



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR SPRÅK OCH LITTERATURER

LA ALTERNANCIA DE LENGUAS O CAMBIO DE CÓDIGO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN SUECIA

Un estudio de las actitudes de los profesores con respecto al
cambio de código en el aula

Marta Källstrand

kandidatuppsats i spanska
VT 2012

Handledare:
Andrea Castro
Examinator:
Alejandro Urrutia

Title: La alternancia de lenguas o cambio de código en la enseñanza del español en Suecia - Un estudio de las actitudes de los profesores con respecto al cambio de código en el aula.

Author: Marta Källstrand

Abstract

The objective of this study is to examine the attitudes of teachers in Sweden in relation to codeswitching when teaching Spanish as a foreign language. To do this, the recommendations of the Common European Framework for Languages (CEFR) and those of the Swedish National Agency for Education (Skolverket) have been taken into consideration. After examining these documents and making a written enquiry, it was found that the CEFR recommends that teachers should try to use less L1 (language 1 Swedish/English) in the classroom as the students' knowledge of the target language improves. The Swedish National Agency for Education, trusting in the professionalism of its teachers, leaves it to them to decide how much L1 they should use.

The qualitative method that has been used in this study is an opinion poll that was given to six teachers in two different schools in Sweden. It is obvious from the answers to the opinion poll that the teachers would like to use more L2 (language 2 Spanish) in the classroom but due to practical reasons, it is not always possible.

It is hoped that this study will encourage teachers of foreign languages to reflect about the use of codeswitching in the classroom and that their decision to use L1, in more or less quantity, will be based on pedagogical objectives.

Key words:

mezcla de códigos

lengua extranjera

educación

Índice

Prólogo	1
1 Introducción	2
1.1 Objetivo y método utilizado	2
1.2 Objeto de estudio	3
1.3 Limitaciones del trabajo	4
1.4 Relevancia del estudio	4
2 Marco Teórico.....	4
2.1 Teorías de adquisición de lenguas extranjeras	7
2.2 Teorías con respecto al cambio de código en la enseñanza de lenguas	9
3 Análisis	10
3.1 Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y ‘Skolverket’	10
3.2 Sobre la encuesta y población que participó	13
3.3 Respuestas de la encuesta y análisis	15
3.4 Análisis partiendo del estudio hecho por Flyman-Mattson y Burenhult	22
4 Conclusiones	25
5 Bibliografía	28
Apendice 1	29
Encuesta	29
Apendice 2	33
Correo a la Dirección Nacional de Educación Escolar en Suecia (‘Skolverket’)	33

Prólogo

El tema del cambio de código en personas bilingües o multilingües me ha interesado desde hace mucho tiempo. Soy salvadoreña y mi lengua materna es el español. A los 18 años viajé a Inglaterra para estudiar inglés y residí en dicho país 11 años. Mis clases fueron impartidas únicamente en inglés, ninguno de mis profesores me dió explicaciones en español.

Tres de mis hijos nacieron en Inglaterra; los primeros años de su vida se desarrollaron en un ambiente bilingüe, español-inglés. Al mudarnos de regreso a El Salvador, me pareció que era muy importante mantener el bilingüismo que mis hijos ya habían adquirido durante los años que vivimos en Inglaterra por lo que decidí inscribirlos en una escuela internacional, en donde la enseñanza se realizaba en ambos idiomas, inglés y español.

Durante nuestras conversaciones en casa, comencé a notar que mis hijos cambiaban mucho entre los dos idiomas. Les insistía siempre que si empezábamos una conversación en un idioma, teníamos que terminarla únicamente en ese idioma, sin cambiar. Un día me di cuenta que yo estaba haciendo lo mismo que ellos. De donde nació mi curiosidad por el tema del cambio de código.

Como profesora de idiomas, mi interés se ha centrado en el cambio de código de los profesores y alumnos en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. He notado que, en Suecia, muchos de los libros de actividades dan las explicaciones en sueco y los profesores utilizan el sueco en diferentes ocasiones durante sus clases. Con frecuencia me pregunto si al hacerlo están ayudando al alumno o, por el contrario, están retrasando su aprendizaje. Es claro que para poder contestar esta pregunta se requiere de estudios más profundos por lo que en esta tesina nos ocuparemos de conocer cuáles son las actitudes de un grupo de profesores de español con relación al cambio de código.

En mi trabajo como profesora de idiomas utilizo únicamente el idioma que estoy enseñando ya que los niños tienen diferentes nacionalidades y diferentes lenguas maternas, lo que impide usar otra lengua más que la que se enseña. Es por eso que me interesa conocer la opinión de otros profesores con respecto al cambio de código en la enseñanza de idiomas.

1 Introducción

En este trabajo nos ocuparemos del tema cambio de código (CC) o alternancia entre dos lenguas en la enseñanza del español en Suecia. Este CC se da entre la lengua materna, a la que nos referiremos como L1 (en nuestro estudio la L1 puede ser el sueco o el inglés) y la L2 que es la lengua que se pretende enseñar el español. A pesar de que el CC en la enseñanza de idiomas es un tema que ha atraído muchísima atención desde hace algún tiempo, las opiniones sobre este varían mucho.

Con relación al CC, es necesario establecer una distinción entre el fenómeno diacrónico conocido como “language shift” (sustitución de un código por otro a lo largo de la historia) y el fenómeno sincrónico que se conoce como “code switching” (cambio de código, CC) (Cortés Moreno 2001:3). En este estudio nos referiremos al fenómeno sincrónico. Dentro del fenómeno sincrónico, el cambio de código se define como el uso de elementos de dos lenguas en la misma oración o entre dos oraciones. Cuando los elementos ocurren en la misma oración se llama cambio intraoracional, el cambio interoracional se refiere al cambio que ocurre entre dos oraciones diferentes (Paradis 2011:88).

1.1 Objetivo y método utilizado

El objetivo de este trabajo es investigar las actitudes de los profesores de español ante el cambio de código (CC) en el aula de lenguas modernas. Para ello partiremos de las posturas del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y la Dirección Nacional de Educación Escolar en Suecia (‘Skolverket’) sobre el CC. Con la intención de lograr nuestro objetivo y desarrollar esta tesina, trataremos de encontrar respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la actitud del MCER y de ‘Skolverket’ ante el CC en la enseñanza de lenguas modernas (L2)?
- ¿Cuáles son las actitudes de los profesores ante el CC en la enseñanza del español (L2)?
- ¿Existen similitudes entre las razones del uso de CC que los profesores de nuestro estudio presentan con las del estudio hecho por Flyman-Mattsson y Burenhult (1999)?

Como veremos en nuestro apartado 2 Marco Teórico, según Macaro 2001 (531,532) los autores no están de acuerdo en cuál es la mejor manera de enseñar una lengua extranjera, si

valerse de la L1 como medio, si mediante el uso exclusivo de la L2 o a través de una combinación moderada de ambas. En nuestra opinión, no es necesario utilizar la L1, ya que consideramos que es mediante el uso exclusivo de la L2, la buena motivación, seguridad en si mismo y bajo nivel de ansiedad cuando el alumno aprende más y mejor. Es decir, no es necesario utilizar el CC en la enseñanza de lenguas extranjeras, un alumno no necesita explicaciones en su lengua materna cuando aprende una lengua extranjera. Será interesante conocer a través de nuestro estudio lo que piensa el grupo de profesores aquí mencionados sobre el CC.

Estudiaremos los documentos del MCER y de 'Skolverket' para conocer cuál es su posición ante el CC y si existe congruencias en estos documentos normativos. Después de nuestra investigación sobre lo que las instituciones MCER y 'Skolverket' dicen sobre el CC, procederemos a hacer el estudio necesario para conocer las posturas de los profesores de español ante el uso del CC. Para esto, hemos elegido el método cualitativo debido a que este método busca revelar una imagen de una población determinada, durante un tiempo determinado y a partir de un punto de vista determinado (Kvale1997:37).

1.2 Objeto de estudio

Realizaremos una encuesta dirigida a un grupo de profesores de español de dos colegios. Se eligieron estos profesores porque el grupo incluye profesores de diferentes niveles, de paso 1 a paso 5 , con experiencia enseñando idiomas, que va desde los 3 a los 40 años. Además, representan cinco diferentes nacionalidades y sus títulos, aunque no todos de profesores de español, han sido obtenidos en seis países diferentes, Irlanda, Suecia, España, Austria, Hungría y Ecuador.

El primero de los colegios es una escuela internacional con dos secciones, una nacional y la otra internacional. El segundo colegio es una escuela sueca, que se dedica a la enseñanza del bachillerato.

Con respecto a las L1 y L2 de los colegios mencionados anteriormente es necesario aclarar que en la sección nacional del primero y el segundo colegio, la L1 es el sueco; mientras que en la sección internacional del primer colegio la L1 es el inglés. La L2 es el español en todos los casos.

Las respuestas de la encuesta, los documentos del MCER y ‘Skolverket’, además del estudio hecho por Flyman-Mattsson y Burenhult serán nuestro objeto de investigación, es decir, nuestras fuentes primarias.

1.3 Limitaciones del trabajo

Entre las limitaciones de este estudio podemos mencionar el hecho que cuando los profesores contestan una encuesta, tienen tiempo de pensar en sus respuestas y dar una respuesta que les parezca más adecuada aunque en realidad no sea lo que sucede cuando están en el aula y en contacto con los estudiantes. En una encuesta se pierde la espontaneidad que una observación de clase o una grabación puede ofrecer. Desgraciadamente por falta de tiempo no nos fue posible hacer grabaciones y observaciones de clases. Por lo tanto, los resultados de este trabajo no mostrarán las prácticas en clase sino las actitudes de los profesores hacia la cuestión del CC.

Otra limitación es el número pequeño de profesores que participó en la encuesta. Se entregaron encuestas a 12 profesores pero solamente seis contestaron. Por el tamaño del estudio es probable que no nos de una visión real de las las actitudes de los profesores en Suecia, con relación al CC. No obstante, creemos que podrá servir como inspiración para otros trabajos más extensos y más profundos.

1.4 Relevancia del estudio

Este trabajo es de gran relevancia como contribución a la reflexión entre los profesores de idiomas sobre el uso del CC. Confiamos en que contribuirá a que la decisión de utilizar el CC sea una decisión consciente regida por los objetivos pedagógicos.

2 Marco Teórico

Paradis (2011:89) llama al cambio de código “bilingual code-mixing” (BCM) y lo describe de la siguiente manera:

use of phonological, lexical, morphosyntactic, or pragmatic patterns from two languages in the same utterance or stretch of conversation. Mixing within an utterance is called intra-utterance mixing. Mixing from one utterance to another is called inter-utterance mixing.

Paradis también nos dá los siguientes ejemplos:

1. **Cambio intraoracional.** “*Alguien se murió en ese cuarto that he sleeps in.*” (“*Someone died in that room...*”)
2. **Cambio interoracional.** “*Pa, ¿me vas a comprar un jugo? It costs 25 cents.*” (“*Are you going to buy me juice?*”)
3. **Combinar palabras.** “*Estamos como marido y woman*” (“*We are like man and...*”)
4. **Combinar frases.** “*I’m going with her a la esquina*” “*...to the corner*”)
5. **Combinar cláusulas.** “*You know how to swim but no te tapa.*” (“*...it won’t be over your head*”)
6. **Combinar patrones pragmáticos.** “*Donne moi le cheval; le cheval; the horse!*” (“*Give me the horse; the horse;...*”)

El niño pide el caballo de juguete a su padre en inglés y en voz alta, después de haber tratado repetidas veces en francés, sin ningún resultado. (Paradis:2011, 89)

Como podemos ver el cambio de código se puede dar de diferentes maneras, siempre que se combinen elementos de dos lenguas. Con relación a nuestro estudio, en el aula, un profesor puede, por diferentes razones utilizar alguna de estas formas de CC durante sus clases y es por eso que consideramos importante señalar los diferentes tipos de CC a los que nos referimos. Es difícil determinar exactamente cuál o cuáles de los ejemplos anteriores son usados por los profesores pero consideramos que un profesor podría usar cualquiera de los ejemplos mencionados.

El fenómeno del CC ha sido tema de mucho interés en los Estados Unidos y se ha estudiado sobre todo con el inglés. Un típico ejemplo es el estudio de Linda Flores *Soy el brother de dos lenguas...* en el que se estudia el cambio de código en la música popular contemporánea de los hispanos en los Estados Unidos. El título del estudio “*Soy el brother de dos lenguas...*” representa perfectamente la mezcla de códigos entre el español y el inglés. Linda explica como el CC es utilizado por los latinoamericanos en los Estados Unidos como una forma de marcar su identidad hispana (Flores2008:44).

Linda Flores, en su tesis doctoral *Soy el brother de dos lenguas...* explica que el término más usado para determinar el fenómeno de cambio entre lenguas es *codeswitching/cambio de código*. Sin embargo, existen otros términos como *alternancia de lenguas/códigos* y *mezcla*

de códigos para describir estos cambios. Flores nos dice que en lo que se refiere a la *alternancia de lenguas*, Jacobson, (2001) basándose en la propuesta de Bentahila y Davies (1998) utiliza el término para describir el CC en los casos en que la cantidad de enunciados en las dos lenguas es equilibrada y no existe una lengua base. Para Thomason (2001:136) *alternancia de códigos*, no implica un cambio entre lenguas en una misma conversación sino el uso de las dos lenguas en contextos diferentes, por ejemplo una en casa y otra en el trabajo. Existen otros críticos como López Morales (1989:173), Alcaraz Varó (1997) y Valdés-Fallis (1976) entre otros, que tratan la *alternancia de códigos* y *el CC* como sinónimos (Flores 2008: 28,29).

De acuerdo a Flores, Sridhar y Sridhar (1980:408-9) utilizan el término *mezcla de códigos* para describir el tipo de CC que se da dentro de las oraciones, es decir, el cambio intraoracional del que nos habla Paradis. Linda Flores continúa explicando que en los trabajos de Bokamba (1988:24), y de Thomason (2001: 132) el término *mezcla de códigos* se usa para denominar el cambio intraoracional, mientras que el CC denomina el cambio interoracional. Muysken (2000:1) también utiliza el término *mezcla de códigos* para designar los cambios intraoracionales y el término cambio de código es utilizado para los cambios de lengua que tienen lugar en un episodio comunicativo. Según McClare (1981: 86), el CC es el cambio de una lengua a otra mientras que la *mezcla de códigos* surge en un discurso conducido en una lengua pero que contiene elementos de otra (Flores 2008:29).

De acuerdo a Flores Hamers y Blanc (1989:148-9) definen el CC como una alternancia de códigos en la que las lenguas implicadas se distinguen claramente, mientras que en la mezcla de códigos el hablante de la lengua X transfiere elementos y reglas de la lengua Y a la lengua X en todos los niveles lingüísticos (Flores 2008: 29).

Debido a que no existe un acuerdo entre los autores de usar un solo término para describir el fenómeno del uso de dos lenguas en un mismo episodio comunicativo, en nuestro estudio emplearemos el término cambio de código (CC) para referirnos a dicho fenómeno. Ya que los cambios de código de los que hablamos en este trabajo, se dan durante el proceso de aprendizaje de la L2, consideramos relevante mencionar algunas de las teorías sobre la adquisición de lenguas extranjeras. Para luego pasar a describir cómo estas teorías se posicionan con respecto al CC en el aula de la L2.

2.1 Teorías de adquisición de lenguas extranjeras

Existen diferentes teorías cuando se habla de adquisición de lenguas extranjeras:

La teoría de distinción entre adquisición y aprendizaje. Esta teoría estipula que los adultos tienen dos distintas e independientes formas de desarrollar competencia en una L2. La primera forma es la adquisición de una lengua, un proceso similar o idéntico a la forma en que los niños desarrollan competencia en su lengua materna. Siendo este un proceso subconsciente, en el que los adquirentes no están conscientes de que están adquiriendo una lengua, solamente son conscientes del hecho que están usando la lengua para comunicarse. El resultado de la adquisición de la lengua, la competencia adquirida es también subconsciente. La segunda forma de desarrollar competencia es el aprendizaje de una L2. El término “aprendizaje” se refiere al conocimiento consciente de un segundo idioma, conocer las reglas, ser consciente de ellas y ser capaz de hablar sobre ellas. “Aprendizaje” es adquirir conocimiento sobre un idioma, es decir tener conocimiento de la gramática o las reglas del idioma. (Krashen1987:10)

Suponemos que ese proceso subconsciente de adquisición de la L2, que se compara con la forma en que los niños desarrollan competencia en su lengua materna, tiene mejor resultado cuando el alumno es expuesto a la L2 al máximo, de igual manera que un niño es a su lengua materna.

La teoría de orden natural. Uno de los más excitantes descubrimientos en la adquisición de una L2 ha sido el darse cuenta de que la adquisición de estructuras gramaticales procede en un orden predecible. Brown (1973) reportó que los niños que están adquiriendo el inglés como lengua materna, tienden a adquirir ciertos morfemas gramaticales más temprano que otros. Corto tiempo después de la publicación de los resultados de Brown, Dulay and Burt (1974,1975) reportaron que los niños que adquieren el inglés como segunda lengua muestran un orden natural por morfemas gramaticales, a pesar de los ya formados durante la adquisición de la lengua materna. El orden de adquisición en el niño que aprende una L2 es diferente al orden del que aprende una L1. Madden and Krashen reportaron que el orden en un adulto es similar al del niño que aprende una L2. (Krashen1987:12,13)

La teoría monitor. La posición de esta teoría es que adquisición y aprendizaje se usan de dos maneras específicas. Normalmente, la adquisición “inicia” nuestras oraciones en una L2 y es responsable por la fluidez en esa lengua. El aprendizaje tiene solamente una función, y es la de Monitor o editor. Es decir, hacer cambios en la forma de una oración. (Krashen1987:15)

La teoría de “aporte” comprensible. Esta teoría pretende contestar probablemente la pregunta más importante en la enseñanza de una L2: ¿Cómo adquirimos una lengua? En otras palabras ¿Cómo nos movemos de un nivel a otro? ¿Cómo nos movemos de estado i , donde i representa actual competencia a $i + 1$, el siguiente nivel? Esta hipótesis hace la siguiente afirmación: una condición necesaria (pero no suficiente) para pasar de i a $i + 1$ es que el adquirente de la lengua entienda ‘aportación’ que contiene $i + 1$, donde “entiende” se refiere a que el adquirente está centrado en el significado y no en la forma del mensaje. (Krashen 1987:20,21) Según la teoría anterior Krashen dice que para continuar el aprendizaje de una L2 es necesario alcanzar un nuevo nivel de entendimiento. Este entendimiento que está centrado en significado y no en la forma del mensaje, ¿de qué manera sería mejor adquirido por los alumnos?, ¿si el profesor habla todo el tiempo la L2 a los estudiantes? O si habla la L1 algunas veces?

La teoría del filtro afectivo. El concepto de filtro afectivo fue propuesto por Dulay y Burt (1977) y es consistente con el trabajo teórico hecho en este área de variables afectivas y adquisición de una L2. Estudios hechos en la última década confirman que una variedad de variables afectivas se relacionan al éxito en la adquisición de una L2. Muchos de esos estudios los podemos dividir en las siguientes categorías (Krashen 1987:31):

- (1) *Motivación.* Personas con alta motivación tienen, generalmente mejores resultados en la adquisición de una L2.
- (2) *Seguridad en si mismos.* Personas con mucha autoestima y buena autoimagen tienden a tener buenos resultados en la adquisición de un idioma extranjero.
- (3) *Ansiedad.* Un nivel bajo de ansiedad tiende a ser conductivo a la adquisición de una L2, ya sea medido a nivel personal o ansiedad de la clase (31).

Podemos resumir las teorías de adquisición de una L2 de la siguiente manera: el aporte comprensible y la fuerza del filtro son las verdaderas causas en la adquisición de una L2. Otras variables se relacionan al éxito en la adquisición, es decir, podemos ver correlaciones positivas entre otras variables y medidas de logro en la L2, pero en todos los casos en que se obtiene éxito en la adquisición, los análisis revelan que la relación se puede explicar en términos de aporte comprensible y nivel del filtro (Krashen 1987:33).

Esto nos muestra la importancia que la motivación y el estado de ánimo del alumno tienen en el proceso de aprendizaje. Un alumno que no se siente bien emocionalmente no va a aprender de la misma forma que un alumno que se encuentra bien emocionalmente. Al leer todas estas teorías surgen muchas preguntas sobre la mejor manera de enseñar una segunda lengua, en nuestro caso el español.

2.2 Teorías con respecto al cambio de código en la enseñanza de lenguas

A continuación veremos cómo se posicionan estas teorías con respecto al CC en el aula de L2. Como dijimos anteriormente las opiniones sobre este tema varían mucho. Macaro explica que de acuerdo a F. Chambers(1991), Halliwell y Jones(1991) y Macdonald(1991), los estudiantes no necesitan entender todo lo que el profesor les dice y que el CC a la L1 debilita el proceso de aprendizaje. Según ellos, se debe enseñar única y exclusivamente a través de la L2 ya que esto ayuda a que la lengua sea auténtica, permite que los estudiantes experimenten imprevisibilidad y desarrollen su propio y ya incorporado sistema de lenguaje. Esta posición supone apoyo a la hipótesis de Krashen (1987) de aporte comprensible y orden natural de adquisición. Macaro continúa diciendo que Cook (1991), argumenta que mientras que existen principios para el uso de cambio de código en el aula, esto disminuye la exposición a la L2. (Macaro2001:531)

Macaro también nos dice que entre los que se oponen al uso exclusivo de la L2 tenemos a Guthrie (1984) quien cuestiona si el hecho de que una lección sea conducida únicamente en la L2, resulta en mayor adquisición por parte de los estudiantes. Según Macaro, Skinner (1985) es de la opinión que la exclusividad en el uso de la L2 es perjudicial al proceso de desarrollo de conceptos, ya que a veces se convierte en un obstáculo en la conexión de pensamientos e ideas ya desarrolladas en la L1. Macaro nos dice que Dickson (1992) llegó a la conclusión que la calidad del uso de la L2 es más importante que la cantidad y que Hagen (1992) justifica el cambio de código por ser una habilidad fundamental del lenguaje que es necesario adquirir porque es una parte normal de la interacción de contextos multilingües. Según algunos autores, el excluir el uso de la L1 en el aula es no solamente poco práctico, sino también priva a los estudiantes de una herramienta importante en el aprendizaje de una L2 (Macaro2001:531,532).

En medio de este debate del uso del CC en el aula, se encuentran Gearon, Cain, Briane, y Morgan (1998) quienes muestran preocupación por la forma de restringir el uso excesivo de la L1, una vez que el principio de inclusión de ésta, en el aula, haya sido aceptado. Como

consecuencia, Castellotti (1998) se pregunta si se deben incluir principios pedagógicos para justificar el CC en el aula (Macaro2001:532).

De todo esto podemos concluir que existen diferentes opiniones sobre el uso del CC en el aula pero falta evidencia que indique cuál de las posturas es la indicada, el uso exclusivo de la L2, el uso de la L1 en la enseñanza de lenguas extranjeras o una combinación moderada de ambas. ¿Qué pasaría si un profesor utilizara solamente español en el aula? ¿Podrían los estudiantes seguir las instrucciones y saber qué hacer? ¿Podrían, por ejemplo, entender la gramática?

Y si los profesores hablan la L1 o cambian mucho entre la L2 y la L1, ¿Pierde la L2 su autenticidad? ¿Qué sucede con la adquisición subconsciente de la L2, de la que nos habla Krashen?

Discutiremos estas cuestiones al analizar la literatura primaria y las respuestas de los profesores a las encuestas.

3 Análisis

A pesar de la falta de evidencia para apoyar o no el tema del CC, algunos planes curriculares de países europeos son muy firmes en sus recomendaciones sobre el uso de la L1 y la total exclusión de ésta; basándose en que se cree que inhibe la adquisición de la L2 y que comunica el mensaje equivocado sobre la lengua que se aprende. Entre algunos de estos planes curriculares podemos mencionar: los de Inglaterra, el país de Gales e Irlanda del Norte (Macaro 2001:532-533).

3.1 Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y 'Skolverket'

En Suecia, la Dirección Nacional de Educación ('Skolverket'), por el contrario, deja a juicio del profesor el uso del CC en el aula.¹ Esta postura va en línea con lo que el MCER dice: “no corresponde al Marco de referencia fomentar una metodología concreta para la enseñanza de idiomas, sino presentar opciones”.² A continuación presentamos algunas de las opciones y recomendaciones que aparecen en el documento del MCER y que se refieren al CC :

¹ Hemos puesto como apéndice 2, un mensaje de consulta a 'skolverket' sobre el tema de CC en el que explican su postura con relación al tema, ya que al consultar sus documentos no encontramos nada relacionado con el CC.

² Para ver todas las opciones que el MCER presenta como recomendaciones, consultar el documento MCER:141-142

De acuerdo al MCER, se espera que los alumnos aprendan una segunda lengua o una lengua extranjera (L2) de una o más de las siguientes formas: **f)** mediante la combinación de presentaciones, explicaciones, ejercicios (de repetición) y actividades de explotación, pero con la L1, como lengua de control en clase, de explicación, etc; **g)** mediante la combinación de actividades como en f, pero utilizando sólo la L2 para todos los objetivos de clase; **h)** mediante alguna combinación de las actividades anteriores, comenzando quizá con f, pero reduciendo paulatinamente el uso de L1, e incluyendo más tareas y textos auténticos, hablados y escritos, y con un aumento del componente de estudio autónomo; (MCER: 141, 142)

Como podemos ver el MCER solamente da recomendaciones a los profesores de lenguas extranjeras. Comienza por recomendar que, cuando los estudiantes empiezan a aprender una segunda lengua, es posible utilizar la L1 como lengua de control o lengua base para impartir una clase pero, que a medida que los alumnos progresan, se debe usar más L2. Es decir los profesores tienen libertad de usar el CC si consideran que es de beneficio para los estudiantes. ‘Skolverket’ deja a criterio de los profesores, el uso del CC, confiando en el profesionalismo de estos. Es decir, ambas entidades tienen posturas similares con relación al CC, por un lado ‘Skolverket’ lo deja a juicio del profesor y por otro, el MCER da opciones y recomendaciones al respecto pero enfatizando que el profesor debe alejarse paulatinamente del uso de la L1.

Podemos concluir que ‘Skolverket’ y el MCER dan libertad a los profesores de elegir la metodología que consideren mejor para lograr los objetivos marcados en la L2. El MCER y ‘Skolverket’ toman en cuenta el profesionalismo de los profesores y confían en que estos tomarán las decisiones y usarán las metodologías que mejor convengan a sus alumnos. Algunos países europeos, como mencionamos anteriormente, son muy firmes en la exclusividad de la L2 en la enseñanza y no dan la misma libertad de uso de metodología que ‘Skolverket’ da a los profesores de lenguas modernas. La discusión del uso exclusivo de L2 no es nueva en Suecia tampoco, de vez en cuando podemos escuchar profesores de lenguas modernas que dicen que sería mejor hablar la L2 todo el tiempo, pero que en la práctica se les hace difícil porque no todos los estudiantes entienden sus explicaciones e instrucciones.

Entre algunas de las recomendaciones del MCER de cómo se espera que los alumnos aprendan una segunda lengua, notamos que a y b se contradicen “a) mediante la exposición

directa a un uso auténtico de L2.” “b) mediante la exposición directa a enunciados hablados y a textos escritos especialmente elegidos (por ejemplo, adaptados) en L2.”

a) nos habla del uso auténtico de la L2, es decir situaciones reales, textos auténticos; mientras que b), por el contrario, habla de enunciados hablados o textos escritos adaptados. Si son adaptados ya no son auténticos. Es decir que no existen recomendaciones definidas, es decisión del profesor elegir la opción que considere mejor para sus alumnos.

Si leemos el plan de estudios sueco (“läroplan för grundskolan”) no encontramos nada que hable específicamente sobre el CC. En la parte de Lenguas Modernas podemos leer, por ejemplo, “que los alumnos deberán comprender e interpretar contenido en textos hablados y escritos en la L2.” Pudiendo interpretar este enunciado como que se puede usar la L1 para la comprensión e interpretación de textos en la L2, que la posibilidad existe.

En el siguiente enunciado “los alumnos deben utilizar estrategias lingüísticas para entender y darse a entender” Los alumnos, con ayuda del profesor, aprenden a comparar diferentes idiomas, las similitudes y las diferencias. Y con la ayuda de la L1, los alumnos, pueden comprender ciertas palabras de la L2, por ejemplo:

sueco problem (L1)

español problema (L2)

inglés problem (L1)

De acuerdo a Mattias Ahlquist de “Skolverket” los estatutos de la escuela sueca no contienen reglas específicas con relación al uso de la L1. “Se deja a libertad del profesor y su experiencia profesional decidir de qué manera, los alumnos, desarrollan mejor las habilidades y requisitos de conocimiento establecidos por el plan de estudios sueco.” Mattias Ahlquist agrega que si hay una inspección y es obvio que, en la enseñanza de una L2, los alumnos no alcanzan los objetivos establecidos, “Skolverket” puede dar su opinión al respecto, es decir que si los profesores están usando mucho la L1 y los alumnos no están alcanzando los requisitos establecidos, “Skolverket” puede en este caso, exigir un cambio de metodología (ver apéndice 2).

3.2 Sobre la encuesta y población que participó

Se distribuyeron doce encuestas a profesores de dos colegios, pero solamente seis contestaron. Los profesores son hombres y mujeres pero en ésta tesina úsaremos el término masculino ‘el profesor’ para referirnos a ellos.

El primer colegio es una escuela internacional con dos secciones, una nacional y la otra internacional, donde el idioma de instrucción es el inglés. La escuela tiene desde la clase de párvulos hasta el bachillerato, con un número aproximado de 500 estudiantes por sección, es decir mil estudiantes en total. La otra escuela es sueca, se dedica a la enseñanza del bachillerato y tiene una población de aproximadamente dos mil estudiantes.

Tres de las encuestas fueron contestadas por profesores de la sección internacional del primer colegio. En nuestra tesina nos referiremos a ellos como profesores A, B y C. Solamente un profesor de la sección nacional contestó la encuesta, a él lo identificaremos como profesor D. De la segunda escuela, dos profesores contestaron la encuesta, a ellos los identificaremos como profesores E y F.

Los profesores C, E y F tienen más de 60 años de edad y experiencia que va desde los 4 a los 40 años enseñando español. El profesor B tiene 50 años de edad y 4 años de experiencia. El profesor D tiene 38 años y 10 años de experiencia. El profesor A tiene 34 años y 4 años de experiencia.

Tres de los profesores, B, C y F son mujeres y tres son hombres, A, D y E. A tiene estudios de idiomas (español, inglés y alemán) en España. B tiene estudios para profesor de primaria de Irlanda y continúa sus estudios de profesor de idiomas en Suecia. C tiene estudios de traductor español-inglés de Ecuador y profesor de Arte de Austria. D es profesor de español, con título obtenido en Suecia. E tiene título de profesor de primaria y secundaria, pero no como profesor de español. F tiene cualificación como profesor de español de Hungría.

Nos pareció muy interesante el hecho que el grupo de profesores que participó en la encuesta, a pesar de estar compuesto solamente de seis profesores, representa cinco nacionalidades y ha obtenido sus títulos en seis países diferentes.

Para mayor claridad de los datos que hemos dado anteriormente, presentamos el siguiente cuadro:

	Sexo	Pais de origen	Edades	Años de experiencia enseñando español	Cualificación
Profesor A	Masculino	España	34	Cuatro años	Sin cualificación como profesor de español pero con licenciatura en idiomas (español, inglés, alemán) de España.
Profesor B	Femenino	Honduras	50	Cuatro años	Parcialmente cualificado. Profesor de primaria con estudios de Irlanda y estudia actualmente en Suecia para profesor de idiomas (inglés, español)
Profesor C	Femenino	Ecuador	63	Doce años	Sin cualificación como profesor de español pero es profesor de Arte con título de Austria y como traductor (español-inglés) de Ecuador.
Profesor D	Masculino	Suecia	38	Diez años	Cualificado como profesor de español de Suecia.
Profesor E	Masculino	Suecia	61	Cuatro años	Sin cualificación como profesor de español pero con título de profesor de primaria y secundaria de Suecia.
Profesor F	Femenino	Hungria	64	Cuarenta años	Cualificado como profesor de español de Hungría.

Las preguntas presentadas anteriormente con relación a edad, sexo, años de experiencia, nacionalidad y país donde se obtuvo el título se hicieron con la idea en mente de que estos factores podían influir a las actitudes de los profesores con respecto al cambio de código.

Otras de las preguntas que formulamos en la encuesta se basaron en las razones mencionadas en el estudio de Flyman-Mattsson y Burenhult (1999), del porqué los profesores de L2 utilizan el CC en el aula. Dicho estudio fue realizado en Suecia. En este, se observaron tres profesores que enseñan Francés, dos de ellos suecos y uno francés y en el que el CC en el aula de L2 se analiza, basándose en las siguientes razones:

- 1) **Inseguridad lingüística.** El profesor cambia de código porque tiene dificultades para relacionar nuevos conceptos.
- 2) **Cambio de tema.** El profesor cambia de código de acuerdo al tema en discusión. Podríamos sugerir, por ejemplo, que ciertos aspectos de la enseñanza de una L2 como instrucciones gramaticales son preferiblemente expresadas en la L1 de los alumnos.
- 3) **Función afectiva.** Expresiones espontáneas de emoción y comprensión emocional en el trato con alumnos.
- 4) **Función social.** Los profesores utilizan la lengua de los alumnos (L1) para mostrar amistad y solidaridad.
- 5) **Función repetitiva.** Cuando los profesores comunican el mismo mensaje en ambas lenguas para mayor claridad (Flyman-Mattsson y Burenhult 1999:61).

Más adelante, en nuestra tesina veremos si estas razones de Flyman-Mattsson y Burenhult coinciden con las razones que nos darán los profesores en las respuestas de nuestra encuesta.

3.3 Respuestas de la encuesta y análisis

Pasaremos ahora a analizar los resultados de las preguntas de la encuesta, escribiremos las preguntas, haremos un comentario y análisis de cada una de ellas.

¿Consideras que es importante hablar solamente la L2 durante tus clases?

A esta pregunta, cinco de seis, profesores B,C,D y F contestaron que es importante hablar solamente español en clase. Uno de los profesores, A contestó ‘A veces’.

Esto nos muestra que casi todos consideran que es muy importante utilizar solamente la L2 durante las clases. Significa que de acuerdo a ellos, mientras más el alumno sea expuesto a la L2, mayor beneficio obtendrá de las clases.

Podemos decir que esta respuesta apoya las opiniones de F. Chambers 1991, Halliwell & Jones 1991; y MacDonald 1991, defensores de la exclusividad de la L2 quienes opinan que los estudiantes no necesitan entender todo lo que el profesor les dice y que el CC a la L1 debilita el proceso de aprendizaje (Macaro2001:531)

Además, como dijimos al inicio de nuestro apartado 3, según Macaro 2001 “algunos planes curriculares son muy firmes sobre el uso de la L1 y la total exclusión de esta; basándose en que se cree que inhibe la adquisición de la L2 y que comunica el mensaje equivocado sobre la lengua que se aprende.” Estos planes curriculares no dan otra opción a los profesores más que el uso exclusivo de la L2. ‘Skolverket’ y el MCER dejan a juicio del profesor el uso de la L1, solamente ofrecen opciones, sin embargo, de acuerdo a esta respuesta, casi todos los profesores consideran importante el uso exclusivo de la L2 para la adquisición de esta.

¿Cuándo consideras que es necesario usar la L1 con tus alumnos?

Para esta pregunta dimos cinco opciones y cada persona podía elegir más de una opción :

	A	B	C	D	E	F	Total
1. Nunca. Siempre hablo la L2 con mis alumnos		x					1
2. Para dar instrucciones						x	1
3. Para explicar la gramática	x		x	x	x	x	5
4. Para explicar vocabulario	x			x	x	x	4
5. Para traducir un texto nuevo	x				x	x	3

En la primera opción ‘nunca’, únicamente un profesor, B dice que siempre habla la L2 con sus estudiantes. Otro profesor, F dice que utiliza la L1 para dar instrucciones. Cinco de seis, A, C, D, E y F dicen que utilizan la L1 para explicar gramática. Cuatro de seis, A, D, E y F dicen que la utilizan para explicar vocabulario. La mitad de los profesores, A, E y F dicen que es necesario traducir un texto a la L1.

Probablemente hemos llegado a la parte más interesante de la encuesta porque solamente una persona ha contestado ‘nunca’. Esto significa que las ideas de los profesores de cómo debe ser no coinciden con cómo es en la sala de clase ya que en la pregunta anterior en la que les preguntamos si consideraban importante hablar solamente la L2 con sus alumnos, cinco de seis respondió que sí. Sin embargo podemos ver que, según las respuestas de los profesores, en la práctica es común que utilicen la L1 en diferentes situaciones.

El único profesor que dice que nunca habla la L1 con los alumnos es B. B ha realizado parte de sus estudios en Irlanda del Norte, razón que podría explicar el que solamente hable la L2 con sus alumnos. Dado que Irlanda del Norte está entre los países cuyos planes curriculares son firmes en su resolución del uso exclusivo de la L2.

Solamente un profesor de los seis, F dice que utiliza la L1 para dar instrucciones. Los otros cinco no eligen la opción de utilizar la L1 para dar instrucciones. Suponemos que una explicación podría ser que los estudiantes se acostumbran a la manera en que el profesor da las instrucciones, por ejemplo:

“Por favor, abrir sus libros en la página 8 y completar las oraciones del ejercicio 10.”

Es interesante ver que casi todos explican la gramática en la L1. Algunos profesores expresan que algunos aspectos de la gramática en la L2 se pueden comparar con la L1 y que esto facilita el entendimiento por parte de los alumnos. Otros dicen que el vocabulario necesario para explicar la gramática puede ser difícil para los alumnos de niveles más básicos y por esta razón utilizan la L1.

La mayoría de los profesores utiliza la L1 para explicar vocabulario. Si pensamos que es mucho más fácil y rápido dar una traducción directa de un idioma a otro, podemos preguntarnos si esto, lo hacen los profesores por comodidad o para ganar tiempo, ya que las horas asignadas para la enseñanza de una L2 son limitadas.

Como dijimos antes, la mitad de los profesores dice que utilizan la L1 para traducir un texto nuevo, al igual que para la explicación de vocabulario. Por consiguiente, existe la posibilidad que los profesores, debido a las pocas horas con las que cuentan para la enseñanza de una L2, lo hagan para ganar tiempo.

Puede ser que los estudiantes de niveles más avanzados no necesiten una traducción a la L1, pero sí los de niveles básicos. Estos estudiantes necesitan más ayuda ya que su conocimiento del idioma que se enseña es todavía muy limitado.

En muchos de los libros de actividades en Suecia, utilizan la L1 para explicar lo que los alumnos tienen que hacer. Consideras que esto es:

	A	B	C	D	E	F	Total
Bueno							
Malo		x					1
Es necesario hacerlo de vez en cuando	x		x	x	x	x	5

Como podemos ver para esta pregunta dimos también tres opciones. Cinco de seis, A, C, D, E y F dicen que es necesario hacerlo de vez en cuando. Y uno solamente, B dice que es malo.

Uno de los profesores, A opina que es necesario utilizar la L1 de vez en cuando en los libros de actividades y dice que es necesario cuando la actividad es especialmente difícil. Para instrucciones simples es más conveniente que se den en el idioma que se está aprendiendo. Incluso en los primeros niveles (paso 1-2) cree conveniente que las instrucciones simples se den en el idioma que se estudia para que los estudiantes se familiaricen con el idioma. El profesor D dice que cree que es importante que todos entiendan. Y que siempre explica primero en español y después en sueco. El profesor F dice que las clases son demasiado grandes, que no todos siguen las instrucciones directamente y hay que ayudarles. El profesor B opina que no es bueno utilizar la L1 en los libros de actividades ya que los estudiantes deben acostumbrarse a leer instrucciones en la L2 al igual que a escuchar, hablar y escribir en la lengua que se enseña.

Los profesores, en sus respuestas expresan de diferentes maneras que se sienten presionados por la falta de tiempo para desarrollar los programas, por el tamaño de las clases, es decir, muchos alumnos que necesitan una explicación individual al mismo tiempo. El hecho que los alumnos puedan leer las instrucciones en la L1 elimina mucha de la presión que los profesores sienten y les permite avanzar más rápido.

Si usas la L1, ¿con cuánta frecuencia lo haces?

Para esta pregunta se dieron cinco opciones:

	A	B	C	D	E	F	Total
1. 10% del tiempo de clase			x	x		x	3
2. 25% del tiempo de clase	x			x	x		3
3. 50% del tiempo de clase	x						1
4. 75% del tiempo de clase							
5. 95% del tiempo de clase							

Dos de los profesores, C y F contestaron que lo hacen el 10% del tiempo de clase. Uno, D, contestó que lo hace el 10 y el 25%, dependiendo del nivel del grupo. Otro, A, contestó que lo hace el 25 y el 50%, también dependiendo del nivel del grupo. El profesor E, dice que lo hace el 25% y B contestó que nunca utiliza la L1. De acuerdo a las repuestas de los profesores, “dependiendo del nivel”, podemos interpretarlo como que utilizan más la L1 con los alumnos de niveles más bajos ya que consideran que son los grupos que más lo necesitan.

La siguiente pregunta busca ver el nivel de satisfacción de los profesores con este porcentaje.

¿Cómo estás de satisfecho con este porcentaje?

Para esta pregunta, dimos cinco opciones:

	A 25 y 50%	B Nunca	C 10%	D 10 y 25%	E 25%	F 10%	Total
1. Muy satisfecho/a		x	x			x	3
2. Satisfecho/a				x			1
3. Ni sí ni no							
4. Poco satisfecho/a	x				x		2
5. Disconforme							

Los profesores C y F contestaron que utilizan la L1 el 10% del tiempo de clase y dicen que están muy satisfechos. D contestó 10 y 25% del tiempo y dice que está satisfecho. A, quien

contestó 25 y 50% del tiempo dice que está poco satisfecho. Finalmente E que contestó 25% dice también que está poco satisfecho.

El profesor que dijo que nunca utiliza la L1 y está muy satisfecho con esta postura (profesor B) dice que es necesario que los estudiantes estén en contacto con la lengua que aprenden la mayor parte del tiempo posible para que puedan desarrollar todas las destrezas. El profesor F que contestó que utiliza la L1 10% del tiempo de clase y está muy satisfecho con ese porcentaje, explica que usa la L1 cuando considera que tiene que aclarar algo. El que contestó que utiliza la L1 entre el 10 y el 25% (profesor D) y que está satisfecho dice que sabe que debería usar más español en la clase pero a veces es más fácil explicar una cosa en sueco. Es más rápido. El siguiente comentario corresponde al profesor E quien contestó que utiliza la L1 un 25% y que está poco satisfecho: “mientras más L2 se use, es mejor para el alumno.”

Otro de los profesores, A contestó que usa la L1 entre el 25 y el 50% y está poco satisfecho, dice que actualmente utiliza la L1 entre 40 y 50%, pero debería utilizar un porcentaje menor. Su meta es de hecho poder utilizar el español mucho más durante sus clases. Dice que ha intentado hablar sólo español en las clases, pero el resultado ha sido que ha tenido que utilizar el triple del tiempo para hacer la misma actividad cuando sólo habla español, porque los estudiantes no han comprendido completamente lo que tienen que hacer.

De las respuestas de los profesores, concluimos que todos quieren usar más la L2 en el aula, que esto les daría mayor satisfacción, sin embargo todas las presiones que mencionamos antes, la falta de tiempo para desarrollar los programas, las clases grandes, etc. obligan a los profesores a utilizar la L1. Vemos que el profesor que usa la L1 el 50% del tiempo de clase es uno de los que está menos satisfecho.

Si nunca usas la L1 con tus alumnos, ¿Cómo estás de satisfecho con esta postura?

Los profesores podían elegir entre cinco opciones:

	A	B	C	D	E	F	Total
1. Muy satisfecho/a		x					1
2. Satisfecho/a							
3. Ni sí ni no							
4. Poco satisfecho/a							
5. Disconforme							

Solamente un profesor, B contestó esta pregunta, diciendo que está muy satisfecho con esta postura ya que, como dijimos antes, considera que los alumnos deben estar en contacto con la lengua que aprenden todo el tiempo de clase. Esto confirma lo que dijimos antes, que mientras más L2 un profesor usa, más satisfecho está.

¿Porqué crees que necesitas combinar la L1 y la L2?

El profesor A dice que cree que es importante combinar la L1 y la L2 para estar completamente seguro de que los alumnos comprenden perfectamente las instrucciones, y también para poder explicar claramente sutilezas y matices que se pierden si sólo se habla un idioma. Especialmente con la gramática, piensa que los alumnos necesitan sentirse seguros de que entienden todos los contenidos, y que eso en muchas ocasiones se logra únicamente hablando en la L1. El profesor D contesta que para explicar una cosa difícil se puede utilizar la L1 pero el resto del tiempo es necesario utilizar la L2 para que los estudiantes escuchen mucho español. El profesor E expresa que para explicar cosas difíciles como gramática, vocabulario o para mayor entendimiento de un texto nuevo, es necesario combinar la L1 y la L2. El profesor F dice que los alumnos deben usar/escuchar la L2 tanto como sea posible pero a veces se avanza mejor y más rápido si reciben las instrucciones, explicaciones en la L1.

La mayoría de los profesores explica claramente sus razones de uso de CC, es decir pasar de la L2 a la L1, para asegurarse que los alumnos entienden los textos nuevos, el vocabulario, la gramática. Agregan que el tiempo es limitado y que necesitan avanzar rápido.

¿Cuando quieres crear una relación más personal con tus alumnos, de amistad y comprensión, qué idioma utilizas para comunicarte?

Presentamos dos opciones para contestar esta pregunta:

	A	B	C	D	E	F	Total
L1	x		x	x	x	x	5
L2		x	x			x	3

Los profesores A, E y D contestaron que utilizan la L1. C y F contestaron que utilizan ambas, la L1 y la L2. El profesor B contestó que solamente utiliza la L2. El profesor A dice que cree que es importante que los alumnos puedan expresarse en su lengua materna con el profesor para que no se cree ninguna barrera o malentendido. Aún así, siempre suele combinar las dos L1-L2, incluso cuando se establece una relación de amistad, sobre todo con los alumnos de niveles más elevados. Con los alumnos de Paso 1 se hace mucho más difícil utilizar la lengua 2 en una relación más personal. De nuevo, el profesor B expresa la importancia de exponer al estudiante a la L2 todo el tiempo para mejor desarrollo de las destrezas en esa lengua.

Vemos que hay una variedad de respuestas. Debido al tamaño de este estudio es difícil decir exactamente lo que este resultado significa. El MCER entre sus recomendaciones dice: “incluyendo más tareas y textos auténticos, hablados y escritos” (MCER:142). Consideramos que estas ocasiones de relación entre alumno-profesor son muy buenas oportunidades para exponer a los alumnos a situaciones auténticas del idioma hablado en la L2, sin embargo, los profesores parecen no estar conscientes de la importancia de estas oportunidades.

3.4 Análisis partiendo del estudio hecho por Flyman-Mattsson y Burenhult

Para esta parte de nuestra tesina, partiremos del estudio hecho por Flyman-Mattsson y Burenhult ya que consideramos que coincidimos en el pensamiento de que los profesores de lenguas extranjeras (L2, en nuestro estudio el español) en Suecia utilizan el CC por las razones que se describen más adelante.

Ahora pasaremos a describir las razones que Flyman-Mattsson y Burenhult nos presentan y a hacer un análisis de las respuestas de la encuesta y veremos si las razones que los profesores de nuestra encuesta dan para el uso de CC, coinciden con las razones que Flyman-Mattsson y Burenhult nos presentan.

Inseguridad lingüística. El profesor cambia de código porque tiene dificultades para relacionar nuevos conceptos.

Es natural que cuando una persona bilingüe tiene inseguridad lingüística en el idioma en que se expresa, tienda a cambiar de código. Es decir que se exprese en el idioma en el que se siente más cómoda (Flyman-Mattsson y Burenhult 1999:62).

Debido a que el rol del profesor es transmitir conocimiento de una lengua extranjera a sus alumnos, no es conveniente usar palabras que este no conoce muy bien. Y que para no perder el control de la clase tendría que cambiar de código. Esto podría dañar la confianza de los alumnos con respecto al profesionalismo del profesor(63).

En nuestra encuesta no se presentó ninguna pregunta directamente relacionada a este tema debido a que consideramos que es difícil para un profesor de idiomas admitir a otros que tiene inseguridad con respecto a su conocimiento del idioma que enseña. Por lo tanto no tenemos evidencia para poder afirmar que es así, pero, consideramos que puede darse en los casos en que la lengua materna del profesor no es la lengua que enseña.

Si consideramos que de los profesores que tomaron parte en la encuesta, tres no tienen el español como lengua materna. Los otros son hispanohablantes pero dos de ellos sin cualificación y uno parcialmente cualificado para enseñar español. Todas estas razones podrían explicar que es probable que nuestro grupo de encuestados también tenga inseguridad lingüística a la hora de explicar gramática, por ejemplo, ya que la explicación requiere del uso de una terminología especial.

Cambio de tema. El profesor cambia de código de acuerdo al tema en discusión. Podríamos sugerir, por ejemplo, que ciertos aspectos de la enseñanza de una L2 como instrucciones gramaticales son preferiblemente expresadas en la L1 de los alumnos (Flyman-Mattsson y Burenhult1999:63). Según Flyman-Mattsson y Burenhult, una posible explicación para esto es que se piensa que el conocimiento de la L2 no se ha desarrollado lo suficiente para que los alumnos puedan entender los términos necesarios para explicar la gramática y por eso hay una tendencia a hacerlo en la L1. Además del hecho que, según los métodos tradicionales todavía de extenso uso en Suecia, los profesores consideran que la L1 es una herramienta necesaria para explicar reglas y estructuras de la lengua que se enseña (Flyman-Mattsson y Burenhult1999:63).

En nuestra encuesta, cinco de seis profesores dijo que utiliza la L1 para explicar la gramática. Uno de ellos dice al respecto: “ Cuando explico gramática, especialmente en los niveles más básicos, necesito hacerlo en la L1. De no ser así los alumnos no comprenden y los conceptos no quedan claros.”

Como vemos en nuestra encuesta la mayoría de los profesores decide cambiar a la L1 para que los alumnos puedan entender la gramática, probablemente porque consideran que estos no poseen suficiente conocimiento de los términos que se utilizan para explicar la gramática en la L2 y para que los conceptos queden claros.

Función afectiva. Expresiones espontáneas de emoción y comprensión emocional en el trato con alumnos. Según Flyman-Mattsson y Burenhult es normal que un hablante utilice el idioma en el que se siente más cómodo cuando trata de comunicar expresiones de emoción y comprensión. Tomando esto en consideración, no debería sorprendernos que los profesores escojan su lengua materna o la lengua materna de los alumnos para comunicar estas expresiones de afecto (65). En nuestro estudio la L2 es el español y la L1 el inglés o el sueco. Como dijimos antes, tres de los profesores trabajan en la sección internacional de una escuela donde el idioma de enseñanza es el inglés. En nuestra encuesta cinco de los profesores contestaron que usan la L1 para comunicar dichas expresiones. Dos de ellos dijeron que utilizan ambas, transmiten el mensaje primero en la L1 y después en la L2 sobre todo con los alumnos de niveles más elevados pero la L1 con los alumnos de niveles básicos.

Función social. Los profesores utilizan la lengua de los alumnos (L1) para mostrar amistad y solidaridad. Esta función está relacionada con la función afectiva, cuando el hablante quiere mostrar amistad y solidaridad mediante el uso de la lengua materna del destinatario. El mismo fenómeno ocurre en el aula y el profesor quiere mostrar amistad por lo que cambia de código y usa la lengua materna de sus alumnos (Flymman-Mattsson y Burenhult 1999:66).

En nuestra encuesta algunos de los profesores expresan que es importante que tanto ambos profesor y alumnos puedan expresarse en la L1 de vez en cuando, sobre todo al tratar de tener una relación más personal para que no se creen barreras ni malos entendidos.

Comentaremos las dos funciones, función afectiva y función social ya que al igual que Flyman-Mattsson y Burenhult consideramos que ambas funciones son similares. Según el estudio de Flyman-Mattsson y Burenhult y en nuestro estudio hay una variedad de respuestas con respecto a estas dos funciones, sin embargo, hay una tendencia a usar la L1 más que la L2 en estos casos. Si tomamos en cuenta las recomendaciones del MCER “textos auténticos” (MCER:142) y la explicación de Macaro en la que dice que de acuerdo a F. Chambers (1991), Halliwell y Jones (1991) y Macdonald (1991), le exclusividad en el uso de la L2, ayuda a que la lengua que se aprende sea auténtica (Macaro 2001:531). Consideramos que en estas dos

funciones, función afectiva y social existen buenas oportunidades para exponer a los alumnos a situaciones auténticas de uso de L2 y deberían ser aprovechadas por los profesores.

Función repetitiva. Cuando los profesores comunican el mismo mensaje en ambas lenguas para que quede claro. Una de las razones más comunes por la que los profesores utilizan el CC es para asegurarse que los estudiantes han comprendido el mensaje. Frecuentemente podemos ver que en las aulas, se da el mensaje en la L2, seguido del mismo mensaje en la L1 (Flyman-Mattsson y Burenhult 1999:67).

Por los resultados de nuestra encuesta podemos ver que la mayoría de los profesores considera que es importante que el mensaje quede claro. Así lo demuestran los siguientes comentarios: “Creo que es importante combinar la L1 y la L2 para estar completamente seguros de que los alumnos comprenden perfectamente las instrucciones.” “pienso que los alumnos necesitan sentirse seguros de que entienden todos los contenidos y eso en muchas ocasiones se logra únicamente hablando también en la L1.”

Nuestra encuesta muestra resultados similares a los de Flyman-Mattsson y Burenhult, es decir que, los profesores cambian de código parcialmente (solamente en parte del mensaje) o completamente (todo el mensaje se repite en la L1) y casi siempre es de la L2 a la L1 para asegurarse que el mensaje quede claro.

4 Conclusiones

Según las diferentes teorías, existen diferentes factores que afectan la adquisición de una L2. Así lo podemos observar con todo lo que se ha dicho en el apartado dos, marco teórico, de nuestro estudio, cuando hablamos de las hipótesis de adquisición de lenguas. Dentro de las que se consideran como las verdaderas causas de adquisición de una L2 a las hipótesis de aporte comprensible, la cual explica cómo y cuándo estamos listos para pasar de un nivel a otro en el proceso de aprendizaje y la hipótesis de filtro afectivo, según la cual un estudiante con alta motivación, seguridad en sí mismo y con un nivel bajo de ansiedad tiende a tener mejor éxito en el aprendizaje de una L2. Es posible que al analizar todos esos otros factores, el CC sea un factor sobre el cual no conocemos suficiente y que su efecto en el proceso de aprendizaje de la L2 no esté bien definido. Sin embargo consideramos que vale la pena reflexionar sobre su uso en el aula de lenguas extranjeras.

De nuestra encuesta podemos concluir que a pesar de que los profesores están conscientes de la importancia del uso de la L2 en el aula, la mayoría usa la L1 por una u otra razón. De sus respuestas podemos ver que sus ideas con respecto a cómo debería ser no coinciden con cómo realmente es en el aula. Al decir primero que consideran importante que se hable solamente la L2 durante sus clases y en la siguiente pregunta admiten que usan la L1 para explicar ya sea gramática o vocabulario, para dar instrucciones o para traducir un texto nos indica que un alto porcentaje del tiempo de la clase es utilizado para explicar en la L1. Y que los profesores probablemente no se han detenido a reflexionar sobre el porqué usan la L1 en sus clases. Si lo hacen basándose en principios pedagógicos o si lo hacen porque es una forma de avanzar más rápido.

El profesor B, con título de Irlanda del Norte es el que está consciente del uso de la L2 en sus clases de español y el que está más satisfecho de su postura ante el uso de CC. De las respuestas de los otros profesores podemos ver que los que usan un porcentaje entre el 25 y el 50% de la L1 están poco satisfechos. Lo cual significa que mientras más español usan los profesores, más satisfechos están.

En varios de los libros de ejercicios para la enseñanza del español en Suecia se utiliza el sueco para dar las instrucciones, aún en los niveles más elevados. Los profesores de nuestra encuesta piensan que es necesario hacerlo de vez en cuando. Consideramos que sería mejor dar más instrucciones en español ya que las instrucciones en sueco no ayudan a incentivar a los alumnos y profesores a incrementar el uso de la L2 en el aula.

El MCER y la Dirección Nacional de Educación Escolar en Suecia ('Skolverket') tienen posiciones similares en cuanto al CC en el aula, y es la de dejar a criterio del profesor el uso del CC. El MCER sin embargo, recomienda alejarse paulatinamente del uso de CC a medida que los alumnos adquieren mayor conocimiento de la L2, es decir en los niveles más avanzados.

Consideramos que para ayudar a los profesores en Suecia, 'Skolverket' podría dar la misma recomendación de el MCER, de alejarse poco a poco del uso de CC a medida que los alumnos progresan a niveles más altos. Esto facilitaría la decisión de los profesores sobre el uso de la L1 y consideramos que los ayudaría a reflexionar sobre el CC.

De acuerdo a los resultados de nuestra encuesta podemos concluir también que las razones que los profesores han dado para explicar el uso de CC en el aula son prácticamente las mismas razones que Flyman-Mattsson y Burenhult dan en su estudio. Las razones de cambio de tema, función afectiva, función social y función repetitiva fueron claramente expresadas por los profesores en sus comentarios.

Con respecto a la función afectiva y función social, es decir, cuando el profesor quiere crear una relación más personal con sus alumnos, de amistad, comprensión, etc.; los profesores contestaron que usan la L1 para estos casos. Creemos que es necesario mencionar la importancia de estas ocasiones como oportunidades para exponer a los alumnos a situaciones auténticas del uso de la lengua (L2) como lo recomienda el MCER.

Concluimos que los profesores quisieran usar más la L2 en sus clases pero, como hemos visto, por razones prácticas usan demasiado la L1. Consideramos que es importante que los profesores reflexionen sobre este fenómeno en la enseñanza de lenguas.

Como futura investigación sería interesante hacer estudios más profundos a nivel nacional e internacional sobre el CC en el aula y su efecto en la enseñanza de idiomas. Por medio de filmaciones de clases se podría observar a profesores y alumnos de diferentes países (países en los que sus planes curriculares admiten el uso de la L1 y países en los que se exige la exclusividad de la L2). Las observaciones se harían por períodos largos, de un año por ejemplo, para luego, después de un año de estudios, analizar y comparar los resultados de los alumnos..

5 Bibliografía

Consejo de Europa. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya e Instituto Cervantes, 2002.

Cortés Moreno, M. (2001). Fenómenos originados por las lenguas en contacto: cambio de código, préstamo lingüístico, bilingüismo y diglosia. *Wenzao Journal*, 14, 295-312. Universidad de Wenzao: Káohsiung, Taiwán.

Flores Ohlson, L. *Soy el brother de dos lenguas...* El cambio de código en la música popular contemporánea de los hispanos en los Estados Unidos. Acta Universitatis Gothoburgensis. Suecia: Intellecta Docusys AB, Västra Frölunda 2008.

Flyman-Mattsson, A. y Burenhult, N. (1999). Code Switching in second language teaching of French. *Working Papers* 47, 59-72.

Krashen, S. D. (1987) *Principles and practice in second language acquisition*. London: Prenticehall International.

Kvale, Steiner. *Den Kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur, 1997.

Macaro, E. (2001). Analyzing Student Teachers' Code Switching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making. *The Modern Language Journal*, 85 (4), 531-548.

Paradis, J y Genesse, F. (2011). *Dual Language Development & Disorders*. Baltimore, Md.: Paul H. Brookes Pub. Co.

Skolverket. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes, 2011.

Apendice 1

Encuesta

Sexo: _____

Edad: _____

Nivel que enseñas:	Paso 1	()
	Paso 2	()
	Paso 3	()
	Paso 4	()
	Paso 5	()

¿Cuáles son tus cualificaciones para enseñar español?

1. Cualificado/a como profesor/a de español	()
2. Sin cualificación	()
3. Parcialmente cualificado/a	
(es decir, que estudias actualmente para ser profesor/a)	()

¿ En qué país obtuviste tu título de profesor de español? _____

¿Cuántos años has trabajado como profesor/a de español? _____

¿Consideras que es importante hablar solamente la L2 durante tus clases?

Si	()
No	()
A veces	()

¿Cuándo consideras que es necesario usar la lengua L1 con tus alumnos

1. Nunca. Siempre hablo la L2 con mis alumnos ()
2. Para dar instrucciones ()
3. Para explicar la gramática ()
4. Para explicar vocabulario ()
5. Para traducir un texto nuevo ()

Otras razones:

En muchos de los libros de actividades en Suecia, utilizan la L1 para explicar lo que los alumnos tienen que hacer. Consideras que esto es:

- Bueno ()
- Malo ()
- Es necesario hacerlo de vez en cuando ()

Por favor, comenta tu respuesta:

Si usas la L1, ¿con cuánta frecuencia lo haces?

1. 10% del tiempo de clase ()
2. 25% del tiempo de clase ()
3. 50% del tiempo de clase ()
4. 75% del tiempo de clase ()
5. 95% del tiempo de clase ()

¿Cómo estás de satisfecho/a con este porcentaje?

1. Muy satisfecho/a ()
2. Satisfecho/a ()
3. Ni sí ni no ()
4. Poco satisfecho/a ()
5. Disconforme ()

Por favor, agrega un comentario a tu respuesta:

Si nunca usas la L1 con tus alumnos, ¿cómo estás de satisfecho/a con esta postura?

1. Muy satisfecho/a ()
2. Satisfecho/a ()
3. Ni sí ni no ()
4. Poco satisfecho/a ()
5. Disconforme ()

Por favor, agrega un comentario a tu respuesta:

¿Porqué crees que necesitas combinar la L1 y la L2?

¿Cuando quieres crear una relación más personal con tus alumnos, de amistad y comprensión, qué idioma utilizas para comunicarte?

L1

()

L2

()

Apendice 2

Correo a la Dirección Nacional de Educación Escolar en Suecia ('Skolverket')

Hej!

Jag har tagit emot din fråga rörande språk.

Skolans författningar innehåller inga specifika regler rörande din frågeställning. Det är upp till professionen att bedöma hur eleverna bäst ska utvecklas mot de förmågor och kunskapskrav som slås fast i läroplanen. Skolinspektionen skulle dock vid sin tillsyn av skolor kunna ha synpunkter om de bedömer att eleverna inte får goda förutsättningar att nå kunskapskraven.

Om du har ytterligare frågor är du välkommen att återkomma till oss på Skolverkets upplysningstjänst på 08 - 52733200.

Med vänlig hälsning

Upplysningstjänsten vid Skolverket
Mattias Ahlquist

"Marta Källstrand" <Marta.Kallstrand@isgr.se>

2011-10-02 17:44

Till upplysningstjansten@skolverket.se

Kopia

Ärende användning av modersmål i undervisning av moderna språk

Hej !

Mitt namn är Marta Källstrand och jag skriver min C-uppsats i spanska inom ämnet didaktik vid Göteborgs universitet. Det har varit olika uppfattning om hur mycket man ska använda modersmålet i undervisning av språk. En del anser att man enbart tala och undervisa på det språk som ska läras. Somliga säger att det är bra att kunna förklara en del på svenska, t ex grammatiska regler. En del lärare talar svenska i stort sett hela tiden. Finns det någon rekommendation från skolverket om detta?

Mvh
Marta Källstrand
Öckerö

