, la L1 puede servir como herramienta facilitadora según la finalidad que se tenga pues recordemos que según Thomason y Kaufman (1988), citados en Treffers-Daller y Mougeon (2005), en cuanto a elementos lingüísticos, las propiedades pertenecientes específicamente a dichos componentes pueden ser cedidas de una lengua a otra. De acuerdo con lo anteriormente mencionado, la L1 puede adoptar un rol positivo frente al aprendizaje de una LE si se tienen en cuenta factores tales como el nivel de LE de los estudiantes y grado de dificultad de los temas por aprender. Creemos pertinente agregar que durante las observaciones se dio cuenta de la materialización de algunas de las creencias de las profesoras frente al uso de la L1 en clases de LE. Si bien no todas no todas sus creencias pudieron ser percibidas, muchos de los aspectos mencionados por las participantes en las entrevistas (motivación y oportunidades según en contexto socioeconómico, condiciones mínimas para que la LE sea el medio de instrucción en el aula, L1 como herramienta didáctica) se hicieron evidentes en los tres casos.

8. Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo identificar, definir y describir las creencias de tres profesoras del distrito respecto al uso de la L1 en sus clases de LE, al igual que comparar y contrastar el uso de la L1 con las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en el aula por las participantes. Por consiguiente, teniendo en cuenta los resultados obtenidos se concluye que:

- Se hallaron dos grandes creencias que las participantes tienen respecto al uso de la L1 en la enseñanza y aprendizaje de LE, a saber, el uso de la L1 depende de si el colegio es público o privado y la L1 es una herramienta didáctica.
- Las profesoras creen que la L1 puede usarse dependiendo del carácter del colegio en el que se encuentren. En este caso, ellas consideran que en los colegios públicos el uso de la L1 es necesario debido a diversas condiciones tales como el nivel socioeconómico de los estudiantes, la falta de motivación, las escasas oportunidades de contacto con la LE fuera del aula y la insuficiencia de condiciones mínimas en esta tales como recursos adecuados, intensidad horaria y número de estudiantes por curso.
- El contexto socioeconómico de los estudiantes del colegio público participante influye en los niveles de motivación que los aprendices puedan tener respecto al proceso de aprendizaje de LE. Asimismo, esas características socioeconómicas generan una escasez de oportunidades en los estudiantes de estar en contacto con la LE fuera del contexto escolar. De ahí que los aprendices del colegio participante no tengan acceso a otros espacios de aprendizaje que les permita reforzar lo que hacen en el colegio. Es importante mencionar que el apoyo familiar que se brinde, en cuanto al incentivo de aprendizaje de la LE es fundamental, pues este estímulo genera en los estudiantes una actitud positiva frente a su proceso de formación.

- Teniendo en cuenta que las profesoras creen que el colegio público se caracteriza por la escasez de oportunidades, ellas aluden a que el no uso constante de la LE en sus clases se debe a las carencias del contexto. Sin embargo, en los datos que se recogieron no se hace evidente que las profesoras hagan una reflexión sobre sus prácticas metodológicas y cómo estas pueden tener un efecto en la motivación de sus estudiantes y su bajo desempeño.
- Se pudo determinar que las creencias de las profesoras respecto al uso de la L1 en clases de LE surgen tanto de su formación académica como de su experiencia laboral en ambos sectores (público y privado) de la educación básica y media. Por una parte, se encontró que durante su formación pregradual, todas aprendieron la LE a partir de diferentes metodologías de enseñanza las cuales, años más tarde, influenciaron sus prácticas docentes. Se pudo inferir que una de las profesoras que recibió clases de LE (inglés) en las que se hacía uso de la L1 (español), tiene el mismo hábito al dar sus lecciones; mientras que la profesora que recibió clases de LE únicamente en esa lengua, hoy en día tiende a hacer mayor uso de la LE en el aula. Por otra parte, se estableció que las profesoras al desempeñarse en ambos contextos educativos, reconocen que en los colegios privados tuvieron más facilidades en cuanto a la existencia de condiciones mínimas (intensidad horaria, acceso a materiales y número de estudiantes), mientras que ahora como docentes de un colegio público se enfrentan a diversas circunstancias rodeadas de dificultades. Es necesario mencionar que durante las observaciones de los grados octavo y undécimo se hizo mayor uso de la L1, mientras que en grado sexto sí se pudo distinguir un equilibrio entre el uso de ambas lenguas.
- El número de estudiantes por aula puede influenciar el ambiente de clase y la toma de decisiones metodológicas por parte de las profesoras. No es un secreto que en los colegios la disciplina puede ser un factor controversial, ya que por aula se tiene un número alto de aprendices, lo que genera que el manejo de clase sea un elemento difícil de controlar por las docentes. En consecuencia, las profesoras, al no poder dedicarse de forma personalizada a sus estudiantes,

acuden al uso de la L1, pues esta facilita el entendimiento de las actividades por parte de todos los aprendientes.

- Como se mencionó en la discusión de resultados, la intensidad horaria es una de las grandes dificultades con las que deben lidiar las profesoras de este colegio participante. Las pocas horas de LE que se contemplan en la asignación académica de esta institución pública no son suficientes para que la lengua de instrucción sea la LE por lo cual, la L1 se convierte en una herramienta para suplir vacíos y mitigar los inconvenientes originados a partir del limitado tiempo de práctica de la LE.
- Aunque las profesoras intentan brindar instrumentos de trabajo a los estudiantes, los recursos con los que cuentan en el colegio son escasos, por lo cual el proceso de enseñanza puede verse truncado. Asimismo, el único contacto que tienen los estudiantes con la LE en sus clases es a través de libros sugeridos y fotocopias, material que las profesoras piensan es insuficiente, lo que las lleva a hacer uso de la L1 en clase.
- Si bien las clases están dirigidas a la enseñanza de la LE, la L1 es vista como una herramienta que, dependiendo de la finalidad de la clase o la actividad, a saber, controlar la disciplina y proveer explicaciones e instrucciones, facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua meta.
- Aunque las tres profesoras hacen uso de la L1 durante la mayor parte de sus clases, consideran que debe haber un balance entre el uso de la LE y la L1 para así no afectar en gran medida el proceso de aprendizaje.
- Aunque el uso de la L1 en clases de LE es controversial desde la teoría, se pudo determinar que para las docentes el uso de esta resulta favorable y puede tener efectos positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE debido a las conexiones que se pueden establecer entre ambas lenguas a través de la transferencia lingüística.

- Las creencias de las profesoras surgieron a partir de su proceso de formación académica al igual que de su experiencia laboral en ambos contextos de la educación básica y media. Estos dos factores han llevado a que las maestras creen hábitos en sus acciones prácticas y metodológicas en el aula y decidan usar la L1 en determinados momentos de sus clases.

8.1 Futuras investigaciones

Habiendo analizado los datos en la sección anterior, los resultados abren las puertas a futuras investigaciones en el mismo contexto y con los mismos participantes. Así, proponemos que:

- Los hallazgos sugieren que una futura investigación, en relación con el presente estudio, podría ser abordada desde los estudiantes como público participante, teniendo como objetivo indagar por las creencias de los aprendices frente al uso de la L1 en las clases de LE.
- Teniendo en cuenta que en la investigación no se halló evidencia de reflexión en cuanto a la metodología de las docentes, se propone recolectar información a través de un proceso de observación más amplio que permita determinar la relación de las decisiones metodológicas tomadas por las maestras con el uso de la L1 en sus clase de LE.
- Desde otro punto de vista, se podría considerar la creación o implementación de estrategias didácticas que permitan, tanto a estudiantes como profesores, hacer mayor uso de la LE para comunicarse en el aula a través de entrenamiento para los profesores.

Referencias

Anton, M., & Di Camilla, F. (1998). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 54 (3), 314-342.

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

Atkinson, D. (1993). The L1 in the classroom: some general points. En D. Atkinson, *Teaching Monolingual Classes* (págs. 12-19). Brunt Mill, Harlow, Reino Unido: Longman.

Atkinson, D. (1993). The role of the L1 in presenting and practising new language. En D. Atkinson, *Teaching Monolingual Classes* (págs. 20-39). Brunt Mill, Harlow, Reino Unido: Longman.

Auerbach, E. (1993). Reexamining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 27 (1), 9-32.

Auerbach, C., & Silverstein, L. (2003). Coding 2: The mechanics. En C. Auerbach, & L. Silverstein, *Qualitative Data: An introduction to Coding and Analysis* (págs. 42-81). NYU Press.

Ávila, Y. (2015). *El rol de la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera en el grado primero de educación básica primaria*. Santiago de Cali: Universidad del Valle. Tesis de Maestría.

Botero, M., & Suárez, L. (2014). *Creencias y eventos narrativos de profesores formadores de profesores en L2*. Bogotá. Tesis de Pregrado.

Bourdieu, P. (2000). Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social. En P. Bourdieu, *Poder, derecho y clases sociales*. (Segunda ed., págs. 131-164). Desclee De Brouwer.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.

Brooks, F., & Donato, R. (1994). Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, 77, 262-274.

Bryman, A., & Burgess, R. (1994). Reflections in qualitative data analysis. En A. Bryman, & R. Burgess, *Analysing Qualitative Data* (págs. 216-226). Routledge.

Buitrago, S., Ramírez, J., & Ríos, J. (2011). Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 721-737.

Bunge, M. (2009). *Tratado de Filosofía. Semántica II. Interpretación y verdad*. Barcelona: Gedisa.

Carlsson, E. (2010). *El rol de la lengua materna en la enseñanza en clase de lenguas extranjeras - un estudio de caso*. GÖTEBORGS UNIVERSITET. Institutionen för språk och litteraturer Spanska, Suiza.

Chaudron, C. (1990). *Second language research: Research on teaching and learning*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.

Creswell, J. (2012). Ethnographic Designs. En J. Creswell, *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4 ed., págs. 461-500). Boston, Estados Unidos : Pearson.

Creswell, J. (2014). The Selection of a Research Approach. En J. Creswell, *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (págs. 3-25). Estados Unidos: SAGE Publications.

Cuartas, L. (2014). Selective use of the Mother Tongue to enhance students' English learning processes. Beyond the same assumptions. *PROFILE Issues in Teacher's Professional development*, 16 (1), 137-151.

Cummins, J. (1980). The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education . En J. Alatis, & J. Alatis (Ed.), *Current Issues in Bilingual Education* (págs. 81-103). Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1980.

Díaz, C., & Janson, B. (2011). El aprendizaje de inglés y el uso de tecnologías: percepciones de estudiantes y profesores de inglés del nivel secundario chileno. *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, 5, 1-37.

Dey, I. (2004). Grounded Theory. En C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium, & D. Silverman, *Qualitative Research Practice* (págs. 80-93). SAGE Publications Ltd.

Díez, A. (2017). Más sobre la interpretación (II). Ideas y creencias. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría.*, 37(131).

Du, Y. (2016). The L1 in L2 Learning and Teaching. En Y. Du, *The Use of First and Second Language in Chinese University EFL Classrooms* (págs. 15-44). Springer Science.

Ellis, R. (1985). The role of the first language. En R. Ellis, *Understanding Second Language Acquisition* (págs. 19-41). Nueva York , Estados Unidos : Oxford University Press.

Foley, C., & Flynn, S. (2013). The role of the native language. En J. Herschensohn, M. Young-Scholten, J. Herschensohn, & M. Young-Scholten (Edits.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (págs. 97-113). Cambridge University Press.

Gabillon, Z. (2003). L2 Learner's Beliefs: An Overview. *Journal of Language and Learning*, 3 (2), 233-260.

Galvis, H. (Octubre de 2012). Understanding Beliefs, Teachers' Beliefs and Their Impact on the Use of Computer Technology. *PROFILE*, 14(2), 95-112.

García, M., & Quiroz, L. (2011). Apartheid educativo: Educación, desigualdad e inmovilidad social en Bogotá. *Revista de Economía Institucional*, 13(25), 137-162.

Gobierno Nacional de Colombia. (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Ley general de educación.*

Guerrero, C. (2010). Is English the key to access the wonders of the modern world? A Critical Discourse Analysis. *Signo y Pensamiento*, 29 (57), 294-313.

Horwitz, E. (Septiembre de 1988). The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283-294.

Inozu, J. (2011). Beliefs about foreign language learning among students training to teach English as a foreign language. *Social Behavior & Personality: an international journal*, 39(5), 645-653.

Iregui, A., Melo, L., & Ramos, J. (marzo de 2006). Evaluación y análisis de eficiencia de la educación en Colombia. *Borradores de Economía*(381).

Johnson, K. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), 439-452.

Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.

Kaypak, E., & Ortaçtepe, D. (febrero de 2014). Language learner beliefs and study abroad: A study on English as a lingua franca (ELF). *System*, 42, 355-367.

Kern, R. (marzo de 1995). Students' and Teachers' Beliefs About Language Learning. *Foreign Language Annals*, 28(1), 71-92.

Krashen, S. (1983). The role of the First Language in Second Language Acquisition. En S. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning* (págs. 64-69). Nueva York, Estados Unidos: Pergamon Press.

Levine, G. (2003). Student and Instructor Beliefs and Attitudes about Target Language Use, First Language Use, and Anxiety: Report of a Questionnaire Study. *Modern Language Journal*, 87(3), 343-364.

Liao, P. (2006). EFL learners' beliefs about and strategy use of translation in English learning. *RELC*, 37(2), 191-215.

López, A., Peña, B., & Guzmán, M. (2011). Transición hacia el bilingüismo en colegios públicos colombianos: un estudio de caso. En A. Truscott de Mejía, A. López, & B. Peña, *Bilingüismo en el contexto colombiano. Iniciativas y perspectivas en el siglo XXI*. (Primera ed., págs. 23-46). Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.

López, A., Peña, B., Truscott de Mejía, A., Mejía, A., Fonseca, L., & Guzmán, M. (2009). *Necesidades y políticas para la implementación de un programa bilingüe en colegios distritales*. Bogotá: Universidad de Los Andes.

Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. En E. Llurda, *Non-Native Language Teachers. Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession* (págs. 63-84). Boston, Estados Unidos: Springer Science.

Macdonald, C. (1993). *Using the target language*. Cheltenham, Inglaterra : Mary Glasgow.

Martínez, J. (s.f.). Las clases sociales y el capital en Pierre Bordieu. Un intento de aclaración.

McMillan, B., & Rivers, D. (2011). The practice of policy: Teacher attitudes toward "English only". *System*, 3(2), 251-263.

Naci Kayaoğlu, M. (2012). The Use of Mother Tongue in Foreign Language Teaching from Teachers' Practice and Perspective. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 25-35.

Nazary, M. (2008). The role of the L1 in L2 acquisition: attitudes of Iranina university students. *Novitas Royal. Research on Youth and Language*, 2 (2), 138-153.

Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-322.

Pizarro, M. (2010). Un acercamiento a las creencias de los profesores de lengua extranjera. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 12(15), 27-38.

Pizarro, M. (2013). Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre la concepción de la enseñanza. *Porta Linguarum*(19), 165-178.

Ortega y Gasset, J. (1976). *Ideas y Creencias*. Madrid: Espasa-Calpe.

Pereyra, A. (1999). *La fragmentación de la oferta educativa: la educación pública vs. la educación privada*. UNESCO . SITEAL. sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina.

Pit Corder, S. (1993). A role for the Mother Tongue. En S. Gass, & L. Selinker, *Language Transfer in Language Learning* (Vol. 5, págs. 18-31). Amsterdam, Filadelfia, Estados Unidos: John Benjamins Publishing Company.

Rahman, G., Shujaat, S., & Iqbal, M. (2015). The Gap between English Language Teachers' Beliefs and Practice. *The Dialogue*, 10 (3), 296-311.

Ramos, C. (2005). Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas. *Tesis* . España: Universidad de Barcelona .

Richards, J. (1994). The sources of language teachers' instructional decisions . En G. University, & J. Alatis (Ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1994. Educational Linguistics, Crosscultural Communication, and Global Interdependence* (págs. 384-402). Washington D.C.: Georgetown University Press .

Richards, J., Gallo, P., & Renandya, W. (2001). Exploring Teachers' Beliefs and Processes of Change. *PAC Journal*, 1(1), 41-58.

Rodgers, C. (junio de 2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.

Rodríguez-Pérez, N. (Enero de 2014). Creencias y representaciones de los profesores de lenguas extranjeras sobre la influencia de los factores motivacionales y emocionales en los alumnos y en las alumnas. *Porta Linguarum*, 21, 183-197.

Ruiz, C. (2002). Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca. *Investigación y Postgrado*, 17(2), 53-82.

Salazar, L. (2006). Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Laurus. Revista de Educación*, 12, 45-72.

Savignon, S. (1997). *Communicative competence theory and classroom practice : texts and contexts in second language learning* (2 ed.). Nueva York , Estados Unidos: The McGraw-Hill Companies.

Seng, G., & Hashim, S. (2006). Use of L1 in L2 reading comprehension among tertiary ESL learners. *Reading in a Foreign Language*, 18(1).

Steiner, R., Núñez, J., Cadena, X., & Pardo, R. (2002). ¿Cuáles colegios ofrecen mejor educación en Colombia? *2002*, 264, 59-101.

Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: The uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4, 251-274.

Thiemer, E. (1980). La interferencia interna fuente de error en el aprendizaje del idioma. En M. Horányi (Ed.), *Actas del Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*, (págs. 299-312). Budapest.

Torras, M., Tragant, E., & García, M. (31 de diciembre de 1997). Croyances populaires sur l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. *Aile. Acquisition et interaction en langue étrangère*, 10, 127-158.

Treffers-Daller, J., & Mougeon, R. (2005). The role of transfer in language variation and change: Evidence from contact varieties of French. *Bilingualism: Language and Cognition*, 8(2), 93-98.

Truscott de Mejía, A. (2005). Bilingual Education in Colombia: Towards an Integrated Perspective. En A. Truscott de Mejía, *Bilingual Education in South America* (págs. 48-64). Frankfurt: Multilingual Matters Ltd.

Turnbull, M., & Arnett, K. (2002). Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 204-218.

VanPatten, B. (2003). Frequently Asked Questions. En B. VanPatten, J. Lee, & B. VanPatten (Edits.), *From Input to Output. A Teacher's Guide to Second Language Acquisition* (págs. 77-101). Estados Unidos: The McGraw-Hill Companies .

Villamil, O., & de Guerrero, M. (1996). Peer revision in the L2 classroom: Sociocognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. *Journal of Second Language Writing*, 5, 51-75.

Villareal, J., Muñoz, J., & Perdomo, J. (2015). Students' beliefs about their English class: Exploring new voices in a national discussion. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 18 (2), 139-150.

Widdowson, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

Yavuz, F. (2012). The attitudes of English teachers about the use of L1 in the teaching of L2. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 46, 4339 – 4344.

Yildiz, M., & Yeşilyurt, S. (2017). Use or Avoid? the Perceptions of Prospective English Teachers in Turkey about L1 Use in English Classes. *English Language Teaching*, 10 (1), 84-96.

Anexos

Anexo 1. Carta de solicitud al colegio participante

Bogotá, febrero 10 de 2017

SEÑORES COLEGIO PARTICIPANTE
BOGOTÁ
COORDINACIÓN ACADÉMICA
ESM

Estimadas rectora, coordinadoras y comité académico, reciban cordial saludo.

Por medio de la presente, yo **LINA MARÍA RUIZ DUEÑAS** identificada con **C.C. 1018478506 de Bogotá**, estudiante de noveno semestre de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana, en calidad de ex-alumna del colegio y a nombre de mi compañera **ANDREA VALENTINA PATIÑO ZAMORA** (también estudiante de noveno semestre de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana) identificada con **C.C 1072963124 de Anapoima**, solicitamos cordialmente su autorización para llevar a cabo en la institución parte de nuestro trabajo de grado en el transcurso del año 2017.

Dicho trabajo pretende realizar una descripción detallada de las *creencias de los docentes frente al uso de la L1 (español) en la clase de inglés*. La información necesaria será recolectada mediante observaciones no participantes en las clases de los docentes elegidos, y entrevistas a los docentes, las cuales serán grabadas en audio. La información será tratada con confidencialidad y los nombres de los docentes

serán modificados u omitidos en caso de ser necesario o requerido tanto por la institución educativa como por los docentes participantes en la investigación.

La comunidad a ser estudiada comprende docentes de inglés y estudiantes de grados **sexto, octavo y undécimo**. Cada docente será observado de una a dos veces con los cursos que maneja y las observaciones se ajustarán al horario de el/ella. Las entrevistas se llevarán a cabo de acuerdo a la disponibilidad del docente y serán registradas en audio para su análisis posterior. Los estudiantes, al igual que su desempeño e intervenciones en la clase, permanecerán completamente anónimos. Los datos recolectados serán el centro de la investigación y serán analizados minuciosamente para la redacción y entrega de esta.

Las fechas establecidas por la Pontificia Universidad Javeriana y nuestra asesora para ejercer la recolección de datos para el trabajo de grado comprenden las **semanas del 25 de abril al 9 de mayo del presente año**.

En caso que la solicitud sea aceptada, es necesaria una carta de aprobación dirigida a la Universidad, al igual que cartas de autorización que permitan el acceso a las sedes de la institución a mi compañera y a mí durante las fechas mencionadas anteriormente. Dichas cartas serán entregadas a la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Universidad y formarán parte de la sección “Anexos” de nuestra investigación.

Igualmente, tres copias de la investigación serán entregadas: una a la Facultad de Comunicación y Lenguaje, específicamente al Departamento de Lenguas Modernas; una a la Biblioteca General Alfonso Borrero Cabal S.J. de la Pontificia Universidad Javeriana como requisito de grado y para que esta pueda ser consultada por la comunidad Javeriana; y una última, pero no menos importante, al colegio para que sea usada de acuerdo a las necesidades de la institución.

Mediante la presente, expresamos el interés de reunirnos con ustedes en una futura ocasión y discutir más a fondo los avances de nuestro trabajo investigativo. Como exalumna, es un honor contar con ustedes y poder brindar una herramienta a dos de las comunidades que han aportado lo mejor a mi vida académica y personal.

A nombre de mi compañera y la Universidad, agradezco su atención y pronta respuesta.

Cordialmente,

Lina María Ruiz Dueñas

CC 1018478506 de Bogotá

Celular: 319 271 4291

Correos: lruizd@javeriana.edu.co

linaruiz3095@hotmail.com

Anexo 2. Modelo entrevista semiestructurada realizada a las profesoras

- **Preguntas demográficas**

1. ¿Puede contarnos sobre su formación académica?
2. ¿Puede contarnos sobre su experiencia profesional?
3. ¿Por qué decidió ser profesor?
4. ¿Por qué ser profesor de idiomas?
5. ¿Qué materias está enseñando actualmente? ¿En qué cursos?

- **Preguntas específicas**

6. ¿Cuál es su opinión acerca del uso del español en sus clases de inglés?
7. ¿Cómo se siente cuando un estudiante usa el español en la clase?
8. ¿Cómo reacciona cuando un estudiante habla español en su clase?
9. ¿Tiene algún tipo de estrategia o condición para que el estudiante hable o no hable el español en la clase?
10. ¿Cuál ha sido su experiencia como aprendiz de la lengua extranjera con relación al uso de la lengua materna (español)?
11. Si tiene un estudiante cuyo contacto con la LE ha sido nulo, ¿qué actitud o respuesta tendría frente al uso de la L1 por parte de dicho estudiante?
12. ¿Ha tenido alguna experiencia en la que haya desarrollado estrategias metodológicas respecto al uso de la L1 en clases de LE?
13. ¿Tiene alguna anécdota que recuerde en la que se haya involucrado el uso de la L1 por parte suya o de sus estudiantes?

Anexo 3. Formato de observación directa no participante**Número de estudiantes:** _____.**Tiempo observado:** _____.**Observadoras:** _____.**Códigos:** L1: Lengua Materna // Primera Lengua LE: Lengua Extranjera

FECHA	DESCRIPCIÓN DE EVENTOS RELACIONADOS CON EL USO DE LA L1	ANÁLISIS

Anexo 4. Observaciones y entrevistas por profesoras

Anexo 4.1: Profesora de undécimo

1ObP115517

Número de estudiantes: 35

Tiempo observado: 45 minutos

Observadoras: Valentina Patiño y Lina Ruiz

Códigos: L1: Lengua Materna // Primera Lengua LE :Lengua Extranjera

FECHA	DESCRIPCIÓN DE EVENTOS RELACIONADOS CON EL USO DE LA L1	ANÁLISIS
05/05/2017	<ul style="list-style-type: none"> ● La profesora introduce la clase y controla la disciplina en español. También lleva a cabo los actos protocolarios de la clase tales como rezar el Padre Nuestro en inglés y llamar a lista. ● Debido a que su última clase la habían tenido antes de semana Santa, la profesora hizo algunas sugerencias y aclaraciones utilizando la L1. ● Alternancia de inglés (LE) y 	<p>No todos los estudiantes poseen un alto dominio de la LE, por lo cual la profesora trata de hacer la clase más llevadera y agradable introduciendo las actividades y demás actos de protocolo (rezar el Padre Nuestro en inglés, llamar a lista, etc) en la L1.</p> <p>Por otra parte, tal y como la profesora lo mencionó en la entrevista, aunque la mayoría de la clase se lleva</p>

	<p>español (L1), dándole mayor uso a la L1.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La profesora habla en la LE y posteriormente traduce la frase a la L1. ● Explicación de instrucciones y actividades (memory game: concéntrese) que tendrán lugar en la clase son llevadas a cabo en la LE y luego aclaradas en la L1. ● Regaños y llamados de atención utilizando la L1. ● Los estudiantes no reconocen los números, tienden a hablar en su L1 todo el tiempo y no muestran suficiente interés en el aprendizaje de la LE. ● La profesora insiste en que es necesario llevar a cabo un repaso de temas básicos. 	<p>a cabo en la L1, la profesora alterna ambas lenguas con el fin de poner en práctica la lengua objeto de aprendizaje (inglés) utilizando a su vez la L1 (español) como medio o herramienta para aclarar o dar ejemplos.</p> <p>De igual manera, se pudo corroborar que, como la profesora afirmó previamente a la observación, algunos estudiantes no se sienten motivados o no tienen un nivel apropiado que permita la completa o parcial utilización de la LE durante toda la hora de clase.</p>
--	---	---

1EP1120417**1. ¿Me podrías hablar de tu formación académica?**

Int.1: Bueno, comencemos con el colegio; yo estudié en el Colegio Americano de Bogotá, allá ingresé desde transición, continué la primaria y la secundaria; me gradué como hija bachiller del colegio en el año 1986. Luego ingresé a estudiar Lenguas Modernas en la Universidad Distrital.

1.2 ¿Has tenido alguna especialización o maestría?

Int.2: Lo que hice fue otra carrera, sí, un poco diferente, que fue administración turística. Me falta la especialización, no la he podido hacer por motivos de salud, porque tengo un glaucoma en el ojo derecho, crónico, y básicamente se me dificulta para leer. Por eso no he podido hacer la especialización, exactamente

1.3 ¿Pero en cuanto a la docencia has tomado algún curso?

Int.3: Sí, claro, cursos de entrenamiento para docentes, ahorita estoy en un club de conversación de inglés, claro me ayudo con cursos y viajes.

1.4 ¿Viajes?

Int.4: Sí viajes que ha hecho, sí, al extranjero, sí

1.5 ¿O sea, has vivido en el extranjero por un tiempo?

Int.5: No he vivido, de vacaciones

1.6 De vacaciones ¿y a dónde has ido?

Int.6: Cuando niña tuve la oportunidad de viajar, fui a Estados Unidos; y un viaje que hice reciente, fue en el 2014, viajé a la Florida, y estoy planeando otro, Dios mediante, para ahorita viajar en junio.

1.7 A mitad de año

Int.7: Sí, señora, sí. Toca ayudarse de esa forma con el inglés ¿no? porque aquí no tenemos el contexto, no, para practicarlo

1.8 Para estar en práctica

Int.8: Sí señora, no es tan accesible

2. ¿Cuál ha sido tu experiencia profesional? ¿Dónde has trabajado?

Int.9: Básicamente en inglés ¿sí? yo cuando salí de la universidad y me gradué, el primer colegio fue el Liceo Español Benito Pérez Galdós.

2.1 ¿Ese es privado?

Int.10: Es privado. Inicialmente el colegio quedaba en Normandía, luego el dueño compró un terreno y construyó en Tenjo un colegio, y duré un año en el Pérez Galdós. Como yo estaba buscando experiencia ¿sí? recién salida de la universidad. Luego ingresé al colegio Gimnasio Los Andes que queda en el norte, allá duré dos años. Después del Gimnasio Los Andes entré al colegio Nueva Inglaterra, New England School. En esa época el proyecto del colegio era volverse bilingüe, hoy en día es bilingüe cien por ciento.

2.2 Sí, creo que ya tiene hasta bachillerato internacional.

Int.11: Es uno de los mejores colegios de Bogotá. Yo estuve en el New England School desde el año 96 al 2000 y después del New England School me presenté para concursar con el Distrito y aquí estoy desde el año 2000. Ya llevo 17 años trabajando con el Distrito, en colegios distritales. Este es mi segundo colegio. El primer distrital fue el colegio Isla del Sol. Allá duré 11 años y por motivo de salud tocó trasladarme y llegué al Liceo Nacional Antonia Santos, y muy contenta de estar acá. Ya llevo 6 años, muy rico trabajar acá, aunque la docencia siempre es dura.

3. ¿Qué te llevó a ser docente?

Int.12: Básicamente por el lado del inglés. A mí siempre me gustó desde niña, me encantó el inglés. Soy muy buena y me llamó la atención enseñar inglés, me fui por ese ramo ¿sí? por esa vía, básicamente.

4. ¿Pero hubo alguna otra razón? Digamos, bueno, te gusta la docencia pero ¿por qué docencia en lenguas o docencia en inglés?

Int.13: Porque siempre me encantó ese idioma y tuve facilidad desde niña, siempre me gustó y era la materia en la que me iba mucho mejor que las otras.

4.1 ¿El colegio del que saliste tenía un nivel de inglés bueno?

Int.14: Sí tiene buen nivel y tuve como empatía con las profesoras que me dictaron esa materia y le cogí amor y cariño, siempre me ha encantado.

4.2 Siempre estuviste motivada.

Int.15: Y viajar, también me encanta, entonces se combinan las dos cosas, muy rico.

5. ¿Qué materias estás enseñando actualmente?

Int.16: Actualmente, inglés

6. Sólo inglés ¿Con qué curso?

Int.17: En grado octavo, noveno y once, aunque aquí nos rotamos en el colegio cada año ¿no? Hay unos años en que también dicto español. Variamos, sí, inglés o solo inglés, eso depende. Todos tenemos formación español, todos somos licenciados en idiomas español e inglés.

7. Pasamos a las preguntas específicas. ¿Cuál es tu opinión acerca del uso del español en tus clases de inglés?

Int.18: Se necesita, muchas veces, sí, recurrir a la lengua materna. No podemos decir que uno dicta una clase cien por ciento en inglés porque eso no es cierto, si, uno recurre al español y básicamente por manejo de disciplina.

7.1 Entonces el español tiene más impacto al momento de controlar la clase.

Int.19: Sí, de controlar la clase, aunque las actividades se procuran hacerlas en inglés ¿no? Dar la instrucción en inglés, desarrollarlas en inglés, pero muchas veces sí hay que recurrir al español.

8. Y cuando un estudiante, digamos... Bueno, tú tienes tu sesión y tratas de hacer todo en inglés. ¿Cómo te sientes cuando un estudiante te empieza a hablar en español?

Int.20: No, yo le digo, "Speak English. Speak in English. No Spanish". Toca motivarlos ¿sí? Incentivarlos. Pero por ejemplo en los colegios no todos los estudiantes están interesados por el inglés y esa es como la dificultad que se presenta ¿no? Por ejemplo cuando tu ingresas a una carrera tu vas porque a ti te interesa ¿sí?, porque vas a estudiar. Pero en el colegio hay chicos que no quieren. Se sienten obligados con las matemáticas, con el español, con el inglés y con las otras materias.

8.1 Entonces la reacción que tienes pues digamos ¿los regañas o qué pasa? digamos, bueno, les dices speak in English y...

Int.21: Toca subir un poquito, ¿no? el tono de la voz, sin gritar porque no es bueno gritar. Si tú gritas ellos gritan más ¿sí? La juventud de hoy en día es diferente a la de hace unos años. Toca saber manejar las clases, a las buenas ¿sí?, pero con un tono más fuerte, de autoridad, sí. Ese es el trabajo en los colegios, hay que ser realistas.

9. Sí señora. Entonces, ¿tienes algún tipo de estrategia, condiciones o límites, para que el estudiante hable o no hable el español en la clase? Digamos si les tienes, solo puede hablar español si tiene duda en tal cosa o...

Int.22: A ver, explícame otra vez la pregunta.

9.1 ¿Tienes algunas condiciones para que ellos usen el español? Tú dices que la mayoría de veces haces la clase en inglés pero que no es cien por ciento.

Int.23: Sí, sí.

9.2 ¿Hay alguna condición o situación especial en la que se use el español, aparte de regañarlos o de controlar la disciplina?

Int.24: No, no. No hay ninguna condición. Yo les tengo en cuenta el uso del inglés para la nota final del periodo, pero más que todo es a manera de motivación, no tanto de obligación, toca saber eso con los muchachos.

10. En cuanto a ti, ¿cómo ha sido tu experiencia como aprendiz del inglés? En cuanto al uso o no uso de la lengua. Digamos, cuando estabas estudiando en tu colegio, o la formación que tuviste en educación superior, ¿hubo algún profesor o alguien que te haya marcado, o alguna experiencia que te diga, como “yo veo el español de esta forma” o “a mí no me dejaban hablar español porque si hablaba español perdía la materia”?

Int.25: En la universidad, tuve profesores muy buenos pero muy exigentes y yo sí les agradezco inmensamente lo que hicieron por nosotros.

10.1 Era cero español.

Int.26: Y eran duros en la forma de calificar.

10.2: ¿Y qué estrategia tenías entonces? Digamos, bueno tú tuviste la ventaja de tener buen nivel antes de entrar a la universidad.

Int.27: Pero aun así, no estaba tampoco tan bien.

10.3 Entonces ¿qué estrategias tenías si no les entendías?

Int.27: No, uno mismo tiene que estudiar por su cuenta y tratar de hacer las cosas lo mejor posible. Con esta profesora que te comento, que fue una de las mejores que tuve en la universidad, uno aprende mucho pero a través de los ensayos. Me ayudó muchísimo. Ella me ayudó mucho para la forma de redactar, el vocabulario, la gramática, me hacía las correcciones y yo tenía que otra vez que corregir lo que tuve mal y fue una forma muy agradable para mí de aprender y le agradezco mucho. Gracias a ella he logrado muchas cosas; una profe muy exigente, muy dura, pero muy buena, inolvidable para mí. Una profesora de gramática inglesa, de literatura inglesa, excelente profe.

11. Entonces ahorita aquí en tu experiencia en el Distrito, si tienes un estudiante que te llega en ceros, no conoce nada, ni verbos, ni lo básico...

Int.28: Eso suele pasar.

11.1 ¿Qué pasa? ¿Qué haces? ¿Qué estrategia implementas?

Int.29: Pues, primero que todo, uno no puede exigirle el mismo nivel de los otros. Toca tener más paciencia, más tolerancia con esos estudiantes, y sí se presentan esos caso, que llegan chicos a octavo, séptimo, noveno de otros colegios donde no han visto inglés y llegan sin saber nada, ni siquiera el verbo **To be** lo manejan, ni los pronombres, toca pues darles tallercitos de refuerzo y darles opciones, no, de pronto herramientas tecnológicas. Yo les doy algunas páginas donde ellos pueden ingresar por internet para que refuercen por su cuenta

11.2 Entonces si decías que eres comprensiva con las personas con el uso del español, con estos estudiantes que tienen un nivel bajo ¿eres aún más comprensiva?

Int.30: Más comprensiva, sí. Toca tener mucha paciencia con ellos, porque no tienen la culpa ¿no? Vienen de otros colegios, de otras instituciones, con otros niveles ¿no? Entonces uno tiene que tener en cuenta eso ¿no? en la forma de evaluar también.

11.3 Y por ejemplo tú me comentabas que ya habías tenido experiencia en ambos sectores ¿no?

Int.31: Privado y público

11.4 ¿Qué diferencias encuentras entre la enseñanza del inglés en un colegio privado y en un colegio público?

Int.32: Muchísima diferencia.

11.5 Por ejemplo...

Int.33: El nivel socioeconómico, influye muchísimo para el nivel de inglés de los jóvenes. Por ejemplo los chicos de los colegios privados tienen más facilidad de viajar un fin de semana, en vacaciones. Para ellos es muy fácil ¿sí? Que me voy a Miami el fin de semana, viajo a Europa en dos meses, a Europa a mitad de año. Entonces es más fácil el aprendizaje ¿sí? Cuando uno lo aprende en el contexto porque ya se vuelve una segunda lengua para ellos. Con estos chicos es diferente porque no tienen esas mismas oportunidades de aprendizaje en un contexto real, aunque uno procura darles las herramientas en el salón de clase pero nunca a va a ser lo mismo. Sí ayuda, sí aprenden, pero no es lo mismo.

11.6 Los resultados no van a ser los mismos

Int.34: Nunca van a ser los mismos, así el examen del ICFES esté diseñado ¿sí? para todos los chicos tanto de colegios privados como oficiales sí se va a notar siempre esa diferencia, siempre.

11.7 Igual el acceso al material también es diferente en colegio distrital, ¿cierto?

Int.35: Ese es otro punto. En un colegio privado se pide textos ¿sí? Hay mucha facilidad para la adquisición de materiales. Aquí estamos limitados.

11.8 ¿Qué límites tienen acá?

Int.36: Digamos que somos afortunados en comparación con otros colegios ¿sí? Aquí en el área nos preocupamos por el nivel de inglés y pedimos un libro sugerido porque no podemos obligar, eso está prohibido por el Ministerio de Educación Nacional. Entonces como manera de motivación, digamos que la mayoría de chicos compran su libro de inglés y esa es una ventaja que nosotros tenemos para no estar trabajando con fotocopias sueltas.

11.9 O sea es libro de trabajo para gramática, lectura...

Int.37: Sí, exactamente como un texto guía.

11.10 Un workbook.

Int.38: Trabajamos las cuatro habilidades, listening, speaking, reading and writing, pero sí hay limitaciones de todas formas.

11.11 Y digamos en tu experiencia en el ámbito privado y ahorita en el distrital, tengo entendido que el número de estudiantes es muchísimo mayor. ¿Tú crees que eso influencia de cierta manera?

Int.39: El número de estudiantes influencia enormemente. Si tú tienes poquitos estudiantes tú trabajas mejor. Si tienes mayor número de estudiantes se hace muy difícil, precisamente por lo que yo te decía al comienzo de la entrevista, la disciplina, que no todos tienen el interés y los deseos de aprender inglés, son muy poquitos. Tú puedes tener un curso de treinta pero los que quieren aprender pueden ser cinco o seis, uno o dos muchas veces.

11.12 Otra de las profesoras me comentaba que no es posible tener como una enseñanza personalizada o estar al tanto de qué falencias tienen los estudiantes. ¿Tú cómo manejas eso? ¿Tienes algún método o cómo haces para tratar de nivelar a los estudiantes?

Int.40: Asignándoles diferentes actividades. Por ejemplo para los chicos que pierden inglés se les asigna un taller para que ellos puedan reforzar y se puedan nivelar.

11.13 Y en el caso de los estudiantes que tienen un buen nivel ¿Tú les das más trabajo, les das un rol especial en la clase?

Int.41: Pues la idea es que ellos se ayuden en la clase ¿sí? a los otros que tienen nivel bajo

11.14: O sea, ¿tienes un monitor?

Int.42: Ponerlos de monitores, exactamente.

11.15 ¿Y ellos cómo reaccionan ante eso?

Int.43: No, se sienten felices y contentos, y la idea es seguirlos incentivando ¿no? y motivando.

11.16 Que se den cuentan que son buenos y que pueden ayudar a los demás.

Int.44: Ajá, es correcto.

12. Bueno, profe, la última pregunta es: ¿Tienes alguna anécdota sea como estudiante o como profesora en que el español haya tenido mucho que ver en tu clase de inglés o en un ambiente de lengua inglesa? ¿Alguna anécdota que te haya marcado, un estudiante o tú como estudiante?

Int.45: ¿Con el español?

12.1 Sí.

Int.46: No. Por ejemplo, que recuerde en este momento, en el colegio privado cuando me observaron clase, profesores del Consejo Británico. Recuerdo que una estudiante dijo algo en español y ese señor se puso furiosísimo, puso una cara, mejor dicho, de bravura. Entonces al final de la clase, o sea en el momento él no interrumpió, no me dijo nada delante de los otros niños, pero al final sí me hizo la observación que porqué estábamos utilizando español en la clase ¿sí? me dijo “Not Spanish, please.” Sí, que yo recuerde ¿no? en este momento básicamente.

13. Para concluir, ¿cuál es tu creencia, el español es bueno o es malo y por qué? Digamos su uso en una clase de inglés.

Int.47: Dependiendo del contexto, hay que mirar eso. Yo pienso que, por ejemplo, en los colegios distritales sí se necesita.

13.1 O sea, no es malo en un colegio distrital.

Int.48: No es malo, no. No es malo, pero no hay que hablar cien por ciento español, no.

13.2 Tienen que encontrar un balance.

Int.49: Sí, exactamente. Que la clase sea más en inglés, menos uso del español, pero yo pienso que no se puede obviar, pues de todas formas es nuestra lengua materna.

13.3 Y aparte del control de la disciplina, ¿has estado consciente en qué otros momentos usas el español en la clase? Digamos, tú me dices, “Yo uso el español para controlar la disciplina, para regañar si los niños están alborotados”. Pero ¿has sido consciente en qué otro momento?

Int.50: A veces para las explicaciones.

13.4 ¿E instrucciones?

Int.51: A veces toca sí, para las instrucciones usarlo, y para algunas explicaciones porque tú puedes explicar inglés, tú puedes hacerlo perfectamente pero eso no garantiza que los niños entiendan. Y lo que uno quiere es que los niños entiendan el tema que se está explicando, eso es importante porque no tiene sentido que tú hables, hables y hables en inglés y que los chicos no entiendan nada ¿sí? Hay que buscar la forma en que ellos comprendan el tema y ya pues más adelante, ya con el tiempo, cuando ellos crezcan, tengan ya otras opciones van a ir mejorando el nivel.

Anexo 4.2: Profesora de octavo

2ObP821717

Número de estudiantes: 26

Tiempo observado: 45 minutos

Observadoras: Valentina Patiño y Lina Ruiz

Códigos: L1: Primera lengua L.E.: Lengua Extranjera

FECHA	DESCRIPCIÓN DE EVENTOS RELACIONADOS CON EL USO DE LA L1	ANÁLISIS
21/07/2017	<ul style="list-style-type: none"> ● Llamado de lista utilizando la L1. ● Uso de frases idiomáticas o palabras en L1. <p>*En cuanto a vocabulario se lleva un proceso específico:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Se introduce o se trae a discusión la palabra en LE. b) Se traduce la palabra. c) Se acude al uso de variación lingüística para la explicación de la palabra (Ej: Chin // Barbilla-mentón-quijada // Cumbiamba) d) En vez de deletrear la 	<p>Como también se evidencia en la entrevista, la L1 es una herramienta esencial en la clase de inglés. También la profesora busca que sus estudiantes entiendan primero la L1</p>

	<p>palabra, la profesora la pronuncia basada en la L1.</p> <p>e) En caso de que la palabra sea compleja, ésta es escrita en el tablero al mismo tiempo que se deletrea en LE.</p> <ul style="list-style-type: none">● La profesora revisa la tarea utilizando la L1.● Las instrucciones de la clase son dadas en inglés (LE) pero también son traducidas, pues se verifica el entendimiento de estas por parte de los estudiantes.● Se repiten las instrucciones cada vez que es necesario.● Se retoman temas de las clases anteriores y se ponen como ejemplos.● La disciplina es controlada por medio de la L1.● No se hace mayor uso del tablero; únicamente se utiliza para analizar la ortografía de	
--	--	--

	<p>palabras complicadas o desconocidas.</p> <ul style="list-style-type: none">● La lectura de las instrucciones se hace en LE.● Se hace uso del diccionario para hacer traducción de oraciones.● La teoría gramatical es explicada en L1.● Cuando no hay efectividad en el desarrollo de los ejercicios, la profesora pide a los estudiantes el significado de las palabras en el diccionario con el fin de hacer pequeñas traducciones y así tener una mejor comprensión.● La profesora lee los ejercicios y/o diálogos para enseñar la pronunciación. Los estudiantes solo dan las respuestas. Sin embargo, al final se le pide a un estudiante que lea el ejercicio completo con las respuestas	
--	--	--

	<p>correctas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La profesora brinda la retroalimentación en L1. 	
--	---	--

2EP821717

1. ¿Puedes contarnos sobre tu formación académica?

Int.1: Bueno yo estudié en la universidad Gran Colombia, hice mi licenciatura, hice varios cursos de capacitación para ascenso en escalafón en el antiguo Instituto Electrónico de Idiomas, que creo que ya no existe. Hice un posgrado en orientación educativa y desarrollo humano en la Universidad del Bosque e hice un posgrado en docencia universitaria en la Universidad Cooperativa.

2. ¿Puedes contarme de tu experiencia profesional?

Int.2: Bueno, en mi carrera llevo 30 años, trabajé en colegio nocturno, en un colegio militar, luego ingresé al Distrito, he trabajado en el momento en tres colegios distritales.

3. ¿Por qué decidiste ser profesora?

Int.3: Creo que eso sí está en mí, sí, desde que estaba muy pequeñita me apasionaba la docencia tanto que en mi casa mis familiares eran mis estudiantes y yo los ponía a hacer tareas y todo, eso si es algo que lo llevo muy dentro de mi corazón.

4. ¿Y por qué ser profesora de idiomas?

Int.4: La verdad yo quería estudiar francés porque mi profesora de francés fue muy chévere, muy única; ella era una persona que viajaba a mitad de año y a final de año a Francia, entonces nos mantenía con información de Francia, me gustaba el francés, me apasionaba, y yo quise estudiar francés, yo quería la licenciatura en francés pero cuando llegué aquí a Bogotá no fue fácil, casi ninguna universidad lo tenía y entonces cuando quise, en mi casa pues me patrocinaron porque yo venía de un pueblo entonces obviamente pues el miedo de las universidades públicas y eso, y tampoco tuve alguien que me ayudara como para poderme vincular en una universidad pública, que me hubiese gustado, entonces cuando yo llegué aquí ya me tenían la universidad y me fui a presentar y yo quería para francés y la universidad no me ofrecía francés, entonces inglés y español, entonces listo, pues me quedé, aunque me hubiera gustado más francés, en este momento pues me gusta el inglés pero me quedé como con el deseo y la verdad nunca lo concluí.

5. ¿Qué materias estás enseñando actualmente?

Int.5: En este momento tengo español e inglés.

6.¿Con qué cursos?

Int.6: Español en 702, inglés en 801, 802 y español en 901, 902 y 903.

7. Listo, entonces pasamos a las preguntas específicas, la primera es ¿cuál es tu opinión acerca del uso del español en tus clases de inglés?

Int.7: A veces se hace necesario, sí, porque si a veces en español no se entiende, yo digo, yo les explico bien en español y luego pasamos a inglés ¿si? yo se que debería ser mucho más énfasis hablar inglés, pero creo yo y considero que nada se gana si el estudiante escucha un poco de información y no la asimila, entonces de pronto eso hace la diferencia con otros docentes, en que yo refuerzo. Refuerzo y luego sí vamos en inglés.

7.1 O sea, tú empiezas al contrario. Tú lo haces al contrario, porque la mayoría de profesores comienza todo en inglés

Int.8: Pero entonces mira cual es el problema, pero eso que no quede grabado ahí ¿por qué los chicos tienen problema con _____? ¿Sí? Porque ella les habla todo en inglés, claro, chévere, pero el problema es que hay cosas en gramática que no se entienden ni siquiera en español. Hablemos de los comparativos, por ejemplo, si ellos no lo entienden en español, no lo entienden en inglés y les va a costar trabajo. Ahora, yo soy consciente que yo no los estoy sacando unos especialistas en habla pero yo procuro que lo que traducen, que lo que tienen que contestar, lo puedan comprender. Yo no le hago mucho énfasis al speaking, me preocupa más el otro. El año pasado teníamos el aula inmersión que eran las personas que venían contratadas por el Ministerio de Educación que se dedicaban solamente al speaking y al listening porque eran extranjeros.

7.2 Pero las otras profes comentaban que no eran nativos como tal sino que eran uno de Bolivia y una de Brasil.

Int.9: Yo conocí tres extranjeros, hubo un ecuatoriano pero hablaba muy bien y estuvo viviendo en Estados Unidos mucho tiempo. Y conocí dos personas, ellas eran extranjeras y muy chévere pero la verdad ese recurso no se apreció en el colegio y fue mucha pérdida porque era plata, tanto que ellas a mí me dieron clases particulares, yo le pagaba a ella por clases particulares para mis hijos, en familia, hacíamos unos conversatorios, pero en el colegio no lo supimos valorar.

8. ¿Cómo te sientes cuando un estudiante usa el español en la clase?

Int.10: Bueno, a veces uno quiere que hablen inglés pero es difícil. Tiene que haber el hábito y el ejercicio oral, a veces sí, les da timidez, se ríen, sobretodo por lo pequeñitos. Por ejemplo en octavo les causa risa pero yo no les hago sentir mal, Digo “no importa, pronuncie, láncese. No importa, inténtelo.”

8.1 ¿Entonces reaccionas de buena manera?

Int.11: Sí

8.2 ¿No los regañas?

Int.12: No, no, no, ni más faltaba.

9. ¿Tienes algún tipo de estrategia para promover el uso o no uso del español? Es decir, los límites, les tienes condiciones?

Int.13: Sí, sí ponemos condiciones. Por ejemplo lo que son instrucciones deben ser inglés y reforzamos bastante las instrucciones, sobre todo las instrucciones que van en las pruebas escritas. A todo este tipo de instrucciones si les hago énfasis ¿por qué? porque tienen que acostumbrarse a que en las pruebas las instrucciones vienen en inglés y ellos tienen que entender qué es lo que dice. En eso hacemos énfasis. En otras cosas no: cuando hay explicación de algún tema o algo, si ellos quieren preguntar. Pero cuando estamos haciendo ejercicios orales o cuando estamos haciendo ejercicios del texto, no, netamente inglés.

10. ¿En cuanto a ti como aprendiz cuál ha sido tu experiencia al aprender el inglés en relación con el español? digamos, cuando estabas en la universidad, en el colegio ¿había alguna visión del español o alguna restricción?

Int.14: Yo tuve francés en el colegio, poquitas horas de inglés y francés, era chévere porque mi profesora era tan chevere. Una parte hacía la explicación en español y la otra en inglés o en francés, entonces era chévere.

10.1 ¿Y en el caso de la universidad?

Int.15: Bueno en la universidad eran más tajantes, era solo en inglés. Era chevere pero también habían docentes que hacían la explicación clara de gramática en español y el resto si era todo en inglés.

11. Si tienes un estudiante que esté nulo en inglés ¿cuál es tu actitud hacia él? Si él usa el español todo el tiempo.

Int.16: Yo me preocupo porque él no se sienta estresado por el inglés, ese es uno de mis indicadores de logro. Cuando yo empiezo clase con ellos yo les digo “la idea es que inglés sea una herramienta para usted y no sea un trauma”, porque generalmente cuando ellos empiezan a ver inglés eso les genera un

trauma primero y yo trato de que eso no sea así, yo les hago ver que el inglés se necesita para la vida. Ahora nos toca aquí, nos toca allá, nos toca más adelante, siempre vas a estar viendo inglés, entonces no te compliques la vida. “ ¿Te estresas? no te estreses”. Yo les hago ver eso. Ellos cantan, yo los obligo a cantar en inglés porque es una forma de que vayan memorizando, pronunciando y que vayan venciendo la timidez que es lo que más grave me parece. Hay estudiantes muy tímidos, yo siempre procuro ganármelos con cariño y con decirles “eso es fácil” y por eso muchas veces me dedico más al español. Yo siempre he tenido esa política.

Yo les hago un cuadro comparativo en el tablero entre español e inglés y yo les digo “mira, inglés es mucho más fácil, ¿no ves que no hay conjugación de verbos?, ¿no ves que hay una palabra que se utiliza para muchas cosas?” Eso los motiva.

12. ¿Tienes alguna anécdota que recuerdes ya sea en tu experiencia profesional o en tu experiencia como aprendiz en la que se haya involucrado el español en un ambiente de inglés?

Int.17: ¿Como docente?

12.1 Cualquiera

Int.18: En un viaje que hicimos a Orlando, a los parques. Una conversación con una señora porque se nos refundió un maletín; entonces fue muy chistoso porque eran dos maletines exactamente iguales, pero eso fue chistoso porque ella no nos entendía, nosotros le hablábamos, entre una confusión, pero finalmente ella me dijo “no te preocupes, la maleta aparece” y efectivamente, fue de comunicación.

12.2 ¿Y como docente que recuerdas que algún chico te haya dicho? ¿Una persona que invente palabras?

Int.19: Ellos inventan palabras todo el tiempo, sobre todo los pequeñitos. Cuando empiezan a hablar entonces a todas las palabras en español les ponen

la terminación “eichon” y ya eso es inglés. Entonces eso causa risa, pero considero que no soy una persona tajante y les digo, “No, esa es una palabra que se acabó de inventar y tiene que llamar a la Real Academia de la Lengua Inglesa para que la incluyan.”

12.3 Tú dijiste que venías de un pueblo...

Int.20: Yo hice mi primaria en una escuela rural en el campo. Cuando terminé bachillerato fui al colegio de mi pueblo, un colegio que tenía cultivo de maíz que tenía una cascada, que era inmenso, que la gente pasaba, que habían vacas, y cuando yo llego aquí a esta ciudad, ¡oh!

12.4 ¿Y nunca contemplaste la oportunidad de estudiar en una universidad en el mismo departamento?

Int.21: Había una universidad en Tunja pero pues no teníamos familia. No había la posibilidad de vincularme ahí, mientras que aquí en Bogotá había familia. Entonces eso era un apoyo grande. Yo llegué a universidad privada fue porque yo no tuve quien me hiciera esa vinculación y en eso falla el colegio o fallaba, me imagino que ahora no. Fallaba porque ellos no le hacían a uno la exploración vocacional y no le ayudaban a buscar. Yo me quedé también con las ganas de estudiar Trabajo Social. Yo quería estudiar Trabajo Social en la Nacional pero nadie me ayudó con eso. Entonces cuando yo llegué aquí, un tío me tenía ya el formulario de inscripción de la Gran Colombia y yo llegué allá. Yo ya no tuve otra posibilidad pero bueno, no me arrepiento.

12.5 Y dijiste que habías trabajado antes del Distrito en colegios privados, en un colegio nocturno y en el colegio militar. ¿Qué diferencias encuentras en la enseñanza del inglés entre el colegio privado y el colegio público?

Int.22: Por ejemplo, el colegio nocturno, la gente llegaba cansada. Era gente adulta, era gente con otras expectativas. El inglés allí era más una herramienta muy corta. En el colegio militar no. Chévere porque todos los recursos, el laboratorio, el texto, las grabadoras, los videos.

Claro, era mucho más chévere, tenía uno más recursos. Primero, tenía más intensidad horaria, entonces uno exigía más, las clases eran más chéveres, los muchachos eran más jóvenes y el colegio militar a uno le enseña que uno tiene que tener el curso caminando. Mi experiencia más chévere que fue dura fue en el colegio militar. Allá me enseñaron a hacer mucho manejo de grupo. A nosotros el Mayor nos decía “Miren, profesores. A nosotros nos entregan un pelotón de 40 estudiantes y los 40 terminan la carrera militar y marchando”. Allá los 40 marchan. Entonces la exigencia era muy rígida.

Yo aprendí mucho y todo era en inglés pero también el nivel de los muchachos era alto y los recursos económicos altos. Usted le podía decir al muchacho “Traiga tal cosa”, y lo hacía; “Apréndase tal cosa”, y la gente de la noche, tareas muy poco porque la gente de la noche trabajaba todo el día. Era un constante brusco.

12.6 Y ahorita aquí en el Antonia, ¿cuántos estudiantes tienes por salón?

Int.23: En este momento en los dos octavos que dicto inglés, están entre los 30, 28 estudiantes.

12.7 ¿Y tú crees que el número afecta?

Int.24: Pues sí, pero eso depende de muchos factores. Tú puedes hacer una clase con 30 estudiantes perfectamente, que de pronto no tenga la misma participación pero tú la puedes hacer. Mi intención es que los estudiantes no le tengan miedo al inglés y que traten de expresarse.

12.8 Las otras profes decían que las clases son muy heterogéneas.

Entonces, ¿qué puede hacer una persona que no sabe nada y el otro chico que toma clases particulares?

Int.25: Eso es verdad.

12.9 En ese caso a los chicos con alto nivel ¿tú les das un rol, tú les das más trabajo?

Int.26: Sí claro porque por ejemplo tú estás en un diálogo. Entonces ¿yo qué hago? Aprovecho los estudiantes que sé que están estudiando inglés en otras instituciones, que están haciendo un extra, entonces yo los pongo como modelos para que hagan el diálogo. Yo me valgo de eso y después pongo a los otros a que lo hagan pero ya tuvieron un modelo.

12.10 ¿Y los estudiantes que tienen alto nivel, también hacen la clase en inglés o se dejan influenciar?

Int.27: También toca porque uno está haciendo una explicación, no es una clase personalizada.

12.11 Yo me refiero a la parte de participación de ellos.

Int.28: Ellos tratan de participar en inglés o cuando tú das la instrucción ellos son los primeros que te van a alzar la mano para participar porque la entendieron perfectamente, mientras que hay otros que no. A veces es desventaja cuando tú tienes solamente participación de ellos porque los otros se va rezagando, y se van sintiendo mal. Y bien o mal ellos están con extra; chévere, pero los otros que están aquí que no han tenido la posibilidad.

Aquí en el colegio hay harta gente que estudia por fuera y uno motiva. Por ejemplo yo les digo “Aprovechen, vayan si les dan la posibilidad sus familias. Háganlo. No lo duden. Eso es una ganancia.”

13. Profe en conclusión, ¿tú crees que el español en las clases de inglés es bueno o malo y por qué?

Int.29: Mira, yo no digo que sea bueno, malo o regular. En algunos momentos es necesario porque si un estudiante no entiende, por más que tú le digas en inglés. En este estado en que están, ya no están como cuando son bebés que tú les repites y el bebé va cogiendo. Yo creo que es necesario que el estudiante se sienta bien en el sentido que entienda, porque por eso muchos estudiantes tienen fobia del inglés y no es la idea. Mi idea es que él entienda que el inglés es un recurso supremamente necesario, y a mí, por ejemplo, me gusta ponerlos a

soñar, a que imaginen que viajar, que van a estudiar en otro país, que van a buscar otra vida, a mí eso me gusta.

13.1 En tu clase, por ejemplo, tú dices las instrucciones en inglés. ¿Eres consciente en qué otro momento utilizas el español? Por ejemplo, para controlar disciplina...

Int.30: Cuando uno llama lista o cuando hablamos por ejemplo de tareas. Aunque uno da la instrucción en inglés, yo explico en español lo que hay que hacer o que hay que buscar una tarea en internet. Uno hace la instrucción pero luego yo explico en español y siempre estoy haciendo la comparación de que es más fácil el inglés que el español, eso se los he metido en la cabeza y se los he demostrado. Yo hago mucha asociación. Por ejemplo, la leche Klim, si tu la lees al contrario 'milk' es leche y así muchos ejemplos de avisos.

13.2 Que pueden asociar con la cotidianidad.

Anexo 4.3: Profesora de sexto

3ObP65517

Número de estudiantes: 29

Tiempo observado: 45 minutos

Observadoras: Valentina Patiño y Lina Ruiz

Códigos: L1: Lengua Materna // Primera Lengua LE: Lengua Extranjera

FECHA	DESCRIPCIÓN DE EVENTOS RELACIONADOS CON EL USO DE LA L1	ANÁLISIS
05/05/2017	<ul style="list-style-type: none"> ● La profesora comienza la clase hablando en español (L1). ● Instrucciones de actividades en la LE. ● Los estudiantes intentan traducir oralmente lo que la profesora dice en la LE. ● Poco uso de la L1. ● Regaños y llamados de atención en ambas lenguas (LE y L1). ● La profesora pasa por los puestos repitiendo las instrucciones y verificando que los estudiantes hayan entendido. ● Estimula y motiva a los estudiantes resaltando el buen trabajo que están haciendo utilizando la LE. 	<p>La profesora suele alternar ambas lenguas pero le da más privilegio al uso de la LE. Sin embargo, tal y como lo mencionó en la entrevista, usa la L1 dependiendo del contexto en el que se encuentre, es decir, si la clase es con niños de grado sexto jóvenes de grado 11. También tiene en cuenta las dificultades de los estudiantes y procura utilizar el español para aclarar las instrucciones dadas previamente en inglés, al igual que para llamar la atención y regañar a algunos estudiantes.</p> <p>Por otra parte, es interesante ver cómo la profesora aplica la regla de no traducir, pues justo como mencionó en la entrevista, no permite a los estudiantes pedirle a ella la traducción de palabras o</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ● Lleva a cabo las correcciones en la LE. ● Los ejercicios y ejemplos que emplea la profesora contienen nombres utilizados en el contexto colombiano. ● Cuando los estudiantes no logran entender a la perfección la instrucción dada, la profesora la explica en español. ● La profesora le pide a los estudiantes no traducir. 	<p>frases pues tiene claro que en esto no se basa su clase.</p>
--	---	---

3EP620417

1. ¿Puedes contarme sobre tu formación académica?

Int.1: Yo soy docente licenciada de Español-Inglés de la Universidad Distrital. Luego de la graduación he hecho varios cursos en formación y pedagogía, algunos diplomados, otros no, algunos también en el área de autonomía en el idioma y algunos para ascenso de escalafón. Dentro de los de ascenso de escalafón hice uno con la Universidad de la Sabana que era sobre autonomía en la enseñanza del idioma inglés. Esos son los más relevantes. Adicional a eso, tengo una especialización de la Universidad de Chile de dirección de instituciones educativas y he hecho dos cursos para optar la certificación en inglés; entonces tengo certificación en PET, en KET y en FCE.

2. ¿Y sobre tu experiencia profesional?

Int.2: Yo soy docente desde el año 91, eso quiere decir 27 años de docencia en

el Distrito. También he trabajado con universidades.

2.1 ¿Qué universidades?

Int.3: Fundaciones universitarias.

2.2 ¿Privadas?

Int.4: Sí, y con colegios privados, pero muy poco tiempo. Trabajé como 5 años en colegios privados.

3. ¿Por qué decidiste ser profesora?

Int.5: Yo creo que como muchos, inicialmente no es que piense ser docente. Inicialmente yo ingresé a la universidad porque me gustaba mucho el inglés. Entonces yo ingresé la Universidad Distrital por eso, yo quería formación en inglés. Pero con el tiempo, cuando uno empieza a conocer la asignatura, a conocer la pedagogía, uno se enamora; se enamora del tema de la docencia. Si uno no se enamora, uno no se queda siendo docente. Yo siempre he dicho que no me vería haciendo nada diferente. O sea, puede que inicialmente yo no haya estado con la aspiración de ser docente pero con el paso del tiempo yo creo que esto es lo mío. Yo amo lo que hago.

4. ¿Por qué ser profesora de lenguas y no de otra área?

Int.6: Precisamente por el hecho que me gustaba el inglés. Siempre me gustaron los idiomas pero más el inglés. Aunque yo soy también docente de español y me gusta la literatura, definitivamente me gusta mucho más la enseñanza del inglés que del español. He trabajado con ambos, pero me quedo con el inglés.

5. ¿Qué materias estás enseñando actualmente y con qué cursos?

Int.7: Estoy enseñando inglés con sexto y décimo y tengo una hora de lectoescritura con un noveno. O sea, mi carga académica básicamente este año está en inglés.

6. Ahora pasamos a las preguntas específicas. Como te comenté, son más de opinión personal. La primera pregunta es: ¿Cuál es tu opinión acerca del uso del español durante las clases de inglés?

Int.8: Si somos honestos, nosotros como docentes utilizamos muchísimo el idioma en clase especialmente cuando uno inicia con cursos que no ha tenido. Me refiero si uno no trae el proceso con ellos.

6.1 ¿Ahí te refieres al español?

Int.9: Sí, al español. Entonces uno utiliza mucho más el español que el inglés. Entonces te doy un ejemplo claro: Décimo. Es la primera vez que los tengo a ellos y ellos no están acostumbrados a todo en inglés. Entonces uno empieza con algunas cosas pero es muy complicado que todo el proceso lo hagan en inglés a diferencia que con sexto. Con sexto como ellos están empezando el proceso, con ellos sí puede uno empezar trabajando todo en inglés pero es un proceso porque ellos quieren que uno les esté traduciendo, quieren que uno les esté diciendo la palabra en inglés y la traduzca. Entonces yo los molesto y les digo “Yo no soy traductor ambulante. Busca en el diccionario.” Sí es necesario, pero es muy complicado cuando no hay el ambiente propicio para.

7. ¿Cómo te sientes cuando un estudiante habla español sabiendo que tú eres docente de inglés?

Int.10: Con los estudiantes grandes uno ya lo acepta. Con los pequeñitos uno tiene que empezar el proceso y generar la conciencia de que en medida que tú lo utilices lo vas a aprender mucho más fácil. Pero uno entra es en el proceso de tolerarlo y crear la conciencia, pero más allá no es posible.

8. ¿Y cómo reaccionas? ¿Les dices algo? ¿Les llamas la atención?

Int.11: Sí, claro “Habla en inglés. Speak in English”. Pero como te digo, con los grandes, nada, sobre todo porque no los traigo. ¿Me hago entender? Es diferente, por ejemplo a un grado noveno. A los que están este año en noveno yo los tuve por tres años y con ellos sí algunas cositas las trabajamos en inglés

pero no es que ellos estén acostumbrados a. No es como la tendencia.

9. ¿Usas algún tipo de estrategia para promover en tus estudiantes el uso o el no uso del español? ¿Les tienes algunas condiciones o límites?

Int.12: Sí, por ejemplo, con los chiquitos trabajo cosas como pedir el permiso para salir al baño, las instrucciones que les doy en clase, las guías que les entrego, cuando no son de trabajo en clase, se las doy en inglés para que ellos empiecen a habituarse. La otra es que les trabajo mucho el tema de canción para que ellos puedan mejorar en la parte de escucha. Eso es lo que hago básicamente.

10. ¿Cuál ha sido tu experiencia como aprendiz de la lengua inglesa con relación al uso de la lengua materna? Con el español cuando tú estabas estudiando, ¿Qué condiciones te ponían tus profesores? ¿Cómo fue tu experiencia?

Int.13: En realidad nada. En la universidad todo el tiempo era en inglés. Incluso la parte gramatical, cuando uno trabaja la parte semántica y sintáctica, toda la parte estructural del idioma todo el tiempo fue en inglés. Tú entiendes o tú entiendes, punto. Y los cursos que yo he hecho para tener la certificación, el profesor todo el tiempo habla en inglés. ¿Cuál es la diferencia? Que tu ya tienes un conocimiento previo. Entonces eso te permite obviamente exigirte y te permite entender.

¿Cuál es nuestra disputa con los chicos? Uno: Tenemos grupos muy heterogéneos. Así como hay chicos que tienen un muy buen nivel, hay chicos que ni siquiera tienen un conocimiento básico de cosas mínimas como son algunos verbos o vocabulario básico y eso les impide el aprendizaje porque si ellos escuchan o si tú les escribes en el tablero porque yo trato de hacer eso también, no lo mencioné antes, pero yo trato de que todo lo que les digo de instrucciones lo copio. ¿Por qué? Porque en la medida que yo lo copio, lo digo y ellos lo leen, ellos van aprendiendo la pronunciación y lo que es la palabra. Pero como hay conocimientos básicos que no tienen, eso genera la dificultad.

11. Entonces, si tienes un estudiante con un conocimiento nulo sobre inglés, ¿qué actitud tienes, cómo reaccionas o qué medidas tomas?

Int.14: Muchos de ellos no quieren hacer el intento siquiera por su propia cuenta hacer algo. Son muy pocos los que por su propia cuenta se empeñan en decir “yo hago”, “yo trato de”, es mínimo el porcentaje. Entonces, ¿qué es lo que uno hace? Uno trata de usar el diccionario. Por ejemplo con los grados grandes, incluso les he dicho “sí con celular pero con un aplicativo, no con Google Translate porque eso no sirve. Un aplicativo que tenga diccionario”, y eso los ha ayudado y los ha motivado a que como es en el celular tengan ya ahí el acceso y busquen algunas palabras. Pero ellos tienen la otra tendencia que es el extremo y es todo traducido. O sea, ellos buscan por ejemplo un texto y no buscan entenderlo sino traducirlo, y yo les digo, “No, yo no les estoy enseñando traducción. Trata de entender, entiende las palabras, copia la palabra en español para que cuando la vuelvas a ver trates de memorizarla y recordarla.”

11.1 ¿Como subrayar y anotar el significado?

Int.15: Exactamente. Y también les digo “Si usted quiere aprender a ser traductor, es diferente, es una carrera distinta que dura 5 años.” Pero no les enseño traducción, nunca lo hago, no les exijo traducción, sino todo lo hacemos con palabras claves en la palabra misma, ahí dentro del texto.

11.2 Dijiste que tenías clases muy heterogéneas, ¿qué haces con los estudiantes que sí tienen un conocimiento previo o un nivel alto en la lengua extranjera?

Int.16: Yo por ejemplo trato con ellos de ir un poquito más adelante y darles más. A veces se amarra mucho uno porque dividir la clase y tratar de hacer dos grupos y tratar de pronto que ellos sean tutores de los otros generan dificultades porque los chicos que tienen bajo nivel quieren es que les hagan la tarea. No que les expliquen, sino que les hagan la tarea. Entonces yo trato con ellos de ir un poquito más adelante y darles aunque sea un poquitico más de lo que trabajamos con los otros.

11.3. También mencionaste que trabajaste 5 años en el área privada. ¿Qué diferencias encuentras en tu labor, en tu rol entre un colegio privado y un colegio distrital?

Int.17: El hecho de que el chico tenga la exigencia de tener el material, por ejemplo. Aunque nosotros aquí en el colegio no generalmente, no oficialmente mejor, tenemos libro, sí nos facilita mucho el hecho de que el chico tenga al menos el recurso de un libro, porque el recurso le exige a él que tiene un lugar en donde remitirse para los temas, remitirse para vocabulario. O sea, eso le da un recurso mínimo. El privado tiene la cuestión que sí, como el padre sabe que tiene que comprar el material sí o sí, entonces los chicos de pronto tratan de... Pero también depende del privado: si es un colegio de garaje, los papás simplemente están interesados en que el chico pase el año y ya más allá de qué aprende. Entonces, uno ve incluso peores cosas incluso que aquí en el tema disciplinario. Y eso es también la otra dificultad.

11.4 En referencia a tu experiencia como estudiante antes de la universidad, ¿qué formación tuviste? ¿Estudiaste inglés por aparte?

Int.18: Sí, mis papás tuvieron siempre la inquietud que aprendiéramos el idioma, y en esa época hace 30 años o más empezaron a salir unos cursos de inglés que incluso eran con discos y libros e íbamos a clase por allá en un lugar lejísimos en el norte. Mis papás siempre quisieron que aprendiéramos el idioma y eso tal vez fue también lo que incentivó a que yo quisiera aprender el idioma mejor.

11.5 Y, ¿en esa experiencia de los cursos particulares te prohibían hablar español, o cómo era la dinámica?

Int.19: No recuerdo muy bien, yo era muy pequeña en esa época. Creo que no podíamos hablar casi en español. No estoy muy segura. Pero nosotros teníamos en casa los discos para escuchar los audios, entonces en algo le ayudaba a uno esa herramienta.

11.6 Entonces era más autónomo el trabajo.

Int.20: Sí, era mucho más autónomo que con clases formales.

12. ¿Tienes una anécdota que recuerdes, ya sea como profesora o como estudiante, en la que se haya involucrado el uso del español por parte tuya o por tus estudiantes en la clase de inglés dependiendo de la experiencia?

Int.21: No recuerdo algo significativo. De pronto durante el curso que tomé con el ILUD para la certificación de FCE. Yo estaba como estudiante, y sí, uno tiene la tendencia de utilizar palabras en español para expresarse, para decir algo. Y sí recuerdo que en esa época teníamos un profesor muy joven, un muchacho, y pues él trataba de decirnos “bueno, tienes que utilizar palabras en inglés.”, pero uno siempre va a tener la tendencia. Lo último que yo hice que fue con el British Council, que fue un curso que dictó la Secretaría de Educación, ellos no decían “Es importante que ustedes todo el tiempo estén hablando en inglés, que todo el tiempo los chicos estén escuchando el inglés.”; y una cosa que comentábamos casi todos los docentes es que no es tan simple como parece, porque como los chicos no están habituados a, ¿sí? El tema del hábito que se crea en el aula, que uno mismo como docente crea, eso genera que sea muy complicado. Eso lo tengo muy presente. Del año pasado a este, he tratado de hacerlo más posible por ejemplo con sexto, pero es muy complicado.

¿Sabes también por qué? Por el tema de lo disciplinar, porque cuando tú estás en inglés así estás tratando todo el tiempo de hablarlo, si tienes que llamarle la atención a un muchacho, tienes que hacerlo necesariamente en español. Y entonces eso rompe mucho el proceso. Eso me parece que sería importante tenerlo en cuenta. Por ejemplo con los chiquis, y lo mencionaba una compañera y es que muchos no traen hábitos de clase, y como no traen hábitos de clase que logren entender que están en un salón, que hay un comportamiento para la clase, genera que uno esté trabajando un proceso de cortar y entonces uno se paró y le cortó el cabello al otro y le toca a uno, así esté tratando de hacer toda la clase en inglés, parar y hacer el llamado en español.

12.1 Entonces se puede decir que el español genera cierto tipo de autoridad frente a los niños o más respeto.

Int.22: Exacto, además que ellos lo entienden y como tú les haces un llamado más fuerte, ellos de pronto en ese momento comprenden. Aunque también me ha pasado con los grandes que uno les dice algo en inglés que no entienden, ellos quedan con la inquietud de qué fue lo que uno les dijo y el tono también les indica que uno está llamándoles la atención, pero es muy compleja la parte disciplinaria por lo que te digo. Otro ejemplo, con los chiquitos. Ellos tratan de entender las cosas pero si tú no les haces en español el llamado de atención, siguen en las mismas.

13. Para concluir, ¿cuál es tu creencia, tu perspectiva del español? ¿Es bueno, es malo, en qué aspecto y por qué?

Int.23: Yo no lo tildaría de bueno o malo. Yo creería que... Lo que pasa es que como docente uno tiene unos hábitos en clase y volver a recrear esos hábitos es complicado porque entonces es romper con muchas cosas que tú ya traes de formación y demás. Pero en la medida en que, por ejemplo, no haya una claridad en el área o en la institución de que es importante que todo el tiempo todos estemos hablando en inglés y que todo el tiempo el chico sepa que todo el tiempo se le va a hablar en inglés. Y piensa "Si me toca x, yo sé que significa, pero si me toca y, entonces no, ya es el coco y me van a exigir más." Esa dualidad genera dificultades con los muchachos.

En algunas ocasiones sí es importante que haya cosas básicas en aspectos gramaticales. Claro, suponemos y debemos suponer que uno no trabaja muchas cosas gramaticales en clase; sin embargo uno lo hace porque hay cosas que el chico tiene que entender para poderlas luego ejecutar y por más que uno trate de hacerlo en contexto uno tiene que, en momentos, salirse de ese contexto y si es una lectura tratar de explicársela al chico. Ahí es donde se hace necesario el español, para que él entienda.

Comentaban hace unos días en las últimas clases que yo estuve con el British, un docente decía “Si nuestros chicos ni siquiera cosas de la lengua materna las entienden, como aspectos gramaticales, el uso de las preposiciones y demás, más complicado para ellos va a ser comprenderlos en inglés.”, y alguien más decía “No, pero es que eso se supone que usted lo trabaja en contexto a través de la lectura u otra dinámica .” Listo, pero a veces es necesario saber que eso es una preposición y cómo funciona, y eso le ayuda también para mejorar su formación en español y se complementan en alguna medida.

13.1 O sea que no se puede desligar el español del inglés.

Int.24: No, yo creería que no.

13.2 Siempre haces una relación cuando estás aprendiendo el otro idioma.

Int.25: En medida sí, porque eso les ayuda a ellos a entender un poco más.

13.3 ¿Cuántos estudiantes tienes por salón?

Int.26: Un promedio de 30.

13.4 ¿Crees que el hecho de que sea un salón de proporción afecta el aprendizaje de la lengua?

Int.27: Sí, sí afecta.

13.5 ¿En qué medida?

Int.28: Mira, cuando empezó el año, teníamos en sexto 40 chicos.

13.6 ¿Por curso?

Int.29: Sí, por curso. 42, 43. Fatal. Y una hora de 50 minutos. ¿A qué horas si tú tratas de hacerles una revisión mínima, al menos pasar y mirarle el cuaderno, alcanzas? Entonces, en este momento los dividieron, nos quedaron cursos de más o menos 30, pero igual el número es grande porque es que tú no puedes hacer personalización en muchas cosas.

Cuando tú tienes un grupo pequeño, tú puedes sentarte, escuchar al estudiante y su pronunciación, mirar su parte escritural, mirar si entendió el texto... Pero cuando tienes 30, es muy complicado, eso genera muchas dificultades también porque no hay la posibilidad de hacer la personalización y saber algo. Este año, empezando el año llegaron chicos escalonados, entonces dos o tres semanas después teníamos chicos llegando. Entonces en décimo, por ejemplo, llegó un chico, empezando con que viene de Sucre, creo, realmente perdido. Entonces yo ya había arrancado con un montón de material, de refuerzo, y bueno, se lo entregué, traté de estar ahí ayudándolo pero fue muy complicado.

En este momento no he podido sentarme, un periodo, casi tres meses después, sentarme con él. Sé que tiene unas fallas porque yo ya miré un proceso, pero no he podido sentarme y tratar de explicarle puntualmente porque no alcanzo. Y más con los grandes que uno sólo tiene 3 horas de clase.

13.7 ¿A la semana?

Int.30: Sí, mientras que con los pequeños son 4. Esa es la otra cosa que hace la diferencia.

13.8 O sea que con sexto son 4 horas de clase a la semana y...

Int.31: Y con décimo y once son 3.

13.9 ¿Por qué esa diferencia?

Int.32: Porque como hay un montón de materias para ver en décimo y once, entonces hay que darle prioridad a las matemáticas...

13.10 A las ciencias básicas.

Int.33: Exacto. Entonces, aunque hemos tratado de decir que el inglés es un área básica, pero no. Entonces, cuando miramos los resultado del ICFES, A-, A1...

13.11 Claro, es muy básico.

Int.34: Hace menos de 15 días nos entregaron los resultados de la pre-Prueba Saber y sí hay chicos con muy buen nivel, hay chicos con incluso A2, pero el porcentaje es mínimo. En comparación con la ciudad, es muy bueno, pero es muy básico, son menos del 5% y eso no es nada.

13.12 Se puede deducir que hay chicos tomando clases de inglés aparte de las del colegio.

Int.35: Sí, pero son muy pocos. En once algunos toman el Pre-ICFES, pero por fuera hay muy pocos estudiantes. De los que yo tengo en décimo, sé de 3. De cerca de 90, sólo 3 toman clases particulares, entonces es muy mínimo. Son chicos que en su proceso han tratado de ir superando dificultades e ir aprendiendo, eso también hace la diferencia.

También lo que te comentaba, lo que hago con ILUD: 5 días a la semana, 2 horas diarias. Obviamente eso hace la diferencia: que cuando tú estás todos los días viendo el área mínimo 2, 3 horas cambia la perspectiva totalmente a que si ves la situación con décimo, por ejemplo, nos vemos hoy y hasta dentro de 8 días. Así tú intentes hacer de todo, es muy difícil lograr algo.

13.3 Claro, y además que en el colegio casi no hay actividades de inmersión en inglés.

Int.36: Hasta el año pasado hubo 2 años del aula de bilingüismo, pero la dificultad que había era que las personas que mandaban eran aparentemente nativas, pero nos enviaron un boliviano que había estado en Estados Unidos, nos mandaron una portuguesa que hablaba el idioma pero realmente no eran nativos, y es bueno, pero como no había obligatoriedad, no todos los chicos asistieron. El año pasado con octavo y noveno tratamos de que fuese obligatorio y lo tuvimos en cuenta como nota, pero no, eso fue una patada, muchos no asistieron. Y tratamos de vincular a los que tenían más dificultades.

13.4 No hay motivación.

Int.37: No, no hay motivación. Y hacemos lo que más podemos en clase.

También hacemos el “English Day”, pero eso es sólo una vez al año.

13.5 ¿Qué podrías proponer entonces desde tu experiencia para que los niños tengan más motivación?

Int.38: Que entiendan la utilidad del inglés. En la medida que el chico no entienda que eso es útil para algo, no pasará nada. De pronto con los grandes, con décimo qué he hecho, les he dicho “por lo menos prepárense para el ICFES”, y he tratado de que algunas de las actividades las hagamos orientándonos hacia esa parte. Yo les digo “la forma del ICFES tiene una forma y hay que aprenderla a desarrollar.” Y eso en algo los motiva. Pero el resto, si no le ven la autoridad y como la importancia no lo van a hacer porque tampoco hay en casa ese influir en que eso es importante hacerlo porque no lo van a utilizar. O sea, el tema es que en todos los casos pasa en todas las materias: “como no es útil, como no lo voy a utilizar para nada, entonces ¿para qué lo hago?”

Anexo 5. Matrices patrones por profesora

Anexo 5.1: Matriz patrones profesora de undécimo

DATOS 1EP1120417	PATRÓN/ANÁLISIS DE LAS INVESTIGADORAS	TEORÍA
<p>Int.49: Sí, exactamente. Que la clase sea más en inglés, menos uso del español, pero yo pienso que no se puede obviar, pues de todas formas es nuestra lengua materna.</p>	<p>NECESIDAD DE LA L1: Para aprender una LE se debe conocer primero la L1.</p>	<p>Salazar 2006), “(...) en los casos en los cuales un aprendizaje previo beneficia o facilita alguna ejecución subsecuente, se está en presencia de una transferencia positiva.”</p>
<p>Int.51: (...) no tiene sentido que tú hables, hables y hables en inglés y que los chicos no entiendan nada, ¿si? Hay que buscar la forma en que ellos comprendan el tema y ya pues más adelante, ya con el tiempo, cuando ellos crezcan, tengan ya otras opciones van a ir mejorando el nivel.</p>	<p>DISMINUCIÓN DE LA L1 SEGÚN EL NIVEL DE LE: Disminuir el uso de la L1 teniendo en cuenta el nivel de LE de los estudiantes</p>	<p>Krashen (1983)</p>
<p>Int.47: Dependiendo del contexto, hay que mirar eso. Yo pienso que, por ejemplo, en los colegios distritales sí se necesita.</p> <p>Int.33: El nivel socioeconómico, influye muchísimo para el nivel de inglés de los jóvenes. Por</p>	<p>USO DE LA L1 SEGÚN EL CONTEXTO ESCOLAR Y SOCIOECONÓMICO: El contexto indica qué tantas posibilidades y facilidades tiene un estudiante de mejorar su nivel de lengua.</p>	<p>“(...) la L1 puede ‘sustituir’ lo que se ha adquirido de L2 como parte de un iniciador de enunciado cuando el usuario tiene que producir en la lengua objeto pero no ha adquirido suficiente L2 para hacerlo” (Krashen,</p>

<p>ejemplo los chicos de los colegios privados tienen más facilidad de viajar un fin de semana, en vacaciones. Para ellos es muy fácil ¿sí? Que me voy a Miami el fin de semana, viajo a Europa en dos meses, a Europa a mitad de año. Entonces es más fácil el aprendizaje ¿sí? Cuando uno lo aprende en el contexto porque ya se vuelve una segunda lengua para ellos. Con estos chicos es diferente porque no tienen esas mismas oportunidades de aprendizaje en un contexto real, aunque uno procura darles las herramientas en el salón de clase pero nunca a va a ser lo mismo. Sí ayuda, sí aprenden, pero no es lo mismo.</p>		<p>1983, pág 67).</p> <p>“(…) la influencia de la primera lengua puede ser, por lo tanto, una indicación de baja adquisición. Si es así, puede ser eliminada o al menos reducida por contacto natural y el uso del lenguaje” (Krashen, 1983, pág. 67).</p> <p>Pit Corder (1993) y Atkinson (1993) afirman que la L1 tiene un rol importante en el aprendizaje y enseñanza de una lengua dependiendo de diversos factores como la experiencia previa de los estudiantes o su contacto previo con la lengua en proceso de ser aprendida, el nivel, la etapa o fase del curso o de los temas trabajados, entre otros.</p>
<p>Int.18: Se necesita, muchas veces, sí, recurrir a la lengua materna. No podemos decir que uno dicta una clase cien por ciento en inglés porque eso no es cierto, si, uno recurre al español y básicamente por manejo de disciplina.</p> <p>7.1 Entonces el español tiene más impacto al</p>	<p>USO DE LA L1 SEGÚN LA FINALIDAD:</p> <p>Se recurre al uso de la L1 en diversos momentos en la clase en los cuales se hace indispensable su intervención.</p>	<p>VanPatten (2003) establece que el uso de la L1 en el aula de clase no es negativo ni problemático en los niveles iniciales de aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, ya que esta sirve como herramienta para desarrollar tareas, dar y seguir instrucciones,</p>

<p>momento de controlar la clase.</p> <p>Int.19: Sí, de controlar la clase, aunque las actividades se procuran hacerlas en inglés ¿no? Dar la instrucción en inglés, desarrollarlas en inglés, pero muchas veces sí hay que recurrir al español.</p> <p>Int.51: A veces toca sí, para las instrucciones usarlo, y para algunas explicaciones porque tú puedes explicar inglés, tú puedes hacerlo perfectamente pero eso no garantiza que los niños entiendan.</p>		<p>verificar entendimiento y controlar el ambiente del aula.</p> <p>Macaro (2005), se habla también de la <i>perspectiva máxima</i>, la cual ve el uso de la L1 en el aprendizaje-adquisición de una L2 o una LE como herramienta cognitiva: bien que es necesario no usarla en exceso, la L1 ejerce un papel que da lugar a la facilitación, contribución e interiorización de diversos aspectos de la lengua meta.</p> <p>Brooks y Donato (1994), Swain y Lapkin (2000), Turnbull y Arnett (2002) afirman que la L1 es esencial en entornos de aprendizaje de otra lengua donde los contenidos y tareas son pesados y/o donde el conocimiento y habilidades de los estudiantes en la lengua meta son limitados o los estudiantes se encuentran en niveles iniciales o básicos de la lengua.</p>
<p>Int.30: Más comprensiva, sí. Toca tener mucha paciencia con ellos, porque no tienen la culpa ¿no? Vienen de otros colegios, de otras</p>	<p>REACCIÓN DE LA PROFESORA FRENTE AL USO DE LA L1 POR PARTE DE SUS ESTUDIANTES: Actitud de la docente frente al uso de la L1 por parte de sus</p>	<p>Macaro (2005), se habla también de la <i>perspectiva máxima</i>, la cual ve el uso de la L1 en el aprendizaje-adquisición de una L2 o una LE como herramienta</p>

<p>instituciones, con otros niveles ¿no? Entonces uno tiene que tener en cuenta eso ¿no? en la forma de evaluar también.</p>	<p>estudiantes en clases de LE</p>	<p>cognitiva: bien que es necesario no usarla en exceso, la L1 ejerce un papel que da lugar a la facilitación, contribución e interiorización de diversos aspectos de la lengua meta.</p>
<p>Int.48: No es malo, no. No es malo, pero no hay que hablar cien por ciento español, no.</p> <p>13.2 Tienen que encontrar un balance.</p> <p>Int.49: Sí, exactamente. Que la clase sea más en inglés, menos uso del español, pero yo pienso que no se puede obviar, pues de todas formas es nuestra lengua materna.</p>	<p>RESTRICCIÓN DE LA L1 Y USO EXCLUSIVO DE LA LE:</p>	

Anexo 5.2: Matriz patrones profesora de octavo

DATOS 2EP821717	PATRÓN/ANÁLISIS DE LAS INVESTIGADORAS	TEORÍA
<p>Int.7: A veces se hace necesario, sí, porque si a veces en español no se entiende, yo digo, yo les explico bien en español y luego pasamos a inglés ¿si? yo sé que debería ser mucho más énfasis hablar inglés, pero creo yo y considero que nada se gana si el estudiante escucha un poco de información y no la asimila, entonces de pronto eso hace la diferencia con otros docentes, en que yo refuerzo. Refuerzo y luego sí vamos en inglés.</p> <p>Int.8: (...) ella les habla todo en inglés, claro, chévere, pero el problema es que hay cosas en gramática que no se entienden ni siquiera en español (...).</p>	<p>NECESIDAD DE LA L1: Para aprender una LE se debe conocer primero la L1.</p>	<p>Salazar 2006), "(...) en los casos en los cuales un aprendizaje previo beneficia o facilita alguna ejecución subsecuente, se está en presencia de una transferencia positiva."</p>
<p>Int.8: Yo no le hago mucho énfasis al speaking, me preocupa más el otro. El año pasado teníamos el aula inmersión que eran las personas que venían contratadas por el Ministerio de Educación que se</p>	<p>CONFIGURACIÓN COMO NON-NATIVE SPEAKER: Se evidencia la construcción de una imagen respecto al Non-native speaker por parte de la profesora.</p>	

<p>dedicaban solamente al speaking y al listening porque eran extranjeros.</p>		
<p>Int.30: Cuando uno llama lista o cuando hablamos por ejemplo de tareas. Aunque uno da la instrucción en inglés, yo explico en español lo que hay que hacer o que hay que buscar una tarea en internet</p>	<p>USO DE LA L1 SEGÚN LA FINALIDAD: Se recurre al uso de la L1 en diversos momentos en la clase en los cuales se hace indispensable su intervención.</p>	<p>VanPatten (2003) establece que el uso de la L1 en el aula de clase no es negativo ni problemático en los niveles iniciales de aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, ya que esta sirve como herramienta para desarrollar tareas, dar y seguir instrucciones, verificar entendimiento y controlar el ambiente del aula.</p> <p>Macaro (2005), se habla también de la <i>perspectiva máxima</i>, la cual ve el uso de la L1 en el aprendizaje-adquisición de una L2 o una LE como herramienta cognitiva: bien que es necesario no usarla en exceso, la L1 ejerce un papel que da lugar a la facilitación, contribución e interiorización de diversos aspectos de la lengua meta.</p> <p>Brooks y Donato (1994), Swain y Lapkin (2000), Turnbull y Arnett (2002) afirman que la L1 es</p>

		<p>esencial en entornos de aprendizaje de otra lengua donde los contenidos y tareas son pesados y/o donde el conocimiento y habilidades de los estudiantes en la lengua meta son limitados o los estudiantes se encuentran en niveles iniciales o básicos de la lengua.</p>
<p>Int.19: Ellos inventan palabras todo el tiempo, sobre todo los pequeñitos. Cuando empiezan a hablar entonces a todas las palabras en español les ponen la terminación “eichon” y ya eso es inglés. Entonces eso causa risa, pero considero que no soy una persona tajante y les digo, “No, esa es una palabra que se acabó de inventar y tiene que llamar a la Real Academia de la Lengua Inglesa para que la incluyan.”</p>	<p>REACCIÓN DE LA PROFESORA FRENTE AL USO DE LA L1 POR PARTE DE SUS ESTUDIANTES: Actitud de la docente frente al uso de la L1 por parte de sus estudiantes en clases de LE</p>	<p>Macaro (2005), se habla también de la <i>perspectiva máxima</i>, la cual ve el uso de la L1 en el aprendizaje-adquisición de una L2 o una LE como herramienta cognitiva: bien que es necesario no usarla en exceso, la L1 ejerce un papel que da lugar a la facilitación, contribución e interiorización de diversos aspectos de la lengua meta.</p>
<p>Int.24: Pues sí, pero eso depende de muchos factores. Tú puedes hacer una clase con 30 estudiantes perfectamente, que de pronto no tenga la misma participación pero tú la puedes hacer. Mi intención es que los estudiantes no le</p>	<p>EL USO DE LA L1 ES DEPENDIENTE AL NÚMERO DE ESTUDIANTES: entre más grande el grupo, más uso de L1.</p>	

<p>tengan miedo al inglés y que traten de expresarse.</p>		
<p>Int.13: Sí, sí ponemos condiciones. Por ejemplo lo que son instrucciones deben ser inglés y reforzamos bastante las instrucciones, sobre todo las instrucciones que van en las pruebas escritas. A todo este tipo de instrucciones si les hago énfasis ¿por qué? porque tienen que acostumbrarse a que en las pruebas las instrucciones vienen en inglés y ellos tienen que entender qué es lo que dice. En eso hacemos énfasis. En otras cosas no: cuando hay explicación de algún tema o algo, si ellos quieren preguntar. Pero cuando estamos haciendo ejercicios orales o cuando estamos haciendo ejercicios del texto, no, netamente inglés.</p>	<p>RESTRICCIÓN DE LA L1 Y USO EXCLUSIVO DE LA LE:</p>	

Anexo 5.3: Matriz patrones profesora de sexto

DATOS 3EP620417	PATRÓN/ANÁLISIS DE LAS INVESTIGADORAS	TEORÍA
<p>Int.23: Comentaban hace unos días en las últimas clases que yo estuve con el British, un docente decía “Si nuestros chicos ni siquiera cosas de la lengua materna las entienden, como aspectos gramaticales, el uso de las preposiciones y demás, más complicado para ellos va a ser comprenderlos en inglés.”, y alguien más decía “No, pero es que eso se supone que usted lo trabaja en contexto a través de la lectura u otra dinámica.” Listo, pero a veces es necesario saber que eso es una preposición y cómo funciona, y eso le ayuda también para mejorar su formación en español y se complementan en alguna medida.</p>	<p>NECESIDAD DE LA L1: Para aprender una LE se debe conocer primero la L1.</p>	<p>Salazar 2006), “(...) en los casos en los cuales un aprendizaje previo beneficia o facilita alguna ejecución subsecuente, se está en presencia de una transferencia positiva.”</p>
<p>Int.36: Hasta el año pasado hubo 2 años del aula de bilingüismo, pero la dificultad que había era que las personas que mandaban eran aparentemente nativas, pero nos enviaron un boliviano que había estado</p>	<p>CONFIGURACIÓN COMO NON-NATIVE SPEAKER: Se evidencia la construcción de una imagen respecto al Non-native speaker por parte de la profesora.</p>	

<p>en Estados Unidos, nos mandaron una portuguesa que hablaba el idioma pero realmente no eran nativos, y es bueno, pero como no había obligatoriedad, no todos los chicos asistieron. El año pasado con octavo y noveno tratamos de que fuese obligatorio y lo tuvimos en cuenta como nota, pero no, eso fue una patada, muchos no asistieron. Y tratamos de vincular a los que tenían más dificultades.</p>		
<p>Int.8: Si somos honestos, nosotros como docentes utilizamos muchísimo el idioma en clase especialmente cuando uno inicia con cursos que no ha tenido. Me refiero si uno no trae el proceso con ellos.</p> <p>Int.9: (...) Sí es necesario, pero es muy complicado cuando no hay el ambiente propicio para.</p>	<p>DEBER SER Vs. SABER HACER: La profesora tiene la claridad de que hay una norma basada en el uso de la LE para la enseñanza-aprendizaje de LE pero ella se ajusta al contexto en el que enseña.</p>	<p>Macaro (2005), Krashen, (1983)</p>
<p>Int.10: Con los estudiantes grandes uno ya lo acepta. Con los pequeñitos uno tiene que empezar el proceso y generar la conciencia de que en medida que tú lo utilices lo</p>	<p>APRENDIZAJE DE LE A TRAVÉS DE L1: la profesora manifiesta que el uso de la L1 depende del público con el que se interactúe.</p>	<p>Pit Corder (1993) y Atkinson (1993) afirman que la L1 tiene un rol importante en el aprendizaje y enseñanza de una lengua dependiendo de</p>

<p>vas a aprender mucho más fácil. Pero uno entra es en el proceso de tolerarlo y crear la conciencia, pero más allá no es posible.</p>		<p>diversos factores como la experiencia previa de los estudiantes o su contacto previo con la lengua en proceso de ser aprendida, el nivel, la etapa o fase del curso o de los temas trabajados, entre otros. Siendo así, la L1 sirve como herramienta para deducir y describir estructuras y vocabulario, para dar instrucciones y verificar el entendimiento de éstas por parte de los estudiantes.</p>
<p>Int.17: El hecho de que el chico tenga la exigencia de tener el material, por ejemplo. Aunque nosotros aquí en el colegio no generalmente, no oficialmente mejor, tenemos libro, sí nos facilita mucho el hecho de que el chico tenga al menos el recurso de un libro, porque el recurso le exige a él que tiene un lugar en donde remitirse para los temas, remitirse para vocabulario. O sea, eso le da un recurso mínimo. El privado tiene la cuestión que sí, como el padre sabe que tiene que comprar el material sí o sí, entonces los chicos de</p>	<p>CONTEXTO SOCIOECONÓMICO // USO DE MATERIAL DE APOYO: La profesora está consciente que las oportunidades de aprendizaje de la LE están ligados a factores sociales y económicos</p>	

<p>pronto tratan de... Pero también depende del privado: si es un colegio de garaje, los papás simplemente están interesados en que el chico pase el año y ya más allá de qué aprende. Entonces, uno ve incluso peores cosas incluso que aquí en el tema disciplinario. Y eso es también la otra dificultad.</p>		
<p>Int.22: Exacto, además que ellos lo entienden y como tú les haces un llamado más fuerte, ellos de pronto en ese momento comprenden. Aunque también me ha pasado con los grandes que uno les dice algo en inglés que no entienden, ellos quedan con la inquietud de qué fue lo que uno les dijo y el tono también les indica que uno está llamándoles la atención, pero es muy compleja la parte disciplinaria por lo que te digo. Otro ejemplo, con los chiquitos. Ellos tratan de entender las cosas pero si tú no les haces en español el llamado de atención, siguen en las mismas.</p>	<p>LA L1 COMO FORMA DE IMPONER AUTORIDAD: Al ser una lengua con la que los estudiantes están familiarizados, la profesora hace uso de la L1 en momentos relacionados con la disciplina</p>	<p>VanPatten (2003) establece que el uso de la L1 en el aula de clase no es negativo ni problemático en los niveles iniciales de aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, ya que ésta sirve como herramienta para desarrollar tareas, dar y seguir instrucciones, verificar entendimiento y controlar el ambiente del aula.</p>

Anexo 6. Matriz con posibles categorías

CATEGORÍA	DATOS	TEORÍA
<p>USO DE LA L1 (POR PARTE DEL MAESTRO) SEGÚN CONTEXTO SOCIECONÓMICO Y ESCOLAR.</p> <p>El uso de la L1 es relativo a dos factores.</p> <p>En primer lugar, el contexto socioeconómico como indicador de acceso a recursos (cursos, viajes, contacto directo con la LE). Asimismo, el nivel socioeconómico del colegio (privado, público, bilingüe, etc.) será decisivo en el proceso de aprendizaje debido a las oportunidades que éste brinde.</p> <p>En segundo lugar, el contexto escolar es asociado con, las experiencias, el nivel de LE y la motivación del estudiante.</p>	<p>EP1120417</p> <p>Int.29: Pues, primero que todo, uno no puede exigirle el mismo nivel de los otros. Toca tener más paciencia, más tolerancia con esos estudiantes, y sí se presentan esos caso, que llegan chicos a octavo, séptimo, noveno de otros colegios donde no han visto inglés y llegan sin saber nada, ni siquiera el verbo To be lo manejan, ni los pronombres, toca pues darles tallercitos de refuerzo y darles opciones, no, de pronto herramientas tecnológicas. Yo les doy algunas páginas donde ellos pueden ingresar por internet para que refuercen por su cuenta.</p> <p>Int.30: Más comprensiva, sí. Toca tener mucha paciencia con ellos, porque no tienen la culpa ¿no? Vienen de otros colegios, de otras instituciones, con otros niveles ¿no? Entonces uno tiene que tener en cuenta eso ¿no? en la forma de evaluar también.</p> <p>Int.33: El nivel socioeconómico, influye</p>	

	<p>muchísimo para el nivel de inglés de los jóvenes. Por ejemplo los chicos de los colegios privados tienen más facilidad de viajar un fin de semana, en vacaciones. Para ellos es muy fácil ¿sí? Que me voy a Miami el fin de semana, viajo a Europa en dos meses, a Europa a mitad de año. Entonces es más fácil el aprendizaje ¿sí? Cuando uno lo aprende en el contexto porque ya se vuelve una segunda lengua para ellos. Con estos chicos es diferente porque no tienen esas mismas oportunidades de aprendizaje en un contexto real, aunque uno procura darles las herramientas en el salón de clase pero nunca a va a ser lo mismo. Sí ayuda, sí aprenden, pero no es lo mismo.</p> <p>Int.35: Ese es otro punto. En un colegio privado se pide textos, ¿sí? Hay mucha facilidad para la adquisición de materiales. Aquí estamos limitados.</p> <p>Int.47: Dependiendo del contexto, hay que mirar eso. Yo pienso que, por ejemplo, en los colegios distritales sí se necesita.</p>	
--	---	--

EP821717

Int.22: Por ejemplo, el colegio nocturno, la gente llegaba cansada. Era gente adulta, era gente con otras expectativas. El inglés allí era más una herramienta muy corta. En el colegio militar no. Chévere porque todos los recursos, el laboratorio, el texto, las grabadoras, los videos.

Claro, era mucho más chévere, tenía uno más recursos. Primero, tenía más intensidad horaria, entonces uno exigía más, las clases eran más chéveres, los muchachos eran más jóvenes y el colegio militar a uno le enseña que uno tiene que tener el curso caminando. Mi experiencia más chévere que fue dura fue en el colegio militar. Allá me enseñaron a hacer mucho manejo de grupo. A nosotros el Mayor nos decía "Miren, profesores. A nosotros nos entregan un pelotón de 40 estudiantes y los 40 terminan la carrera militar y marchando". Allá los 40 marchan. Entonces la exigencia era muy rígida.

Yo aprendí mucho y todo era en inglés pero también el nivel de los muchachos era alto y los recursos

	<p>económicos altos. Usted le podía decir al muchacho “Traiga tal cosa”, y lo hacía; “Apréndase tal cosa”, y la gente de la noche, tareas muy poco porque la gente de la noche trabajaba todo el día. Era un constante brusco.</p> <p>Int.26: Sí claro porque por ejemplo tú estás en un diálogo. Entonces ¿yo qué hago? Aprovecho los estudiantes que sé que están estudiando inglés en otras instituciones, que están haciendo un extra, entonces yo los pongo como modelos para que hagan el diálogo. Yo me valgo de eso y después pongo a los otros a que lo hagan pero ya tuvieron un modelo.</p> <p>Int.28: Ellos tratan de participar en inglés o cuando tú das la instrucción ellos son los primeros que te van a alzar la mano para participar porque la entendieron perfectamente, mientras que hay otros que no. A veces es desventaja cuando tú tienes solamente participación de ellos porque los otros se va rezagando, y se van sintiendo mal. Y bien o mal ellos están con extra; chévere, pero los otros que están aquí que no han tenido</p>	
--	--	--

	<p>la posibilidad.</p> <p>Aquí en el colegio hay harta gente que estudia por fuera y uno motiva. Por ejemplo yo les digo “Aprovechen, vayan si les dan la posibilidad sus familias. Háganlo. No lo duden. Eso es una ganancia.”</p> <p>EP620417</p> <p>Int.17: El hecho de que el chico tenga la exigencia de tener el material, por ejemplo. Aunque nosotros aquí en el colegio no generalmente, no oficialmente mejor, tenemos libro, sí nos facilita mucho el hecho de que el chico tenga al menos el recurso de un libro, porque el recurso le exige a él que tiene un lugar en donde remitirse para los temas, remitirse para vocabulario. O sea, eso le da un recurso mínimo. El privado tiene la cuestión que sí, como el padre sabe que tiene que comprar el material sí o sí, entonces los chicos de pronto tratan de... Pero también depende del privado: si es un colegio de garaje, los papás simplemente están interesados en que el chico pase el año y ya más allá de</p>	
--	--	--

	<p>qué aprende. Entonces, uno ve incluso peores cosas incluso que aquí en el tema disciplinario. Y eso es también la otra dificultad.</p> <p>Int.35: Sí, pero son muy pocos. En once algunos toman el Pre-ICFES, pero por fuera hay muy pocos estudiantes. De los que yo tengo en décimo, sé de 3. De cerca de 90, sólo 3 toman clases particulares, entonces es muy mínimo. Son chicos que en su proceso han tratado de ir superando dificultades e ir aprendiendo, eso también hace la diferencia.</p> <p>También lo que te comentaba, lo que hago con ILUD: 5 días a la semana, 2 horas diarias. Obviamente eso hace la diferencia: que cuando tú estás todos los días viendo el área mínimo 2, 3 horas cambia la perspectiva totalmente a que si ves la situación con décimo, por ejemplo, nos vemos hoy y hasta dentro de 8 días. Así tú intentes hacer de todo, es muy difícil lograr algo.</p> <p>Int.37: No, no hay motivación. Y hacemos lo que más podemos en clase. También hacemos el</p>	
--	---	--

	<p>“English Day”, pero eso es sólo una vez al año.</p> <p>Int.38: Que entiendan la utilidad del inglés. En la medida que el chico no entienda que eso es útil para algo, no pasará nada. (...)Pero el resto, si no le ven la autoridad y como la importancia no lo van a hacer porque tampoco hay en casa ese influir en que eso es importante hacerlo porque no lo van a utilizar. O sea, el tema es que en todos los casos pasa en todas las materias: “como no es útil, como no lo voy a utilizar para nada, entonces ¿para qué lo hago?”.</p>	
<p>USO DE LA L1 SEGÚN LA FINALIDAD</p> <p>Se recurre al uso de la L1 en diversos momentos de la clase en los cuales se hace necesario.</p> <p>Es decir, se usa la L1 dependiendo de la actividad que se lleve a cabo en la clase. Entre estas se encuentran dar instrucciones, controlar disciplina, explicar temas complejos, etc.</p>	<p>EP1120417</p> <p>Int.18: Se necesita, muchas veces, sí, recurrir a la lengua materna. No podemos decir que uno dicta una clase cien por ciento en inglés porque eso no es cierto, si, uno recurre al español y básicamente por manejo de disciplina.</p> <p>Int.19: Sí, de controlar la clase, aunque las actividades se procuran hacerlas en inglés ¿no? Dar la instrucción en inglés, desarrollarlas en inglés, pero muchas veces sí hay que recurrir al español.</p>	

	<p>13.3 Y aparte del control de la disciplina, ¿has estado consciente en qué otros momentos usas el español en la clase? Digamos, tú me dices, “Yo uso el español para controlar la disciplina, para regañar si los niños están alborotados”. Pero ¿has sido consciente en qué otro momento?</p> <p>Int.50: A veces para las explicaciones.</p> <p>Int.51: A veces toca sí, para las instrucciones usarlo, y para algunas explicaciones porque tú puedes explicar inglés, tú puedes hacerlo perfectamente pero eso no garantiza que los niños entiendan. Y lo que uno quiere es que los niños entiendan el tema que se está explicando, eso es importante porque no tiene sentido que tú hables, hables y hables en inglés y que los chicos no entiendan nada ¿sí? Hay que buscar la forma en que ellos comprendan el tema y ya pues más adelante, ya con el tiempo, cuando ellos crezcan, tengan ya otras opciones van a ir mejorando el nivel.</p>	
--	---	--

EP821717

Int.30: Cuando uno llama lista o cuando hablamos por ejemplo de tareas. Aunque uno da la instrucción en inglés, yo explico en español lo que hay que hacer o que hay que buscar una tarea en internet. Uno hace la instrucción pero luego yo explico en español (...).

EP620417

Int.22: Exacto, además que ellos lo entienden y como tú les haces un llamado más fuerte, ellos de pronto en ese momento comprenden. Aunque también me ha pasado con los grandes que uno les dice algo en inglés que no entienden, ellos quedan con la inquietud de qué fue lo que uno les dijo y el tono también les indica que uno está llamándoles la atención, pero es muy compleja la parte disciplinaria por lo que te digo. Otro ejemplo, con los chiquitos. Ellos tratan de entender las cosas pero si tú no les haces en español el llamado de atención, siguen en las mismas.

Int.21: (...) ¿Sabes también por qué? Por el tema de lo disciplinar, porque cuando tú estás en inglés así estás

	<p>tratando todo el tiempo de hablarlo, si tienes que llamarle la atención a un muchacho, tienes que hacerlo necesariamente en español. Y entonces eso rompe mucho el proceso. Eso me parece que sería importante tenerlo en cuenta (...).</p>	
<p>L1 COMO FACILITADORA DEL APRENDIZAJE DE LE</p> <p>La L1 juega un rol esencial en el aprendizaje de la LE por dos motivos.</p> <p>Primero, conocer las estructuras y componentes de la L1 brinda recursos para asimilar de mejor manera los de la LE.</p> <p>Segundo, la L1 permite establecer similitudes y diferencias entre esta y la LE favoreciendo el proceso de aprendizaje de la última.</p>	<p>EP1120417</p> <p>Int.49: Sí, exactamente. Que la clase sea más en inglés, menos uso del español, pero yo pienso que no se puede obviar, pues de todas formas es nuestra lengua materna.</p> <p>EP821717</p> <p>Int.7: A veces se hace necesario, sí, porque si a veces en español no se entiende, yo digo, yo les explico bien en español y luego pasamos a inglés ¿sí? yo se que debería ser mucho más énfasis hablar inglés, pero creo yo y considero que nada se gana si el estudiante escucha un poco de información y no la asimila, entonces de pronto eso hace la diferencia con otros docentes, en que yo refuerzo. Refuerzo y luego sí vamos en inglés.</p> <p>Int.8: Pero entonces mira</p>	

	<p>cual es el problema, pero eso que no quede grabado ahí ¿por qué los chicos tienen problema con _____? ¿Si? Porque ella les habla todo en inglés, claro, chévere, pero el problema es que hay cosas en gramática que no se entienden ni siquiera en español. Hablemos de los comparativos, por ejemplo, si ellos no lo entienden en español, no lo entienden en inglés y les va a costar trabajo (...).</p> <p>EP620417</p> <p>Int.23: (...) En algunas ocasiones sí es importante que haya cosas básicas en aspectos gramaticales. Claro, suponemos y debemos suponer que uno no trabaja muchas cosas gramaticales en clase; sin embargo uno lo hace porque hay cosas que el chico tiene que entender para poderlas luego ejecutar y por más que uno trate de hacerlo en contexto uno tiene que, en momentos, salirse de ese contexto y si es una lectura tratar de explicársela al chico. Ahí es donde se hace necesario el español, para que él entienda (...).</p> <p>Comentaban hace unos días en las últimas clases que yo</p>	
--	--	--

	<p>estuve con el British, un docente decía “Si nuestros chicos ni siquiera cosas de la lengua materna las entienden, como aspectos gramaticales, el uso de las preposiciones y demás, más complicado para ellos va a ser comprenderlos en inglés.”, y alguien más decía “No, pero es que eso se supone que usted lo trabaja en contexto a través de la lectura u otra dinámica.”</p> <p>Listo, pero a veces es necesario saber que eso es una preposición y cómo funciona, y eso le ayuda también para mejorar su formación en español y se complementan en alguna medida.</p> <p>13.1 O sea que no se puede desligar el español del inglés.</p> <p>Int.24: No, yo creería que no.</p> <p>13.2 Siempre haces una relación cuando estás aprendiendo el otro idioma.</p> <p>Int.25: En medida sí, porque eso les ayuda a ellos a entender un poco más.</p>	
<p>USO EXCLUSIVO DE LA LE Momentos de la clase en los cuales la profesora acude y</p>	<p>EP1120417</p>	

<p>exige únicamente el uso de la LE</p>	<p>EP821717</p> <p>Int.13: Sí, sí ponemos condiciones. Por ejemplo lo que son instrucciones deben ser inglés y reforzamos bastante las instrucciones, sobre todo las instrucciones que van en las pruebas escritas. A todo este tipo de instrucciones si les hago énfasis ¿por qué? porque tienen que acostumbrarse a que en las pruebas las instrucciones vienen en inglés y ellos tienen que entender qué es lo que dice. En eso hacemos énfasis. (...) Pero cuando estamos haciendo ejercicios orales o cuando estamos haciendo ejercicios del texto, no, netamente inglés.</p> <p>EP620417</p> <p>Int.12: Sí, por ejemplo, con los chiquitos trabajo cosas como pedir el permiso para salir al baño, las instrucciones que les doy en clase, las guías que les entrego, cuando no son de trabajo en clase, se las doy en inglés para que ellos empiecen a habituarse. La otra es que les trabajo mucho el tema de canción para que ellos puedan mejorar en la parte de escucha. Eso es lo que hago</p>	
---	--	--

	básicamente.	
<p>NON-NATIVE SPEAKER Se evidencia construcción de una imagen respecto al non-native speaker por parte de la profesora.</p>	<p>EP1120417</p> <p>EP821717</p> <p>Int.8: (...) Yo no le hago mucho énfasis al speaking, me preocupa más el otro. El año pasado teníamos el aula inmersión que eran las personas que venían contratadas por el Ministerio de Educación que se dedicaban solamente al speaking y al listening porque eran extranjeros.</p> <p>Int.9: Yo conocí tres extranjeros, hubo un ecuatoriano pero hablaba muy bien y estuvo viviendo en Estados Unidos mucho tiempo. Y conocí dos personas, ellas eran extranjeras y muy chévere pero la verdad ese recurso no se apreció en el colegio y fue mucha pérdida porque era plata, tanto que ellas a mí me dieron clases particulares, yo le pagaba a ella por clases particulares para mis hijos, en familia, hacíamos unos conversatorios, pero en el colegio no lo supimos valorar.</p> <p>EP620417</p> <p>Int.36: Hasta el año pasado</p>	

	<p>hubo 2 años del aula de bilingüismo, pero la dificultad que había era que las personas que mandaban eran aparentemente nativas, pero nos enviaron un boliviano que había estado en Estados Unidos, nos mandaron una portuguesa que hablaba el idioma pero realmente no eran nativos, y es bueno, pero como no había obligatoriedad, no todos los chicos asistieron (...).</p>	
<p>SI MI ESTUDIANTE UTILIZA EL ESPAÑOL, YO... (reacciones) La actitud y acción que toma la profesora frente al uso de la L1 por parte de sus estudiantes en el aula de clase.</p>	<p>EP1120417 8. Y cuando un estudiante, digamos... Bueno, tú tienes tu sesión y tratas de hacer todo en inglés. ¿Cómo te sientes cuando un estudiante te empieza a hablar en español?</p> <p>Int.20: No, yo le digo, "Speak English. Speak in English. No Spanish". Toca motivarlos ¿sí? Incentivarlos.</p> <p>Int.30: Más comprensiva, sí. Toca tener mucha paciencia con ellos, porque no tienen la culpa ¿no? Vienen de otros colegios, de otras instituciones, con otros niveles ¿no? Entonces uno tiene que tener en cuenta eso ¿no? en la forma de evaluar también.</p>	

EP821717

Int.19: Ellos inventan palabras todo el tiempo, sobre todo los pequeñitos. Cuando empiezan a hablar entonces a todas las palabras en español les ponen la terminación “eichon” y ya eso es inglés. Entonces eso causa risa, pero considero que no soy una persona tajante y les digo, “No, esa es una palabra que se acabó de inventar y tiene que llamar a la Real Academia de la Lengua Inglesa para que la incluyan.”

EP620417

Int.10: Con los estudiantes grandes uno ya lo acepta. Con los pequeñitos uno tiene que empezar el proceso y generar la conciencia de que en medida que tú lo utilices lo vas a aprender mucho más fácil. Pero uno entra es en el proceso de tolerarlo y crear la conciencia, pero más allá no es posible.

Int.11: Sí, claro “Habla en inglés. Speak in English”. Pero como te digo, con los grandes, nada, sobre todo porque no los traigo. ¿Me hago entender? Es diferente, por ejemplo a un grado noveno. A los que están este

	<p>año en noveno yo los tuve por tres años y con ellos sí algunas cositas las trabajamos en inglés pero no es que ellos estén acostumbrados a. No es como la tendencia.</p>	
<p>EL USO DE LA L1 ES DEPENDIENTE AL NÚMERO DE ESTUDIANTES POR AULA: Entre más grande el grupo, más uso de L1.</p>	<p>EP1120417 Int.39: El número de estudiantes influencia enormemente. Si tú tienes poquitos estudiantes tú trabajas mejor. Si tienes mayor número de estudiantes se hace muy difícil, precisamente por lo que yo te decía al comienzo de la entrevista, la disciplina, que no todos tienen el interés y los deseos de aprender inglés, son muy poquitos. Tú puedes tener un curso de treinta pero los que quieren aprender pueden ser cinco o seis, uno o dos muchas veces.</p> <p>EP821717 Int.24: Pues sí, pero eso depende de muchos factores. Tú puedes hacer una clase con 30 estudiantes perfectamente, que de pronto no tenga la misma participación pero tú la puedes hacer. Mi intención es que los estudiantes no le tengan miedo al inglés y que traten de expresarse.</p>	

EP620417

Int.29: Sí, por curso. 42, 43. Fatal. Y una hora de 50 minutos. ¿A qué horas si tú tratas de hacerles una revisión mínima, al menos pasar y mirarle el cuaderno, alcanzas? Entonces, en este momento los dividieron, nos quedaron cursos de más o menos 30, pero igual el número es grande porque es que tú no puedes hacer personalización en muchas cosas.

Cuando tú tienes un grupo pequeño, tú puedes sentarte, escuchar al estudiante y su pronunciación, mirar su parte escritural, mirar si entendió el texto... Pero cuando tienes 30, es muy complicado, eso genera muchas dificultades también porque no hay la posibilidad de hacer la personalización y saber algo. Este año, empezando el año llegaron chicos escalonados, entonces dos o tres semanas después teníamos chicos llegando. Entonces en décimo, por ejemplo, llegó un chico, empezando con que viene de Sucre, creo, realmente perdido. Entonces yo ya había arrancado con un montón de material, de refuerzo, y bueno, se lo entregué, traté de estar ahí ayudándolo pero fue muy

	<p>complicado.</p> <p>En este momento no he podido sentarme, un periodo, casi tres meses después, sentarme con él. Sé que tiene unas fallas porque yo ya miré un proceso, pero no he podido sentarme y tratar de explicarle puntualmente porque no alcanzo. Y más con los grandes que uno sólo tiene 3 horas de clase.</p>	
--	--	--

Anexo 7. Mapa conceptual con categorías iniciales

