



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DIDÁCTICA
EN IDIOMAS EXTRANJEROS**

**Cambio de código en el aula de LE en el Programa de Estudios de
Idiomas en una universidad pública, 2021**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Didáctica en Idiomas Extranjeros

AUTORA:

Seehase de Tenorio, Marianne Charlotte Margarethe (ORCID: 0000-0002-2946-0487)

ASESOR:

Mg. Bellido García, Roberto Santiago (ORCID: 0000-0002-1417-3477)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Educación Intercultural

LIMA — PERÚ

2022

DEDICATORIA

A mi esposo Alfonso y mis hijas Kukuli y Violeta, por alentarme en cada momento de mi vida y por su apoyo incondicional durante mis estudios.

AGRADECIMIENTO

A los profesionales y amigos por haberme brindado nuevos conocimientos y enfoques para mi desarrollo profesional.

A los docentes del Programa de Estudios de Idiomas de la universidad nacional por haber contribuido a la investigación con sus valiosas experiencias y reflexiones.

Índice de Contenidos

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Resumen	vi
Abstract	vii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
III. METODOLOGÍA	15
3.1. Tipo y diseño de investigación	15
3.2. Categorías, Subcategorías y matriz de categorización.	15
3.3. Escenario de estudio	16
3.4. Participantes	17
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	18
3.6. Procedimiento	18
3.7. Rigor científico	18
3.8. Método de análisis de datos	19
3.9. Aspectos éticos	19
IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	20
V. CONCLUSIONES	35
VI. RECOMENDACIONES	36
REFERENCIAS	37
ANEXOS	

Índice de tablas

Tabla 1: Sujetos entrevistados

16

RESUMEN

El cambio de código, por su utilidad en la enseñanza de idiomas extranjeros, ha sido ampliamente estudiado en diferentes continentes. En el Perú, el fenómeno aún no se estudia. La presente investigación tuvo como objetivo explorar el rol del cambio de código en la práctica educativa en el aula de lenguas extranjeras de los docentes del Programa de Estudios de Idiomas en una universidad pública peruana, 2021. El estudio se realizó con un enfoque cualitativo y se elaboró en base a entrevistas semiestructuradas a siete docentes. Estas fueron analizadas siguiendo la metodología fenomenológica hermenéutica. Los resultados mostraron que los docentes entrevistados no conocían el concepto de cambio de código, sin embargo, en su práctica cotidiana, muchos lo usan. Las entrevistas expresaron algunas concepciones a favor y en contra el uso de la L1 en el aula de LE. Asimismo, reportaron que lo usan en todas las fases de sus sesiones de aprendizaje, atribuyéndole funciones didácticas y sociales. Se concluyó que la práctica de los docentes respecto al cambio de código es empírica, reactiva y pragmática. El cambio de código necesita ser reflexionado y reglamentado para que la lengua materna se torne en una herramienta útil en el aprendizaje de idiomas.

Palabras clave: Cambio de código, Lengua materna, Lengua extranjera

ABSTRACT

Because of its usefulness in foreign language teaching, code switching has been widely studied in different continents. In Peru, the phenomenon has not yet been studied. The present research aimed to explore the role of code switching in the educational practice in the foreign language classroom by teachers of the Language Studies Program at a Peruvian public university, 2021. The study was conducted with a qualitative approach and was elaborated on the basis of semi-structured interviews with seven teachers. These were analysed following the hermeneutic phenomenological methodology. The results showed that the teachers interviewed were not aware of the concept of code switching, however, in their daily practice, many uses it. The interviews expressed some conceptions for and against the use of L1 in the LE classroom. They also reported that they use it in all phases of their learning sessions, attributing didactic and social functions to it. It was concluded that teachers' practice regarding code switching is empirical, reactive and pragmatic. Code switching needs to be reflected upon and regulated in order for the mother tongue to become a useful tool in language learning.

Keywords: Code-switching, Mother tongue, Foreign language

I. INTRODUCCIÓN

La internet y las redes sociales han hecho del siglo XXI el de la comunicación global. Hoy en día, para poder ser partícipes de los avances en los campos de la economía, ciencia y recreación, todas las personas deberían conocer por lo menos una lengua extranjera. En el marco del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, la UNESCO postuló en la estrategia 32 de la Declaración de Incheon – Educación 2030 (2016) que “Habida cuenta del aumento de la interdependencia social, ambiental y económica en todo el mundo, también se recomienda ofrecer al menos una lengua extranjera como asignatura” (p. 37). Por eso, en la actualidad conocer idiomas es un medio de comunicación necesario para la superación personal y profesional, así como para el entendimiento de los pueblos.

Hace unas décadas, se comenzó a realizar la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) según el método directo. Sus defensores sostuvieron que el requisito más importante era que la lengua materna (L1) quedara excluida del proceso de enseñanza porque los estudiantes deberían estar completamente expuestos al idioma meta lo que sería clave para mejorar el proceso de adquisición de la misma (Alharbi, 2017). Desde los años 60 del siglo pasado, el enfoque comunicativo enriqueció este método y dio lugar a una enseñanza basada principalmente en la lengua extranjera que permitiría que los estudiantes se desarrollaran en diversas situaciones comunicativas. En seguida, la postura estricta de relegar la lengua materna del aula de LE vio algunos cambios y una nueva corriente de investigadores postuló que se debía desarrollar un repertorio lingüístico en el que cada idioma toma su lugar específico, de tal forma que el intercambio entre las lenguas puede ser utilizado para un mejor aprendizaje (Marx, 2020). Surgió así el término cambio de código o *code switching* para designar la estrategia del uso alternativo de más de un código lingüístico en el aula (Lin, 2013).

El debate sobre el uso de la L1 en la enseñanza de lenguas extranjeras también se llevó a cabo a nivel de políticas educativas. Países como Pakistán (Bhatti et. al., 2018) o África del Sur (Songxaba et. al., 2017)) impusieron la lengua meta como único idioma permitido en el aula de LE. En América Latina, buscando mejorar el desempeño comunicativo del inglés de sus ciudadanos, algunos ministerios de educación emitieron directivas que norman el uso de la L1 en la

enseñanza de lenguas extranjeras. En Chile, por ejemplo, el Ministerio de Educación decidió en 2013 que la lengua que se enseña debía ser la única usada por los profesores de idiomas (Donoso, 2020). En el Perú, con el Decreto Supremo N° 012-2015-MINEDU (2015) del Ministerio de Educación se puso énfasis en la importancia del inglés en la educación del país con el programa “Inglés, Puertas al Mundo”, pero no se normó explícitamente el uso de la L1 en la enseñanza de LE.

La universidad peruana, objeto del presente estudio, ofrece a través del Programa de Estudios de Idiomas (PEI) una carrera de Educación con Mención en Idiomas Extranjeros (inglés, francés, alemán). Las nuevas posturas respecto al uso de la lengua materna en el aula de LE aún no forman parte de la reflexión institucional. El PEI oferta la carrera de idiomas desde el año 1996. El 95% de los 20 docentes de idiomas son egresados de la carrera de educación con especialidad lenguas extranjeras. El 65% estudiaron en la misma universidad donde están laborando. Ellos tienen un buen nivel de inglés y el 45% concluyeron estudios de posgrado, pero solamente una docente lo hizo con una temática de didáctica de idiomas. El cambio de código es un tema que se debería profundizar para renovar las prácticas didácticas porque, en palabras de Reverte Oliver (2020), el uso de todos los recursos lingüísticos presentes en el aula de LE influye de manera positiva el desarrollo cognitivo de los estudiantes cuando las diversas lenguas pueden interactuar y estimularse mutuamente. Todo cambio requiere de antemano un diagnóstico sólido. Con la presente investigación de tipo cualitativo se buscó diagnosticar y aportar a la solución del problema: Los docentes del Programa de Estudios de Idiomas de una universidad pública alternan de manera empírica el uso de la L1 y de la LE en el aula y no integran el cambio de código como una herramienta de aprendizaje.

A nivel teórico, la presente investigación sirvió para esclarecer conceptos y abrir el camino a propuestas constructivas para el uso de la L1 durante las clases de LE. Sobre todo, que, de una parte, los docentes del PEI usan de manera empírica la L1 como herramienta pedagógica, y, de otra parte, muchos estudiantes exigen el uso exclusivo de la lengua meta porque, tal como señaló Galindo (2012), el uso de la L1 puede interpretarse como una carencia de los docentes.

A nivel práctico, la presente investigación ha podido aportar evidencia empírica y claridad conceptual sobre el uso de la L1 como herramienta didáctica en la enseñanza de LE en el proceso de acreditación del PEI ante la SUNEDU, que se viene ejecutando en cumplimiento de la Ley Universitaria N° 30220 (2014). En el marco de este proceso se inició una revisión curricular que, basándose en el presente estudio, podría tomar en cuenta el cambio de código e integrarlo como estrategia didáctica.

A nivel metodológico, la opción por la investigación cualitativa se justificó porque se trata de un tema poco trabajado en el Perú, con poca literatura previa, donde se necesitaba explorar, describir y entender (Creswell, 2013) el uso que los docentes dan a la L1, para poder extraer aprendizajes y formular propuestas para su integración como recurso didáctico.

El presente trabajo tuvo como objetivo general: Explorar el rol del cambio de código en la práctica educativa en el aula de LE de los docentes del Programa de Estudios de Idiomas en una universidad pública peruana, 2021. Los objetivos específicos fueron: (i) Caracterizar las concepciones acerca del cambio de código en el aula de LE que guían la práctica educativa de los docentes del Programa de Estudios de Idiomas en una universidad pública, 2021; (ii) Describir la función que los docentes atribuyen al cambio de código en el proceso de enseñanza aprendizaje en el Programa de Estudios de Idiomas en una universidad pública, 2021; (iii) Analizar las situaciones concretas en las que los docentes usan el cambio de código en el aula de LE en el Programa de Estudios de Idiomas en una universidad pública, 2021 y (iv) Describir los criterios que aplican los docentes para el uso del cambio de código en el aula de LE del Programa de Estudios de Idiomas en una universidad pública, 2021.

II. MARCO TEÓRICO

En casi todas las instituciones que imparten cursos de idiomas, la lengua materna (L1) no tiene un lugar específico y definido en la dinámica del proceso didáctico. Sin embargo, el uso de la L1 en el aula de segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) ha sido practicado y ampliamente debatido en todos los niveles educativos y a nivel mundial bajo el concepto de cambio de código. El mismo concepto tiene variadas denominaciones en los trabajos publicados, tales como, alternancia de código, uso de la L1 en clases de L2 o LE, también la denominación en inglés *code switching*. En el Perú no existen normativas claras institucionales u oficiales que reglamenten el cambio de código y le den un lugar constructivo y útil en el aula, aunque a nivel internacional el cambio de código sea estudiado como un fenómeno didáctico presente en la formación de docentes de idiomas. En los últimos años, el mayor número de estudios han sido publicados en el continente asiático, mientras que en América Latina los trabajos son escasos y en el Perú aún no existen.

A nivel nacional, las investigaciones sobre el proceso de enseñanza de lenguas no abordan directamente el cambio de código o el uso de la lengua materna en el aula de LE. Sin embargo, se tiene a Fajardo Astete (2019) quien estableció como uno de los objetivos específicos de su trabajo describir los conocimientos que los profesores de inglés, participantes de una maestría sobre enseñanza del inglés como lengua extranjera, tienen sobre el rol de la lengua nativa como principio de la enseñanza de LE en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Cantuta Lima, y concluyó que tienen un alto nivel de conocimiento de los diferentes momentos y motivos del cambio de código. Vale señalar que, de toda la literatura consultada, es el único documento que manifiesta un alto dominio del cambio de código en el proceso de enseñanza de idiomas.

En referencia a los trabajos previos revisados a nivel de América Latina, se tiene a Del Pozo-Díaz y Rivadeneira-Enríquez (2020) quienes realizaron un estudio en las carreras de formación en inglés de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil con el objetivo de indagar las actitudes de profesores y estudiantes sobre el uso del español en las clases de inglés para contribuir al entendimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma. Concluyeron que en situaciones

específicas tales como explicaciones, traducción de vocabulario o comentarios complicados se justifica el uso de la L1 en clases de inglés porque permite acortar el tiempo de las explicaciones y que por ende puede ser una herramienta útil en el aprendizaje. Sostuvieron que ni los estudiantes ni los docentes y directivos mantienen la tradicional concepción que la lengua materna no tiene lugar en las clases, sin embargo, debería fundamentarse en una estrategia común.

Asimismo, Donoso (2020) indagó las posturas frente al uso del español en las clases de inglés de futuros docentes de LE en cuatro universidades chilenas teniendo como objetivo determinar las percepciones de los estudiantes sobre el uso del español en el aula de LE y averiguar si existen diferencias en las percepciones según el nivel del año universitario en el que se encuentran los participantes. Sostuvo que el cambio de código siempre será usado como una herramienta útil en las clases de idiomas, aunque la ley no lo permite. Añadió que por ese motivo se hace necesario un cambio en las políticas públicas y en la formación inicial de profesores de lenguas. Investigando en el mismo país, Cancino y Díaz (2020) formularon como uno de sus objetivos establecer si existe alguna sistemática en la preferencia de una lengua sobre la otra en el cumplimiento de las funciones pedagógicas en el aula de LE y precisaron que los docentes deciden de forma subconsciente el uso de la lengua materna y sin pensar previamente en el impacto que la decisión de usar la L1 podría tener. Por esta razón, en el debate sobre el cambio de código, además de tener en cuenta los factores lingüísticos, contextuales e idiosincrásicos, se debe fomentar procesos de reflexión sobre las funciones que cumplen los profesores cuando cambian de código en el aula de LE.

Ramírez (2017) realizó una investigación con el objetivo de determinar la práctica y los propósitos del uso del español por parte de algunos profesores de LE en México y averiguar la actitud que tienen los estudiantes y los profesores respecto a la utilidad del español en el aula de idiomas. Concluyó que el enfoque *Only English* no tiene vigencia generalizada y que el cambio a la L1 es un factor motivador para los estudiantes. Asimismo, afirmó que el uso de la L1 por parte de los profesores ayuda a los estudiantes a sentirse menos perdidos y tensos. Concluyó que se debe clarificar y reglamentar el uso de la L1 en las clases de LE.

En referencia a los trabajos previos revisados en el contexto internacional se tiene a Bhatti et al. (2018) quienes tuvieron el propósito de abordar el cambio de código como herramienta didáctica por parte de los profesores, así como las funciones y los tipos de uso en las aulas de LE en Pakistán. Concluyeron que los docentes cambian de manera intencional a la L1, aunque la política educativa de Pakistán respecto a la enseñanza de idiomas prevé clases únicamente en la lengua meta. Los autores indicaron que este cambio de código no prevalece en el aula y sirve de apoyo para un proceso de aprendizaje eficaz mediante varias funciones tales como el refuerzo en la enseñanza de la gramática, la traducción de nuevas palabras o el fomento de buenas relaciones interpersonales.

El objetivo de la investigación de Perdani (2021) fue descubrir hasta qué punto y en qué casos los profesores utilizaban la L1 en las clases de inglés en términos de las etapas de enseñanza, incluyendo el inicio, el desarrollo y el cierre de las sesiones en universidades de tres provincias de Indonesia. La investigación también buscó las perspectivas y las razones de los profesores para utilizar la L1 en la enseñanza del inglés. Llegó a tres conclusiones: en primer lugar, que los profesores sí utilizan la L1 en la enseñanza de la LE. En segundo lugar, que usan la L1 para facilitar la interacción con los estudiantes y para que estos se sientan cómodos en el aprendizaje de la LE. Por último, que se usa en las tres etapas mencionadas, pero sobre todo en el desarrollo de las clases y allí para explicar la lección y comunicarse de forma cómoda con los estudiantes.

Asimismo, Songxaba et al. (2017) investigaron sobre el cambio de código en el aula de L2 en la provincia del Cabo Oriental en África del Sur con el objetivo de establecer si el cambio de código puede utilizarse como estrategia de enseñanza de L2 y concluyeron que la incoherencia entre el uso de la alternancia de código en las clases de L2 y la evaluación monolingüe pone a los estudiantes en desventaja en una situación en la que los docentes cambian en sus clases a la L1 para hacerse entender por sus estudiantes. Señalaron que el cambio de código no es aceptado por la política educativa de África del Sur.

Otro resultado fue de Chichon (2018) quién, en su investigación en universidades de Japón, buscó comprender las actitudes de los profesores de inglés respecto al uso de la L1 en el aula de LE. Concluyó que el uso planificado,

coherente y sistemático del cambio de código aclararía las expectativas y podría reajustar las percepciones sobre la clase de inglés en la universidad japonesa y sugirió estrategias para utilizar la L1 de manera más sistemática en vista de mantener los niveles de interacción y el andamiaje de los contenidos.

Asimismo, Wach y Monroy (2020) realizaron un estudio con el objetivo de comparar las creencias sobre el uso de la L1 que tienen los estudiantes en formación para ser docentes de inglés como LE de dos países, Polonia y España. Sostuvieron que las culturas educativas de LE en los diferentes países juegan un papel importante en cuanto a la creencia y práctica de los docentes y estudiantes respecto al cambio de código en el aula de LE, motivo por el cual estos últimos deberían estar preparados para elegir con conocimiento de causa las opciones de enseñanza teniendo en cuenta la especificidad de sus contextos educativos.

Nilubol (2020) realizó un estudio en una universidad pública en Tailandia teniendo como uno de los objetivos de investigación indagar las formas prácticas en que se puede utilizar la L1 para facilitar la enseñanza y el aprendizaje en una clase de inglés como LE para estudiantes universitarios. Llegó a dos conclusiones fundamentales, siendo la primera que la L1 se utilice en la fase de cierre, para que la materia sea clara y comprensible antes de finalizar la clase. En segundo lugar, concluyó que los profesores no nativos de inglés se sienten más culpables cuando utilizan la lengua materna de los estudiantes en el aula; mientras que los profesores nativos hablantes están dispuestos a emplear la L1 de los estudiantes para lograr los objetivos del aula. En este sentido, dedujeron que los profesores no nativos de inglés necesitan información de apoyo sobre las funciones efectivas de la L1 de los estudiantes en el aula de la LE.

Tal como lo reveló la revisión de los antecedentes relacionados al fenómeno del cambio de código en la enseñanza de idiomas como la alternancia entre la lengua materna (L1) y la lengua meta en el aula de lengua extranjera (LE), se trata de un tema que exige ser profundizado para poder aprovechar sus potencialidades. Antes de abordar el tema, es necesario aclarar los términos usados en el presente estudio. En la literatura se puede encontrar las palabras 'lengua' e 'idioma' usados como sinónimos. Aunque exista una delimitación clara indicando que 'idioma' no se puede usar para lenguas muertas como el latín (Fernández, 2018), el presente

trabajo usa ambas palabras como sinónimos donde el contexto lo permite ya que, con respecto a ambos términos existen algunas expresiones fijas, donde 'idioma' se refiere de manera genérica mayormente a las lenguas extranjeras como, por ejemplo: estudiar idiomas, mientras que las expresiones con 'lengua' se relacionan más con el hablante: lengua materna, segunda lengua.

En el marco de los estudios sobre el aprendizaje de las lenguas se encuentran varias maneras de clasificar las lenguas que un individuo puede aprender a lo largo de su vida. Branda (2017) diferencia entre el aprendizaje la lengua extranjera (LE) que no se habla en el entorno geográfico del estudiante y el estudio de una segunda lengua (L2) que, al igual como en el primer caso no es la lengua materna, pero es hablada en el entorno del aprendiz. Asimismo, se puede hacer referencia a la secuencialidad con la que un individuo aprendió varias lenguas. La primera lengua (L1) se refiere a la lengua materna, mientras que la segunda lengua (L2) es una lengua adquirida después de la primera y para algunas personas siguen la L3, L4 o más. En el Perú la L1 no es necesariamente el español ya que en su territorio existen más de 40 lenguas maternas de tal forma que la L1 puede ser una de ellas. Es importante tomar en cuenta que la L1 es la lengua que más moldea el individuo ya que con ella se adquiere no sólo el lenguaje, sino que también es la lengua en la que los niños empiezan a pensar y a formar conceptos (Olariu, 2007). En el presente estudio se opta por la denominación LE porque se centra en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en un entorno en el que la L1 de los estudiantes es la misma, el español. También se precisa que, en la didáctica de los idiomas, se denomina lengua meta (LM) a la lengua que se está enseñando.

La pertinencia de utilizar el cambio de código usando la lengua materna de los estudiantes para enseñar una lengua extranjera es un tema controvertido desde hace varios años (Al Tale, 2020). Los términos cambio o alternancia de código fueron usados originalmente para mencionar situaciones en las que una persona en cualquier situación pasa de una lengua a otra o de una variedad de lengua a otra. Se atribuye a Gumperz (1982) la primera teorización del fenómeno cuando investigó el uso de diferentes variantes dialectales de una población en Noruega. La expresión encontró entrada a la investigación educativa desde el final de los

años 80 del siglo pasado, casi simultáneamente con el auge del método directo y el enfoque comunicativo cuando este último flexibilizó la estricta prohibición de la L1 en clases de LE. Zainil y Arsyad (2021), advierten de que es importante que los docentes no abusen de la L1, sino que reflexionen acerca del papel que juega en el aula de LE y que sea una práctica consciente. Dependiendo del contexto respectivo, el cambio de código presenta diversas características y las investigaciones tienen la preocupación de explorar si en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras es oportuno o no pasar a la L1 en situaciones específicas.

La revisión de la literatura permitió organizar la investigación en torno a cuatro categorías y once subcategorías apriorísticas. La primera categoría investigada fue concepciones sobre el cambio de código y se divide en dos subcategorías en base a los pros y contras encontrados en literatura. Respecto a la primera subcategoría concepciones a favor del cambio de código, los autores que se muestran favorables indicaron el hecho que el uso de la L1 en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE puede ser una herramienta didáctica útil para ayudar a los estudiantes en el desarrollo de su competencia lingüística y tiene funciones estratégicas y de apoyo al proceso de aprendizaje. Uno de los factores muy valorados es el ahorro de tiempo cuando las instrucciones y explicaciones son brindadas en L1 (Bhatti et. al., 2018; Del Pozo-Díaz y Rivadeneira-Enríquez, 2020; Lomotey, 2020).

Asimismo, en el desarrollo de la lengua materna, los niños relacionan el lenguaje con su entorno, y al aprender una segunda lengua, las personas no se olvidan de su primera lengua que les da sus esquemas mentales y es natural que la observación del entorno se relacione con ella. Ese proceso no ha sido considerado durante varias décadas del siglo XX por la mayoría de las instituciones que impartían clases de idiomas. Se exigía que estas se den exclusivamente en la lengua meta. Sin embargo, Butzkamm y Lynch (2018) sostuvieron que la L1 representa el mayor activo que un estudiante aporta a la tarea del aprendizaje de una LE porque proporciona un sistema de apoyo indispensable para la adquisición del lenguaje. Para crear nuevas vías neuronales, el aprendiz se basa en las ya establecidas. En este sentido, (Sánchez-García, 2018) postuló que, en vez de dejar

solos a los estudiantes con las conexiones en sus mentes, los profesores de LE deberían ayudarlos a aprovechar las competencias existentes y hacer las asociaciones adecuadas con la L1.

Tal como afirmaron Khetaguri et al. (2016), los estudiantes son propensos a desarrollar sus conocimientos de L2 basándose en los de la L1, es decir que, en base a sus conocimientos de la lengua materna, pueden adquirir fácilmente los de la L2. En este sentido, Galindo (2012) puso de manifiesto que no se tienen en cuenta las posibilidades y ventajas del uso de la lengua materna aquí mencionadas y que no se piensa en cómo se puede aprovechar en el beneficio de los estudiantes. Esto generó el descontento de muchos profesores y muchos debates polémicos y animados.

Entre los argumentos que fundamentan la segunda subcategoría concepciones en contra del cambio de código, en las clases de idiomas, se encuentra la teoría que se debe usar solamente la LE y velar la cantidad y la calidad del *input* al que están expuestos los estudiantes. Además, pasar de la LE a la L1 también puede frustrar el proceso de aprendizaje de los estudiantes en la medida en que disminuye la frecuencia de la exposición, una situación que llevaría a inseguridades y errores (Sánchez-García, 2018). A su vez, Alharbi (2017) sostuvo que exponer a los estudiantes solamente a la LE permite a los profesores situar el proceso de enseñanza en un punto en el que los estudiantes estén preparados para utilizar la nueva lengua. Asimismo, Chambers (1991) indicó que el uso de la L1 durante la enseñanza en un aula de lengua extranjera contradice lo que se aprende en LE y que los estudiantes podrían perder la concentración en el proceso de aprendizaje cuando el cambio de código es frecuente.

La segunda categoría investigada fue funciones del cambio de código. Ha sido descrita por varios autores y puede tener múltiples manifestaciones que el docente le atribuye de manera consciente o no consciente (Modupeola, 2013). Los diferentes autores describen funciones muy variados y no siempre agrupados según alguna característica. Una categorización sencilla es la que propone Kerr (2019) quien describe funciones didácticas y sociales, refiriéndose con las primeras al proceso de enseñanza en sí, es decir a las explicaciones de la gramática y del vocabulario y al control de la comprensión por parte de los estudiantes; y las

segundas como medio para las relaciones interpersonales, algunas instrucciones y temas administrativos. Una diferenciación más detallada es la de Sánchez-García (2018) quien atribuyó al *code switching* cuatro funciones: (i) Construcción del conocimiento que incluye el andamiaje pedagógico de los contenidos, el refuerzo conceptual, la anotación de términos técnicos clave de LE y la revisión de un tema. (ii) Gestión de la clase como el cambio de tema en la lección, la gestión del comportamiento de los estudiantes, la obtención de atención. (iii) Establecer relaciones interpersonales para mantener un buen clima en el aula o para establecer relaciones con y entre los estudiantes. (iv) Aspectos personales o afectivos que abarca las experiencias personales de los profesores, las emociones y las funciones socioculturales, como guardar las apariencias.

Las funciones descritas por Sánchez-García (2018) sirvieron para la formulación de cuatro subcategorías para la segunda categoría funciones el cambio de código. La primera subcategoría fue construir conocimiento que es una función que se refiere al manejo del proceso didáctico y que fue también descrita por otros autores quienes detallan el fenómeno del *code switching* en el aula de LE. De manera puntual, se reportó que los docentes recurren a la L1 para explicar un término o concepto complicado (Lin, 2013; Bhatti et al., 2018; Ramírez, 2017; Sánchez-García, 2018; Lomotey, 2020) o explicar temas complicados de la gramática (Bhatti et al., 2018; Lomotey, 2020). En algunos casos se mencionó la traducción de palabras nuevas (Bhatti et al., 2018; Lomotey, 2020). Para acompañar el proceso pedagógico de construir y controlar la comprensión, el uso de la L1 fue propuesto por Ramirez (2017) y Fachriyah (2017), quien además mencionó la comparación entre L1 y LE. Khetaguri et al. (2016) subrayaron que el aprendizaje no se produce sin una comprensión completa y consideraron el uso de la L1 como una pedagogía útil para que los estudiantes sean conscientes de lo que están aprendiendo.

La segunda subcategoría fue administrar la clase y hace mención a situaciones en el aula que van más allá de los temas de conocimiento y que según Sánchez-García (2018) suelen tener lugar cuando hay un cambio o transición de actividad en la clase. En un tal contexto, Fachriyah (2017) habló de actividades que no tenían como objetivo principal el proceso de transferencia de conocimientos. Los

docentes pueden también recorrer al cambio de código para gestionar el aula. Es así que Bhatti et al. (2018) mencionaron el uso de la L1 para repetir instrucciones dadas en LE que podrían no haber sido comprendidas por los estudiantes. A la hora de cambiar el tema, la L1 puede también ser aplicada tal como reportó Lin (2013).

Establecer relaciones interpersonales es la tercera subcategoría que se refiere al uso de la L1 para crear un ámbito de confianza. Se aplicaría, por ejemplo, a la hora de saludar a los estudiantes (Ramírez, 2017; Bhatti et al., 2018). También facilita la interacción con los estudiantes y hace que los estudiantes se sientan cómodos en el aprendizaje de la lengua extranjera ya que la comunicación utiliza la lengua que ya conocen (Perdani, 2021).

La cuarta subcategoría de la categoría fue apoyar personal y afectivamente al docente. Sánchez-García (2018) describió situaciones en el aula donde el profesor recoge una conversación promovida por los estudiantes y pasa a la L1 con la intención de mostrar su interés por los comentarios de los estudiantes y fomentar la participación. La autora comentó igualmente situaciones de habla interior, es decir cuando los profesores hablan consigo mismos en voz alta o en voz baja.

La tercera categoría investigada fue momentos de cambio de código e indaga en qué momento de la sesión de aprendizaje este fenómeno ocurre mayormente. Las tres subcategorías son inicio de la sesión de clase, desarrollo de la clase y cierre de la sesión de clase. Al respecto, Perdani (2021) investigó el uso de la L1 en las diferentes fases de la clase y las dividió en previa a la enseñanza, durante la enseñanza y posterior a la enseñanza. El autor indicó que en la fase previa a la enseñanza se usa la L1 para saludar y repasar la lección anterior, mientras que se utiliza principalmente en la fase de enseñanza, es decir la fase en la que se desarrolla el tema de la clase, para explicar la pronunciación, explicar palabras, frases u oraciones complicadas, explicar los tiempos verbales o conceptos gramaticales, dar instrucciones, dar ejemplos, corregir errores de los estudiantes y ayudar que estos entiendan. El uso de la lengua materna en el mencionado momento de una clase de LE corresponde ampliamente a la función de construcción de conocimiento arriba mencionadas, además de la finalidad de obtener un buen clima en el aula (Ramírez, 2017; Donoso, 2020) o de mantener la

disciplina (Bhatti et al., 2018). En la fase de cierre, la L1, según Perdani (2021), se usa para dar tareas, resumir la lección y cerrar la clase

La cuarta categoría investigada fue criterios para el cambio de código y se subdividió en las subcategorías criterios relacionados con el docente y criterios relacionados con el estudiante. La decisión de utilizar o no la L1 en la clase de LE no depende solamente de la condición y actitud del docente, sino que es una interrelación de las condiciones del profesor y de los estudiantes. Fuera de las funciones didácticas y de gestión del aula, los docentes también pueden verse en situaciones en las que el cambio de código tiene una motivación personal o profesional. Sánchez-García (2018) describió situaciones de cambio de código en momentos en los que docentes lo aplicaron para superar momentos de inseguridad o cuando les ocurrió algún error. Nilubol (2020) indicó que los profesores sin experiencia defendieron el uso de la L1 con los estudiantes de nivel intermedio. Otro factor emocional relacionado al uso de la L1 en las clases de LE es un sentimiento de culpa que surge frente a la prohibición directa o indirecta (Donoso, 2020; Cancino, 2020). Respecto a la subcategoría que se refiere a los estudiantes, en el presente estudio no se indagó cuándo son ellos quienes cambian a la L1 durante una clase de LE. Los estudiantes representaron un factor que motivó el cambio de código por parte de los docentes por su propio nivel de aprendizaje y conocimiento de la LE. En este sentido, Songxaba et al. (2017) indicaron que algunos estudiantes no tenían el nivel suficiente para expresarse en la LE. Asimismo, afirmó Nilubol (2020) que los docentes hacían un buen uso de la L1 cuando era necesario en función del nivel de inglés de sus estudiantes, y cambiaban entre las dos lenguas cuando lo consideraban necesario. Más allá del nivel académico, los factores afectivos pueden jugar un papel como indicó Cornago Tarín (2017) afirmando que los estudiantes de LE pueden sentir un choque cultural y por ende tener un alto nivel de ansiedad.

Después de la revisión de varias facetas del cambio de código se pudo decir con Montes (2000) que el uso de la L1 en el aula de LE no refleja ninguna debilidad del profesor, sino que es un tema que urge ser estudiado por representar un recurso importante en la enseñanza. El autor reconoció los usos negativos del cambio de código cuando se trata de situaciones evitables, pero resaltó al mismo tiempo la

importancia de estudiar el fenómeno para dar a la lengua materna el lugar que le corresponde. Rabab'ah y Al-Yasin. (2017) objetaron la opinión muy difundida que el bajo nivel de competencia de los profesores o de los estudiantes era una de las razones principales del cambio de código y afirmaron que existe una serie de razones por las que se puede pasar de la L2 a la L1. Turnbull (2018) postuló que en vez de solamente enseñar la lengua para el aula se debería desarrollar habilidades lingüísticas bilingües que los estudiantes pueden utilizar en el mundo real y empleó la expresión bilingües emergentes al mencionar los estudiantes de LE. El autor sostuvo que, a pesar de instrucciones contrarias, los estudiantes sí formulaban textos en L1 para en seguida escribirlos en LE o que consultaban diccionarios bilingües. En vez de condenar estas actitudes las aprueba fundamentando que el uso de la L1 y la LE era una herramienta estratégica a disposición del bilingüe emergente. En el mismo sentido, Gallagher (2020) sugirió que la adopción de una postura bilingüe promueve la reflexión de los profesores para que examinen críticamente sus prácticas y creencias en relación con este tema.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

El trabajo de investigación fue de tipo básico, porque no pretendió resolver problemas, sino aumentar la comprensión de los principios que fundamentan determinadas prácticas de enseñanza. Sin embargo, esto no excluye la posibilidad de que a mediano plazo los resultados del presente estudio puedan generar cambios (McMillan y Schumacher, 2005). El enfoque fue cualitativo porque buscó percibir los fenómenos desde el punto de vista de los mismos actores y profundizar los significados que ellos expresan (Hernández et. al., 2014). Desde esta perspectiva es relevante observar las creencias, imágenes y motivaciones que originan el actuar de las personas (Ramírez-Elías & Arbesú-García, 2019) y, en el caso de la presente investigación, la práctica docente.

Se optó por un diseño fenomenológico hermenéutico. Según Soto (2017), la fenomenología revela la esencia las cosas y personas como “aquello invariable que está presente en las vivencias del ser humano” (p. 43) y se tiene su fundamento en lo que los sujetos expresan mediante el lenguaje. No se basa en presupuestos, sino que explora cómo las personas perciben la vida a través de sus vivencias (Fuster, 2019). La hermenéutica busca interpretar el significado inherente a los fenómenos, también lo que está oculto. (Mendieta-Izquierdo et al., 2015). Esta interpretación se refiere al discurso y al mismo tiempo a la práctica pedagógica (Cáceres, 2018). En el campo de la educación, Fuster (2019) consideró que este diseño lleva a buenos resultados ya que surge de la misma realidad educativa a través de la observación de lo visible y de lo invisible y que asienta la base para las mejoras pedagógicas.

3.2. Categorías, Subcategorías y matriz de categorización apriorística

Strauss y Corbin (2002) describieron las categorías como agrupación de conceptos que organizan los múltiples temas, y detallaron que las subcategorías tienen la función de especificar aún más a una categoría según momentos, motivo o modalidad en que se presenta. Las categorías y subcategorías formuladas antes de iniciar el proceso de indagación son apriorísticas, mientras que durante la investigación pueden surgir nuevas categorías emergentes (Cisterna, 2005). A continuación, se presentan las categorías apriorísticas elaborados para el concepto cambio de código en el aula de LE que, como indicaron McMillan y Schumacher

(2005) sirvieron como puntos de partida y fueron modificados ligeramente en base al análisis de los datos recolectados. La matriz de categorización apriorística se puede apreciar en Anexo 1.

Categoría 1: Concepción sobre el cambio de código

Subcategorías:

- Concepciones a favor del cambio de código
- Concepciones en contra del cambio de código

Categoría 2: Funciones del cambio de código

Subcategorías:

- Construir conocimiento
- Administrar la clase
- Establecer relaciones interpersonales
- Apoyar personal y afectivamente al docente

Categoría 3: Momentos de cambio de código

Subcategorías:

- Inicio de la sesión de clase
- Desarrollo de la clase
- Cierre de la sesión de clase

Categoría 4: Criterios para el uso del cambio de código

Subcategorías:

- Criterios relacionados con el docente
- Criterios relacionados con los estudiantes

3.3. Escenario de estudio

La investigación se llevó a cabo en una universidad pública ubicada en la selva peruana, específicamente en el Programa de Estudios de Idiomas (PEI), perteneciente a la Facultad de Educación y Humanidades, que ofrece una formación para la obtención de la Licenciatura en Educación con mención Lenguas Extranjeras. Los estudiantes estudian inglés como primera lengua extranjera, así como francés o alemán como segunda lengua extranjera. En el ciclo 2021-2, el PEI contó con 20 docentes y 221 estudiantes. Los docentes suelen elaborar los sílabos para los cursos de idiomas siguiendo las sumillas del plan de estudios. Existe un

consenso que la metodología es comunicativa, pero no se tiene pautas más detalladas, ni supervisiones frecuentes o debates sobre la didáctica que se debe aplicar. Visto que el 60% de los docentes fueron contratados, se tuvo una alta fluctuación en la plana docente. Además, se los implicó muy poco en las reuniones pedagógicas.

En el momento del recojo de datos para la presente investigación, las clases se realizaron en modalidad no presencial debido a la emergencia sanitaria declarada por la pandemia del Covid 19. Por el mismo motivo, las entrevistas se realizaron mediante videoconferencia.

3.4. Participantes

Para la realización del estudio se entrevistaron a siete docentes. Para una investigación cualitativa, Hernández et. al. (2014) recomiendan la muestra no probabilística porque el investigador está interesado en personas específicas para recolectar y analizar los datos necesarios para la investigación. Siguiendo este principio, se seleccionó a los docentes según criterios de inclusión y exclusión como sigue:

Criterios de inclusión: Tener en su carga horaria por lo menos dos cursos de idiomas y ser nombrado o contratado con por lo menos tres años de actividad en el PEI.

Criterios de exclusión: Tener solamente un curso de idiomas en la carga horaria. Ser contratado con menos de tres años de actividad en el PEI.

Tabla 1

Sujetos entrevistados

Cargo	Años en la institución	Condición
Docente 1 (E01)	6 años	Contratado
Docente 2 (E02)	17 años	Nombrado
Docente 3 (E03)	16 años	Nombrado
Docente 4 (E04)	3 años	Contratado
Docente 5 (E05)	7 años	Contratado
Docente 6 (E06)	11 años	Nombrado
Docente 7 (E07)	25 años	Nombrado

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.5.1. Técnicas de recolección de datos

La técnica para la recolección de datos fue una entrevista semiestructurada que es una herramienta que tiene un equilibrio aceptable entre su flexibilidad y una uniformidad suficiente para poder interpretar los datos en función a los objetivos propuestos (Díaz-Bravo, 2013). Asimismo, según Martín-Sánchez et al., (2020) es una de las estrategias más idóneas para percibir y conocer el sentir más profundo de las personas.

3.5.2. Instrumentos de recolección de datos

Para recolectar los datos, se elaboró una guía de entrevista semiestructurada; un instrumento que según Hernández et. al. (2014) incluye los temas a tratar, pero que el entrevistador puede adaptar en la secuencialidad de las preguntas o incluir temas que nazcan durante la conversación. La guía de entrevista que se encuentra en el Anexo 2.

3.6. Procedimiento

Como primer paso, se revisó la literatura nacional e internacional relacionada con el tema de investigación. A partir de la lectura surgieron la pregunta de investigación y los conceptos pertinentes para el estudio. Estos últimos se agruparon en categorías con sus respectivas subcategorías, y sirvieron para el desarrollo de la guía de entrevista semiestructurada que fue validada por tres expertos. Después de haber recibido la autorización de la directora del PEI para realizar las entrevistas, se entrevistaron a siete docentes. Las entrevistas se realizaron virtualmente por las exigencias de la emergencia sanitaria. Después de analizar y discutir las entrevistas, se triangularon los hallazgos con la información de los antecedentes y del marco teórico. Durante este paso se confrontó la información recibida con las categorías apriorísticas que se ampliaron con dos categorías emergentes. Por último, la investigación se culminó con la elaboración de conclusiones y recomendaciones.

3.7. Rigor científico

En las investigaciones cualitativas, el rigor científico es dado por varios factores que aún están en desarrollo. Como lo más importante, Arias y Giraldo

(2011) señalaron la credibilidad refiriéndose a la realidad y veracidad de los descubrimientos. Según indicaron Arribas et. al. (2021), puede existir el peligro que los múltiples métodos de la investigación cualitativa lleven a un estudio superficial. En este sentido indicaron que la teoría hallada en la literatura y la metodología seleccionada deben guiar el proceso desde el inicio hasta finalizar el trabajo.

3.8. Método de análisis de datos

El análisis de los datos se realizó de manera manual siguiendo la técnica de la triangulación hermenéutica, conforme a las recomendaciones de Cisterna (2005). Primero, los datos recolectados fueron organizados por categorías. Luego, se analizó el contenido y el significado atribuido por los actores a las categorías. Al final, las informaciones relevantes brindadas por los diferentes participantes fueron confrontadas con las informaciones del marco teórico. La triangulación de datos se entiende en la presente investigación como la contrastación de diversas fuentes de información (Hernández et. al., 2014) con la finalidad de producir con rigor un conocimiento válido para la comunidad científica.

3.9. Aspectos éticos

Para las investigaciones cualitativas, Espinoza Freire (2020) señala como principales fundamentos éticos la consistencia a través de un control externo y la triangulación o replicabilidad, la confirmabilidad mediante informaciones exactas que terceros pueden corroborar, la relevancia del estudio, la factibilidad y la transferibilidad a otros entornos similares. Otros aspectos éticos importantes son la confidencialidad y privacidad (Espinoza Freire, 2020), así como el consentimiento informado (Arias y Giraldo, 2011). Para cumplir con las exigencias éticas, se pidió a la universidad el permiso de realizar la investigación y se informó a los participantes sobre la misma y sus alcances. La participación de los entrevistados fue totalmente voluntaria. La investigadora se compromete a usar los datos de manera anónima y solamente para los fines de la presente investigación además de brindar información sobre los avances a los participantes cada vez que lo pidan.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados

Después de haber realizado entrevistas en profundidad a siete docentes del Programa de Estudios de Idiomas de una universidad pública, se organizó la información según las cuatro categorías y once subcategorías apriorísticas que se habían formulado en base a la revisión bibliográfica. Los resultados se plasmaron según los objetivos específicos y se completó el estudio con dos categorías emergentes. A continuación, se presenta la percepción y la práctica de los entrevistados respecto al cambio de código en el aula de lenguas extranjeras, tema de la presente investigación. Las entrevistas se realizaron en un ambiente de gran apertura e interés por parte de los docentes consultados.

4.1.1. Análisis e interpretación de los hallazgos

El objetivo general de la investigación fue explorar el rol del cambio de código en la práctica educativa de los docentes en el aula de LE. Al ser interrogados si conocían el concepto cambio de código, la otra designación usada alternancia de código o la denominación en inglés *code switching*, ninguno de los entrevistados podía dar una respuesta afirmativa. Para la mayoría fue la primera oportunidad de reflexión sobre el tema y sobre su práctica docente respecto al uso de la L1 y L2 en el aula. Cuando se les habló del concepto de cambio de código, dos docentes se remitieron al curso de comunicación.

“Recuerdo cuando nos enseñaron en comunicación en la universidad se veía el tema del emisor, el receptor, el código, el canal, etc. y está vinculado justamente con el idioma” (E03).

“O sea, el código lingüístico se refiere al sistema lingüístico de nuestra lengua materna con relación al código lingüístico de la segunda lengua, no. Sí, prácticamente existe, no sé cuándo un profesor de idiomas tiene que saber cuándo cambiar de código” (E07).

En estas respuestas se percibió una reacción propia al conflicto cognitivo donde los entrevistados intentaron comprender un concepto nuevo a partir de aquellos conceptos que ya conocían, sin embargo, no llegaron a explicitar el nuevo concepto. Para otro docente fue un tema sin respuesta:

“No, en realidad, no” (E02).

La falta de conceptualización se hizo entrever en las respuestas de dos docentes:

“No, no con el término de cambio de código” (E05).

“No, la verdad, no, para serle sincero, (...), aunque siempre se ha estado hablando de eso, pero (...) no le hemos echado un nombre o no le hemos categorizado de alguna manera, (...)” (E01).

Las respuestas a las entrevistas revelaron que los docentes no habían conceptualizado el cambio de código y que lo mencionaron principalmente a través de la denominación “uso de la lengua materna” y “uso de la lengua meta”. Además, les fue muy difícil seguir las preguntas hechas durante las entrevistas. La mayoría no dio respuestas claras a algunas de las preguntas para no salir de su zona de confort que Carranza et. al. (2019) entendieron como el entorno en el que las personas se sienten cómodas y seguras porque todo se hace de la manera como siempre se ha hecho. Las reacciones de los docentes entrevistados pusieron en evidencia que se necesita más claridad sobre el uso de la L1 en el aula de LE ya que ellos no solamente son docentes de idiomas, sino que también están formando a futuros profesores de LE.

Con respecto al primer objetivo específico, caracterizar las concepciones acerca del cambio de código en el aula de LE que guían la práctica educativa, se realizó el análisis abordando la primera categoría denominada concepciones sobre el cambio de. Los entrevistados reportaron tanto ventajas como desventajas del uso de la L1 en el aula de LE.

En cuanto a la primera subcategoría concepciones a favor del cambio de código, los entrevistados indicaron que, en el aula, el cambio hacia la lengua materna permitía ahorrar tiempo.

“... tratar de enfocarnos en el idioma meta (...) toma más tiempo de lo necesario, inclusive lo que has planificado tu clase no lo desarrollas en su plenitud” (E03).

“Yo muchas veces he hecho uso de la lengua materna. (...) para el ahorro del tiempo dado (...) la escasa cantidad de horas que nosotros tenemos” (E07).

Estas indicaciones confirmaron las indagaciones de Del Pozo-Díaz y Rivadeneira-Enríquez (2020) quienes indicaron un uso más eficiente como punto de vista relevante a favor del cambio de código.

La preocupación por el estado emocional de los estudiantes fue mencionada en varias entrevistas, revelando que la lengua materna era un factor que ayudaba a crear confianza.

“... se presentan muy frustrados, entonces, en vez de entrar con una lengua extranjera entro con la con la lengua materna, creo que se tiene una mejor conexión a partir de eso, con el tema de la atención, de las emociones, de los sentimientos, de ciertas perspectivas y creencias que una vez tienen, entonces lo entiende mejor así y más rápido” (E01).

“... para que ellos se sientan cómodos. Hablándoles en el idioma materno y también mezclado con el francés, no, alternado ahí como para crear un ambiente, bueno, de confianza para acercarme más a ellos” (E05).

Las descripciones van en el sentido de las afirmaciones de Butzkamm y Lynch (2018) quienes sostuvieron que la lengua materna representa el bagaje cultural del estudiante y al mismo tiempo la base para el aprendizaje de una L2. Además, Ramírez (2017) subrayó el efecto que tiene el uso de la L1 en ciertas situaciones para permitir a los estudiantes a ser menos tensos.

En cuanto a la segunda subcategoría concepciones en contra del cambio de código, para la mayoría de los encuestados, utilizar sólo la LE durante la clase se da por sentado como un hecho que no se cuestiona. Por eso, las primeras apreciaciones relacionadas con las desventajas del cambio de código son muy claras, hasta tajantes.

“¿Por qué?, porque no se está aprendiendo la lengua materna. (...) lo que ahora se requiere es aprender la lengua de manera funcional, o sea, de que nos sirvan, en el en el día a día” (E01).

“... el uso frecuente de la lengua materna, le va a quitar posicionamiento en la enseñanza de esa lengua meta” (E02).

“... y definitivamente hablar en español no va a ayudar en mucho porque su pensamiento siempre va a estar basado en el español, ya no en el idioma meta” (E03).

“... hay ciertas desventajas. (...) tanto los estudiantes como los profesores comparten la misma lengua y muchas veces se tiene la tendencia a (...) hacer un abuso, (...) de la lengua materna en la clase de idiomas, (...) ahí sí se constituiría en una completa desventaja” (E07).

Estas posturas siguen lo postulado por Chambers (1991) cuando este autor afirmó que el uso de la L1 en una clase de LE es una contradicción y que provoca una pérdida de concentración de los estudiantes en el objetivo de aprendizaje, es decir la LE.

Los docentes, al ser interrogados sobre su concepción a favor o en contra del cambio de código aparentaron tener una opinión clara, sin embargo, en los siguientes temas mostraron actitudes más diferenciada y se pudo apreciar que aquellos que afirmaron no practicar el cambio de código sí lo hacían y fueron capaces de describir estas prácticas de manera detallada y con convicción. En este contexto es oportuno señalar que una reflexión sobre el cambio de código aún no se hizo en la universidad nacional, aunque pueda ser productiva y ventajosa. Galindo (2012) sostuvo hace casi una década que hace falta reflexionar sobre cómo se pueden aprovechar las posibilidades y ventajas de la lengua materna en las clases de LE. En el mismo sentido, Wach y Monroy (2020) postularon que se debía concientizar a los futuros profesores de lengua extranjera para que optimicen la selección de la LE y L1 en las clases fundamentando que ni la enseñanza ni el aprendizaje se producen en un vacío. La reflexión sigue vigente y debería formar parte de las preocupaciones e investigaciones de los docentes del PEI.

En relación con el segundo objetivo específico, se abordó la categoría funciones del cambio de código para describir las funciones que los docentes atribuyen al cambio de código en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera. Se pudo observar respecto a esta categoría que las respuestas fueron más reflexionadas que las apreciaciones generales dadas sobre la primera categoría. A partir de la práctica de los entrevistados se pudo corroborar cuatro subcategorías.

Respecto a la subcategoría construir conocimientos, los entrevistados se refirieron a diferentes situaciones. Es así que mencionaron que la L1 les sirve para explicar algún término o concepto.

“... es útil porque la lengua materna nos ayuda a conectar muchas veces con la estudiante de manera cognitiva más fácil, más rápido, más efectivo” (E01).

“El uso de la lengua materna en esos casos (...) sobre todo para para ver ciertas estructuras o vocabularios de repente, que no puedan ser entendidos de manera rápida” (E01).

“Vocabulario, básicamente, entonces lo que suelo hacer es preguntar a los chicos: “¿Cómo lo diría usted?”, eso en su idioma materno” (E03).

En efecto, las respuestas mostraron que los entrevistados reconocían las limitaciones de un uso exclusivo de la LE al querer transmitir conceptos o vocabulario nuevos. Varios autores (Bhatti et al., 2018; Del Pozo-Díaz y Rivadeneira-Enríquez, 2020; Perdani, 2021) describieron que el uso de la lengua materna en la explicación de conceptos o términos complicados tiene lugar cuando estos son difíciles a entender en la LE.

Otra función del cambio de código para construir conocimiento es, según los entrevistados, la posibilidad de asegurarse si los estudiantes entendieron el tema y absolver dudas, sin embargo, dejaron en claro que la lengua materna recién entra en juego cuando hayan agotado todas las posibilidades de la LE.

“Aclaremos en lengua meta, pero de ser necesario porque (...) quizá no me dejo entender o no se logra entender el concepto, lo hacemos” (E02).

“... se necesita del idioma materno (...) el objetivo es que comprenda la parte gramatical y no lo voy a poder hacer en el idioma que está aprendiendo porque, de hecho, es difícil” (E04).

Asimismo, se reveló que la preocupación que los estudiantes entiendan temas complicados prevalece a la intención de dar una clase en la LE.

“... pero sí para alguna aclaración específica, cambiar el código (...) me ha permitido, por el contrario, despejar toda duda por parte del estudiante” (E02).

“Entonces ahí es cuando utilizo el español, eso básicamente para viabilizar el entendimiento y la comprensión” (E03).

Al ser interrogados sobre detalles de su práctica, los docentes entrevistados empezaron a recordar los cambios de código que suelen realizar durante sus clases para asegurar la comprensión. Esto se enmarcó en la lógica de Khetaguri et al. (2016) quienes subrayaron que los estudiantes no pueden llevar a cabo la tarea de aprendizaje si no la comprenden a cabalidad. En ese sentido, salió a la luz en dos entrevistas la posibilidad de hacer comparaciones entre la LE y la L1 para ayudar en la comprensión de conceptos complicados.

“... hacíamos esa comparación. Se decía en español y su equivalente en francés o se decía en francés y su equivalente en español” (E06).

“... confrontamos la lengua materna con la lengua meta y muchas veces ahí nos damos cuenta que hay ciertas falacias, (...). Entonces ahí entendemos recién cuando hacemos uso de la lengua materna y como se dice al comparar” (E07).

Estas afirmaciones coinciden con Ramírez (2017) quien sostuvo que la explicación de ciertos conceptos desconocidos puede realizarse con más eficacia haciendo comparaciones entre la L1 y la LE.

En cuanto a la segunda subcategoría denominada administrar la clase, es decir indicar las diferentes actividades, un docente afirmó que en estos momentos recurre a la L1.

“Entonces es ahí donde yo utilizo muchas veces la lengua materna como para acentuar el objetivo o las características que se requieran de un trabajo” (E01).

Otros docentes dejan entrever que no les era fácil decidir a dar instrucciones en la L1:

“Trato siempre de hacerlo en la lengua meta, y ya cuando a veces un poco la duda persiste y no se logra el propósito, ahí sí, claro, claro que sí” (E02).

“De otra forma, si veo que ninguno de ellos deduce o no le viene ninguna idea, entonces sí, en algo tengo que recurrir al idioma materno” (E04).

Las respuestas mostraron la preocupación de los docentes de hacerse entender para poder organizar sus sesiones de aprendizaje lo que confirmó a Bhatti et. al. (2018) quienes indicaron la posibilidad de repetir instrucciones en la L1 y a Lin (2013) quien propone su uso a la hora de un cambio temático.

Sin embargo, otros docentes entrevistados indicaron no usar la L1 en el momento de dar indicaciones para gestionar las actividades de la clase, viendo que es un momento propicio para entrar mejor a la LE.

“Bueno hay algunas instrucciones que, si son complejas, pero trato de utilizar algún vocablo que es más de uso común para que puedan entender. Para el caso de la organización de la clase, en las instrucciones, usualmente las hago en lengua meta” (E02).

“Yo creo que no es adecuado utilizar la lengua materna cuando se da a ciertos órdenes o comandos, a los estudiantes, porque precisamente a través de estas órdenes o comandos es cuando el estudiante ya adecúa su oído al nuevo código lingüístico que está aprendiendo” (E07).

Se notó claramente que, en el tema de la gestión de las sesiones de aprendizaje, los docentes buscan seguridad y tienen cierta claridad sobre sus prácticas.

En cuanto a la tercera subcategoría denominada establecer relaciones interpersonales con los estudiantes, los docentes entrevistados mostraron una mayor apertura a la lengua materna de los estudiantes.

“... pero usualmente cuando se necesita conversar, ellos tienen esa apertura para el diálogo. Si lo hacemos en la lengua materna” (E02).

“... dentro del desarrollo del libro hay temas (...) que podrían estar enfrentando los estudiantes de esa edad, (...) Entonces ahí me toma una pausa y prefiero utilizar el idioma materno por un tema de dar un consejo. (...) en nuestro idioma materno podremos explayarnos en mayor profundidad” (E03).

Aquí se nota la necesidad y la voluntad de los docentes entrevistados de crear un ambiente de confianza a través de la lengua ya conocida por los estudiantes que

es la L1, tal como lo describió Perdani (2021). Esta intención se cumple aún más usando los regionalismos como lo indicó uno de los docentes entrevistados.

“... podríamos utilizar cosas muy, digamos de la propia sociedad que crea, por ejemplo, para decir cuñada o cuñado, (...), por ejemplo masha o mashita, son cosas muy peculiares de nuestra propia región que se podrían utilizar también para dentro de la explicación en español, tomando su propia cultura sus regionalismos, (...) porque lo entienden muy rápidamente” (E01).

La cuarta subcategoría denominada apoyar personal y afectivamente al docente se refiere a situaciones en las que un docente reacciona más como persona neutra que como docente dando pase libre a su espontaneidad. Se trata de momentos en los que un docente busca un documento, o tiene que interrumpir la clase por un motivo personal. Tres entrevistados indicaron pasar a la lengua materna, en este caso el español, cuando ocurren ese tipo de situaciones.

“... entonces en vez de decirles, digamos esperen un momento porque he hecho perder tal cosa, creo que lo primero que se me viene es el español” (E01).

“... en un momento en que uno está como cruzado, digamos, así como sí sale, sí me sale a veces, (...), el pensamiento es más rápido, las emociones fluyen, y tú te expresas en tu lengua materna.” (E04).

Para un tercer docente, el entorno físico podría jugar un papel, como son las clases virtuales que imparten desde su hogar.

“Entonces creo que si en ese momento tal vez de preocupación en un tema muy personal, creo que si lo utilizaría. O tal vez (...) por algún tema equis, que me requiere salir o salirme de aquí, de las clases virtuales” (E01).

De otro lado existen también docentes que en estas situaciones reaccionan en la LE, la lengua de enseñanza.

“si hablo en voz alta no lo hago, por lo general no lo hago en la lengua materna” (E02).

Con sus respuestas los docentes entrevistados atribuyeron al cambio de código en las clases de LE tanto funciones relacionadas con el proceso de

aprendizaje mismo, como también con las relaciones interpersonales y el aspecto emocional, principalmente de los estudiantes y confirmaron las funciones reportadas en la literatura. Dibujaron un escenario bastante completo dando una utilidad didáctica a la L1, pero no es necesariamente un acto consciente. Un docente intuyó la necesidad de reflexionar el tema con más profundidad indicando que:

“... en eso estamos, tenemos esa limitante. Aún lo hacemos (...) inconscientemente. A ese nivel, todavía no hemos llegado” (E03).

Las respuestas mostraron una real preocupación por los estudiantes y su aprendizaje que va de par con soluciones y prácticas a nivel del uso de la LE y la L1.

Con respecto al tercer objetivo específico analizar las situaciones concretas en las que los docentes usan el cambio de código en el aula de LE, se realizó el análisis abordando la tercera categoría denominada momentos de cambio de código con las tres subcategorías que se refieren a las partes de una sesión de clase, es decir inicio, desarrollo y cierre. En cuanto a la primera subcategoría llamada inicio de la clase, casi todos los entrevistados afirmaron usar la L1 en esta fase; sin embargo, se notaron diferencias. Dos docentes indicaron sentirse a gusto iniciando una sesión de aprendizaje en la L1 porque lo hacían con la finalidad de crear un ambiente familiar.

“Al inicio de la clase, usualmente converso con ellos en mi lengua materna, cómo están, cómo van, qué les ha ido” (E02).

“... al inicio, (...) para generar la confianza, (...) mil veces prefiero para aperturar, si hay este tipo de situación, en el idioma materno” (E06).

De otro lado, hubo dos entrevistados que mencionaron que iniciaban la clase en L1 para indicar lo que se iba a hacer durante la sesión de aprendizaje: o indicar el objetivo de la sesión de aprendizaje:

“... antes de poder iniciar una clase, poder decirles, por ejemplo, qué es lo que se va a aprender, qué capacidades se va a o se quiere lograr desarrollar. (...) Y eso lo menciono, este, en español” (E01).

“Cuando se establece como objetivo, (...) el estudiante tiene que estar, le tiene que quedar en claro qué es lo que quiere el profesor enseñar y qué es lo que él tiene que lograr al final de los 45 o 90 minutos de clase. Entonces sí, muchas veces yo he usado la lengua materna” (E07).

Una docente afirmó usar este momento de inicio para fines didácticos usando tanto la L1 como la LE.

“Empezando (...) lo digo en la lengua materna y también lo digo en la lengua meta, en ambos” (E04).

Otra entrevistada indicó que en cursos más avanzados iniciaba la clase en LE:

“Llevo a los cursos de Francés III (...) yo les saludo en francés, les hago preguntas sobre qué han hecho el día de ayer o qué han estado haciendo el día; qué tal el clima; aquí hace calor (...)” (E05).

Las respuestas hacían entrever que los docentes entrevistados tienen ideas claras sobre el uso de cada lengua en las diferentes fases de una clase.

En cuanto a la segunda subcategoría denominada desarrollo de la clase solo se obtuvo la respuesta de un docente:

“Creo (...) lo utilizaría más en el desarrollo, justamente para para dejar afianzada de repente lo que se está aprendiendo y lo que está causando algún tipo de conflicto cognitivo y poder asegurarlo, o de poder asegurar que ellos puedan entenderlo bien” (E01).

Esta subcategoría se reveló poco útil y muy cercana a la categoría funciones del cambio de código, en la que los entrevistados se refirieron con sus respuestas principalmente al desarrollo de las sesiones de aprendizaje. Perdani (2021) indicó igualmente que la mayoría de situaciones de cambio de código se ubicarían en esta fase de la clase.

Respecto a la tercera subcategoría denominada cierre de la sesión de clase, las respuestas de los encuestados divergieron entre aquellos que sí usan la L1 y aquellos que no lo hacen. Dos se pronunciaron a favor por la importancia que atribuyen para asegurar que los estudiantes captaron el sentido de la sesión de clase.

“... al final, (...) dejaría las tareas, coordinar las tareas (...) cuando se les explica en la lengua, en la lengua extranjera se quedan como con dudas de cómo desarrollarse” (E01).

“Generalmente es en la etapa de la metacognición, en la última etapa del que en inglés se dice rounding up a lesson, en la última etapa para confirmar, para confirmar los aprendizajes, (...) lo puede decir en su lengua materna, también es normal. Esto está permitido, por lo menos, yo lo hago así” (E07).

También se encontró a un docente que indicó preferir realizar esta última fase en la LE.

“No, en el cierre de la clase no. (...) ya no en lengua materna” (E02).

Tanto en la subcategoría inicio de la sesión de clase como en la subcategoría cierre de la sesión de clase, las opiniones de los encuestados no fueron unánimes. Mientras que la mayoría de ellos indicó empezar en la L1 para crear un ambiente agradable y de confianza, otros afirmaron que lo hacen para indicar cuál es el tema u objetivo de la sesión, una docente mencionó que aprovechaba en esta fase los conocimientos en LE de los estudiantes de un curso más avanzado. De la misma manera hubo docentes que aclararon que en el cierre necesitaban trabajar la retroalimentación en L1 para asegurar claridad, otro docente hizo entender que cerraba las clases en LE. En estas respuestas revelaron ciertos hábitos que buscaban seguridad tanto para el docente como para los estudiantes, una actitud constructiva que podría ser reflexionada y reglamentada para dar sentido y utilidad al cambio de código en el aula de LE.

En relación con el cuarto objetivo específico denominada describir los criterios que aplican los docentes para el uso del cambio de código en el aula de LE, se analizó la categoría llamada criterios para el uso del cambio de código con dos subcategorías. En cuanto a la primera subcategoría denominada criterios relacionados con el docente, solamente un docente opinó al respecto y mencionó que la preparación del docente puede jugar un papel cuando opta por la L1.

“... pienso de acuerdo a cierta experiencia, que muchas veces cuando el docente no tiene la seguridad de lo que enseña, no está bien preparado en

cierto tema, usualmente recurre, por lo general recurre a la lengua materna” (E02).

Esta apreciación es muy dura. Sin embargo, no le falta razón. En algunos casos, el cambio de código ocurre por la falta de capacidad del docente.

El análisis de la subcategoría denominada criterios relacionados con el estudiante reveló que el nivel de conocimientos de los estudiantes puede motivar la opción por un cambio de código por parte del docente. Por ejemplo, en las sesiones con principiantes, se recurre más a la L1.

“... lo podemos utilizar en esas primeras etapas como para afianzar (...) en la lengua materna ese conocimiento sobre la otra lengua” (E01).

“... es posible también que pueda utilizar o utilice también el idioma materno, pero no en cuestiones simples, sino en cuestiones que son ya un poquito más complicados para el estudiante entender de acuerdo a su nivel” (E03).

“Empezando con la lengua materna, pues cuando son los niveles básicos del aprendizaje de un nuevo idioma (...)” (E04).

“Pero en mi experiencia, por ejemplo, para un nivel básico es importante utilizar la lengua materna para ayudarlos para poder hacer que el estudiante se sienta en un ambiente seguro” (E05).

“... no está mal usar el idioma materno. Si se necesita y se requiere, debería usarse especialmente en los jóvenes que recién están iniciando” (E06).

Otro aspecto mencionado fue la confianza de los estudiantes en sus propios conocimientos o el factor timidez.

“Entonces les pregunto por qué lo hacen en español si son palabras que ustedes lo conocen, (...) Entonces una falta de confianza que ellos puedan tener” (E03).

“Hay jóvenes que inician su carrera demasiado tímidos, ensimismados. (...) y lograr que ellos deseen lograr que ellos hablen. A mí me ha generado ese reto” (E06).

De manera general, se puede afirmar que la mayoría de los docentes se expresó claramente, y con comprensión y cariño, sobre la situación de los

estudiantes, es decir la influencia de su nivel de conocimientos de la LE para determinar cuándo es oportuno cambiar a la L1 (Songxaba, 2017; Nilubol, 2020). También se mencionó la confianza y la timidez como factores que influyen sobre el docente a la hora de cambiar el código hacia la lengua materna. Siendo una sesión de aprendizaje también un momento de educación y formación de las personas, el hecho de tener estas actitudes diferenciadas ayuda en la evolución académica de los estudiantes.

Analizando las entrevistas, se reveló que los docentes entrevistados no respondieron con claridad a cada una de las preguntas. Se enfocaron en ámbitos en los que sintieron más seguros. Las entrevistas E01, E02, E03, E04 y E07 dan principalmente respuestas más concretas a las preguntas que se refieren a temas didácticos. Las entrevistas E05 y E06 mostraron un fuerte interés en el factor emocional de los estudiantes.

Siendo un tema controvertido, los entrevistados no estuvieron dispuestos a conversar sobre las características del docente que pueden motivar el uso del cambio de código.

4.1.2. Análisis e interpretación de las categorías emergentes

Al analizar las entrevistas emergieron dos categorías: reflexión sobre el cambio de código como concepto e inclusión del cambio de código en la metodología de enseñanza.

Reflexión sobre el cambio de código como concepto

Los docentes entrevistados mencionaron no haber reflexionado sistemáticamente sobre el cambio de código y que un intercambio con los colegas les parecía oportuno y útil para el mejoramiento de su práctica docente.

“Claro, de hecho, que sí, sería muy interesante armar esas jornadas técnicas pedagógicas, para poder afianzar los conocimientos (...), hay mucha producción intelectual en todo el globo y hay muchas cosas que de repente se escapan de nuestra mano, que de repente podemos ir discutiendo y entendiendo mejor en ese tipo de reuniones” (E01).

“No, no hemos conversado de estos temas, mayormente. (...) Sería muy bueno tener este tipo de conversaciones para intercambiar ideas, conocimientos, (...) Tener en agenda este tipo de práctica” (E05).

“Realmente, hemos hablado con algunos colegas sobre el uso de la lengua materna, pero no nos hemos sentado a discutir qué tan bueno o tan malo es hacer uso de la lengua materna como que usted, no, está haciendo en este momento” (E07).

Tal como revelan las respuestas, el interés de profundizar el tema es amplio y un docente hasta indicó una responsabilidad de la misma universidad.

“... hablar de justamente de teorías que muchas veces hacen falta, y la universidad debería ser digamos, un ente que promueva estas cosas, pero muchas veces no lo hace por factor de tiempo” (E01).

Inclusión del cambio de código en la metodología de enseñanza

Los docentes resaltaron la importancia del enfoque usado y se refirieron al enfoque comunicativo que, según ellos, promueve el uso casi exclusivo de la LE;

“... se sugiere básicamente el trabajo del enfoque comunicativo, pues se sugiere utilizar la lengua materna siempre y cuando sea necesario, porque (...) se aprende mucho más rápido donde se habla realmente ese idioma que se quiere aprender” (E03).

“... cuando nosotros nos formamos como profesores, (...), siempre nos hablaron del método comunicativo. Más que el alumno nos responde en español, nosotros tenemos que responder en el segundo idioma. (...) utilizar, por último, como último recurso, pues la gramática traducción” (E06).

Sin embargo, los docentes entrevistados indicaron que sí usaban la L1 en situaciones donde era necesario a pesar de sustentar teóricamente su práctica en el enfoque comunicativo al que atribuyen la casi exclusividad del uso de la LE. Un docente entendió que es posible incluir el cambio de código en el enfoque comunicativo.

“Sí, actualmente el método, prácticamente, que mueve a la enseñanza de idiomas, es el método comunicativo, (...) es un método ecléctico que hace

uso o que toma de diferentes métodos tal o cual técnica, con tal de reforzar, no, las bases teóricas y sobre todo la parte práctica en una sesión de aprendizaje y precisamente una de las técnicas que toma el método comunicativo del método gramática traducción que es la técnica de la traducción” (E07).

Algunos entrevistados mencionaron que se basaban en su propia experiencia en cuanto al uso del cambio de código, mientras que otros

Estas contradicciones ponen en evidencia que los docentes entrevistados sienten la necesidad de profundizar la reflexión sobre el cambio de código y su inserción a la metodología de enseñanza para estar más seguros y estandarizar la didáctica.

V. CONCLUSIONES

- Primera: Los docentes entrevistados no conocen el concepto de cambio de código y no tienen reflexionado el tema. Al ser interrogados sobre su uso muestran inseguridad o lo niegan. El cambio de código juega un papel constante en su práctica educativa. Aparece en todas las fases de las sesiones de aprendizaje y abarca temas de contenido, gestión de aula y relaciones sociales. El uso de la L1 se basa en la experiencia y carece de reglamentación. La lengua materna puede constituirse en una herramienta útil en la enseñanza de las lenguas.
- Segunda: Los docentes entrevistados tienen una posición ambigua en cuanto al cambio de código. De un lado, abogaron en favor del uso de la L1 en determinadas situaciones en sus sesiones de clase y, de otro lado, rechazaron el uso de la lengua materna sustentando que los estudiantes deberían estar expuestos un máximo de tiempo a la LE. No tienen directivas por parte del PEI practican el cambio de código sin algún fundamento teórico.
- Tercera: Los docentes, al ser entrevistados sobre algunas funciones precisas que el cambio de código puede tener en la práctica pedagógica, no todos los docentes mostraron tener claridad en cuanto a sus prácticas en el aula.
- Cuarta: Los docentes usan la lengua materna de manera no consciente en la fase de desarrollo de las clases. En las fases de inicio y de cierre de la clase su uso refleja más la búsqueda de un ambiente de confianza o de facilitar la organización de las actividades.
- Quinta: Los docentes tienen una barrera cuando se trata de enfocar el tema desde la práctica de los docentes, es decir la suya o al de sus colegas. Sin embargo, tenían muy claro que es una práctica aceptable pasar a la lengua materna cuando ciertas características de los estudiantes lo requieren, tal como un bajo nivel en la lengua extranjera o un alto nivel de ansiedad o inseguridad.

VI. RECOMENDACIONES

- Primera: A la directora del Programa de Estudios de Idiomas de la universidad pública, se debe iniciar con los docentes de idiomas un proceso de autoevaluación y reflexión respecto al cambio de código en base a una revisión de la literatura especializada para aprovechar las oportunidades que el uso de la lengua materna ofrece al aprendizaje de idiomas. Este proceso deberá ser acompañado por un especialista y deberá terminar con una propuesta sobre la gradualidad y secuencialidad del uso del cambio de código en la formación de los docentes de lengua extranjera.
- Segunda: A la directora del Programa de Estudios de Idiomas de la universidad pública, se debe desarrollar conjuntamente con la plana docente un proceso de reflexión entre pares para alinear una posición pedagógica sobre el cambio de código.
- Tercera: A la directora del Programa de Estudios de Idiomas de la universidad pública, se debe precisar y delimitar el uso de la LE y de la L1 en la planificación de la enseñanza de idiomas a partir de las diferentes funciones que tiene el cambio de código.
- Cuarta: A los docentes del Programa de Estudios de Idiomas, deben incluir en las sesiones de aprendizaje el uso del cambio de código para pasar de una experiencia espontánea a una práctica reflexionada y sistematizada.
- Quinta: A los docentes del Programa de Estudios de Idiomas, deben realizar un análisis crítico de las propias posibilidades y capacidades en cuanto al uso de la L1 en la enseñanza de idiomas y tener en cuenta el nivel de conocimientos y personalidad de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Alharbi, B. (2017). An investigation of English teachers' and students' perceptions of using Arabic in English classrooms. *American International Journal of Social Science*, 6(3), 156-163.
- Al Tale, M. A., y Alqahtani, F. A. (2020). Code-Switching versus Target-Language-Only for English as a Foreign Language: Saudi Students' Perceptions. *English Language Teaching*, 13(9), 18-29.
- Arias, M. M., & Giraldo, C. V. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Investigación y Educación en Enfermería*, 29(3), 500-514.
- Arribas Llópis, P. E., Gómez Morales, Y., Guillen Estévez, A. L., & Ramírez Mesa, C. (2021). La comunicación científica en investigaciones que asumen el enfoque cualitativo: una mirada valorativa. *EDUMECENTRO*, 13(2), 172-191.
- Butzkamm, W., & Lynch, M. (2018). Evidence for the Bilingual Option: Re-Thinking European Principles in Foreign Language Teaching. *Journal for EuroLinguistiX*, 15, 1-14.
- Bhatti, A., Shamsudin, S. & Said, S. (2018). Code-Switching: A Useful Foreign Language Teaching Tool in EFL Classrooms. *English Language Teaching*. 11(6). 93-101. DOI: 10.5539/elt.v11n6p93.
- Branda, S. A. (2017). Los distintos enfoques en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y segunda: nuevas tendencias en la literatura contemporánea. *Revista de Educación*, 2(11), 99-112.
- Cisterna, F. C. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *theoria*, 14(1), 61-71.
- Cáceres, R. A. C. (2018). La educación inclusiva y su configuración desde los imaginarios sociales y la hermenéutica reflexiva. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 1(2), 55-69.
- Cancino, M., & Díaz, G. (2020). Exploring the Code-Switching Behaviours of Chilean EFL High School Teachers: A Function-Focused Approach. *Profile*:

Issues in Teachers' Professional Development, 22(2), 115-130.
<https://doi.org/10.15446/profile.v22n2.81152>

- Carranza, P. F., Sgreccia, N. F., de la Trinidad Quijano, M., Goin, M., & Chrestia, M. S. (2019). ¿ Retorno a la zona de confort en proyectos interdisciplinarios? Experiencia en una escuela secundaria del sur de Argentina. *Revista Educación*, 508-524.
- Chambers, F. (1991). Promoting use of the target language in the classroom. *Language Learning Journal*, 4(1), 27-31.
- Chichon, J. (2018). An Analysis of Instructors' Perspectives to First Language (L1) use in Monolingual Japanese University Contexts. *International Journal of English Studies*. 13. 100-121.
- Cornago Tarín, L. (2017). El uso de la lengua materna en el aula de idiomas mediante la traducción. (Tesis de maestría no publicada). Universitat Jaume I.
- Creswell, J. (2013) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (4.ª ed.). London: SAGE Publications, Inc.
- Decreto Supremo N° 012-2015-MINEDU por el cual se aprueba la política nacional de enseñanza, aprendizaje y uso del idioma inglés . "Inglés, Puertas al Mundo". 8 de setiembre de 2015
- Del Pozo-Díaz, N., y Rivadeneira-Enríquez, S. (2020). Alternancia de código en el aprendizaje del idioma inglés. *Polo del Conocimiento*, 5(8), 835-848.
doi:<http://dx.doi.org/10.23857/pc.v5i8.1626>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Donoso, E. (2020). Using Spanish in English Language Chilean Classrooms? Perspectives from EFL Teacher Trainees. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 93-107.
<https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.77494>

- Espinoza Freire, E. E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Conrado*, 16(75), 103-110.
- Fachriyah, E. (2017). The functions of code switching in an English language classroom. *Studies in English Language and Education*, 4(2), 148-156.
- Fajardo Astete, J. (2019). *Awareness of the communicative language teaching principles by English teachers*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2879>
- Fernández, J. (comp.) (2018). Diccionario de Lingüística – I. Consultado en: www.hispanoteca.eu
- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229.
- Galindo, M. (2012). *La lengua materna en el aula de ELE*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, España
- Gallagher, F. (2020). Considered in context: EFL teachers' views on the classroom as a bilingual space and codeswitching in shared-L1 and in multilingual contexts. *System*, 91, 102262.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies* (No. 1). Cambridge University Press.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.ª ed.). México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Kerr, P. (2019) The use of L1 in English language teaching, *Cambridge Papers in ELT series*, Cambridge University Press.
- Khetaguri, T., Zangaladze, M., & Albay, M. (2016). The benefits of using L1 in foreign language learning process. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 2(3), 24-26.
- Ley N° 30220. *Ley Universitaria*. El Peruano. Lima, Perú, 9 de julio de 2014.

- Lin, A. (2013). "Classroom code-switching: three decades of research" *Applied Linguistics Review*, vol. 4, no. 1, 2013, pp. 195-218. <https://doi.org/10.1515/applirev-2013-0009>
- Lomotey, B. (2020). Revisiting the classic debate on language choice in the FL classroom: Current perspectives from a Ghanaian university. *RASK–International Journal of Language and Communication*, 51, 17-38.
- Martín-Sánchez, A., Zafra, M. R., & Ceniceros-Estévez, J. C. (2020). Definición y Competencias de la Inteligencia Espiritual. Estudio Cualitativo. *Acción Psicológica*, 17(2), 83-102.
- Marx, N. (2020). Über die Vorteile, die Bühne zu teilen: Deutsch im Kontext anderer Sprachen. En: *Erträge des JGG-Seminars für Deutsch als Fremdsprache*, 1, 14-32. DOI https://doi.org/10.11282/jggdaf.1.0_14
- McMillan, J. H., Schumacher, S., & Baidess, J. S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Mendieta-Izquierdo G., Ramírez-Rodríguez J. C. & Fuerte J.A. (2015). La fenomenología desde la perspectiva hermenéutica de Heidegger: una propuesta metodológica para la salud pública. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública: El escenario para la salud pública desde la ciencia*, 33(3), 435-443.
- Modupeola, O. R. (2013). Code-Switching as a teaching strategy: Implication for English Language teaching and learning in a multilingual society. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 14(3), 92-94.
- Montes Granado, C. (2000). Desconstruyendo la falacia del monolingüismo. Análisis etnográfico del cambio de código como estrategia pedagógica en la enseñanza de contenidos. *Aula*, 12, 55-67
- Nilubol, K. (2020). The impacts of L1 integration towards general English classroom of thai public university undergraduate students: An account of learning motivation perspective. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 13(2), 426-444.

- Olariu, A. (2007). Individuelle Mehrsprachigkeit und begriffliche Gegenüberstellung von: Erstsprache, Muttersprache, Zweitsprache und Fremdsprache. *Philologica Jassyensia*, 3(2 (06)), 301-306.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación. (2016). la Ciencia y la Cultura Educación 2030 Declaración de Incheon. *Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*.
- Perdani, Y. D. (2021). The english language teachers' perspective of using L1 in TEFL class. *Lingua Cultura*, 15(1), 59-66. <https://doi.org/10.21512/lc.v15i1.7165>
- Rabab'ah, G., & Al-Yasin, N. F. (2017). English-Arabic code switching in Jordanian EFL teachers' discourse. *Dirasat, Human and Social Sciences*, 43(2).
- Ramírez, M. (2017). *The use of the mother tongue in the EFL classroom: perceptions of teachers and students about using Spanish and its actual use*. [Tesis de Maestría]. Universidad de Guadalajara, México
- Ramírez-Elías, A., & Arbesú-García, M. I. (2019). El objeto de conocimiento en la investigación cualitativa: un asunto epistemológico. *Enfermería universitaria*, 16(4), 424-435.
- Reverte Oliver, B. (2020). La lengua materna y la traducción en el aula de lenguas extranjeras: ¿dos recursos perjudiciales?. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*.
- Sánchez-García, D. (2018). La alternancia de código en el discurso de dos profesores universitarios en la instrucción en inglés. *ELIA: Estudios De Lingüística Inglesa Aplicada*, (18), 105–135. Recuperado a partir de <http://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/view/23310>
- Songxaba, S. L., Coetzer, A., & Molepo, J. M. (2017). Perceptions of teachers on creating space for code switching as a teaching strategy in second language teaching in the Eastern Cape province, South Africa. *Reading & Writing*, 8(1), 1-7.
- Soto Nuñez, C., & Vargas Celis, I. (2017). La Fenomenología de Husserl y Heidegger. *Cultura de los cuidados*, 0(48), 43-50.

- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. *Medellín: Universidad de Antioquia*, 45.
- Turnbull, B. (2018). Reframing foreign language learning as bilingual education: Epistemological changes towards the emergent bilingual. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(8), 1041-1048.
- Wach, A., & Monroy, F. (2020). Beliefs about L1 use in teaching English: A comparative study of Polish and Spanish teacher-trainees. *Language Teaching Research*, 24(6), 855-873.
- Zainil, Y., & Arsyad, S. (2021). Teachers' Perception of Their Code-Switching Practices in English as a Foreign Language Classes: The Results of Stimulated Recall Interview and Conversation Analysis. *SAGE Open*, 11(2), 21582440211013802.

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de categorización apriorística

Cambio de código en el aula de LE en el Programa de Estudios de Idiomas en una universidad pública, 2021

Ámbito temático	Problema de investigación	Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
Uso del cambio de código en el aula de LE	Los docentes del Programa de Estudios de Idiomas de una universidad pública alternan de manera empírica el uso de la L1 y de la LE en el aula y no integran el cambio de código como una herramienta de aprendizaje.	¿Cuál el rol que juega el cambio de código en la práctica en el aula de LE en el Programa de Estudios de Idiomas en una universidad pública, 2021?	Explorar el rol del cambio de código en la práctica educativa en el aula de LE de los docentes del Programa de Estudios de Idiomas en una universidad pública, 2021	Caracterizar las concepciones acerca del cambio de código en el aula de LE que guían la práctica educativa de los docentes del Programa de Estudios de Idiomas en una universidad pública, 2021	Concepción sobre el cambio de código	<ul style="list-style-type: none"> • Concepciones a favor del cambio de código • Concepciones en contra del cambio de código
				Describir las funciones que los docentes atribuyen al cambio de código en el proceso de enseñanza aprendizaje en el Programa de Estudios de Idiomas en una universidad pública, 2021	Funciones del cambio de código	<ul style="list-style-type: none"> • Construir conocimiento • Administrar la clase • Establecer relaciones interpersonales • Apoyar personal y afectivamente al docente
				Analizar las situaciones concretas en las que los docentes usan el cambio de código en el aula de LE en el Programa de Estudios de Idiomas en una universidad pública, 2021	Momentos de cambio de código	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio de la sesión de clase • Desarrollo de la clase • Cierre de la sesión de clase
				Describir los criterios que aplican los docentes para el uso del cambio de código en el aula de LE del Programa de Estudios de Idiomas en una universidad pública, 2021	Criterios para el uso del cambio de código	<ul style="list-style-type: none"> • Criterios relacionados con el docente • Criterios relacionados con los estudiantes

Anexo 2: Guía para entrevista semiestructurado a docentes

 Maestría en Didáctica en Idiomas Extranjeros	
Proyecto de tesis: Cambio de código en el aula de LE en el Programa de Estudios de Idiomas en una universidad pública, 2021	
Entrevista semiestructurada para docentes	
Fecha de entrevista	
Entrevistado	
Cargo	
Cursos de idiomas que está enseñando	
Introducción: La entrevista tiene como finalidad indagar sobre el cambio de código en el aula de lenguas extranjeras. Se trata de la alternancia entre el castellano y el inglés y/o francés o alemán. Sus reflexiones y aportes serán muy valiosos para poder explorar cuáles son sus concepciones acerca del cambio de código que guían su práctica en el aula; además, recibir la descripción de estas últimas.	
Subcategoría	Preguntas:
Concepciones a favor del cambio de código	1. <i>En su opinión ¿Utilizar la L1 en sus clases de LE tiene ventajas?</i>
Concepciones en contra del cambio de código.	2. <i>En su opinión ¿Se debe evitar utilizar la L1 en sus clases de LE?</i> Repregunta: <i>¿Conoce el concepto de cambio de código, alternancia de código o code switching?</i>
Construir conocimiento	3. <i>¿Utiliza usted la lengua materna de los estudiantes para apoyar la construcción de conocimientos en la LE?</i>
Administrar la clase	4. <i>¿En qué medida le parece oportuno o no usar la lengua materna para organizar sus sesiones de aprendizaje?</i>
Establecer relaciones interpersonales	5. <i>¿Utiliza usted la lengua materna de los estudiantes para establecer relaciones interpersonales con ellos y entre ellos?</i>
Apoyar personal y afectivamente al docente	6. <i>¿Recorre usted a su lengua materna para hablar de experiencias personales o aclarar eventuales errores?</i>
Inicio de la sesión de clase	7. <i>¿Utiliza usted la lengua materna de los estudiantes en la fase de inicio de una clase?</i>
Desarrollo de la clase	8. <i>¿En qué momentos del desarrollo de una clase usa la lengua materna de los estudiantes?</i> <i>¿Puede indicar los motivos?</i>
Cierre de la sesión de clase	9. <i>¿Puede describir algún momento del cierre de una clase en el que usa la lengua materna de los estudiantes?</i>
Criterios relacionados con el docente	10. <i>¿Cuáles son los factores o criterios personales debidos a su persona por los que usted como docente utilizaría la lengua materna de los estudiantes?</i>
Criterios relacionados con el estudiante	11. <i>¿Utiliza usted la lengua materna de los estudiantes en función al nivel de conocimientos u otro factor que presenten respecto a la LE?</i>

Anexo 3: Validación metodológica

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO: Guía para entrevista semiestructurada a docentes

Nº	SUBCATEGORÍAS / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	SUBCATEGORÍA 1: Concepciones a favor del cambio de código	Si	No	Si	No	Si	No	
1	En su opinión ¿Utilizar la L1 en sus clases de LE tiene ventajas?	X		X		X		
	SUBCATEGORÍA 2: Concepciones en contra del cambio de código	Si	No	Si	No	Si	No	
2	En su opinión ¿Se debe evitar utilizar la L1 en sus clases de LE? Repregunta: ¿Conoce el concepto de cambio de código, alternancia de código o code switching?	X		X		X		
	SUBCATEGORÍA 3: Construir conocimiento	Si	No	Si	No	Si	No	
3	¿Utiliza usted la lengua materna de los estudiantes para apoyar la construcción de conocimientos en la LE?	X		X		X		
	SUBCATEGORÍA 4: Administrar la clase	Si	No	Si	No	Si	No	
4	¿En qué medida le parece oportuno o no usar la lengua materna para organizar sus sesiones de aprendizaje?	X		X		X		
	SUBCATEGORÍA 5: Establecer relaciones interpersonales	Si	No	Si	No	Si	No	
5	¿Utiliza usted la lengua materna de los estudiantes para establecer relaciones interpersonales con ellos y entre ellos?	X		X		X		
	SUBCATEGORÍA 6: Apoyar personal y afectivamente al docente	Si	No	Si	No	Si	No	
6	¿Recorre usted a su lengua materna para hablar de experiencias personales o aclarar eventuales errores?	X		X		X		
	SUBCATEGORÍA 7: Inicio de la sesión de clase	Si	No	Si	No	Si	No	
7	¿Utiliza usted la lengua materna de los estudiantes en la fase de inicio de una clase?	X		X		X		
	SUBCATEGORÍA 8 Desarrollo de la clase	Si	No	Si	No	Si	No	
8	¿En qué momentos del desarrollo de una clase usa la lengua materna de los estudiantes? ¿Puede indicar los motivos?	X		X		X		
	SUBCATEGORÍA 9: Cierre de la sesión de clase	Si	No	Si	No	Si	No	
9	¿Puede describir algún momento del cierre de una clase en el que usa la lengua materna de los estudiantes?	X		X		X		
	SUBCATEGORÍA 10: Criterios relacionados con el docente	Si	No	Si	No	Si	No	
10	¿Cuáles son los factores o criterios personales debidos a su persona por los que usted como docente utilizaría la lengua materna de los estudiantes?	X		X		X		
	SUBCATEGORÍA 11: Criterios relacionados con el estudiante	Si	No	Si	No	Si	No	
11	¿Utiliza usted la lengua materna de los estudiantes en función al nivel de conocimientos u otro factor que presenten respecto a la LE?	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [x]** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador. Mag. Roberto Santiago Bellido García **DNI:** 08883139

Especialidad del validador:
Especialista en metodología de la investigación científica

- ¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- ²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
- ³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

19 de noviembre del 2021



Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO: Guía para entrevista semiestructurado a docentes

Nº	SUBCATEGORÍAS / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	SUBCATEGORÍA 1: Concepciones a favor del cambio de código	Si	No	Si	No	Si	No	
1	En su opinión ¿Utilizar la L1 en sus clases de LE tiene ventajas?	x		x		x		
	SUBCATEGORÍA 2: Concepciones en contra del cambio de código	Si	No	Si	No	Si	No	
2	En su opinión ¿Se debe evitar utilizar la L1 en sus clases de LE? Repregunta: ¿Conoce el concepto de cambio de código, alternancia de código o <i>code switching</i> ?	x		x		x		
	SUBCATEGORÍA 3: Construir conocimiento	Si	No	Si	No	Si	No	
3	¿Utiliza usted la lengua materna de los estudiantes para apoyar la construcción de conocimientos en la LE?	x		x		x		
	SUBCATEGORÍA 4: Administrar la clase	Si	No	Si	No	Si	No	
4	¿En qué medida le parece oportuno o no usar la lengua materna para organizar sus sesiones de aprendizaje?	x		x		x		
	SUBCATEGORÍA 5: Establecer relaciones interpersonales	Si	No	Si	No	Si	No	
5	¿Utiliza usted la lengua materna de los estudiantes para establecer relaciones interpersonales con ellos y entre ellos?	x		x		x		
	SUBCATEGORÍA 6: Apoyar personal y afectivamente al docente	Si	No	Si	No	Si	No	
6	¿Recorre usted a su lengua materna para hablar de experiencias personales o aclarar eventuales errores?	x		x		x		
	SUBCATEGORÍA 7: Inicio de la sesión de clase	Si	No	Si	No	Si	No	
7	¿Utiliza usted la lengua materna de los estudiantes en la fase de inicio de una clase?	x		x		x		
	SUBCATEGORÍA 8 Desarrollo de la clase	Si	No	Si	No	Si	No	
8	¿En qué momentos del desarrollo de una clase usa la lengua materna de los estudiantes? ¿Puede indicar los motivos?	x		x		x		
	SUBCATEGORÍA 9: Cierre de la sesión de clase	Si	No	Si	No	Si	No	
9	¿Puede describir algún momento del cierre de una clase en el que usa la lengua materna de los estudiantes?	x		x		x		
	SUBCATEGORÍA 10: Criterios relacionados con el docente	Si	No	Si	No	Si	No	
10	¿Cuáles son los factores o criterios personales debidos a su persona por los que usted como docente utilizaría la lengua materna de los estudiantes?	x		x		x		
	SUBCATEGORÍA 11: Criterios relacionados con el estudiante	Si	No	Si	No	Si	No	
11	¿Utiliza usted la lengua materna de los estudiantes en función al nivel de conocimientos u otro factor que presenten respecto a la LE?	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [x]** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. / Mg: Florencia Jesús Pretell Chávez **DNI:20025225**

Especialidad del validador: Docente de la especialidad de Matemática y Física

¹**Pertinencia:**El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

22 de octubre del 2021



Florencia Jesus Pretell Chávez

Firma del Experto Informante.

Anexo 5: Validación temática 2

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO: Guía para entrevista semiestructurado a docentes

Nº	SUBCATEGORÍAS / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	SUBCATEGORÍA 1: Concepciones a favor del cambio de código	Si	No	Si	No	Si	No	
1	En su opinión ¿Utilizar la L1 en sus clases de LE tiene ventajas?	✓		✓		✓		
	SUBCATEGORÍA 2: Concepciones en contra del cambio de código	Si	No	Si	No	Si	No	
2	En su opinión ¿Se debe evitar utilizar la L1 en sus clases de LE? Repregunta: ¿Conoce el concepto de cambio de código, alternancia de código o code switching?	✓		✓		✓		
	SUBCATEGORÍA 3: Construir conocimiento	Si	No	Si	No	Si	No	
3	¿Utiliza usted la lengua materna de los estudiantes para apoyar la construcción de conocimientos en la LE?	✓		✓		✓		
	SUBCATEGORÍA 4: Administrar la clase	Si	No	Si	No	Si	No	
4	¿En qué medida le parece oportuno o no usar la lengua materna para organizar sus sesiones de aprendizaje?	✓		✓		✓		
	SUBCATEGORÍA 5: Establecer relaciones interpersonales	Si	No	Si	No	Si	No	
5	¿Utiliza usted la lengua materna de los estudiantes para establecer relaciones interpersonales con ellos y entre ellos?	✓		✓		✓		
	SUBCATEGORÍA 6: Apoyar personal y afectivamente al docente	Si	No	Si	No	Si	No	
6	¿Recorre usted a su lengua materna para hablar de experiencias personales o aclarar eventuales errores?	✓		✓		✓		
	SUBCATEGORÍA 7: Inicio de la sesión de clase	Si	No	Si	No	Si	No	
7	¿Utiliza usted la lengua materna de los estudiantes en la fase de inicio de una clase?	✓		✓		✓		
	SUBCATEGORÍA 8 Desarrollo de la clase	Si	No	Si	No	Si	No	
8	¿En qué momentos del desarrollo de una clase usa la lengua materna de los estudiantes? ¿Puede indicar los motivos?	✓		✓		✓		
	SUBCATEGORÍA 9: Cierre de la sesión de clase	Si	No	Si	No	Si	No	
9	¿Puede describir algún momento del cierre de una clase en el que usa la lengua materna de los estudiantes?	✓		✓		✓		
	SUBCATEGORÍA 10: Criterios relacionados con el docente	Si	No	Si	No	Si	No	
10	¿Cuáles son los factores o criterios personales debidos a su persona por los que usted como docente utilizaría la lengua materna de los estudiantes?	✓		✓		✓		
	SUBCATEGORÍA 11: Criterios relacionados con el estudiante	Si	No	Si	No	Si	No	
11	¿Utiliza usted la lengua materna de los estudiantes en función al nivel de conocimientos u otro factor que presenten respecto a la LE?	✓		✓		✓		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____ Hay Suficiencia _____

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** [] **No aplicable** []

Apellidos y nombres del juez validador. Mg:Romero Espinoza Angie Luisa..... DNI:.....70006010.....

Especialidad del validador:.....Temática.....

- ¹**Pertinencia:**El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- ²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
- ³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

.....26.....de.....10.....del 2021..



Firma del Experto Informante.

REG. CAC 8547

Anexo 6: Autorización para realizar las entrevistas



**UNIVERSIDAD NACIONAL
DE SAN MARTÍN**

**ESCUELA PROFESIONAL
DE IDIOMAS**

“Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia”

Morales, 15 de noviembre de 2021

OFICIO N° 023-2021-UNSM/EAPI

Srta.

SEEHASE DE TENORIO MARIANNE CHARLOTE MARGARETHE

Estudiante del Programa de Estudios de Idiomas

Presente.

ASUNTO: Autorización para realizar trabajo de Investigación en la UNSM-T.

Mediante la presente me dirijo a usted para expresarle mi saludo cordial y a la vez comunicarle que tiene la autorización de la dirección de la Escuela de Idiomas para la ejecución del trabajo de Investigación que realizara en la **Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto 2021**”.

Sin otro particular me suscribo de usted,

Atentamente,



Dra. Jenny Valera Gálvez
Directora Escuela Idiomas

CIUDAD UNIVERSITARIA

Jr. Amorarca N° 334 – Morales, Perú

+51 (042) 48 0102

epidiomas@unsm.edu.pe

<https://unsm.edu.pe/>

Anexo 7: Base de datos (respuestas a las entrevistas)

Ámbito temático: Uso del cambio de código en el aula de LE

Objetivo general: Explorar el rol del cambio de código en la práctica educativa en el aula de LE de los docentes del Programa de Estudios de Idiomas en una universidad pública peruana, 2021

Pregunta	E01	E02	E03	E04	E05	E06	E07
¿Conoce el concepto de cambio de código, alternancia de código o <i>code switching</i> ?	No, la verdad, no, para serle sincero, (...), aunque siempre se ha estado hablando de eso, pero (...) no le hemos echado un nombre o no le hemos categorizado de alguna manera, (...).	No, en realidad, no.	Recuerdo cuando nos enseñaron en comunicación en la universidad se veía el tema del emisor, el receptor, el código, el canal, etc. y está vinculado justamente con la con el idioma.		No, no con el término de cambio de código.		“O sea, el código lingüístico se refiere al sistema lingüístico de nuestra lengua materna con relación al código lingüístico de la segunda lengua, no. Sí, prácticamente existe, no sé cuándo un profesor de idiomas tiene que saber cuándo cambiar de código.

Objetivo específico 01: Caracterizar las concepciones acerca del cambio de código en el aula de LE que guían la práctica educativa de los docentes del Programa de Estudios de Idiomas en una universidad pública, 2021

Categoría	Subcategoría	Preguntas	E01	E02	E03	E04	E05	E06	E07
Concepto de cambio de código	Concepciones a favor del cambio de código	1. En su opinión ¿Utilizar la L1 en sus clases de LE tiene ventajas?	(...) se presentan muy frustrados, entonces, en vez de entrar con una lengua extranjera entro con la con la lengua materna, creo que se tiene una mejor conexión a partir de eso, con el tema de la atención, de las emociones, de los sentimientos, de ciertas perspectivas y creencias que una vez tienen, entonces lo entiende mejor así y más rápido.		(...) tratar de enfocarnos en el idioma meta (...) toma más tiempo de lo necesario, inclusive lo que has planificado tu clase no lo desarrollas en su plenitud.		(...) para que ellos se sientan cómodos. Hablándoles en el idioma materno y también mezclado con el francés, no, alternado ahí como para crear un ambiente, bueno, de confianza para acercarme más a ellos.		Yo muchas veces he hecho uso de la lengua materna. (...) para el ahorro del tiempo dado (...) la escasa cantidad de horas que nosotros tenemos.

	Concepciones en contra del cambio de código	2. En su opinión ¿Se debe evitar utilizar la L1 en sus clases de LE?	¿Por qué?, porque no se está aprendiendo la lengua materna. (...) lo que ahora se requiere es aprender la lengua de manera funcional, o sea, de que nos sirvan, en el día a día.	(...) el uso frecuente de la lengua materna, le va a quitar posicionamiento en la enseñanza de esa lengua meta.	(...) y definitivamente hablar en español no va a ayudar en mucho porque su pensamiento siempre va a estar basado en el español, ya no en el idioma meta.				(...) hay ciertas desventajas. (...) tanto los estudiantes como los profesores comparten la misma lengua y muchas veces se tiene la tendencia a (...) hacer un abuso, (...) de la lengua materna en la clase de idiomas, (...) ahí si se constituiría en una completa desventaja.
--	---	--	--	---	---	--	--	--	---

Objetivo específico 02: Describir las funciones que los docentes atribuyen al cambio de código en el proceso de enseñanza aprendizaje en el Programa de Estudios de Idiomas en una universidad pública, 2021

Categoría	Subcategoría	Preguntas	E01	E02	E03	E04	E05	E06	E07
Funciones del cambio de código	Construir conocimiento	3. ¿Utiliza usted la lengua materna de los estudiantes para apoyar la construcción de conocimientos en la LE?	(...) es útil porque la lengua materna nos ayuda a conectar muchas veces con la estudiante de manera cognitiva más fácil, más rápido, más efectivo" (E01). "El uso de la lengua materna en esos casos (...) sobre todo para para ver ciertas estructuras o vocabularios de repente, que no puedan ser entendidos de manera rápida.	Aclaremos en lengua meta, pero de ser necesario porque (...) quizá no me dejo entender o no se logra entender el concepto, lo hacemos. (...) pero sí para alguna aclaración específica, cambiar el código, de manera que me ha permitido esto, evitar el mal entender algún concepto, alguna información y me ha permitido, por el contrario, despejar toda duda por parte del estudiante.	Vocabulario, básicamente, entonces lo que suelo hacer es preguntar a los chicos: "¿Cómo lo diría usted?", eso en su idioma materno, eso es una de las formas como se va también utilizando un idioma materno Entonces ahí es cuando utilizo el español, eso básicamente para viabilizar el entendimiento y la comprensión.	(...) se necesita del idioma materno para que quede claro porque en ese caso, el objetivo es que comprenda la parte gramatical y no lo voy a poder hacer en el idioma que está aprendiendo porque, de hecho, es difícil.		Al inicio sí, al inicio sí utilizábamos, hacíamos esa comparación. Se decía en español y su equivalente en francés o se decía en francés y su equivalente en español.	(...) sobre todo cuando confrontamos, no, confrontamos la lengua materna con la lengua meta y muchas veces ahí nos damos cuenta que hay ciertas falacias, (...). Entonces ahí entendemos recién cuando hacemos uso de la lengua materna y como se dice al comparar.

Administrar la clase	4. ¿En qué medida le parece oportuno o no usar la lengua materna para organizar sus sesiones de aprendizaje?	Entonces es ahí donde yo utilizo muchas veces la lengua materna como para acentuar el objetivo o las características que se requieran de un trabajo.	<p>(...) es escasamente utilizado, (...) sería pues una herramienta que tendría que utilizar ya para clarificar. Trato siempre de hacerlo en la lengua meta, y ya cuando a veces un poco la duda persiste y no se logra el propósito, ahí sí, claro, claro que sí.</p> <p>Bueno hay algunas instrucciones que, si son complejas, pero trato de utilizar algún vocablo que es más de uso común para que puedan entender. Para el caso de la organización de la clase, en las instrucciones, usualmente las hago en lengua meta.</p>		De otra forma, si veo que ninguno de ellos deduce o no le viene ninguna idea, entonces sí, en algo tengo que recurrir al idioma materno.			Yo creo que no es adecuado utilizar la lengua materna cuando se da a ciertos órdenes o comandos, a los estudiantes, porque precisamente a través de estas órdenes o comandos es cuando el estudiante ya adecúa su oído al nuevo código lingüístico que está aprendiendo.
Establecer relaciones interpersonales	5. ¿Utiliza usted la lengua materna de los estudiantes para establecer relaciones interpersonales con ellos y entre ellos?	(...) podríamos utilizar cosas muy, digamos de la propia sociedad que crea, por ejemplo, para decir cuñada o cuñado, (...), por ejemplo "masha" o "mashita", son cosas muy peculiares de nuestra propia región que se podrían utilizar	(…), pero usualmente cuando se necesita conversar, ellos tienen esa apertura para el diálogo. Si lo hacemos en la lengua materna.	(…) dentro del desarrollo del libro hay temas (...) que podrían estar enfrentando los estudiantes de esa edad, (...) Entonces ahí me toma una pausa y prefiero utilizar el idioma materno por un tema de dar un consejo. (...) en nuestro idioma materno				

			también para dentro de la explicación en español, tomando su propia cultura sus regionalismos, (...) porque lo entienden muy rápidamente.		podremos explayarnos en mayor profundidad.				
	Apoyar personal y afectivamente al docente	6. ¿Recorre usted a su lengua materna para hablar de experiencias personales o aclarar eventuales errores?	(...) entonces en vez de decirles, digamos esperen un momento porque he hecho perder tal cosa, creo que lo primero que se me viene es el español. Entonces creo que si en ese momento tal vez de preocupación en un tema muy personal, creo que si lo utilizaría. O tal vez (...) por algún tema equis, que me requiere salir o salirme de aquí, de las clases virtuales.	si hablo en voz alta no lo hago, por lo general no lo hago en la lengua materna.	(...) en eso estamos, tenemos esa limitante, Aún lo hacemos consciente e inconscientemente. A ese nivel, todavía no hemos llegado.	(...) en un momento en que uno está como cruzado, digamos, así como sí sale, sí me sale a veces, (...), el pensamiento es más rápido, las emociones fluyen, y tú te expresas en tu lengua materna.			

Objetivo específico 03: Analizar las situaciones concretas en las que los docentes usan el cambio de código en el aula de LE en el Programa de Estudios de Idiomas en una universidad pública, 2021

Categoría	Subcategoría	Preguntas	E01	E02	E03	E04	E05	E06	E07
Momentos de cambio de código	Inicio de la sesión de clase	7. ¿Utiliza usted la lengua materna de los estudiantes en la fase de inicio de una clase?	(...) antes de poder iniciar una clase, poder decirles, por ejemplo, qué es lo que se va a aprender, qué capacidades se va a o se quiere lograr desarrollar. (...) Y eso lo menciono, este, en español.	Al inicio de la clase, usualmente converso con ellos en mi lengua materna, cómo están, cómo van, qué les ha ido.		Empezando (...) lo digo en la lengua materna y también lo digo en la lengua meta, en ambos.	Llevo a los cursos de Francés III (...) yo les saludo en francés, les hago preguntas sobre qué han hecho el día de ayer o qué han estado haciendo el día; qué tal el clima; aquí hace calor (...).	(...) al inicio, (...) para generar la confianza, (...) mil veces prefiero para aperturar, si hay este tipo de situación, en el idioma materno.	Cuando se establece como objetivo, (...) el estudiante tiene que estar, le tiene que quedar en claro qué es lo que quiere el profesor enseñar y qué es lo que él tiene que lograr al final de los 45 o 90 minutos de clase. Entonces sí, muchas veces yo he usado la lengua materna.
	Desarrollo de la clase	8. ¿En qué momentos del desarrollo de una clase usa la lengua materna de los estudiantes?	Creo (...) lo utilizaría más en el desarrollo, justamente para para dejar afianzada de repente lo que se está aprendiendo y lo que está causando algún tipo de conflicto cognitivo y poder asegurarlo, o de poder asegurar que ellos puedan entenderlo bien.						
	Cierre de la sesión de clase	9. ¿Puede describir algún momento del cierre de una	(...) al final, (...) dejaría las tareas, coordinar las tareas y que queden bien entendidas, porque	No, en el cierre de la clase no. Por lo general les pregunto si, ya no en					Generalmente es en la etapa de la metacognición, en la última etapa del que en inglés

		clase en el que usa la lengua materna de los estudiantes?	siempre hay, digamos, cuestiones que ellos a veces, cuando se les explica en la lengua, en la lengua extranjera se quedan como con dudas de cómo desarrollarse.	lengua materna.					se dice rounding up a lesson, en la última etapa para confirmar, para confirmar los aprendizajes, (...) lo puede decir en su lengua materna, también es normal. Esto está permitido, por lo menos, yo lo hago así.
--	--	---	---	-----------------	--	--	--	--	--

Objetivo específico 04: Describir los criterios que aplican los docentes para el uso del cambio de código en el aula de LE del Programa de Estudios de Idiomas en una universidad pública, 2021

Categoría	Subcategoría	Preguntas	E01	E02	E03	E04	E05	E06	E07
Criterios para el uso del cambio de código	Criterios relacionados con el docente	10. ¿Cuáles son los factores o criterios personales debidos a su persona por los que usted como docente utilizaría la lengua materna de los estudiantes?		(...) pienso de acuerdo a cierta experiencia, que muchas veces cuando el docente no tiene la seguridad de lo que enseña, no está bien preparado en cierto tema, usualmente recurre, por lo general recurre a la lengua materna.					
	Criterios relacionados con los estudiantes	11. ¿Utiliza usted la lengua materna de	(...) lo podemos utilizar en esas primeras etapas como para afianzar		(...) es posible también que pueda utilizar	Empezando con la lengua materna,	Pero en mi experiencia, por ejemplo, para un nivel básico es	(...) no está mal usar el idioma materno. Si se necesita y se	

		<p>los estudiantes en función al nivel de conocimientos u otro factor que presenten respecto a la LE?</p>	<p>(...) en la lengua materna ese conocimiento sobre la otra lengua.</p>		<p>o utilice también el idioma materno, pero no en cuestiones simples, sino en cuestiones que son ya un poquito más complicados para el estudiante entender de acuerdo a su nivel.</p> <p>Entonces les pregunto por qué lo hacen en español si son palabras que ustedes lo conocen, (...) Entonces una falta de confianza que ellos puedan tener.</p>	<p>pues cuando son los niveles básicos del aprendizaje de un nuevo idioma (...).</p>	<p>importante utilizar la lengua materna para ayudarlos para poder hacer que el estudiante se sienta en un ambiente seguro.</p>	<p>requiere, debería usarse especialmente en los jóvenes que recién están iniciando.</p> <p>Hay jóvenes que inician su carrera demasiado tímidos, ensimismados. (...) y lograr que ellos deseen lograr que ellos hablen. A mí me ha generado ese reto.</p>	
--	--	---	--	--	---	--	---	--	--

Categorías emergentes: Reflexión entre pares respecto al cambio de código como concepto y metodología de enseñanza

Categoría emergente	E01	E02	E03	E04	E05	E06	E07
Reflexión entre pares respecto al cambio de código como concepto	(...) hablar de justamente de teorías que muchas veces hacen falta, y la universidad debería ser digamos, un ente que promueva estas cosas, pero muchas veces no lo hace por factor de tiempo” (E01). “Claro, de hecho, que sí, sería muy interesante armar esas jornadas técnicas pedagógicas, para poder afianzar los conocimientos (...), hay mucha producción intelectual en todo el globo y hay muchas cosas que de repente se escapan de nuestra mano, que de repente podemos ir discutiendo y entendiendo mejor en ese tipo de reuniones.				No, no hemos conversado de estos temas, mayormente. (...) Sería muy bueno tener este tipo de conversaciones para intercambiar ideas, conocimientos, (...) Tener en agenda este tipo de práctica.		Realmente, hemos hablado con algunos colegas sobre el uso de la lengua materna, pero no nos hemos sentado a discutir qué tan bueno o tan malo es hacer uso de la lengua materna como que usted, no, está haciendo en este momento.
Metodología de enseñanza			(...) dentro de lo que se sugiere básicamente el trabajo del enfoque comunicativo, pues se sugiere utilizar la lengua materna siempre			(...) cuando nosotros nos formamos como profesores, (...), siempre nos hablaron del método comunicativo. Más que el	Sí, actualmente el método, prácticamente, que mueve a la enseñanza de idiomas, es el método comunicativo, (...) es un método ecléctico

			<p>y cuando sea necesario, porque(...) se aprende mucho más rápido donde se habla realmente ese idioma que se quiere aprender.</p>			<p>alumno nos responde en español, nosotros tenemos que responder en el segundo idioma. (...) utilizar, por último, como último recurso, pues la gramática traducción.</p>	<p>que hace uso o que toma de diferentes métodos tal o cual técnica, con tal de reforzar no las bases teóricas y sobre todo la parte práctica en una sesión de aprendizaje y precisamente una de las técnicas que toma el método comunicativo del método gramática traducción que es la técnica de la traducción.</p>
--	--	--	--	--	--	--	---