



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„El cambio de idiomas en el aula.
Un estudio comparativo entre clases de alemán en
España y clases de español en Austria.“

verfasst von / submitted by

Antonella Talarico

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 344 353

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Englisch und UF Spanisch

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

Die Sprache gehört zum Charakter des Menschen.

[Sir Francis von Verulam Bacon]

Danksagung / Ringraziamento / Agradecimiento

Zu allererst möchte ich mich bei meinem Diplomarbeitsbetreuer Herrn ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon für die Betreuung meiner Diplomarbeit bedanken. Von der ersten Idee bis zur Abgabe hat er mich begleitet und ist mir mit hilfreichen Tipps zur Seite gestanden. So konnte ich mit seiner Hilfe mein selbst gewähltes Thema verwirklichen.

Außerdem möchte ich mich bei den zwei Lehrpersonen und ihren jeweiligen Schulen bedanken, dass ich meine anonymen Tonaufnahmen dort machen durfte. / Gracias a las dos profesoras y respectivamente a las dos escuelas que me dejaron hacer mis grabaciones de voz anónimas durante sus clases.

Danke an meine Freunde und all jene Studienkollegen, die meine Studienzeit unvergesslich gemacht haben.

Ein großer Dank geht an meine Familie, die mich immer unterstützt und an mich glaubt. Danke Mama, dass du immer erreichbar bist für mich und für jede Situation die passenden Worte parat hast. Grazie papà, per mantenere la calma quando sono troppo agitata e per prenderti il tempo per spiegarmi il mondo. Danke Marcello, dass du mir von klein auf den Rücken freigehalten hast und danke, für deine ständige Bereitschaft mir zu helfen, vor allem bei technischen Problemen. Ohne dich wäre diese Diplomarbeit wohl immer noch nicht fertig! Danke Eva und Valentino, für die willkommenen Ablenkungen während des Schreibens.

Por último, quiero dar las gracias también a mi gente española, sobre todo a ti, Héctor, por tu paciencia y por los continuos cambios de aire bienvenidos y necesitados.

Índice

Índice de tablas / diagramas.....	i
Índice de abreviaturas	ii
1. Introducción.....	1
2. Code-Switching	4
2.1 <i>Code-Mixing vs. Intra- y Intersentential Code-Switching</i>	6
2.2 <i>Interferencia</i>	7
2.3 <i>Borrowing</i>	8
3. Diferentes tipos del cambio de código.....	11
3.1 <i>Cambio situacional vs. cambio metafórico</i>	11
3.2 <i>Auer: Discourse- vs. participant related switching</i>	13
3.3 <i>Myers-Scotton: The markedness model</i>	16
3.4 <i>Tag-switching</i>	20
4. La lengua materna en las clases de idiomas	22
4.1 <i>Perspectiva histórica</i>	22
4.2 <i>Apoyo para el uso de la lengua materna en el aula</i>	27
4.3 <i>Oposición al uso de la lengua materna en el aula</i>	29
4.4 <i>¿Por qué hace falta analizar el discurso en una clase de idiomas?</i>	34
4.5 <i>Estudios recientes</i>	36
4.5.1 <i>CS y su influencia en logros académicos de estudiantes</i>	36
4.5.2 <i>El CS de estudiantes vs. “English only”</i>	38
4.5.3 <i>L1 en el aula de la L2: ¿Por qué no?</i>	41
5. Investigación	44
5.1 <i>Las escuelas</i>	44
5.1.1 <i>La escuela en España</i>	44
5.1.2 <i>La escuela en Austria</i>	45
5.2 <i>Las profesoras</i>	46
5.2.1 <i>La profesora en España</i>	46
5.2.2. <i>La profesora en Austria</i>	47
5.3 <i>Observaciones</i>	47
5.4 <i>Transcripciones</i>	48

5.5 Método	49
5.5.1 El esquema de los cambios de código de las profesoras	50
5.5.2 El esquema de los cambios de código de los alumnos.....	52
6. Análisis.....	55
6.1 Análisis cuantitativo	55
6.1.1 Análisis ilustrativo España	56
6.1.2 Análisis ilustrativo Austria	60
6.1.3 Comparación	63
6.2 Análisis cualitativo	67
6.3 Reseña de los resultados	81
7. Conclusión.....	83
8. Referencias	Fehler! Textmarke nicht definiert.
9. Apéndice	90
9.1 Leyenda de las transcripciones	90
9.2 Cuestionarios de las profesoras.....	91
9.2.1 Cuestionario profesora española	91
9.2.2 Cuestionario profesora austriaca	92
9.3 Zusammenfassung	93
9.4 Abstract.....	94

Índice de tablas / diagramas

Tablas:

Tabla 1: Clasificación de los cambios efectuados de la enseñante.....	52
Tabla 2: Clasificación de los cambios efectuados de los alumnos	54
Tabla 3: Cambios efectuados de las enseñantes.....	63
Tabla 4: Cambios efectuados de los alumnos.....	65

Diagramas:

Diagrama 1: Resultados de la profesora en España	56
Diagrama 2: Resultados de las alumnas en España.....	58
Diagrama 3: Resultados de la profesora en Austria	60
Diagrama 4: Resultados de los alumnos en Austria.....	61

Índice de abreviaturas

L1 – “primera lengua” – lengua materna

L2 – “segunda lengua” – lengua extranjera

CS – code-switching (cambio de código)

CM – code-mixing (mezcla de códigos)

vs. – versus

etc. – etcétera

E.S.O. – Educación Secundaria Obligatoria

AHS – “Allgemeine Höhere Schule” (escuela secundaria de enseñanza general)

1. Introducción

El tema del cambio de idiomas me acompaña desde toda la vida, porque he tenido una educación bilingüe en una familia austriaca e italiana. Igual por eso le tengo un amor muy grande a los idiomas extranjeros y me decidí a estudiar idiomas. Desde el inicio de mis estudios he tenido la posibilidad de escribir varios trabajos sobre plurilingüismo y sobre el cambio de código de niños bilingües y estudiantes de idiomas extranjeros. Escribir estos ensayos era particularmente interesante para mí, porque me daba la posibilidad de entender mejor mi propia adquisición de lenguas. Además, leer e investigar sobre estos temas ayuda, en general, a entender mejor los procesos de fondo del aprendizaje de idiomas.

Leyendo e investigando para mis ensayos, me he dado cuenta que la mayoría de la literatura sobre el cambio de idiomas en el aula tiene como base observaciones de clases de inglés (Polio 1994, Eldridge 1996, Miles 2004, Mogadam et al. 2012, Sampson 2012). Seguramente, los datos y las conclusiones obtenidos de estas investigaciones se pueden aplicar también en las aulas de otros idiomas, pero, aun así, yo quería hacer una investigación propia sobre este tema, incluyendo clases de español en Austria y clases de alemán en España. Esta idea me vino durante mi semestre de Erasmus en Valencia, cuando me di cuenta que la enseñanza de idiomas en España se diferenciaba un poco de la enseñanza austriaca. Por eso, quise realizar un estudio comparativo entre las clases de idiomas de los dos países.

Por consiguiente, este trabajo se divide en una parte teórica y una parte empírica. Al principio, se explicarán los fundamentos teóricos y se concretarán los términos importantes para esta tesis. Esto es necesario, porque el cambio de código es un fenómeno del habla difundido en todo el mundo y un tema de extensa investigación con distintos términos técnicos. Existe un número amplio de accesos al tema (capítulos 2 y 3) y el enfoque de las investigaciones puede ser el habla bilingüe, pero también el lenguaje en las aulas en las que enseñan lenguas extranjeras. Después de resumir la teoría, en la parte empírica, se procesarán los datos obtenidos en las grabaciones que hice en Viena y en Valencia, para poder hacer comparaciones entre los dos países y contrastar los resultados las teorías ya existentes.

El fin de esta tesis es comparar el comportamiento del cambio de código en clases de español en Austria y en clases de alemán en España. En primer lugar, es importante subrayar desde ahora que el cambio de código en el aula no está visto negativamente en esta investigación, sino como una herramienta de contextualización. Este trabajo intenta demostrar los motivos para un cambio de idioma en el aula y trata de averiguar si los motivos del cambio de código en el aula de español en Austria son diferentes a los de la clase de alemán en España.

Con tal fin, el capítulo dos empieza con una explicación del concepto del “code-switching”, del que existen muchas interpretaciones y es ineludible precisar la definición para esta tesis. Luego, en los subtítulos siguientes se presentarán y distinguirán otros fenómenos lingüísticos que son parecidos al cambio de código o forman parte de él.

En el capítulo tres, se podrán encontrar resúmenes breves de diferentes tipos de cambio de código. Varios investigadores se dedicaron a crear sistemas para categorizar y diferenciar los diferentes tipos de code-switching. Muchos de los términos usados en este ámbito son ingleses y en este trabajo se usan las denominaciones inglesas como sus traducciones, así que esta tesis misma será un ejemplo para cambios de código.

El capítulo cuatro, al principio, dará una perspectiva general de la historia del cambio de código en la enseñanza de idiomas. Desde el principio de la enseñanza de idiomas en las escuelas la lengua materna fue una cuestión muy controvertida. Durante algunas épocas, el uso de la lengua materna en las clases de lengua extranjera estaba muy mal visto, por no decir que estaba prohibido usarlo. Sin embargo, esta opinión negativa hacia la lengua materna cambió gradualmente en las últimas décadas. En este capítulo, se presentarán los argumentos de los defensores del cambio de idioma en el aula, pero también los de sus críticos, con el fin de debilitar los puntos de los oponentes. Además, después de resumir la historia y el desarrollo del code-switching, se resumirán tres estudios recientes que dan nuevas percepciones al tema.

La parte práctica de esta tesis empieza en el capítulo cinco. En primer plano, se describirán las circunstancias de la investigación, es decir, las escuelas, las profesoras, los alumnos, las observaciones y las transcripciones. Al final de este capítulo se presentará el método de análisis. Para poder clasificar los diferentes tipos de cambios de código que ocurren durante las observaciones, se adaptarán categorías de otros investigadores y se crearán también nuevas, aptas para los datos obtenidos.

En el sexto capítulo se puede encontrar el análisis de las observaciones. Los datos recogidos se analizarán en modo cuantitativo, incluyendo una presentación de los resultados, como en modo cualitativo, considerando algunos extractos ejemplares.

En el último párrafo, se resumirán los datos y los resultados obtenidos, antes de presentar la conclusión final de la tesis.

2. Code-Switching

El término inglés “code-switching” se ha fraguado en la literatura de investigación del bilingüismo. En la literatura se encuentran diferentes ortografías, como ‘codeswitching’, “code switching”, “Code Switching”, “Code-switching” o “code-switching”. En esta tesis, se va a emplear la última ortografía, la abreviación “CS” o el término equivalente en español: cambio de código.

Un código en la lingüística puede ser un idioma (por ejemplo, hebreo, inglés, alemán, mandarín) (Levine 2001: 49) o una variedad, un dialecto o un estilo de una lengua (Hasan y Akhand 2015: 104). En la literatura hay muchos términos diferentes para referirse a la lengua materna y a la lengua extranjera. Levine (2001: 49), por ejemplo, usa la abreviación “L1” (first language) para la primera lengua (o lengua materna) y “L2” para la segunda lengua (o lengua extranjera). Myers-Scotton (1993: 20), en cambio, prefiere usar “matrix language” (ML) y “embedded language (EL). El “ML” en este caso es la lengua de base y el “EL” la lengua (o las lenguas) contribuyente(s). Sridhar y Sridhar (1980: 409) distinguen entre el concepto de “host language” para el primer idioma del discurso y “guest language” para el idioma que se mezcla en el discurso.

La investigación del code-switching empezó en los años cincuenta y sesenta, pero era solo de importancia secundaria y el centro de atención de pocos investigadores (Auer 1998: 1). Según Alvarez-Cáccamo (1998: 32), el primer investigador en usar el término “code-switching” era Vogt (1954). Vogt (1954: 368) define el code-switching como un fenómeno psicológico más que lingüístico y expone que los motivos para el code-switching son extra-lingüísticos. Después de Vogt, Haugen (1956: 40) usó el término explicando que el code-switching ocurre cuando un bilingüe introduce en su habla una palabra de otro idioma que no está asimilada. Haugen (1956: 40) desarrolla que el code-switching es una de las tres fases de difusión, junto a la interferencia (sección 2.2) y la integración. La integración puede ser una adaptación fonética pero también una integración morfológica (como, por ejemplo, la palabra inglesa “baseball” que se integró al español con la ortografía “béisbol”).

En los años setenta se publicaron unos textos muy importantes que hoy en día se ven como publicaciones pioneras y clásicas de la temática, por ejemplo, los estudios sintácticos de Poplack (1980) o los estudios sociolingüísticos de Blom y Gumperz (1972). En las dos décadas siguientes se publicaron muchas monografías y numerosos artículos ocupándose de CS. El cambio de idiomas llegó a ser un tema que, hasta hoy en día, ayuda a aclarar temas lingüísticos: empezando con el “Universal Grammar”, hasta la formación de identidad de grupos a través de comportamiento verbal (Blom y Gumperz 1972: 1).

Mirando publicaciones diferentes, se pueden encontrar varias definiciones de code-switching. En las publicaciones sobre este fenómeno lingüístico se pueden encontrar diversas definiciones. No es fácil encontrar una definición absoluta ni distinguir el CS de otros fenómenos similares de contacto de lenguas. Una definición general podría ser que code-switching es un término para diferentes lenguas que entran en contacto y se relacionan en una conversación. Auer (1998: 1), por ejemplo, define CS como el uso alternado de dos o más códigos dentro de un episodio conversacional. La definición de Heller (1988: 1) es similar, ella explica que el code-switching es el uso de más de un idioma durante un episodio comunicativo. Liebscher y Dailey-O’Cain (2004: 502), por otro lado, precisan que CS es el uso sistemático alternado de dos idiomas o dos variedades de un idioma dentro de una conversación o de un enunciado. Además, Valdés-Fallis (1978: 1) concreta que este cambio puede tener lugar “on the word, phrase, clause, or sentence level” y con una ruptura limpia entre los sistemas fonéticos. Aunque las definiciones son distintas, se puede observar que los científicos están de acuerdo de que el code-switching se refiere a la capacidad de un hablante de cambiar de idiomas durante un discurso.

Como mencionado antes, Poplack es una de las eruditas más importantes en cuanto a la temática del cambio de idiomas. Ella define el code-switching como sigue:

Code-switching is the alternation of two languages within a single discourse, sentence or constituent. (Poplack 1980: 583)

Para Poplack, CS puede ocurrir en una frase o solo en elementos de una frase. En un artículo suyo se pueden encontrar varios ejemplos de esta definición:

1. Se sentó [...], **honey**, **away from us**.
2. Estamos como marido y **woman**.
3. Mi mai tuvo que ir a firmar y **shit** pa' sacarme, **you know**.
(Poplack 1980: 600)

Esta tesis va a trabajar con la definición de CS de Poplack y de Valdés-Fallis, porque su definición del cambio de código se puede aplicar a una sola palabra, a partes de la oración o a la frase completa.

2.1 Code-Mixing vs. Intra- y Intersentential Code-Switching

Los científicos, hasta el día de hoy, no han llegado a un cierto acuerdo sobre si hay una diferencia entre code-switching y “code-mixing” (CM). Muchos autores subrayan que existe una diferencia, mientras que otros dicen que no. Hasan y Akhand (2015: 104), por ejemplo, argumentan que el concepto de code-mixing pone énfasis en la hibridación, mientras que el término code-switching realza el movimiento de un idioma al otro. Sin embargo, exponen que code-mixing, muchas veces, se usa simplemente como el sinónimo de code-switching. También Appel y Muysken (1987: 118) dicen que “intra-sentential switching” frecuentemente viene llamado “code-mixing”. “Intra-sentential switching”, o cambio de código intraoracional en español, es el cambio de idioma dentro de una frase, mientras que “inter-sentential switching”, o cambio de código interoracional, ocurre después de una frase, en otras palabras, la frase precedente está en la L1 y la frase sucesiva en la L2.

Kachru (1983: 107-108) opina que CS implica la capacidad de cambiar del código A al código B y que ocurre interoracional, mientras que CM implica transferir unidades lingüísticas de un código al otro y que ocurre intraoracional. Esta diferenciación es problemática, porque como explicado antes, según

Poplack (1980), Liebscher y Dailey-O'Cain (2004) o Valdés-Fallis (1978), CS puede también ocurrir intraoracional. Mientras que Poplack usa casi solo el término CS en su literatura, Muysken (2004: 4) prefiere el concepto del code-mixing, porque es parecido a los cambios de códigos dentro de turnos o enunciados y subraya que code-switching es solo un término apropiado para la mezcla alternada. En su opinión, CS es menos neutral porque, en primer lugar, implica alternación y no inserción y, en segundo lugar, separa el code-mixing demasiado fuerte de fenómenos como el “borrowing” o la “interferencia”.

En cambio, Musk (2010: 86) divide entre “insertional CM” y “alternational CM”. CM insertado es la inserción o la incorporación de elementos de un código (un idioma o la variedad de un idioma) en el sistema sintáctico y gramático de otro código. El CM alternado implica el uso alternado de dos códigos diferentes, por ejemplo, partes más largas en un código seguido de partes en el otro código. La explicación de code-mixing insertado se parece a la definición de “borrowing”, un concepto que se explicará con más detalle en la sección 2.3.

Es evidente que los investigadores están divididos en cuanto a los términos code-switching y code-mixing, porque no se puede encontrar ninguna definición definitiva en la literatura y no se puede suponer que los términos tratan de conceptos diferentes. Sin embargo, en esta tesis, el término code-switching será usado tanto para cambios que aparecen interoracional como para cambios que aparecen intraoracional.

2.2 Interferencia

Tradicionalmente, el code-switching era un proceso casual que se podía denominar también “interferencia”. En estudios más antiguos había la tendencia de agrupar todos los fenómenos del contacto de idiomas bajo el término general de la interferencia. Sin embargo, hoy en día existen muchas definiciones para la interferencia y a continuación se introducirán algunas:

Hoffmann (1991: 19) define la interferencia como la mutua influencia de los sistemas de idioma de un bilingüe. También Weinreich (1968: 1) tiene una definición para este fenómeno del contacto de idiomas:

The term interference implies the rearrangement of patterns that result from the introduction of foreign elements into the more highly structured domains of language, such as the bulk of the phonemic system, a large part of the morphology and syntax and some areas of the vocabulary.

Appel y Muysken (1987: 84) comentan la interpretación de Weinreich y precisan que una interferencia es el uso de elementos, estructuras y reglas del idioma de origen cuando se está produciendo el lenguaje de destino. Además, Mackey (2000: 40) expone que la interferencia es el uso de características que pertenecen a un idioma mientras que se habla o escribe otro. Según Haugen (1956: 50), la interferencia es un “solapo lingüístico”, es decir, si dos sistemas son usados simultáneamente por un ítem lingüístico. Resumiendo las diferentes definiciones, se puede decir que la interferencia es la influencia de un idioma a otro, con respecto a varios niveles de lengua.

La interferencia se puede encontrar a nivel fonológico, gramático o sintáctico. En un nivel sintáctico la interferencia se puede ver sobre todo en respecto a la divergencia del orden de las palabras, por ejemplo, si se pone el adjetivo antes o después del sustantivo (Romaine 1995: 55). La interferencia lexical se puede interpretar también como “borrowing” lexical.

Otro término para la interferencia es “negative transfer” (Appel y Muysken 1987: 84). Por eso, varios lingüistas prefieren la expresión “transference” en vez de “interference”, porque la interferencia, a veces, tiene connotaciones negativas (Romaine 1955: 52).

2.3 Borrowing

Como expuesto en las secciones anteriores, CS ocurre si un locutor usa una palabra o varias palabras de un idioma que no son asimiladas en su discurso en otro idioma (Haugen 1956: 40). El cambio de código depende de una yuxtaposición significativa, porque los hablantes tienen que procesar cuerdas formadas según las reglas sintácticas internas de dos sistemas distintos. Borrowing, o “préstamo”, en cambio, es el uso de “loan words” asimiladas, que

han asumido características fonológicas y/o morfológicas del “matrix language” (Haouas 2009: 98). Cuando se hace un “préstamo”, se introducen palabras sueltas o expresiones cortas e idiomáticas al otro idioma (Gumperz 1982: 66). Estos ítems lingüísticos son integrados completamente en el sistema de gramática de la L2, pero se tratan como si formaran parte del léxico de la L1 (Gumperz 1982: 66).

El fenómeno de interferencia se distingue del borrowing como sigue: Haugen (1956) clasificó varios tipos de borrowing basándose en la integración. Mientras que la interferencia es algo individual y eventual, el borrowing es colectivo y sistemático (Mackey 2000: 40). El fenómeno del borrowing es muy similar al code-switching y a veces es difícil hacer una separación clara entre los dos conceptos. Además, la distinción entre borrowing y intra-sentential code-switching o “insertional code-mixing” es aún más difícil. Sin embargo, Sridhar y Sridhar (1980: 409) persisten que hay muchas diferencias entre code-mixing y borrowing:

[T]he mixed elements do not necessarily “fill lexical gaps” in the host language; [...] the mixed elements are not restricted to a more or less limited set accepted by the speech community of the host language [...]; [...] the mixed elements are not necessarily assimilated into the host language by regular phonological and morphological processes; and [...] borrowing can occur in monolingual speech, while code mixing is necessarily a product of bilingual competence.

El borrowing se puede también distinguir entre “unadapted” y “adapted” borrowing, es decir, préstamos adaptados o no-adaptados. Un préstamo adaptado incluye la adopción formal del componente de la lengua extranjera al entorno de la lengua materna. El elemento de la lengua extranjera se adapta morfológicamente y sintácticamente a las reglas del nuevo idioma. Algunos ejemplos del “chicano”, el español de los mexicanos que viven en los Estados Unidos y sus descendientes, ayudan a entender mejor este concepto. Para decir “I type the letters”, en chicano se dice “taipeo las cartas” en vez de “escribo las

cartas a máquina”, para decir “to park” usan “parquear” en vez de “aparcar” y “ice cream” es “aiskrim” en chicano y no “helado” (Reyes 1976: 186). La palabra inglesa “type” se adapta fonológicamente como morfológicamente al español. Para los hablantes del chicano, no hay diferencia entre el verbo original o el verbo que se adaptó del inglés; palabras como taipear o puchar (“to push”) están completamente integrados y se usan en el habla diario. Peñalosa (1980, citado en Tastl 2003: 186) creó una clasificación de cuatro grupos para diferenciar entre los diferentes tipos de integración:

1. “Loanwords”: Se usan palabras propias o extranjeras de otro idioma y se adaptan fonológicamente al idioma de acogida, como “crismes” en vez de “Navidades”.
2. “Loanblend”: La palabra se adapta fonológicamente como morfológicamente, por ejemplo, “boxeador” para decir “bóxer” o “suimear” de “to swim”.
3. “Loanshift”: Una palabra nativa adopta el significado de su falso amigo en el otro idioma, por ejemplo “aplicación” de la palabra inglés “application” en vez de la palabra española “solicitud”.
4. “Loan translation”: Una expresión de un idioma se traduce literalmente al idioma nativo, como, por ejemplo, “va para atrás” o “va p’atrás” de “he goes back”.

Se puede concluir, que CS y CM son fenómenos que son usados casi exclusivamente por interlocutores bilingües, mientras que borrowing se observa también en discursos de personas monolingües. Además, mientras que el borrowing necesita solo un sistema lingüístico, el CS y CM hacen uso de dos.

3. Diferentes tipos del cambio de código

El cambio de código se puede subdividir en diferentes sistemas clasificatorios. Los científicos intentan catalogar los diferentes tipos de code-switching y así se han creado varios modelos de clasificación.

3.1 *Cambio situacional vs. cambio metafórico*

El procedimiento sociolingüístico de CS enfatiza la idea que la mayoría de la gente tiene un buen dominio de más que un código, sea un dialecto de su idioma nativo o una lengua extranjera adicional. Las personas siempre tienen la posibilidad de elegir entre un código y otro en una situación particular, dependiendo del objetivo de su declaración y de los oyentes. Ante la necesidad de explicar estas elecciones que la gente hace entre los códigos, Blom y Gumperz (1972) hicieron una distinción básica entre el cambio de idiomas situacional y metafórico en un trabajo que escribieron sobre el uso del idioma estándar y el dialecto en Noruega. Para ellos, el cambio de código no pasa inconsciente, sino piensan que el entorno social es responsable para que un código sea preferido conscientemente. Gal (1988: 247), por ejemplo, aduce que el cambio de código es una estrategia de comunicación que se usa para establecer, cruzar o destruir límites de grupos y para crear, provocar o cambiar relaciones interpersonales con sus derechos y obligaciones.

El “situational code-switching”, o el “cambio de código situacional”, ocurre cuando los idiomas usados cambian respecto a la situación en la que se encuentran los locutores, o, en otras palabras, conforme al contexto: en la situación A un locutor usa un idioma mientras que en la situación B usa otro, sin un cambio de tema. Los cambios situacionales pueden ser debidos a hechos externos como, por ejemplo, una persona adicional en una conversación. El cambio situacional necesita una relación explícita entre el código lingüístico y el código social y enseña limitaciones claras en las definiciones de los participantes y de los derechos y obligaciones entre ellos (Blom & Gumperz 1972: 424). La alternación de idiomas situacional puede también servir como una herramienta de contextualización: el cambio ayuda a descifrar un enunciado correctamente,

aunque no incluya otras señales contextuales, porque el idioma mismo muestra el contexto. Además, CS actúa como una herramienta de contextualización porque indica aspectos múltiples de una actividad y puede ayudar a cambiar la naturaleza o la definición de un evento de habla.

In situational switching, where a code or speech style is regularly associated with a certain class of activities, it comes to signify or connote them, so that its very use can signal the enactment of these activities even in absence of other clear contextual cues. Component messages are then interpreted in terms of the norms and symbolic associations that apply to the signalled activity. (Gumperz 1982: 98)

Esto implica que en una situación en la que el dialecto de un idioma es apropiado, el uso de la lengua estándar podría ser la elección de código incorrecta y, por consiguiente, una violación de las normas aceptadas.

El “metaphorical code-switching” o “cambio de código metafórico”, al otro lado, no cambia ni los derechos ni las obligaciones de los hablantes:

The language switch here relates to particular kinds of topics or subject matters rather than to change in social situation. (Blom y Gumperz 1972: 425)

Eso quiere decir que se cambia el código dependiendo de la temática, mientras que el contexto social se mantiene sin modificar. Wardhaug (2000: 104) añade que es interesante que varios temas pueden ser expresados en un código, pero que la elección de código da un cierto matiz al tema y los contextos reciben connotaciones. Además, indica que ciertos valores sociales se transmiten con la selección de idioma. El cambio de código metafórico tiene también una dimensión de emociones, esto significa que si una persona cambia el código, define la situación de otra manera. Este cambio podría ser de formal a informal, de oficial a personal, de serio a humoroso o de cortesía a situaciones de afecto y comunidad (Wardhaug 2000: 104). Un ejemplo de Blom y Gumperz (1972) de este tipo de cambio es una situación en una empresa, en la que los empleados

usan la lengua estándar para cuestiones oficiales y el dialecto para el resto (por ejemplo, asuntos privados).

Los dos tipos de cambio enseñan que la elección del código depende de varios factores como participantes, ámbito o tema y que estos factores restringen la selección de los variables lingüísticos (Blom y Gumperz 1972: 421). La clasificación entre cambios situacionales y cambios metafóricos fue un acontecimiento clave en la historia de la investigación de CS. Sin embargo, varios otros investigadores demostraron que hay una cierta ambigüedad entre cambios situacionales y metafóricos. Por eso, Gumperz (1982: 59) hizo una nueva definición del cambio de código metafórico, visto que se había dado cuenta que es demasiado difícil distinguir siempre entre los dos conceptos. La nueva definición la denominó “conversational code switching”, significando “the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or subsystems”. De este modo, Gumperz quería subrayar que el interés general es el resultado comunicativo de que los interlocutores dicen y como quieren que sus enunciados sean comprendidos. Por consiguiente, un interlocutor podría alternar entre el idioma estándar de un país y su dialecto dependiente de cómo quiere transmitir su mensaje.

3.2 Auer: *Discourse- vs. participant related switching*

En uno de sus trabajos más antiguos, Auer (1984: 3) expresa que la enumeración de motivos para posibles cambios de código le parece inadecuada. Dice que es un esfuerzo sin sentido de crear un esquema de clasificación cerrado por un número indeterminado de interpretaciones posibles. Además, continúa:

What exactly a bilingual participant is doing when he or she switches languages is closely tied to the specific, never-identical circumstances in which alternation occurs. (Auer 1984: 3)

Auer (1984: 3) explica que un participante de una conversación nunca elige un tipo de CS entre un conjunto fijo de alternativas. No quiere decir que los

sistemas clasificatorios no sean útiles, porque pueden demostrar que algunos temas conversacionales son más susceptibles a la alternación de código que otros. No obstante, subraya que listar motivos para cambios es problemático y tiene sus límites (Auer 1995: 120).

Classificatory approaches investigate language alternation by listing its functions (...). It has been mentioned that the limitations of such a way of proceeding can be seen most clearly in its inability to cope with the in-principle infinite number of ways in which language alternation may become meaningful. (Auer 1984: 11)

Sin embargo, en Auer 1998, la versión revisada de su libro del 1984, no se encuentran más estas declaraciones. En catorce años de investigación se crearon muchas clasificaciones nuevas. Aun así, resalta que según Auer (1998: 3) ni el acceso sociolingüístico, ni el acceso gramatical exploran toda la extensión de regularidades observadas en el habla bilingüe. Por eso, Auer (1998: 4) decidió concentrarse en las estructuras del discurso, visto que existe un nivel de estructura en el habla bilingüe que es suficientemente autónomo de la gramática, de la sintaxis y de las estructuras sociales e ideológicas a las que los idiomas en cuestión y su elección para un cierto episodio de interacción son relacionados.

Auer (1998: 1) acentúa que el cambio de código tiene y crea un significado comunicativo y social y que necesita una interpretación de los participantes y de los analistas. Se refiere al concepto de contextualización de Gumperz, pero señala que el cambio de idiomas debería ser analizado como otro instrumento pragmático, porque puede ser comparado con la entonación, las pausas, el cambio de volumen, velocidad, posición o mirada (Auer 1984, 1995, 1998). A Auer le interesa más analizar los fines de las alternancias de idioma en vez de buscar los motivos del cambio. Además, intenta explicar el fenómeno de CS acerca de características “micro-interaccionales” en turnos de conversaciones (citado en Levine 2011: 49). Esto significa que el cambio de código podría tener el mismo efecto como enunciados irónicos y ser válido como estrategia comunicativa.

En cuanto a esta idea del CS como una herramienta de contextualización, Auer se pregunta si la alternancia de código da una clave para la organización del discurso o si ofrece información sobre el hablante u oyente (1995, 1998). Él distingue entre “discourse-related switching” y “participant-related switching”.

El cambio relacionado al participante es una alternancia de idiomas debida a las preferencias individuales de un interlocutor o sus co-participantes y da indicaciones de los atributos del hablante (Auer 1998: 192). El hablante prefiere un código en un cierto episodio de su mensaje, el dominio del idioma no tiene que ser automáticamente el motivo del cambio (Auer 1984: 21).

El cambio relacionado al discurso es un cambio causal en el desarrollo de una conversación. Además, el cambio de idiomas relacionado al discurso ofrece ayuda para la organización de interacción continua (Auer 1998: 192) y crea un contraste que estructura una parte del discurso. Un interlocutor puede usar este tipo de cambio también para hacer una repetición de una observación en otro idioma o para cambiar el modo de interacción, por ejemplo, formal vs. casual. Además, se usa cuando se cambia de tema, cuando se quieren hacer contrastes secuenciales (por ejemplo, cuando en un discurso se quieren hacer unos comentarios al margen que no están directamente conectados con la secuencia continua), cuando se quiere cambiar de un discurso informativo a uno evaluativo o cuando se presentan preguntas preparadas o enunciados reformulados (Schmidt 2015: 33).

Es importante mencionar que para Auer estas categorías existen dentro de los hablantes y que no son categorías que son impuestos por científicos sino una distinción que surge naturalmente. Los interlocutores mismos pueden elegir entre las posibilidades que tienen, no son normas que tienen que cumplir:

[L]inguistic behaviour (...) does not see members as complying with externally given, societal “rules”, or “schemata”, but as *using* these regularities for the production and interpretation of language in context. (Auer 1984: 71, cursiva en original)

3.3 Myers-Scotton: *The markedness model*

Myers-Scotton, como Auer, piensa que los interlocutores bilingües son independientes en cuanto a tomar la decisión de qué idioma usar. Según Myers-Scotton, hay situaciones que favorecen el uso de un código, pero subraya que los interlocutores no tienen que respetar estas prescripciones.

Blom y Gumperz diferencian entre cambios situacionales y cambios metafóricos, Auer distingue entre cambios relacionados al discurso o al participante y el modelo de Myers-Scotton se basa en la diferenciación de selección marcada y selección no-marcada de los hablantes. La científica desarrolló este modelo durante un estudio en el este de África.

Myers-Scotton, como Blom y Gumperz, es de la opinión que ciertos contextos necesitan ciertos códigos, pero intenta explicar el fenómeno del cambio de códigos discutiendo factores sociales y psicológicos. Ella investiga influencias psicológicas que son responsables para la selección de un cierto código de individuales. Su acceso al tema es cognitivo y su suposición es que cada persona que habla más de un código tiene ciertas expectativas en cuanto a la elección de un código en situaciones específicas. Myers-Scotton explica que todas las elecciones de código son indexadas con un set de derechos y obligaciones entre los participantes del intercambio conversacional (Myers-Scotton 1988: 152). La elección esperada del código se llama “unmarked” o “no marcada”, mientras que la contraposición del código esperado se llama “marked” o “marcado”. En otras palabras, si el hablante elige el código que la situación exige, es una selección no marcada; si el hablante decide de violar la norma, hace una selección marcada.

[A]ll language users develop a sense of markedness regarding varieties in the community's linguistic repertoire for given interaction types (...). (Myers-Scotton 1988: 6)

Sin embargo, esto implica que los interlocutores compartan la misma interpretación de los significados que un código transmite, sino los participantes

no entenderían la importancia de la selección de un código específico. Myers-Scotton (1988: 182) dice que esta diferenciación funciona solo si se trata de conversaciones convencionalizadas. Según ella, cada interacción para la cual los miembros de una comunidad de habla tengan un “guión” son conversaciones convencionalizadas. Es lógico que si en una situación no hay una norma que diga cuál es la selección adecuada no se pueden respetar ni violar las reglas.

Aquí se puede ver la diferencia entre las teorías de Myers-Scotton y de Blom y Gumperz, porque en el modelo de Blom y Gumperz los interlocutores suelen ser dominados por las circunstancias, mientras que en el modelo de Myers-Scotton, los interlocutores determinan la situación a través de la selección del código.

Usar la selección no marcada significa también mantener las relaciones establecidas en la conversación:

[M]aking a marked choice is a negotiation for an RO set [(set of rights and obligations)] other than the one that is unmarked for the current exchange. In other words, the speaker making a marked choice is calling for a new situation, for a new RO set to be in effect. [...] Generally speaking, a marked choice is a negotiation about the speaker's persona (who the speaker is) and the speaker's relationship to other participants. (Myer-Scotton 2006: 160)

Sin embargo, utilizar la selección no marcada no significa automáticamente que se mantenga el idioma que se ha utilizado anteriormente. Un ejemplo de Gardner-Chloros (2009: 69) explica mejor esta declaración: “switching to the local vernacular to talk about home/family is ‘unmarked’, whereas switching to the local vernacular in public speech is a ‘marked’ choice”. Esto implica que en ciertas situaciones, cambiar el código puede ser la opción no marcada.

Para entender mejor este acceso, en los siguientes párrafos, se explicará en más detalle la teoría de Myers-Scotton con la ayuda de ejemplos. Las “elecciones secuenciales no marcadas” de ella se pueden comparar con los

“cambios situacionales” de Blom y Gumperz. Si una situación exige un cambio de código y el hablante hace lo que el contexto requiere, se trata de una selección secuencial no marcada (Myers-Scotton 1988: 160). Myers-Scotton explica este cambio de código con un ejemplo de su estudio en África, en el que un guardia de seguridad habla con un visitante en suahili hasta que se da cuenta que son de la misma identidad étnica y empieza a hablar en luyia. La averiguación redefine el diálogo (Myers-Scotton 1988: 161).

Otro tipo de selección no marcada que incluye el cambio de código sería, por ejemplo, si dos bilingües están en una situación y el patrón general es usar dos lenguas a la vez, en otras palabras:

When participants are bilingual peers, the unmarked choice may be switching with no changes at all in the situation. That is, the pattern of using two varieties for the same conventionalized exchange is itself unmarked. (Myers-Scotton 1988: 161)

Si en una familia bilingüe los niños usan dos idiomas para hablar uno con el otro, el cambio no redefine la situación ni cambia el contexto. Es la opción “normal” y por eso representa una selección no marcada. Myers-Scotton (1988: 162) explica este tipo de cambio con un ejemplo de su estudio y dice que en muchas partes de África las comunidades de habla son multilingües y cada idioma tiene asociaciones particulares. La identidad étnica se señala con el uso de la lengua materna, mientras que la capacidad de hablar el idioma oficial con fluidez se asocia con la calidad de socio a una élite multiétnica. Cuando las personas usan los dos códigos, quieren enseñar que son personas polifacéticas y cuando hablan con otras personas polifacéticas, quieren utilizar el cambio de código para señalar que comparten ciertas identidades. Sin embargo, Myers-Scotton (1988: 165) admite que este tipo de cambio de código no puede ocurrir en cada comunidad bilingüe, porque en muchas comunidades diglosiales, los idiomas son asignados a ciertos contextos.

Si el hablante decide de usar una lengua o un código que no se espera en una cierta situación, se trata de una selección marcada. Con el cambio el

hablante comunica indirectamente que está dispuesto a renegociar y a reinterpretar la situación y las posturas relacionadas con ella. Myers-Scotton (1988: 156) explica que si los hablantes hacen cambios marcados durante intercambios convencionalizados, quieren des-identificarse con lo que se espera. Continúa que es un llamamiento por un cambio de balanza, puesto que indica un set de derechos y obligaciones. El hablante, por ejemplo, puede hacer una selección marcada positiva y estrechar la distancia social si indica una relación de solidaridad, o puede hacer una selección marcada negativa y aumentar la distancia social entre él y el interlocutor cuando cifra enfado o el deseo de hacer marcar la diferencia de potencia (Myers-Scotton 1988: 167). Según Myers-Scotton, los hablantes tienen la libertad de afirmar sus motivaciones individuales, porque todas las opciones están abiertas para ellos. Además, expone que todas las posibilidades, marcadas o no, son básicamente negociaciones que necesitan reciprocidad del recipiente, haciendo la construcción de cada evento discursivo una iniciativa cooperativa (Myers-Scotton 1988: 156). El hablante mismo no puede cambiar el statu quo de la situación él solo, tiene la libertad de cambiarlo, pero el interlocutor tiene que estar de acuerdo, sino no se puede reinterpretar el contexto y no se pueden aplicar nuevos derechos y obligaciones.

Otro tipo de selección marcada es el cambio de código porque uno de los interlocutores no domina bien el idioma. La investigadora subraya que estos cambios no codifican los derechos y obligaciones no-marcados esperados por el intercambio en total, el hablante se ajusta al oyente cambiando el idioma (Myers-Scotton 1988: 171). Myers-Scotton (1988: 171) expone que una posibilidad para expresar deferencia es adaptarse al interlocutor, cambiando a la variedad usada en su turno o a la variedad asociada con el oyente (por ejemplo, su lengua materna). Si el interlocutor no domina bien el idioma, se puede verificar cuando se disculpa. Según Myers-Scotton (1988:172) esta disculpa significa que el interlocutor sabe que normalmente la opción no-marcada exigiría el uso del otro idioma y que su desconocimiento impide seguir la norma.

3.4 Tag-switching

El “tag-switching”, o “cambio de etiquetas” es muy debatido porque muchos científicos no piensan que es un tipo de code-switching sino una parte emblemática del estilo de un hablante monolingüe (Gumperz 1971; Wentz 1977 citados en Poplack 1980: 589). Poplack (1980: 589) dice de los “tags”:

It will also be noted that their insertion in discourse has few, if any, ramifications for the remainder of the sentence. Tags are freely moveable constituents which may be inserted almost anywhere in the sentence without fear of violating any grammatical rule.

Esto implica que cuando se usan “etiquetas” en un discurso no influyen el significado del resto de la frase y no violan las reglas sintácticas. Además, pueden ocurrir en varios puntos de la frase. Etiquetas pueden ser preguntas o declaraciones (Kreuz et al. 1999: 1687-1688), exclamaciones o notas explicativas en otra lengua que el resto de la frase (Appel y Muysken 1987: 118). Un ejemplo para una etiqueta en español es “o sea”.

“Tag questions” o “preguntas etiquetadas” pueden ser definidos como interrogativos que están formados de etiquetas que se adjuntan a frases declarativas (Reber 1995, citado en Kreuz et al. 1999: 1687). Poplack (1980: 596) lista algunos ejemplos de etiquetas, por ejemplo, “¿entiendes?” en español o “you know?” en inglés. Otros ejemplos del inglés son: “isn’t it?”, “doesn’t she?”, “don’t you think?” o “wouldn’t you say?” (Kreuz et al. 1999: 1687). Estas preguntas son típicamente retóricas. Sociolingüistas estudiaron el uso de estas etiquetas y se descubrió que tienen muchas funciones pragmáticas. Según Lakoff (1975, citado en Kreuz et al. 1999: 1688) sobre todo mujeres usan preguntas etiquetadas para indicar incerteza o falta de seguridad, por ejemplo: “John is here, isn’t he?”. Brown y Levinson (1987, ibidem) afirman que las preguntas etiquetadas se usan para minimizar la molestia del oyente, por ejemplo: “You don’t have any paper clips, would you by any chance?”. Y, por último, Holmes (1984; citado en Arthur 1996: 22) explica que las preguntas

etiquetadas usadas por un profesor en una clase pueden ser usadas también como marcadores de cortesía positiva, porque uno de sus usos es facilitar contribuciones de otros.

4. La lengua materna en las clases de idiomas

Una de las preguntas más debatidas en las últimas décadas es si la lengua materna debería tener un lugar en el aula de idiomas. Mientras algunos científicos argumentan fervorosamente para la inclusión de la lengua materna en las clases de idiomas, otros objetan que la L1 tiene que ser excluida de la clase de idiomas extranjeros, porque piensan que los alumnos van a ser mejores hablantes de la L2 cuando reciben la máxima contribución del idioma extranjero. Este capítulo de la tesis va a mostrar las diferentes opiniones sobre si la L1 debería ser incluida en el aula o no.

4.1 Perspectiva histórica

La historia del CS en el aula se merece un breve resumen, dado que las opiniones han cambiado mucho en las últimas décadas y todavía existen defensores y oponentes del uso de la L1 en el aula.

El CS en el aula se ha evitado por mucho tiempo. Los profesores impidieron usar la L1 durante la enseñanza, porque querían imitar la adquisición de la lengua materna y querían compartimentar las mentes de los estudiantes de idiomas en un bilingüismo coordinado (Cook 2001: 406-408). Además, muchos investigadores pensaban que el uso exclusivo de la L2 maximizaría el aprendizaje porque maximiza también la exposición del lenguaje de destino (Eldridge 1996: 303). Cook (2001: 405) explica también que un punto de vista en contra del uso de la L1 era un “mainstream element” en la metodología de la enseñanza del siglo veinte.

En los últimos años, la literatura crítica ha empezado a cuestionar esta norma monolingüe en las clases de idiomas y se ha propuesto que los profesores deberían intentar “crear bilingües” e incorporar el cambio de idiomas sistemático en sus clases (Liebscher & Dailey-O’Cain 2004: 503). El code-switching puede ser un recurso pedagógicamente significativo para la adquisición de un L2 y puede ser usado como un recurso para la comunicación efectiva bilingüe (Liebscher & Dailey-O’Cain 2004: 503-504). Además, Stern (1992: 282) subraya

que la mente de un estudiante que quiere aprender un idioma extranjero no es vacía y que por eso el idioma nuevo debería aprenderse con la base del idioma que se ha aprendido ya anteriormente. En otras palabras, la lengua materna puede servir como base o recurso y el idioma “nuevo” puede ser agregado a esta base.

Sin embargo, las opiniones en cuanto al cambio de idiomas en el aula varían mucho. Prodromou (2001: 1), por ejemplo, expone que durante el desarrollo de la enseñanza del inglés, el uso de la L1 era siempre un tema en constante cambio: dependiendo de la teoría de aprendizaje o de la metodología que está de moda, se defiende el uso de la L1 en el aula, o no. En los siguientes párrafos se presentarán las teorías más importantes y se podrá ver cómo ha variado la opinión a lo largo de las décadas.

La norma del aprendizaje de idiomas era aprender a través de traducciones. El “Grammar-Translation Method” era el método clásico y dominaba la enseñanza de lengua extranjeras en todo el mundo durante siglos. Lo más importante en el aula de idiomas eran reglas gramaticales, la memorización de léxico, de declinaciones y de conjugaciones, traducciones y ejercicios escritos (Brown 1994: 17). Estos métodos eran sobre todo importantes para el aprendizaje de latín y griego y el aprendizaje de estos idiomas era visto como algo intelectual. Cuando se aprende latín o griego, lo más importante es leer y escribir, la habilidad oral se deja de lado. En este caso, la lengua de destino es interpretada sobre todo como un sistema de reglas que se pueden observar en textos y frases y que se tienen que relacionar a las reglas y significados del primer idioma (Stern 1983: 455, citado en Kornfeld 2012: 15). La suposición básica detrás del método de gramática y traducción era que el primer idioma se mantiene como sistema de referencia cuando se aprende el segundo (Stern: *ibidem*). La lengua extranjera tenía poco uso activo (Brown 1994: 16). Esto implica que la lengua materna es muy importante para aprender un idioma extranjero, sobre todo porque es el idioma de la enseñanza.

Sin embargo, en el siglo 19, el enfoque de las clases de idiomas cambió: ya no contaba solo la palabra escrita y la enseñanza comenzaba a moverse gradualmente hacía una enseñanza monolingüe. Se culpaba al método de

gramática y traducción del fracaso de la enseñanza de idiomas extranjeros (Stern 1983: 454-455, citado en Kornfeld 2012: 15).

En esta época empezó el “Reform Movement”, en el que Henry Sweet de Inglaterra, Wilhelm Viëtor de Alemania y Paul Passy de Francia promovieron sus ideas, revitalizando así la disciplina lingüística (Richards & Rodgers 1986: 7, citado en Kornfeld 2012: 16). Este movimiento hizo los primeros pasos en la dirección del uso exclusivo de la L2 en el aula. Se puede decir que la mezcla entre movimientos de inmigración y el desarrollo de las nuevas percepciones de la enseñanza de lenguas extranjeras eran las fuerzas mayores detrás del cambio de la pedagogía de lenguas extranjeras.

La diferencia más grande entre el método de reforma y el método de gramática y traducción fue que la producción oral empezó a ser más importante que la gramática o que leer. Por eso, el estudio de la fonología comenzó a ser fundamental. Esto subraya la importancia de la habilidad oral. Entre los seguidores de la nueva técnica de enseñanza había lingüistas de muchos países que empezaron a trabajar juntos para desarrollar ideas para alcanzar el nuevo objetivo. El resultado de estas cooperaciones de profesores fue la fundación de la “International Phonetic Association” en 1886 y el esbozo del “International Phonetic Alphabet” (IPA) (Richards & Rodgers 2014: 10) o “Alfabeto Fonético Internacional” (AFI) en español. La Asociación Fonética Internacional declaró también los principios de la enseñanza de lenguas extranjeras en seis artículos. Entre ellos, el artículo cinco se refiere al uso de la lengua materna y describe que, cuando es posible, el profesor debería relacionar expresiones en el idioma extranjero directamente a otras ideas y expresiones en ese idioma y no a la lengua materna. El profesor debería usar cada posibilidad para reemplazar la traducción con referencias a objetos reales, imágenes o explicaciones en la L2 (Stern 1983: 89, citado en Kornfeld 2012: 17). Eso quiere decir que la lengua de destino tiene que ser usada también como “metalenguaje”. La L1, por el otro lado, tiene que ser evitada siempre cuando sea posible. Sin embargo, la Asociación Fonética Internacional no prohíbe totalmente el uso de la L1, porque puede ser usada para explicar nuevas palabras o para controlar la comprensión (Richards & Rodgers 2014: 10).

En la misma época, se crearon también otros accesos a la enseñanza, por ejemplo, los accesos naturales (Richards & Rogers 2014: 11). Al final del siglo 19, un profesor de español en California escribió una propuesta para una nueva filosofía de la enseñanza y la llamó “Natural Approach”. El acceso naturalista pone más énfasis en la exposición al idioma que a la práctica y asume que la lengua extranjera puede ser enseñada sin usar la lengua nativa del estudiante. Este método se clasificó como acceso “tradicional” por Krashen y Terrel, porque está basado en el uso de la lengua en situaciones comunicativas sin recurso a la lengua materna y sin referencias a análisis y ejercicios gramaticales. (Richards & Rodgers 2014: 261)

De los métodos naturales se desarrolló el “Direct Method”. La mayoría de las técnicas de enseñanza después de 1880 adaptaron el método directo, el que evita la L1 en el aula (Cook 2001: 404) porque quiere imitar el aprendizaje de la lengua materna (Richards & Rogers 2014: 11). Factores que contribuyeron a este cambio eran la inmigración en masa y el colonialismo (Hawks 2001: 47). Cuando la gente empezó a moverse fuera de su país, los pedagogos de repente empezaron a tener estudiantes con diferentes lenguas maternas en su aula y no era más posible depender de la L1 como sistema de referencia (Hawks 2001: 47). Por eso, el método directo no fomentaba el uso comparativo entre la lengua materna y la lengua extranjera (Timor 2012: 8). Si como la adquisición de la lengua extranjera debería reflejar la adquisición de la lengua materna, se implementaba mucha interacción oral, se hizo poco análisis gramatical y ninguna traducción (Miles 2004: 4). En los años 1920, el uso del método directo en las escuelas de Europa fue en declive (Richards & Rogers 2014: 13). No obstante, se empezó a modificar el método directo a una versión que incluía más tareas gramaticales.

Sin embargo, en el siglo 20, el método monolingüe fue la norma. Krashen, por ejemplo, decía que la L1 no tendría por qué ser usada en el aula y defendía la máxima exposición de la lengua destinataria (Miles 2004: 4). Además, según Krashen, una clase tiene que darse lo más posible en la L2 y piensa que hay una relación definitiva entre input comprensible y competencia (Krashen 1985: 14). Esa idea de que clases de idiomas deberían ser enseñados solo en la L2 para

maximizar la exposición y el aprendizaje es el concepto clave de los seguidores del enfoque monolingüe.

Métodos más recientes como el “Communicative Approach” no prohíben el uso de la L1, pero ignoran su existencia. El acceso comunicativo empezó en los años setenta y dominó la enseñanza de idiomas rápidamente (Miles 2004: 5). Los seguidores del enfoque comunicativo creen que la mejor vía para aprender un idioma es la enseñanza monolingüe, incluyendo comunicación auténtica en la L2 (Pennycook 1994: 169). Las teorías principales del aprendizaje mediante tareas (“task-based learning”), por ejemplo, no incluyen ninguna mención del uso de la L1 en el aula (Crookes & Gass 1993; Nunan 1989; Skehan 1998; citados en Cook 2004: 404). Los partidarios de este acceso opinan que la L1 interfiere y estorba el aprendizaje de la L2 (Miles 2004: 6). El hablante nativo, en este caso, se convierte en el profesor ideal y por eso, se valoraron más los profesores nativos que los profesores no-nativos (Miles 2004: 5).

Sin embargo, últimamente, el apoyo para usar solo inglés en las clases de inglés ha bajado y los investigadores observan que los profesores han empezado a usar un método bilingüe en la enseñanza, de modo que los alumnos puedan usar la L1 como herramienta de aprendizaje (Miles 2004: 6). Algunos científicos incluso se arriesgan a decir que la L1 es necesaria en el aula (Schweers 1999: 6 citado en Miles 2004: 6).

Hoy en día, muchos lingüistas piensan que no existe un “método perfecto” (Lewis 1993: 189), porque un método sólo nunca puede satisfacer todas las necesidades. Varios métodos y técnicas tienen sitio en el aula y su uso depende siempre de las circunstancias y del entorno (Miles 2004: 6). Cuando se excluye la L1 del aula totalmente, se restringe considerablemente el número de metodologías disponibles a los profesores (Miles 2004: 6).

Después de haber resumido la historia de la lengua materna en el aula y haber visto ya algunas opiniones en favor y en contra del uso de la L1 en la enseñanza, las próximas dos secciones van a analizar en detalle las ventajas y desventajas del uso de la lengua materna durante la adquisición.

4.2 Apoyo para el uso de la lengua materna en el aula

Varios años de investigación sociolingüística de conversaciones bilingües han enseñado que el code-switching es una característica típica de la conversación bilingüe (Li 2000: 17). En comunidades bilingües incluso los hablantes con más soltura cambian el código cuando tienen un hueco momentáneo en el acceso inmediato de su primera lengua (Auer 1984: 60). También en el aula el cambio de código, a veces, es un comportamiento inconsciente. Sin embargo, el CS en la enseñanza tiene unas funciones que puedan ser beneficiosas para el aprendizaje. Los cambios de código más productivos son el CS que actúa como una herramienta de contextualización (Gumperz 1984) y el CS que señala un cambio de los derechos y obligaciones en la interacción actual (Lin 2013: 200). Lin (2013: 202) continúa listando más recursos comunicativos del code-switching:

1. Función conceptual: Proveer estudiantes de competencia básica en la L2 con acceso a contenidos más difíciles con un cambio a su L1 para traducir, anotar (por ejemplo, términos clave en la L2), explicar, elaborar o mostrar el contenido académico en la L2. Simplificar textos difíciles abre nuevas posibilidades, porque muchos contenidos no se pueden usar sin el recurso de la L1.

2. Función textual: Subrayar cambios de tema, distinguir entre diferentes tipos de actividades o diferentes focos (por ejemplo, concentrarse en definiciones técnicas de términos vs. ejemplificación de estos términos en la vida diaria de los alumnos).

3. Función interpersonal: Señalar y negociar cambios entre “frames” y “footings” (cambiando su estilo de habla, los hablantes se ponen en diferentes “footings”; el “frame” o “marco” es el sentimiento de las personas que interactúan en respecto a qué tipo de interacción está ocurriendo: una entrevista formal, una conversación casual, una discusión política, etc.), relaciones

entre papeles e identidades, cambios en distancia social/proximidad (por ejemplo, negociar para obtener solidaridad de un grupo) y rogar por valores culturales compartidos o normas institucionales.

En los últimos años, el punto de vista posestructuralista en cuanto a los idiomas está ganando popularidad. El posestructuralismo no ve los idiomas como códigos con límites estáticos, sino como recursos fluidos en prácticas que construyen significado (Pennycook 2010, citado en Lin 2013: 196). El cambio de código aquí es visto como una práctica social en la vida diaria (Lin 2013: 196). Además, cambiar fácilmente de un código a otro ayuda a crear estudiantes con identidades bilingües que se niegan a encasillarse en ideologías políticas (Lin 2013: 203).

Macaro (2009, citado en Lin 2013: 205-206) hizo un estudio sobre el aprendizaje de palabras nuevas con y sin el apoyo de la L1 y averiguó que el uso de la lengua materna en el aula no tiene ninguna desventaja. Una clase tuvo que aprender nuevas palabras con los homólogos en su L1, otra clase tuvo que aprender nuevas palabras con informaciones sobre la palabra en la L2. El code-switching y el parafrasear funcionaron igual de bien. Una tercera clase que actuó como grupo de control obtuvo las palabras en la L1 y las paráfrasis y llegaron también a los mismos resultados.

Tian y Macaro (2012, citado en Lin 2013: 207) hicieron también otras investigaciones en los que analizaron los efectos del cambio de código de los profesores. Los dos investigadores subrayan que, si los profesores proveen a los alumnos con cambios a la L1 y no solo con informaciones en la L2, el aprendizaje de vocablos nuevos es superior. Con estos resultados llegan a la conclusión que los estudiantes pueden beneficiarse de las aulas que incluyen code-switching.

En el próximo subcapítulo se presentarán los puntos de crítica de los opositores del code-switching, pero al mismo tiempo se intentará quitarles la razón con contraargumentos de otros investigadores.

4.3 Oposición al uso de la lengua materna en el aula

Los argumentos en contra del uso de la lengua materna de los profesores están mayormente basados en la pedagogía (Timor 2012: 8). En uno de sus trabajos, Turnbull (2011, citado en Timor 2012: 8) responde a las teorías de Cook diciendo que los estudiantes no ganan nada si el profesor usa demasiado la lengua materna de los estudiantes, sobre todo si el profesor es el único modelo lingüístico y la única fuente de “input” de la lengua extranjera. En los siguientes párrafos, se contrastarán argumentos críticos como el de Turnbull con los argumentos en favor del CS y se intentará de rebatir los argumentos en contra con la ayuda de explicaciones de Cook (2001).

Existe un apoyo fuerte para el método monolingüe entre algunos investigadores y su punto de vista lo defienden con las siguientes tres afirmaciones:

1. La adquisición de la L2 debería reflejar la adquisición de la L1 (a través de exposición máxima a la L2)
2. El aprendizaje exitoso incluye la separación de la L1 y la L2.
3. A los estudiantes se tiene que demostrar la importancia de la L2 a través de su uso continuo. (Cook 2001: 412, citado en Miles 2004: 7)

A respecto al punto uno, los científicos que apoyan el método monolingüe explican que un niño monolingüe no tiene ningún otro idioma al que se puede referir y por eso, estudiantes de una L2 no deberían depender de su L1 tampoco. Sin embargo, Cook contesta que la comparación de la adquisición de la L1 y la L2 es una cuestión amplia. Un estudiante de una L2, normalmente, tiene la mente más madura, el desarrollo social más avanzado, una capacidad de memoria de corto plazo más grande y otras diferencias que lo distinguen de niños que aprenden solo su L1 (Singleton 1989, citado en Cook 2001: 406). Además, justo el hecho de que un niño monolingüe no tenga el conocimiento de otro idioma es un factor inalterable y por eso es un elemento que la enseñanza nunca podrá duplicar (Cook 2001: 406). Sería más efectivo comparar un estudiante de idiomas con un niño bilingüe (Dodson 1985, citado en Cook 2001: 406). Por eso,

el argumento de evitar la L1 en el aula porque en la adquisición de un monolingüe tampoco se usan dos idiomas no es convincente.

Sin embargo, es considerado probable por muchos investigadores que la adquisición de la L2 es similar a la adquisición de la L1 y que la noción de exposición es un factor esencial para aprender (Lewis 1993: 54). Los niños aprenden su primer idioma a través de escuchar y copiar lo que las personas a su alrededor dicen y la exposición es fundamental para desarrollar su habilidad lingüística (Miles 2004: 7). El "Communicative Approach", por eso, favorece un método monolingüe también con adultos, justificado con la presencia máxima de comunicación en la L2 (Phillipson 1992: 185 citado en Miles 2004:7). Según Cook (2001: 406-407), este pensamiento falla en parte porque se comparan los conocimientos de un estudiante de una L2 con los de un nativo y por esto, para muchos científicos, la adquisición de una L2 es casi siempre un fracaso. El estudiante de una lengua extranjera se ve como un fracaso, porque no consigue la misma competencia que un niño que habla solo su lengua materna, en otras palabras, porque no logra a ser un nativo en la L2. Las metas de la adquisición de su L1 se tratan de la misma manera que las de la enseñanza de una L2, solo que un estudiante de una L2 casi nunca llega a estos objetivos. Cook extiende, que esta actitud valora a los estudiantes de una lengua extranjera siempre como perdedores, porque casi nunca pueden conseguir formar parte de un grupo al que nunca podrían pertenecer. Además, usa una metáfora cuando dice que un aprendiente de idiomas será siempre solo la sombra de un hablante nativo y no un usuario de la L2 con sus propios derechos (Cook 2001: 407). No se tiene que olvidar que niños que aprenden su L1 son hablantes nativos en su mismo idioma, mientras estudiantes de una L2 logran de tener competencia en más que un idioma. Cook (2001: 407) subraya que si un estudiante de idiomas es competente o no, se tiene que medir con estándares de usuarios del idioma como L2, y no con los de nativos. Tener éxito siendo un nativo es diferente de tener éxito siendo un usuario de una L2.

El segundo punto citado arriba dice que el aprendizaje exitoso tiene que separar la L1 y la L2. En cuanto a este argumento, Weinreich (1953, citado en

Cook 2001: 407) expone que la meta de la enseñanza que quiere separar los idiomas, es crear un bilingüismo separado en el que los dos idiomas forman sistemas distintos en la mente, más que un bilingüismo coordinado en el que forman solo un sistema compuesto. Por consiguiente, el aprendizaje tiene que pasar únicamente a través la L2 en vez de ser relacionado con la lengua materna. Los favorecedores del método monolingüe exponen que traducir entre la L1 y la L2 puede ser peligroso, porque apoya el pensamiento de que existen equivalentes de uno a uno entre los idiomas, lo que no siempre es el caso (Miles 2004: 7). Sin embargo, según Cook (2001: 407) los dos idiomas están entrelazados en la mente de un usuario de una L2 en cuanto al vocabulario, a la sintaxis, a la fonología y a la pragmática. Además, subraya que los significados de la L2 no existen separados de los significados de la L1 en la mente del estudiante, porque forman parte o bien del mismo almacén de vocabulario o bien de diferentes almacenes intercedidos de un solo sistema conceptual. Según Cook (2001 408) no tiene sentido intentar separar los idiomas en la mente, porque está destinado a fracasar, dado que los compartimentos están conectados con muchas vías.

No obstante, en la mitad del siglo 20, teorías como la “Contrastive Analysis” concluyeron que si el mayor problema en el aprendizaje de una L2 viene de la L1, lo mejor sería eliminar la L1 en la enseñanza lo más posible (Lado 1957, citado en Cook 2001: 407). La compartimentación es particularmente evidente porque los partidarios de esta teoría intentan de enseñar sin ningún recurso a la L1 (Cook 2001: 407). Con la esperanza que la L2 se construye en un sistema separado, los profesores explican un término en la L2, lo definen, actúan con gestos o enseñan fotos, etc., sin traducir nada. Los investigadores que favorecen el método bilingüe argumentan que explicaciones en la L1 son necesarias cuando se enseña gramática, porque es tan compleja que sin la L1 es difícil comprenderla por los estudiantes, sobre todo en niveles de lengua bajos (Miles 2004: 7-8). A este argumento, defensores del método monolingüe replican que esto no es cierto, porque hay muchos puntos de gramática que se pueden enseñar en la lengua de destino, sobre todo con la ayuda de demostración física o visual (Pachler & Field 2001: 92). Cook (2001: 405) sostiene que los profesores aun así usan la L1 cada día en el aula. Informa que también en clases de inglés

como lengua extranjera que deberían ser “English only”, el uso de la lengua nativa es tentador y aparece, aunque las normas y las suposiciones lo contradigan (Lucas y Katz 1944: 558, citado en Cook 2001: 405). Además, Cook (2001: 405) continúa que muchos profesores vuelven a su L1, aunque tengan otras intenciones y se sienten culpables por alejarse de “L2 only”. Sin embargo, no deberían sentirse culpables, porque separar los idiomas visiblemente en la enseñanza de idiomas contradice a los procesos invisibles en las mentes de los estudiantes (Cook 2001: 408). Muchas metas de un estudiante de una L2 incluyen mediar entre los dos idiomas más que usar solamente la L2. Estudiantes que no están entrenados en bilingüismo coordinado van a tener dificultades si quieren trabajar como intérpretes, negociadores de empresas o agentes de viaje (Cook 2001: 408). Además, la meta de la enseñanza debería ser también mejorar la mente del estudiante cognitivamente, emocionalmente y socialmente. Por eso, la L2 no debería ser aislada del proceso de aprendizaje (Cook 2001: 408).

El último y tercer punto de arriba dice que el uso exclusivo de la L2 en el aula ayuda a demostrar la importancia de la lengua extranjera. Además, el aula tiene que representar el uso de la lengua (Pachler y Field 2001: 86). También Cook (2001: 408) admite que es evidente que el estudiante necesita “encontrar” el idioma para poder aprenderlo. El argumento aconseja que los profesores maximicen la provisión de input útil en la L2, evitando la L1 (Cook 2001: 408). Además, la L2 debería ser el idioma de comunicación real durante la clase en vez de la L1. Defensores del método “English only” en las clases de inglés como lengua extranjera, por ejemplo, sostienen que:

[U]sing L1 in the classroom is not in accordance with SLA theories, which advocate modified input and negotiation in L2 as a means of learning. (Polio 1994: 156, citado en Miles 2004: 8)

Según Polio (1994), usar la L1 en el aula no va de acuerdo con las teorías de adquisición de lenguas extranjeras, porque la contribución y la negociación del significado en la L2 ayudan a aprender. Sin embargo, según Weschler (1997: 2, citado en Miles 2004: 8), irónicamente, justo la negociación del significado en dos idiomas y el aprender de errores llevan a lo que se apoda “interlanguage”,

en el que una mezcla entre L1 y L2 se usa para conversar y establecer la vía correcta para comunicarse en la L2. Atkinson (1993, citado en Cook 2001: 405) expone que la oposición del uso de la lengua materna en el aula no ha sido más desafiada porque por motivos históricos o políticos, los estudios en cuanto a este tema se han concentrado principalmente en clases en las que el profesor no habla el idioma de los estudiantes o en las que los estudiantes tienen varias L1. El método monolingüe recibe mucho apoyo del ámbito del “multilingual classroom” porque, aunque el profesor hablara todos los idiomas de los estudiantes, no habría ninguna ventaja del uso de la L1 (Hawks 2001: 49) y muy probablemente dificultaría el aprendizaje.

Como ya explicado antes, el uso de la L2 en el aula se justifica mayormente con pedagogía (Timor 2012: 8). Una encuesta entre 19 “Local Education Authority advisors” en el Reino Unido, por ejemplo, tuvo como resultado que ningún encuestado valoró positivamente a los profesores que usan la lengua materna del aprendiz (Macaro 1997: 29, citado en Cook 2001: 405). Además, Littlewood (1981: 45) acentúa:

Many learners are likely to remain unconvinced by our attempts to make them accept the foreign language as an effective means of satisfying their communicative needs, if we abandon it ourselves as soon as such needs arrive in the immediate classroom situation.

También Cook (2001: 409) admite que es claramente beneficioso exponer los estudiantes lo más posible a la L2 y que es ventajoso proporcionar los estudiantes con modelos de lengua real. Además, subraya que es importante para los alumnos descubrir significados de la L2 con contextos reales en el aula. Sin embargo, según ella, estas realidades no son incompatibles con el uso de la L1 (Cook 2001: 409). Es más importante centrarse en maximizar el uso de la L2 en vez de evitar la L1. Igualmente, Cook (2001: 410) insiste que:

[T]he maximal provision of L2 input does not deny the L1 a role in learning and teaching. Having a large amount of meaningful L2 use, including samples of language relating to external goals, does not preclude using the L1.

En resumen, se puede decir, que las 3 afirmaciones de arriba no convencen a los partidarios del método bilingüe, porque dependen de la comparación del aprendizaje de la L2 con el aprendizaje de la L1. Esta comparación es insatisfactoria, dado que cuando se aprende la lengua nativa no se sabe ningún otro idioma del que se depende, porque normalmente la L2 se aprende cuando ya se puede leer y hablar su L1. El estudiante de una L2 compara automáticamente con su L1, aunque los defensores del método bilingüe preferirían que no. Si como para muchos años una actitud contra el uso de la L1 en el aula ha sido la norma, no se han mirado las posibilidades para implementar la L1 en la enseñanza en un modo razonable. Aunque todos los científicos dicen que la exposición máxima de la L2 es necesaria, la L1 puede ser usada sistemáticamente en el aula para abrir nuevos métodos de enseñanza y facilitar el aprendizaje.

4.4 ¿Por qué hace falta analizar el discurso en una clase de idiomas?

En todas las sociedades desarrolladas, la juventud pasa muchos años en diferentes centros de enseñanza y también son muy frecuentados los institutos de formación para adultos. En países en vías de desarrollo, los patrones de la asistencia son menos regulares, pero al menos existe una aspiración oficial de que los niños deben de ir a la escuela y muchos ya lo pueden hacer (Christie 2002: 2). Por eso, comprender el discurso en el aula y la relación entre el idioma, la interacción y el aprendizaje es muy importante, entre otras cosas, porque mejora la práctica profesional de un profesor (Walsh 2001: 1). De hecho, varios científicos, como Flanders (1970, citado en Christie 2002: 1) o Bellack (1966, ibidem), tenían como meta de sus investigaciones entender y finalmente mejorar el trabajo de un profesor en el aula.

Según Sinclair y Coulthard (1975: 15, ibidem) el interés en el lenguaje del aula empezó en los años 40. Hoy en día, el análisis del discurso en el aula es un tema mayor en la investigación lingüística aplicada y educativa (Christie 2002: 1). La comunicación en el aula es tan importante porque sostiene todo lo que

sucede durante la clase. Es central para la enseñanza, para el aprendizaje, para gestionar grupos de personas durante el proceso de aprendizaje y para organizar diferentes tareas y actividades de las que consisten las prácticas en el aula. La comunicación, en este caso, se refiere a las maneras de cómo se usa el lenguaje para promover la interacción. Según Lier (1996, citado en Walsh 2001: 3) la interacción es la cosa más importante en el plan de estudios. Para poder entender la enseñanza mejor, es necesario recoger datos de la interacción en el aula (Walsh 2011: 137).

Walsh (2001: 138-142) explica que actualmente, la práctica reflexiva está considerada como un principio fundamental de la educación y el desarrollo de profesores. Esta consideración no es nueva: en los últimos años se han desarrollado muchos modelos del discurso en el aula, algunos se basan en tradiciones lingüísticas, otros tienen enfoques etnográficos, otros enfoques psicológicos y otros son eclécticos en sus metodologías, persiguiendo sus metas pedagógicas y/o educativas con todas las herramientas apropiadas (Christie 2002: 1).

No solo los enfoques y las metodologías del análisis del lenguaje en el aula son diferentes, sino también las justificaciones ofrecidas por las investigaciones. Una de estas justificaciones es el flujo más rápido de la interacción en el aula comparado con un discurso diario en la vida privada. Además, la interacción no es solo muy rápida e incluye muchas personas, pero tiene enfoques diferentes: el idioma usado en el aula puede tener varias funciones al mismo tiempo, como, por ejemplo, buscar información, controlar el aprendizaje, ofrecer consejos, etc. (Walsh 2011: 2). El code-switching es una de las actividades docentes que pueden ser analizadas y que tiene también muchas funciones. Los profesores quieren usar la lengua de forma efectiva y para poder decidir que es “efectivo”, se tiene que definir este término. La cosa más importante para un profesor es promover el aprendizaje, en este caso “efectivo” significa que la lengua misma promueve el aprendizaje. Existen muchas vías de cómo un profesor puede influir el aprendizaje a través de la elección del lenguaje y en sus decisiones interaccionales (Walsh 2001: 3).

La relación entre el lenguaje usado de profesores y estudiantes y el aprendizaje no está muy clara. Según Ellis (1994; citado en Walsh 2011: 4) esta relación es muy fuerte cuando el uso de la lengua tiene una influencia directa al aprendizaje que tiene lugar o cuando hay por lo menos un vínculo entre el habla y el aprendizaje. Cuando el lenguaje usado de los profesores es incongruente con el aprendizaje, no hay ninguna relación. Es difícil evaluar esta relación dado que hay muchísimos factores que influyen la enseñanza. Sin embargo, el comportamiento en el aula, incluyendo el comportamiento del lenguaje, es una experiencia estructurada. La estructura sigue ciertos patrones y muchos movimientos son planificados.

Según Walsh (2001: 138-142) los profesores deberían pensar en una actividad docente y reflexionar sobre esta e intentar cambiarla y mejorarla. Una posibilidad podría ser grabar clases y analizarlas, solos o con la ayuda de otro profesor. Esta tesis quiere hacerse cargo de esta reflexión y descubrir si la enseñanza de idiomas en Austria es diferente de la enseñanza en España y evaluar si el cambio de código tiene desventajas para los alumnos.

4.5 Estudios recientes

En este subcapítulo se presentan algunos artículos recientes en cuanto al tema del CS. La mayoría de los estudios recientes tienen como enfoque el CS entre diferentes L1 y el inglés en las clases de inglés como lengua extranjera. Sin embargo, los resultados de las observaciones e investigaciones se pueden también transferir a otras clases de idiomas. Esto se podrá ver también en el estudio realizado por esta tesis en el capítulo seis.

4.5.1 CS y su influencia en logros académicos de estudiantes

Simasiku, Kasanda y Smit (2015) analizaron las opiniones de 12 profesores de inglés como segunda lengua del grado 10 con la ayuda de un cuestionario y unas listas de observación. Los profesores enseñan inglés en la zona de Caprivi, Namibia. Los cuestionarios se enfocaron en la percepción de los profesores del CS en el aula y con las observaciones querían averiguar el uso actual del CS.

Los investigadores codificaron y categorizaron los datos y los agruparon en temas. Los temas los codificaron también y los científicos los analizaron con el “SPSS” (“Statistical Package for Social Science”). Además, usaron un “content analysis” para agrupar las contestaciones de las listas de observación y para categorizarlas en temas y categorías para determinar el significado de las vistas y prácticas del CS de los participantes.

Los resultados de este estudio son muy variados y son tanto positivos como negativos. Cinco profesores de ESL (English as a Second Language), por ejemplo, argumentan que el CS mejora el aprendizaje de los estudiantes de inglés. Otros profesores opinan que el CS no ayuda a los estudiantes. Su opinión está apoyada por Krashen (1985), el que piensa, como ya mencionado en capítulos anteriores, que el inglés debería ser el único medio de instrucción en clases de inglés como segundo idioma.

En cuanto al idioma de comunicación en el aula, la mayoría de los profesores (siete) dice que los alumnos prefieren el inglés y tres indican que los alumnos prefieren una mezcla entre la lengua materna y el inglés. Los argumentos presentados de los profesores se basan en normas más que en investigación. La preferencia para el inglés de los profesores podría venir del hecho que piensan que el inglés, como es la lengua oficial y todos los exámenes se escriben en inglés, tiene un estado más alto. Este pensamiento lo respaldan algunos científicos, como, por ejemplo, Evan y Cleghorn (2014, citado en Simasiku et al. 2015: 76) explican que el inglés viene preferido por su estado alto. Otros científicos (Jefferies 1996, Hornby 1977, Roy-Campbell 1996, ibidem) exponen que una preferencia por un idioma en ciertas sociedades muchas veces deriva del hecho que social y económicamente el idioma es considerado más prestigioso que la lengua materna, la cual es vista inferior.

Aunque la mayoría de los profesores está de acuerdo que usar solo un idioma es beneficioso por los estudiantes, otros piensan que el CS es conveniente para hacer el curso más comprensible. Es importante subrayar que aunque los profesores aprecian la enseñanza monolingüe para mejorar las competencias lingüísticas de sus estudiantes, perciben que el code-switching ayuda a mejorar la comprensión de los estudiantes del inglés.

Simasiku, Kasanda y Smit (2015: 76) concluyen que existen muchos factores que llevan a los profesores a usar CS en sus clases, entre otros mejorar los logros académicos. Por eso, CS puede ser usado para ayudar a los estudiantes a dominar los contenidos y para contribuir a la enseñanza y el aprendizaje. Si los profesores saben que hacen lo correcto cuando usan también la lengua materna en el aula y además se ven lingüísticamente competentes, su uso del CS puede lograr mejorar la enseñanza explicando y clarificando conceptos. Los profesores deberían decidir cuando la L1 debería ser usada y cuando la L2 es adecuada para permitir comprensión y participación significativa de los estudiantes, que finalmente llevan a mejorar los logros académicos. Con respecto a su estudio, los autores del artículo terminan dando un consejo al Ministerio de educación en Namibia, diciendo que debería redactar y diseñar normas para el uso del CS en las clases de inglés.

4.5.2 El CS de estudiantes vs. “English only”

Sampson (2012) en su artículo quiere verificar si la actitud mayormente negativa contra el uso de la lengua materna en clases de EFL (English as a Foreign Language) en una escuela de idiomas en Colombia está justificada o no.

Empieza su artículo explicando al lector cuándo se estableció la actitud negativa contra la lengua materna en las clases de idiomas y cuándo el método de gramática y traducción fue desacreditado y sustituido por el método directo. (En esta tesis la historia del cambio de código en el aula se puede encontrar en la sección 4.1). Sin embargo, ya al principio de su artículo, Sampson pone en duda la actitud negativa hacía el cambio de código, remitiendo a estudios de Üstünel y Seedhouse (2005), Carless (2007) y Cenoz (2007, todos citados en Sampson 2012: 293-294).

Üstünel y Seedhouse (2005, ibidem), por ejemplo, hicieron un estudio de CS en clases de inglés en una universidad turca y descubrieron que el uso de la L1 está relacionado con la evolución del enfoque pedagógico y la secuencia, afirmando que la elección del código usado de los alumnos tiene que ver con la alineación o desalineación con el enfoque pedagógico del profesor. Los alumnos usan CS cuando, por ejemplo, empiezan una interacción que es diferente del

enfoque que el profesor quería poner a la enseñanza en este momento de la clase. Un ejemplo sería cuando los estudiantes quieren clarificar cuestiones de procedimiento.

Carless (2007, citado en Sampson 2012: 294) entrevistó profesores de enseñanza secundaria en Hong-Kong y averiguó que los alumnos usan el CS para expresar significado, identidad y humor. Además, Cenoz (2007: ibidem) relaciona el aula con el aprendizaje bilingüe y afirma que bilingües tienen una conciencia metalingüística más desarrollada que los monolingües y alienta a los profesores a aprovecharse de la lengua materna para poder hacer análisis contrastivos entre la L1 y el inglés.

El estudio de Sampson mismo se realizó, como ya mencionado, en Colombia. Grabó dos grupos de adultos monolingües de lengua materna española aprendiendo el inglés en una escuela de idiomas privada. Un grupo tenía el nivel “upper-intermediate” (B2) y consistió de 6 personas y el otro tenía el nivel “pre-intermediate” (A2) y consistió de 4 estudiantes. Sampson escogió intencionadamente dos diferentes niveles de competencia para investigar si existe una conexión entre el nivel y la cantidad de CS. Observó dos clases en cada nivel y de cada clase hizo cinco grabaciones de cuatro minutos. Las fases grabadas fueron elegidas de antemano, asegurando que los mismos tipos de tareas fueran observadas en cada nivel. Además, Sampson hizo entrevistas con los estudiantes después de las clases en las que tenían que contestar a preguntas como, por ejemplo, si ven el uso de la L1 útil o no.

Sampson estableció una clasificación del cambio de idioma similar a la de Eldridge (1996). Eldridge en un estudio del 1996 (305-307) en una escuela secundaria en Turquía distinguió entre siete razones por las que se usa el CS:

1. “Equivalence”: El uso o la obtención de palabras equivalentes en la L1.
2. “Floor-holding”: El uso de estrategias de “floor-holding” en la L1, para mantener su turno en el discurso.

3. “Metalanguage”: Mientras que las tareas se realizan en la L2, comentarios, evaluaciones y conversaciones sobre la tarea se hacen en la L1.
4. “Reiteration”: Mensajes reforzados, enfatizados o clarificados cuando antes se habían transmitido ya en otro código, pero no habían sido entendidos.
5. “Group membership”: Cambios de código en esta categoría son marcadores de identidad de grupo. Este cambio muchas veces se realiza a través de juegos de palabras. Los cambios y mezclas se hacen para alcanzar un efecto cómico. Además, pueden tener una función social, porque el orador quiere subrayar su nacionalidad y que no es un hablante nativo.
6. “Conflict control”: El code-switching se usa para manejar situaciones que tienen una posibilidad de conflicto. El código de destino en este caso se transforma en un recurso lingüístico y tiene funciones sutiles de discurso.
7. “Alignment and disalignment”: Manteniendo el código, el hablante se adapta a las reglas y obligaciones establecidas en la conversación, cuando el hablante cambia el código, cambian también los papeles de los participantes.

Sampson en su clasificación distingue entre seis motivos para el cambio de idiomas. Los primeros cuatro los denomina como Eldridge y los últimos dos los denomina “socializing” y “L2 avoidance”.

La conclusión de sus investigaciones es que el CS no está conectado necesariamente con las capacidades del hablante y raramente señala una falta de voluntad de comunicar en la L2, más bien sirve para funciones comunicativas en el aula como expresar equivalencia, discutir preocupaciones procesales, mantener el turno, conceptos de reiteración y para formar relaciones de grupo. Además, subraya que intentar prohibir la L1 en el aula sería perjudicial por la cantidad de comunicación y el aprendizaje que se efectúa. Sin embargo, dice que es útil que los profesores averigüen cuales son las necesidades de los

alumnos, sobre todo de los que tienen que prepararse para un contexto donde no se puede utilizar la L1 y buscar efectos que motiven a realizar funciones comunicativas en el idioma de destino. De esta manera, los profesores son capaces de decidir cuándo es necesario promover el uso de la L2 y cuándo los alumnos y ellos mismos pueden usar la L1.

4.5.3 L1 en el aula de la L2: ¿Por qué no?

Galindo Merino (2011: 163) empieza su artículo afirmando que la L1 no se puede ignorar cuando se aprende la L2. Dice que “[l]a lengua materna de quienes que aprenden una lengua extranjera es un elemento que no podemos desvincular de los procesos de aprendizaje”. Continúa que desde los principios del aprendizaje lingüístico en la historia de la humanidad hace más de tres mil años, la lengua materna ha estado presente. Subraya que esta averiguación está presente de una u otra manera en las diferentes teorías de aprendizaje de idiomas a lo largo de los años.

Galindo Merino (2011) sigue su artículo explicando las diferentes teorías de aprendizaje y como cambió la vista en las últimas décadas. (Un análisis semejante se encuentra en esta tesis en los subcapítulos 4.1 hasta 4.3). Sin embargo, la investigadora trata algunos temas que son dignos de mención. En su artículo presenta los diez “máximos” de Wolfgang Butzkamm (2003: 31 y ss; citado en Galindo Merino 2011: 194-195):

Primera Máxima: El aprendiz de un idioma tiene que agregar el nuevo idioma a habilidades y conocimientos ya existentes de la lengua materna.

Segunda Máxima: “Ersatz-techniques” (“explicaciones reformuladas o definitorias para explicar el significado de una palabra, en lugar de proporcionar directamente la traducción”) para transmitir un significado funcionan a veces peor que el uso de la L1 y pueden ser nocivos.

Tercera Máxima: Ayudas en la lengua materna hacen más fácil dirigir una clase en el idioma extranjero. Los alumnos se despejan y, paradójicamente, se vuelven menos dependientes de su L1.

Cuarta Máxima: Ayudas en la lengua materna pueden promocionar comunicación auténtica y orientada a mensajes, más que en clases en las que se evita la L1.

Quinta Máxima: Varias técnicas, entre ellas el uso de la lengua materna, hacen posible que los profesores puedan usar más temprano textos más ricos y más auténticos. Esto lleva a “input” más comprensible y adquisición más rápida.

Sexta Máxima: Técnicas bilingües permiten a los profesores evitar la progresión gramatical de libros de texto. El subjuntivo, por ejemplo, no tiene que ser aplazado.

Séptima Máxima: Necesitamos asociar lo nuevo con lo viejo. Evitar conexiones con la L1 nos priva de la fuente más rica para establecer redes lingüísticas.

Octava Máxima: No es posible evitar interferencia, pero se puede reducir mucho.

Novena Máxima: El uso caprichoso y contraproducente de la lengua materna puede ser un efecto secundario no deseado de la doctrina del monolingüismo.

Décima Máxima: Todos los temas recientemente adquiridos del idioma extranjero tienen que plantar raíces en nuestras mentes y eventualmente son bastante profundas para que los temas puedan funcionar independientemente de la lengua materna.

Galindo Merino no comenta nada más en cuanto a los máximos de Butzkamm, pero concluye este tema con una cita de Simon Gill (2005: 4; citado en Galindo Merino 2011: 195):

I do feel strongly that the L1 should not be used simply as an optional “spice” (...). It’s much more basic than that; it is something that every learner in every classroom possesses, and I believe that we, as teachers, need to be clear in our minds, not about whether it should be used (by us, by learners, or by both), because, whether we like it or not, it will be anyway, but about, first, when and why it should be used, and then, once we’ve got that straight, how.

5. Investigación

El estudio empírico de esta tesis se realizó en dos países y por lo consiguiente, en dos escuelas diferentes. Antes de empezar con el análisis, es necesario exponer el entorno de la investigación. Al principio se presentarán las dos escuelas y las dos profesoras. Luego, se revelarán los detalles de las observaciones y transcripciones y al final, se desarrollará el método para este análisis. La investigación sigue el ejemplo de la tesina de Kornfeld (2012).

5.1 Las escuelas

5.1.1 La escuela en España

No fue muy fácil encontrar una escuela en España, la primera escuela adecuada que contacté me aseguró que podía hacer las grabaciones, pero luego, cuando ya estuve en España, me dijeron que finalmente no iba a ser posible. Así que tuve que buscar otra escuela que ofreciera clases de alemán. Cuando la encontré, contacté a la directora y le aseguré que no iba a mencionar el nombre de la escuela, ni de la profesora y naturalmente los nombres de los alumnos tampoco. Le expliqué que las grabaciones iban a ser solo de voz y totalmente anónimas. Por eso, me dijo que podía hacer la investigación en su escuela y que tenía que ponerme en contacto con la profesora de alemán.

La escuela en España es un centro educativo femenino de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato y quiere ofrecer una educación completa, coherente, personalizada y de calidad; en un clima de libertad y responsabilidad personal. El centro educativo está situado en Valencia y es una escuela católica.

Con respecto al estudio empírico, las clases fueron grabadas en la secundaria y en el bachillerato. Las estudiantes de 1° de E.S.O. (Educación Secundaria Obligatoria) tenían entre 12 y 13 años y las estudiantes del 1° de Bachillerato tenían entre 16 y 17 años. Cuando llegan a la Secundaria, las chicas

pueden elegir entre alemán como lengua extranjera o informática. Si se deciden a aprender alemán, tendrán seis años de clases de lengua en total.

En 1° de E.S.O. había once estudiantes en total. La clase fue grabada el 21 de septiembre de 2015 en el año escolar 2015-2016. Esta grabación finalmente no entró en el análisis (capítulo 6), porque como fue la primera clase de las alumnas, no había posibilidad de code-switching por parte de las alumnas.

En el 1° de Bachillerato había veinte estudiantes en total. Puesto que era ya su quinto año de alemán, varias clases fueron grabadas porque era posible enfocar y analizar el lenguaje de la profesora como el de las estudiantes. Una clase fue grabada el 21 de septiembre de 2015, una el 29 de febrero del 2016, una el 3 de marzo del 2016 y una el 10 de marzo del 2016. Además, el 10 de marzo fue grabada una conversación al final de la clase entre mí y cuatro alumnas para generar más producción lingüística en alemán por parte de ellas. Todas las grabaciones formaban también parte del año escolar 2015-2016.

5.1.2 La escuela en Austria

En Austria no fue tan difícil encontrar una escuela: simplemente contacté con una de las profesoras con las que hice unas prácticas durante mis estudios en la Universidad de Viena. Cuando hablé con ella y le expliqué mi proyecto, me dijo enseguida que podía hacer las grabaciones durante sus clases.

Las grabaciones en Austria tuvieron lugar en una escuela secundaria de enseñanza general (AHS – “Allgemeine Höhere Schule”) en Viena. Las clases observadas eran una séptima y una octava clase (que serían los años escolares once y doce, los dos últimos años de educación en una AHS). A partir de ahora, me referiré siempre a las dos clases como “séptima clase” y “octava clase” o “Séptima” y “Octava”. Los alumnos observados tenían entre 16 y 18 años y eligieron español como asignatura optativa obligatoria. Eso quiere decir que los alumnos pueden elegir entre varias asignaturas, pero una vez que hayan elegido tienen que continuar con esta asignatura en los años siguientes. Este sistema es bastante similar al de la escuela española.

Las clases en esta escuela eran mixtas. En la Séptima había 17 estudiantes, 11 alumnas y 6 alumnos. El año escolar 2015-2016 era el tercer año de español para estos estudiantes. Una hora de clase fue grabada en la Séptima el 23 de noviembre del 2015.

En la Octava había 14 estudiantes, 3 alumnas y 11 alumnos. El año escolar 2015-2016 era el cuarto y último año de español para estos alumnos. Dos lecciones fueron grabadas en la Octava. Una el 23 y una el 24 de noviembre del 2015.

5.2 Las profesoras

Las profesoras son, como los alumnos, anónimas y a continuación van a ser nombradas como “profesora España” (con la abreviación “PE” en las transcripciones) y “profesora Austria” (con la abreviación “PA”). Las dos rellenaron un cuestionario corto, mostrando su postura respecto a la lengua materna en el aula de idiomas. Las contestaciones resumidas de ambas profesoras se encontrarán en las dos secciones siguientes. Los cuestionarios originales están en el apéndice.

5.2.1 La profesora en España

La profesora observada tiene como lenguas maternas el español y el valenciano, igual que la mayoría de las alumnas. Ella piensa que la lengua materna en el aula es importante y la utiliza para varios temas en el aula, por ejemplo:

- Explicar aspectos gramaticales que no existen en español (declinaciones, orden fijo de los complementos en las oraciones [“TEKAMOLO”], usos de los verbos modales, etc.). “TEKAMOLO” es una abreviación para “Temporale Angabe, Kausale Angabe, Modale Angabe, Lokale Angabe” que ayuda a los alumnos de mantener el orden de las indicaciones adverbiales en las frases alemanas.
- Para enseñar a las alumnas las equivalencias entre las expresiones/ estructuras utilizadas en alemán y español

- Para explicaciones gramaticales que, si se dicen en alemán, resultarían muy difíciles de entender por las alumnas (p. ej. las diferencias entre “nicht” y “kein”, las “Nebensätze”, etc.) (Profesora España, cuestionario)

Si las alumnas usan su L1 en la clase de idiomas, la profesora española evalúa, si los estudiantes son capaces de decir la misma pregunta/frase en alemán y si esto es el caso, les dice que vuelvan a formular en alemán lo dicho. Si la profesora evalúa que las alumnas no son capaces de decirlo en alemán, pueden usar su L1 sin problemas, pero ella responde en alemán, hablando lentamente, usando gestos y ejemplos para que la entiendan.

5.2.2. La profesora en Austria

La profesora tiene como lengua materna el alemán, el idioma oficial de Austria. Ella opina también, que la lengua materna en el aula es muy importante y que no se debería evitar. La profesora usa la L1 para la explicación de estructuras gramaticales, para aspectos específicos de la cultura extranjera y asuntos administrativos; para informaciones importantes ha dado a los alumnos antes en español, para estar segura que lo hayan entendido bien.

Cuando sus alumnos usan la L1, la reacción de la profesora depende de la situación. Si se trata de algo administrativo o personal pueden usar su L1 sin problemas, sino les pide de decirlo en español.

5.3 Observaciones

Como ya mencionado en la sección anterior, en Austria no fue muy difícil a encontrar una escuela para hacer las grabaciones, mientras que en España fue un poco más complicado. Pero, al final, fue posible de llevar al cabo las grabaciones en los dos países.

La colección de los datos no fue muy complicada. Después de tener el consentimiento para hacer las grabaciones de las profesoras/directoras, pude acompañar a las profesoras en el aula sin problemas.

Las profesoras quisieron saber que enfoque va a tener mi investigación y yo les había dicho que me iba a enfocar en el uso de idiomas en el aula y que lo mejor era si actuaban normal y como siempre.

Durante las clases, actué como una observadora que no es una participante. Solo en la última clase en España actué también como participante/moderadora, porque las clases grabadas anteriormente estaban más centradas en escuchar y escribir, por esto era más difícil recoger datos de code-switching. Con mi participación en un grupo pequeño quería motivar a las alumnas a hablar en alemán conmigo, para poder grabar cuando recaen en hablar en español.

En las primeras clases, las profesoras me presentaron muy brevemente y explicaron a sus alumnos, que iba a grabar las clases para hacer una investigación para mi tesis. No mencionaron el objetivo preciso de mi investigación, porque esto hubiera podido influir el comportamiento de los estudiantes. Muy raramente, las profesoras o los alumnos me dirigieron la palabra. Aun así, pienso que los alumnos no se sintieron incómodos por mi presencia. Por el contrario, a veces parecía que habían olvidado totalmente que estaba presente, porque no paraban de charlar y casi no se podía oír a la profesora.

5.4 Transcripciones

Al principio, quería observar solamente tres horas de clase en cada escuela. Como ya mencionado antes, en España no era muy fácil extraer bastante información útil de las clases, así que tuve que observar más clases que planificado. Todas las clases fueron transcritas, pero la documentación en este trabajo final se limita a presentar los ejemplos relevantes e ilustrativos del code-switching.

La leyenda de las transcripciones se puede encontrar en el apéndice, aquí me limito a explicar brevemente los detalles de las transcripciones:

En aras del anonimato, los nombres de los participantes de las grabaciones se sustituyeron. El anonimato de los alumnos y las profesoras asegura la privacidad de ellos y fue un acuerdo entre las profesoras y yo. La “A”, es la abreviación para los alumnos. El alumno que habla por primero en el extracto es el A1, el alumno que habla por segundo el A2, etc. Las profesoras tienen las abreviaciones “PE”, para “profesora España”, y “PA”, para “profesora Austria”. Los pasajes en la lengua materna se señalan en negrita, frases en inglés en cursivo. Los nombres de los participantes mencionados en las conversaciones durante los extractos son sustituidos por >X< y fragmentos incomprensibles se señalan con [?]. Además, ruidos importantes o comentarios sobre el lenguaje del cuerpo se encuentran también entre corchetes [].

Los códigos usados en las clases son el alemán, el español, y en algunas se también el inglés. En España, algunas alumnas usan el Valenciano para charlar entre sí mismas, pero estas charlas no están transcritas porque casi no se oyen.

Transcribir las clases de idiomas fue bastante difícil, porque hubo muchos solapamientos que dificultaban la comprensión. Además, los estudiantes muchas veces hablaban con una voz muy baja y ocasionalmente era imposible reconstruir lo que habían dicho. A veces, las notas tomadas durante las grabaciones facilitaron la comprensión de las grabaciones.

5.5 Método

Esta tesis tiene como enfoque la L1 en la clase de idiomas. Más precisamente, quiere examinar si existen semejanzas en el uso de la lengua materna entre clases de alemán en España y clases de español en Austria. Esta comparación se base en un análisis del code-switching, o, mejor dicho, los cambios de código de los profesores y los estudiantes en las clases observadas.

Varios eruditos llevaron a cabo estudios sobre el code-switching en el aula. Algunos de los investigadores establecieron su propio sistema de clasificación, estableciendo qué función tiene cada cambio. También en esta

tesis se va a usar un enfoque funcional, concentrándose en la función que tienen los cambios a la lengua materna.

Muchas de las funciones mencionadas de los investigadores son similares. Para este estudio, se usarán las ideas que son relevantes para el interrogante investigado.

5.5.1 El esquema de los cambios de código de las profesoras

Para decidir que categorías tienen sentido para este estudio, se analizaron los cambios de código en las transcripciones y se desarrollaron unas categorías. Estas categorías se compararon con las categorías ya existentes de los investigadores y en el último paso, se adaptaron las categorías de los eruditos completamente o se redefinieron para satisfacer las necesidades de este estudio. La categorización usada es una mezcla entre adopciones y desarrollo de ideas ya existentes de otros investigadores.

Los cambios que hacen las dos profesoras en mis grabaciones se pueden clasificar en cuatro categorías:

La primera categoría es “gestión de la clase”. Flyman-Mattson y Burenhult (1999; citados en Kornfeld 2012: 41) dicen que hay varios cambios debido al cambio del tema o la actividad. Duff y Polio (1994, ibidem) denominan este tipo de cambio “classroom management”. Esta categoría puede incluir el cambio a la L1 debido a cuestiones organizativas, pero también para nuevas temáticas que no tienen que ver directamente con el tema actual de la clase o el anuncio del cambio de una actividad nueva. Esta categoría se puede relacionar también a la tercera máxima de Butzkamm (sección 4.5.3), en la que dice que ayudas en la lengua materna mejoran la dirección de una clase de idiomas.

La segunda categoría es la “función clarificadora”. Este tipo de cambio de idiomas ayuda a clarificar lo que antes se ha dicho en la L2. Todos los investigadores mencionados en el párrafo de arriba desarrollaron esta categoría en sus estudios: el cambio de idiomas para clarificar una confusión debido a una falta de comprensión. El profesor, en este caso, usa la lengua

materna para asegurarse de la adquisición correcta de la lengua de destino. Esto puede incluir, por ejemplo, la traducción de palabras difíciles (sin o con una pregunta anterior de los estudiantes) o la explicación de temáticas gramaticales.

La tercera categoría que se puede aplicar en el estudio presente es la “función legislativa”. Esta denominación necesita una explicación: Cuando la profesora cambia de idioma para subrayar su papel como enseñante usa su “poder legislativo”. Un ejemplo de la función legislativa son las órdenes a los alumnos de traducir vocabulario o traducir lo que antes se había dicho en la lengua extranjera.

La cuarta función que se adapta a mi investigación es “mantener el turno”. Eldridge (1996: 305) a esta función la denomina “floor-holding”. Eldridge usa esta categoría sobre todo para los cambios de los alumnos (como ya explicado en la sección 4.5.2), pero durante mis observaciones noté, que esta categoría es también aplicable para las enseñantes. Eldridge (1996) explica que los estudiantes, a veces, usan la lengua materna para rellenar una pausa que surge, en mi estudio, las profesoras también usan un cambio de idioma cuando quieren mantener su turno, pero tienen dudas de vocabulario. Enseñantes que no son nativos del idioma, de vez en cuando, tienen también inseguridades lingüísticas que tienen que superar con un cambio de código. Las categorías dos, tres y cuatro son, según Auer, cambios relacionados al participante, aunque el “mantener el turno” puede también ser una herramienta para mantener el discurso.

La quinta y última función es el “socializar”. En las grabaciones se puede notar que las profesoras cambian a la L1 para hablar de cosas “privadas” con los alumnos o para hacer comentarios personales. Moghadam, Samad y Shahraki (2012: 2221) acentúan que el socializar es uno de los motivos más importantes para el cambio de código.

La siguiente tabla representa las categorías de cambio de código de las profesoras que son importantes para esta investigación:

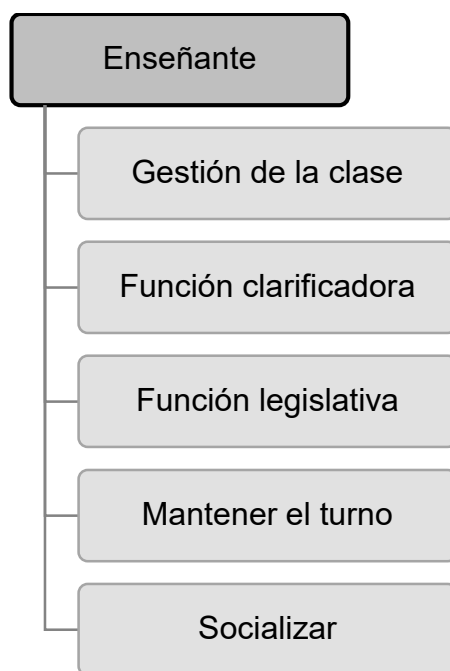


Tabla 1: Clasificación de los cambios efectuados de la enseñante

5.5.2 El esquema de los cambios de código de los alumnos

Con respecto a los estudiantes hice una clasificación de seis categorías para mis datos observados.

La primera categoría es casi la misma que la de las profesoras, pero la de los alumnos la denominé “cambio temático”. Los alumnos, como los profesores, pueden cambiar de código por cambios de temática o por cuestiones organizativas, solo que los alumnos no cambian de idioma para “gestionar” la clase, sino simplemente porque quieren separar un tema del otro. Este cambio puede ser inconsciente o consciente.

La segunda categoría “función interrogativa” es la contraparte a la “función clarificadora” de los profesores. Cuando los alumnos no entienden la lengua extranjera, usan la lengua materna para preguntar y para comprender mejor la lengua de destino. Sus preguntas ayudan a clarificar incomprensibilidades. Esto puede ser una pregunta en cuanto al vocabulario, a la gramática o a las estructuras. En este caso, los alumnos exigen una reiteración de la profesora para evitar conflictos.

La tercera categoría es el “metalenguaje”, adaptado de Eldridge (1996: 306). Como ya explicado en la sección 4.5.2, para los alumnos parece una percepción natural que mientras que las tareas se hacen en la lengua de destino; comentarios, evaluaciones y discusiones sobre la tarea se pueden hacer en la lengua materna. Esta observación se puede hacer también en el estudio reciente. Para los estudiantes es “normal”, hacer la actividad en la L2 y hablar de la actividad en la L1. Por esto, esta categoría es un ejemplo para el “metaphorical code-switching” de Gumperz (1982) (sección 3.1) y para una selección no-marcada de Myers-Scotton.

La cuarta categoría es el cambio “incentivado por la enseñante”. Esta categoría es la “contestación” a la categoría con función legislativa de los profesores. Este cambio es muy fácil de clasificar, porque siempre le precede una exigencia de la profesora.

La quinta categoría son los cambios para “mantener el turno”. Pasa frecuentemente que los alumnos, mientras que hablan en la L2, usan la L1 para un vocabulario desconocido. Además, usan partículas expletivas en su lengua materna cuando quieren mantener su turno.

La sexta y última categoría es el “socializar”. Los estudiantes usan su L1 en el aula para socializar, contarse chistes o para chismorrear. Como la categoría dos, el “socializar” es otro ejemplo para “metaphorical code-switching” (Gumperz 1982).

La siguiente tabla da una visión general de las seis categorías del code-switching de estudiantes:

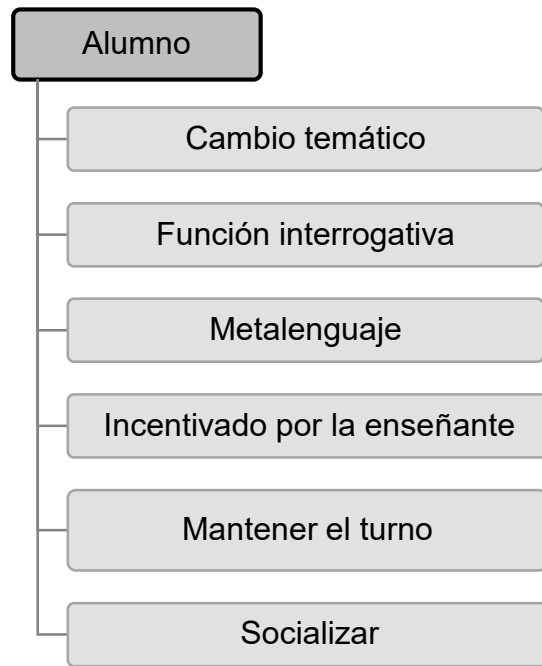


Tabla 2: Clasificación de los cambios efectuados de los alumnos

6. Análisis

Los datos obtenidos a través de las grabaciones se analizaron tanto en modo cuantitativo (sección 6.1) como en modo cualitativo (sección 6.2).

Como en la escuela en España se grabaron más clases que en Austria, para el análisis se cogieron las tres grabaciones de Austria y también tres horas de grabación de España. De esta manera, la evaluación de las dos aulas en los diferentes países es comparable.

Para ser más exactos, se usaron las siguientes grabaciones para el análisis:

Austria:

- 23.11.2015 – Séptima clase
- 23.11.2015 – Octava clase
- 24.11.2015 – Octava clase

España:

- 21.09.2015 – 1º de Bachillerato
- 03.03.2016 – 1º de Bachillerato
- 10.03.2016 – 1º de Bachillerato

Las otras grabaciones de España no entran en el análisis. En primer lugar, para tener un equilibrio de datos y además, porque en las clases que no entran en el análisis no había mucha interacción por parte de las alumnas.

6.1 Análisis cuantitativo

El análisis cuantitativo demuestra los números exactos de los cambios de código hechos en el aula. Para poder interpretar mejor los datos, en el siguiente subcapítulo (6.1.1) se analizarán los datos recogidos en ambos países, representados mediante unos diagramas de barras, para llegar finalmente a una conclusión comparando los resultados de los dos países (sección 6.1.2).

6.1.1 Análisis ilustrativo España

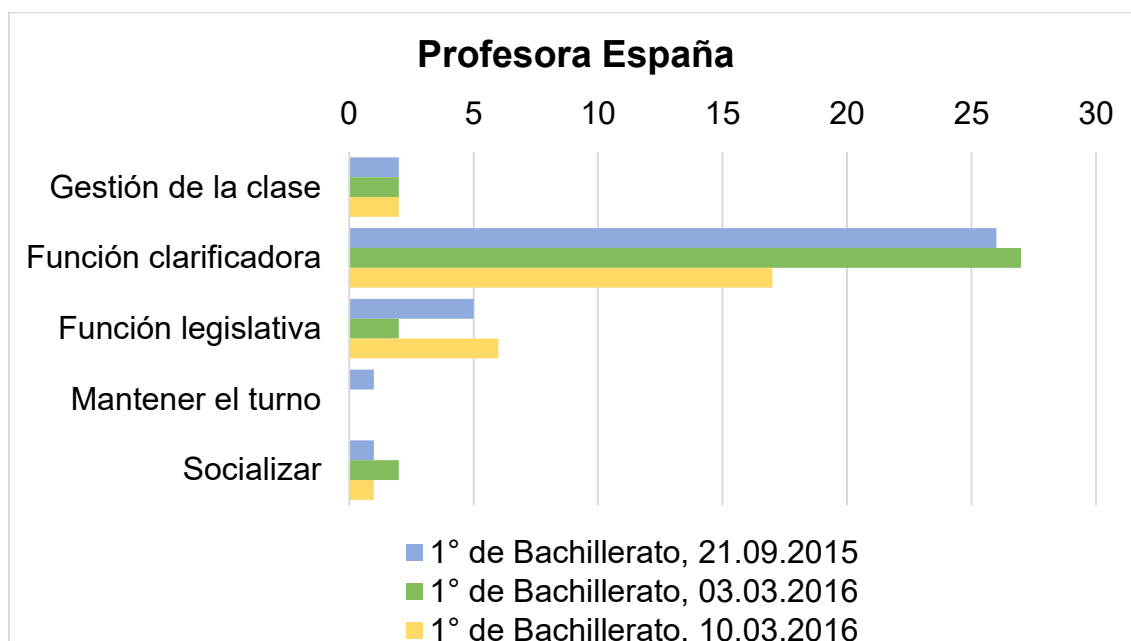


Diagrama 1: Resultados de la profesora en España

Antes de empezar con el análisis se tiene que subrayar, que las clases de alemán observadas en España se centran mucho más en las competencias de escuchar, escribir y traducir que en hablar. El método de la profesora española recuerda un poco al “Grammar-Translation Method”, porque muchas temáticas gramaticales nuevas se enseñan con la ayuda de la traducción de frases que incluyen la gramática nueva. En general, se puede decir que la lengua materna se emplea bastante más durante las clases de alemán en España que durante las clases de español en Austria. Además, la profesora española habla considerablemente más que las alumnas. Por eso, el número total de los cambios de código de la profesora es mucho más alto comparado con el de las alumnas (sección 6.1.3.). Otra característica de las clases de alemán en Valencia es que la enseñante a veces usa el inglés para explicarse mejor. Con esto, incorpora otro código en el aula que no es ni la lengua extranjera que se aprende, ni la lengua materna.

Mientras que el cambio debido a la gestión de la clase no es muy significativo para la profesora española, la función clarificadora es con diferencia la razón más alta para un cambio del alemán al español. La profesora española

traduce casi todo lo que dice a la lengua materna. La versión española a veces adelanta a la versión alemana, a veces sigue después.

Cuando se aprenden nuevas palabras y se repite vocabulario viejo, el cambio de idioma de la profesora tiene función legislativa, porque pide a las alumnas de traducir las palabras.

Aunque el número de la categoría “mantener el turno” sea bajo, en algunos momentos parece que la enseñante utiliza el español para mantener la atención de sus alumnas, porque es más rápida hablando en español que en alemán. Aun así, estos pasajes en español no los califiqué como cambios debidos al mantenimiento del turno sino como “función clarificadora”, porque las explicaciones rápidas en español pueden tener como meta la clarificación rápida de problemas de comunicación y comprensión.

La profesora española, al contrario de la profesora austriaca, no socializa tanto con sus alumnas, pero cuando lo hace, usa también su lengua materna. Son más las alumnas que socializan en español (o valenciano) entre ellas y con la profesora.

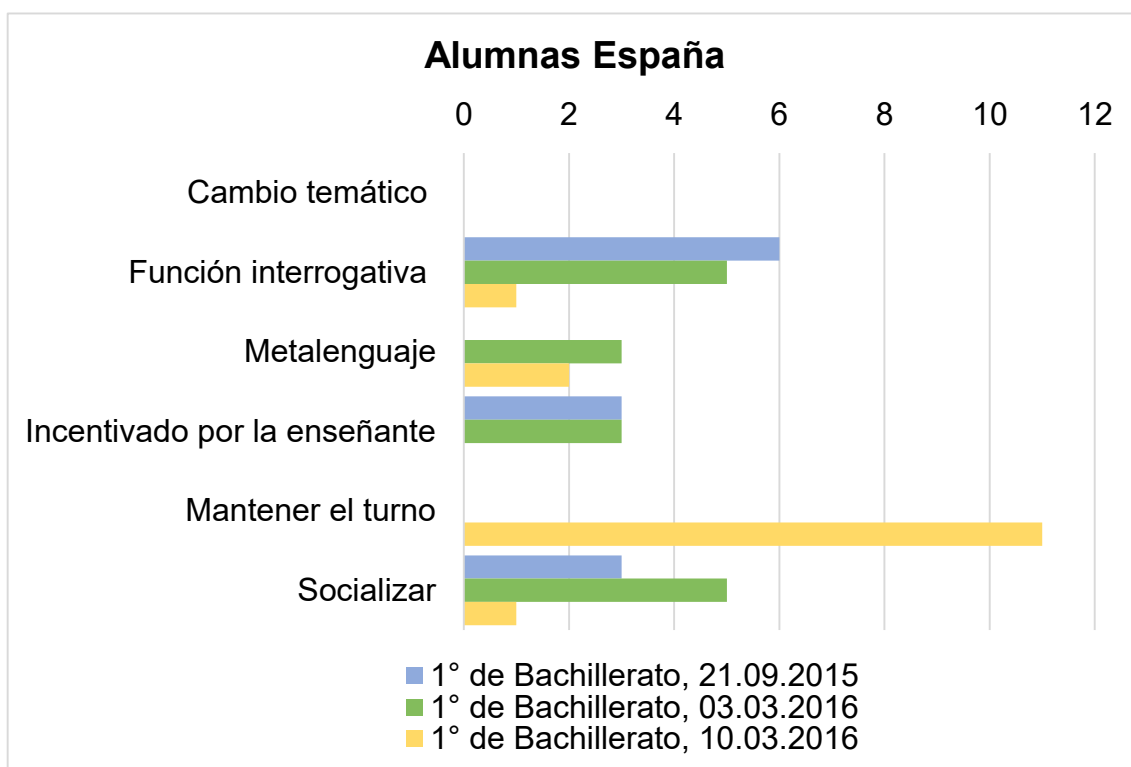


Diagrama 2: Resultados de las alumnas en España

Antes de analizar los datos de las alumnas, se tiene que subrayar que en general, las alumnas no hablan mucho en alemán durante la clase. Por eso, no se encuentra ningún cambio de idioma por un cambio temático, porque la lengua principal de las alumnas ya es el español.

Cuando las alumnas intentan de hablar en alemán, muchas veces surgen obstáculos en la mitad de la frase y usan el español para preguntar cómo se dice en alemán lo que quieren decir. Como se puede ver en el diagrama 2, el cambio con función interrogativa, en suma, es el cambio más frecuente. En general se puede decir que las alumnas para preguntar algo, casi siempre preguntan en español. En otras palabras, el idioma dominante durante la clase de las alumnas es sin duda su lengua materna.

El metalenguaje no tiene un papel muy importante en el aula en España. Las alumnas hacen pocos comentarios sobre las actividades. Si usan la lengua materna para reflexionar sobre el idioma, es por lo general para preguntar por la ortografía de una palabra alemana.

Además, como mencionado antes, la profesora muchas veces pregunta a las alumnas cosas en español y ellas contestan en español. Este uso de la lengua materna es incentivado por la enseñante. El alemán lo usan sobre todo cuando tienen que traducir una frase que la profesora ha dicho en español anteriormente. Estas traducciones son también incentivadas por la enseñante, pero en vez de cambiar a la lengua materna, las alumnas cambian al alemán después de la petición de la profesora. Sin embargo, este último tipo de cambio no aparece en el diagrama, ya que el diagrama enseña solo los code-switches a la lengua materna.

Como las alumnas hablan bastante poco, no tienen que “mantener su turno” casi nunca. Pero, al final de la clase del 10. de marzo de 2016, hablé con cuatro alumnas para incentivar más producción lingüística y en este caso, las alumnas usaron el español sobre todo para mantener su turno cuando no sabían algunas palabras en alemán.

Al final, las alumnas españolas charlan bastante durante las clases, y eso, como los alumnos austriacos, lo hacen en su lengua materna. Hablan sobre todo de asuntos privados. En general, las clases están acompañadas de un murmullo constante.

6.1.2 Análisis ilustrativo Austria

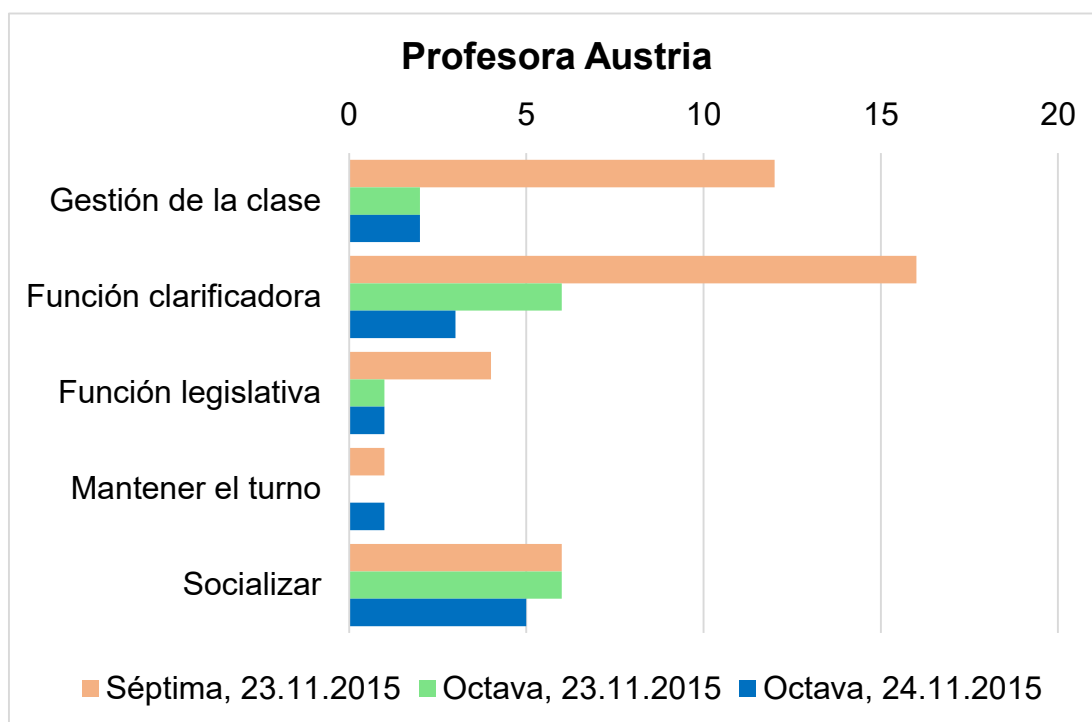


Diagrama 3: Resultados de la profesora en Austria

El diagrama de la profesora austriaca enseña una imagen muy diferente del diagrama de la profesora española. En general, hace considerablemente menos cambios que la profesora española.

El cambio debido a la “gestión de la clase” es mucho más frecuente en la séptima clase que en la octava clase. Esto se debe al hecho que el día siguiente de la grabación, la Séptima tuvo un examen y por eso, hubo muchas cuestiones organizativas para resolver. La enseñante tuvo que aclarar las preguntas de los alumnos. Las temáticas prevalecientes son la gramática y el contenido del examen. Los alumnos siempre hacen las preguntas en su lengua materna y la profesora contesta también en su L1.

Como se puede ver, la función clarificadora se necesita también mucho más en la Séptima que en la Octava. El nivel de idioma de la Octava ya es más elevado que el de la Séptima y por eso no necesitan tantas explicaciones de la profesora.

Del mismo modo, el cambio con función legislativa es más importante en la Séptima que en la Octava. A veces, la profesora tiene que exigir de los alumnos

que digan lo que quieren decir en español. Con la edad de los alumnos baja la necesidad de la profesora de subrayar su papel como enseñante.

El español de la profesora es de muy alto nivel, así que, en las tres grabaciones, necesita solo 2 veces cambiar al alemán debido a dificultades de encontrar la palabra en español.

También resalta que a la profesora en Austria le gusta socializar con sus estudiantes. Esto pasa muchas veces en su lengua materna. La profesora no cambia mucho su comportamiento de cambio de idiomas en cuanto al socializar: los resultados de la Séptima y la Octava son prácticamente iguales.

Antes de comparar los resultados entre los dos países, es necesario presentar el diagrama de los alumnos austriacos.

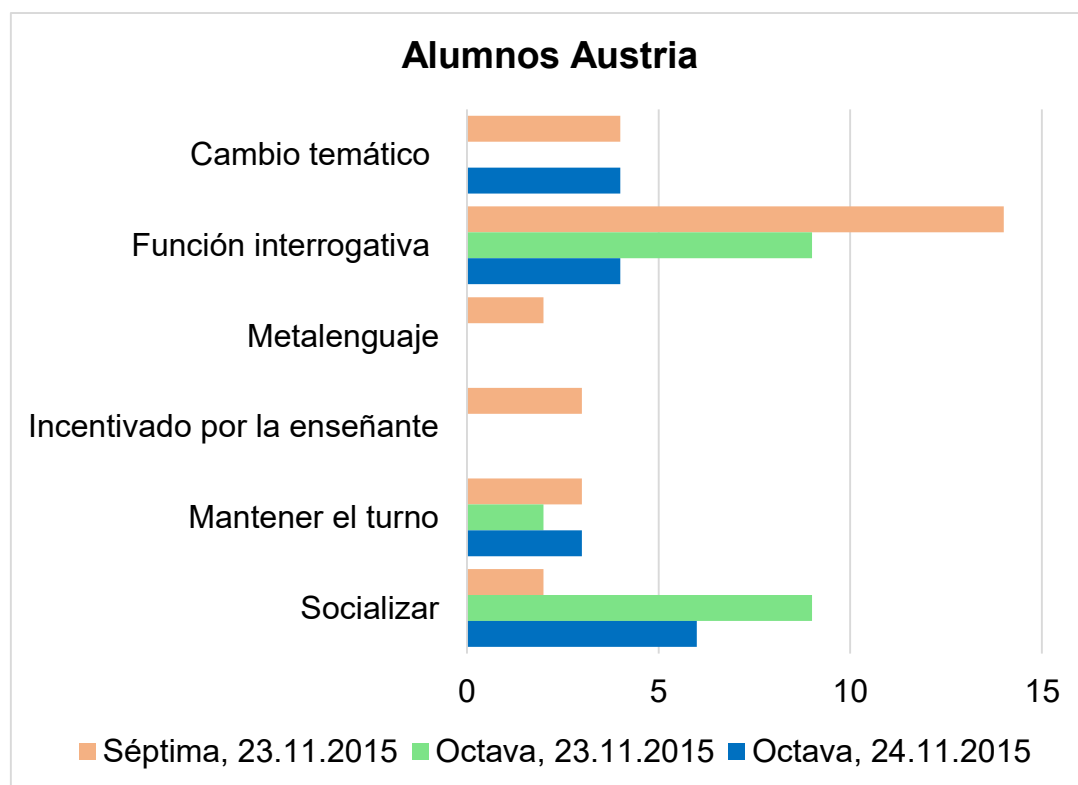


Diagrama 4: Resultados de los alumnos en Austria

Es importante subrayar que los alumnos en el aula, en general, tienen mucha posibilidad de hablar e interactuar en español. Las clases son muy interactivas y la profesora intenta muchas veces animar a los estudiantes a hablar en español. Por esto, el número del cambio de idiomas es más alto en el aula de Austria.

El cambio temático es uno de los motivos de los alumnos austriacos para cambiar de código. Los alumnos, por ejemplo, cambian el idioma para separar un contenido de la clase del otro. En la séptima clase, usan el alemán sobre todo para hacer preguntas a la profesora del examen que tuvo lugar el día siguiente a la grabación.

La función interrogativa es también muy importante en el aula en Austria, porque los alumnos son muy curiosos y piden muchas veces a la profesora de traducir palabras desconocidas o le preguntan en alemán si han entendido bien lo dicho.

El metalenguaje no tiene un papel muy grande en Austria. Solamente dos veces los alumnos evalúan y comentan un ejercicio, diciendo que no saben qué hacer y que la tarea es muy difícil. Tampoco el cambio incentivado por la enseñante es muy frecuente.

El cambio de idioma debido al mantenimiento del turno pasa regularmente en el aula austriaca. Los alumnos hablan en español, pero en la mitad de la frase cambian al alemán, porque tienen dificultades de decir lo que quieren decir en español.

Al final, el cambio de idioma por motivos sociales es también muy importante, porque los alumnos hablan mucho entre sí mismos en alemán, para bromear o contarse asuntos privados, pero también para socializar con la profesora. Cuando los alumnos socializan sobre temas de películas, siguen un poco en alemán, hasta que la profesora cambia de nuevo al español. La profesora motiva a los alumnos de usar el español.

6.1.3 Comparación

Las tablas de comparación siguen el ejemplo de las tablas de la tesina de Kornfeld (2012).

Enseñante	España	Austria
Gestión de la clase	6	16
Función clarificadora	70	25
Función legislativa	13	6
Mantener el turno	1	2
Socialisar	4	17
Cantidad total de cambios	94	66

Tabla 3: Cambios efectuados de las enseñantes

Una cantidad total de cambios tan diferenciada se puede atribuir a los estilos diferentes de la enseñanza de ambas profesoras.

En cuanto a las funciones diferentes, la diferencia más considerable entre la profesora en Austria y la profesora en Alemania es el uso del cambio de código para clarificar conceptos. Mientras que la profesora austriaca habla mayormente en el idioma de destino y usa el alemán solo cuando ve que los estudiantes no la entienden, la profesora española reitera casi todo lo que dice en español y usa su idioma de origen para muchos asuntos. En números, la enseñante austriaca cambia el idioma 25 veces para clarificar dudas, mientras que la enseñante española hace casi el triple de cambios, concretamente 70. Estos cambios

Eldridge (1996: 305-307) los llama reiteraciones, porque la profesora española refuerza, enfatiza y clarifica las cosas que antes ya se han transmitido en alemán.

Lo que también resalta es que la profesora austriaca socializa mucho más con sus alumnos que la profesora española. La enseñante austriaca usa su lengua materna para comentarios o preguntas personales y cambia de código 17 veces para chismear y bromear con sus alumnos. La profesora española, en cambio, usa el español solo 4 veces por socializar con sus alumnas. Carless (2007; citado en Sampson 2012: 294) expone en sus estudios, que los alumnos usan el cambio de código para expresar identidad y humor. En el estudio de esta tesis se puede ver que el cambio de código debido al humor no se aplica solo a los alumnos, sino también a los enseñantes. Unos ejemplos de este tipo de cambio se podrán ver en el siguiente subcapítulo.

La profesora austriaca usa mucho más su lengua materna para la gestión de la clase que la profesora española. Esto tiene que ver con el examen que la Séptima tiene el día siguiente de la grabación. La profesora necesita el alemán para las cuestiones organizativas: cambia hasta 16 veces el código por gestionar la clase. En las clases grabadas en España la profesora no tiene que dar muchas direcciones y por esto, sus cambios en esta categoría se limitan a seis.

Ambas profesoras dominan la lengua de destino de su enseñamiento muy bien y por eso, las dos muy raramente cambian de idioma para mantener su turno.

Alumnos	España	Austria
Cambio temático	0	8
Función interrogativa	12	27
Metalinguaje	5	2
Incentivado por la enseñante	6	3
Mantener el turno	11	8
Socializar	9	17
Cantidad total de cambios	43	65

Tabla 4: Cambios efectuados de los alumnos

Comparando la tabla 4 con la tabla 3, en un primer vistazo se puede ver que en Austria el número de los cambios de código de la profesora y de los alumnos es casi igual, mientras que en España, la profesora cambia más frecuentemente el idioma que las alumnas. Esto se debe a que la enseñante austriaca intenta siempre que sus alumnos hablen mucho en español y muchas actividades necesitan producción lingüística de los alumnos. En España, por otro lado, habla principalmente la profesora y las actividades muchas veces tienen como meta la traducción escrita.

Mirando solo la cantidad total de cambios de los alumnos, el número alto de los alumnos llama la atención. Es justo al contrario que con las profesoras. El

número inferior en Austria, como ya mencionado, se debe al hecho de que las alumnas en España, en general, hablan mucho menos que la profesora durante las clases.

El cambio temático es un motivo para el cambio de código en Austria, pero en las clases de España no hay ninguno. En Austria, se hacen 8 cambios de idioma por el cambio de la temática.

La función interrogativa es importante en los dos países, pero aun así los alumnos austriacos hacen más preguntas en su lengua materna. Las preguntas que surgen son casi siempre dudas de vocabulario y los alumnos quieren saber cuál es la palabra equivalente en su lengua materna. Este tipo de pregunta no era tan necesario en el aula en España, porque la profesora ya desde el principio ha traducido prácticamente todo.

El metalenguaje es más o menos igual de importante en ambos países, pero, en general, es uno de los cambios menos frecuentes. Los alumnos, a veces, hacen comentarios sobre las tareas, sobre todo para mencionar que son demasiado difíciles o que no las entienden.

Los cambios incentivados por las profesoras tampoco son muy comunes, pero ocurren en las dos aulas. Muy pocas veces las profesoras preguntan por el equivalente de una palabra en la lengua materna. Más común es justo lo contrario, que las profesoras preguntan en la lengua materna por la traducción al idioma de destino.

Generalmente, los alumnos cambian más de idioma por mantener su turno que las profesoras. Esto es lógico, porque el nivel de idioma de las profesoras es mucho más alto y este cambio muchas veces es una indicación de barreras lingüísticas.

Para la última categoría es importante mencionar que el número más alto en el aula austriaco no significa que los alumnos austriacos charlen más durante la clase que las españolas, pero que más veces se puede observar el cambio de la lengua de destino a la lengua materna para comentar cosas privadas. El número es más bajo en España, porque las alumnas ya hablan mayormente en

español y no hacen siempre cambios, sino simplemente siguen en español cuando quieren hacer bromas o comentarios personales. En Austria, se puede notar mejor la diferencia entre el idioma de destino y el idioma “privado”, mientras que en España el idioma más usado durante la clase es la lengua materna.

Resumiendo, se puede decir que los resultados del estudio reflejan muy bien la situación en las aulas. La profesora austriaca habla mayormente en español y hace pocos cambios de código. Esto tiene como resultado alumnos que practican mucho el español durante la clase haciendo numerosos cambios de idioma. La profesora española tiene otro estilo de enseñanza y en sus clases no tiene mayor importancia la producción oral. Por esto, la profesora hace muchos más cambios de código que sus alumnas.

Después de haber comparado la cantidad de los cambios de código, en el próximo subcapítulo se demostrarán y analizarán algunos ejemplos de cambios de idioma en detalle.

6.2 *Análisis cualitativo*

En esta sección se podrán encontrar algunos ejemplos característicos de los diferentes tipos de cambio de código. Como el análisis cuantitativo demuestra, el cambio de código con función clarificadora es el cambio más frecuente en las grabaciones. Como ya mencionado anteriormente, el cambio con función clarificadora de la profesora española es muy dominante, ya que la profesora dice casi todo en los dos idiomas o, en general, hace muchas explicaciones en la lengua materna, como lo demuestra el primer ejemplo:

(1) PE: Hier ist es wichtig,

A1: [?]

PE: Genau, dass ihr die drei Bilder genauer zuseht. Da gibt es drei Bilder, **hay tres imágenes**. Und um, um die Nutzung der Präpositionen besser zu verstehen, braucht ihr diese drei Bilder genauer zu sehen. **Tenéis que ver atentamente esos, esas imágenes para entender mejor. ¿Porque? Porque ahora ya no se trata de conocer estas preposiciones que ya las conocéis. Se trata de hilar más fino, o sea, de ser aún más precisas. Y para eso, hacemos este ejercicio porque me parece que con sus imágenes y flechitas entenderemos mejor. ¿Vale? Bien. Si os fijáis, que preposiciones tenemos aquí, para vosotras, ninguna nueva.**

Extracto 1: 1º de Bachillerato, 03.03.2016

El primer cambio de código a la lengua materna es una traducción simple. El segundo cambio empieza con una traducción y sigue con más explicaciones en español. La profesora, muy probablemente, cambia de código porque piensa que las alumnas la entienden mejor cuando se lo explica en su lengua materna. Además, la explicación de la tarea no tiene valor significativo para las alumnas, sino es solo una instrucción y casi una justificación.

Otros ejemplos de las clases grabadas en España aclaran mejor como la profesora usa la herramienta del code-switching para lograr explicaciones claras:

(2) PE: **El futuro se utiliza mucho menos en alemán que en español, mucho menos. ¿Porque? Porque si digo, si digo, nächste Woche, o si digo morgen, si digo, eh, no sé, nächstes Jahr, allí ya estoy entendiendo que es en el futuro, no me hace falta, puedo, puedo, pero no hace falta decir werde ich tadada.**

A1: [incomprensible]

PE: **Eh, por ejemplo: mañana comeré tortilla.** Morgen esse ich Tortilla zu Abend. **No**, morgen, **no, no hace falta**, morgen werde ich Tortilla zum Abend essen. **No me hace falta, lo puedo decir, si, pero me sobran palabras.**

Extracto 2: 1º de Bachillerato, 21.09.2016

(3) PE: Ich würde arbeiten. Das hat nichts mit die, mit den Konditionalsätzen zu tun, **¡nada que ver con las frases condicionales! ¿Vale? Yo trabajaría, yo bebería, yo diría, yo haría.** Das ist Konjunktiv zwei auf deutsch.

Extracto 3: 1º de Bachillerato, 21.09.2016

(4) PE: **Si el viniera, yo pensaría. Si me hubiese dicho, yo había hecho. Ese sí, if, auf englisch, wenn, auf deutsch, eso son las oraciones condicionales. Oraciones subordinadas que expresan una condición. Te la dicen. ¿Cuál es la condición? Las que dicen “si”. Si, wenn, ¿vale? Y esa condición la podíamos expresar dependiendo del grado de la probabilidad con un tiempo verbal. Si os pregunto: Zero conditional, conditional one, conditional two, conditional three, auf englisch, if plus present plus conditional, if plus past simple plus past perfect, if plus tadatadada, auf deutsch: wenn! Tenemos que recordar qué tres modalidades tenemos en alemán. Wenn, plus Präsens plus, plus?**

A1: Plus Präsens

PE: Plus Präsens. **Vale. ¿Cuándo utilizamos esta forma?**

Extracto 4: 1º de Bachillerato, 21.09.2016

Los extractos 2-4 demuestran muy bien como la profesora usa la lengua materna para clarificar conceptos y gramática. Miles (2004: 7-8) justifica este cambio de código diciendo que explicaciones en la L1 son importantes cuando se hacen explicaciones de la gramática. La gramática alemana es muy compleja y sin el recurso de la lengua materna es difícil para los alumnos entenderla. Como se puede ver en el extracto 4, la profesora incorpora también otro código en su habla: el inglés, para facilitar la comprensión. La profesora usa un tercer idioma y la lengua materna para asegurarse de la adquisición correcta del idioma de destino.

El próximo extracto incluye un ejemplo de cambio de códigos con función clarificadora de la profesora austriaca:

(5) PA: Vamos a repasar un poco los temas. Primero, >X<, ¿es muy importante?

A1: **Nein**

PA: Si no es muy importante (1), ehm, primero, ¿quién piensa, o quién cree que voy a invitar a sus padres para el día de la comunicación? (2) Quién cree, **wer glaubt**, que voy a invitar, **wer glaubt, dass er eine Vorladung für den Elternsprechtag kriegen wird?**

Extracto 5: Séptima clase, 23.11.2015

La profesora austriaca, en el extracto 5, traduce lo que antes ha dicho en la L2 a la lengua materna, para facilitar la comprensión a los alumnos. El cambio de código con función clarificadora puede ser también incentivado por los alumnos, porque piden una traducción de la profesora. Además, la profesora austriaca sigue en alemán, muy probablemente para mantener su turno y porque ve que los alumnos la entienden mejor cuando habla en alemán de estas cuestiones que no tienen que ver directamente con el contenido de la clase.

En el siguiente extracto se pueden encontrar varios ejemplos de cambio de código:

(6) PA: >X<, ¿por qué?

A1: Es un, es un, un **Scherz**

PA: **Jetzt hob i an Grund glaub i**, ¿sí?

A2: No hecho mucho

PA: No he hecho suficiente, posible. Otros, ¿sí?

A3: **Weil sie immer sagen ich soll mehr reden**

PA: Aha, porque no hablas mucho, >X<, **zeigst du auf oder schützt du deine Augen?**

A4: **Beides**

PA: ¿Por qué? **Soll ich ein bisschen runterlassen?** ¿Por qué?

A5: Porque, ahm, **keine Mitarbeit**

Extracto 6: Séptima clase, 23.11.2015

En el extracto 6 hay varios cambios de idioma, estos se pueden encontrar en la parte de los alumnos:

El primero y el último cambio de idioma son cambios que ayudan a mantener el turno. El alumno no sabe la palabra, está vacilando, como se puede ver en la repetición de las palabras “es un, es un, un” y al final se decide para la versión alemana del término que está buscando. Es difícil decidir si este tipo de cambio está relacionado con el participante o el discurso, en mi opinión es por las dos cosas. Primero, el participante no domina bien la lengua extranjera y dice la palabra en otro código, por eso está relacionado al participante, pero, al mismo tiempo, es una herramienta para mantener el discurso.

En la segunda fila, la profesora austriaca hace un cambio de código, porque quiere socializar con sus alumnos. El socializar, según Blom y Gumperz (1972) es un cambio metafórico, porque con el cambio la profesora cambia entre enseñanza e idioma “oficial” a la lengua materna para hacer un comentario al margen. Este comentario al margen tiene como objetivo picar al alumno: la profesora le dice de broma que ahora tiene un motivo para hablar con sus padres en el día de consulta entre padres y profesores.

Los siguientes dos cambios de código son cambios debidos a la gestión de la clase. La profesora hace comentarios en la lengua materna debido al cambio de tema. La luz era demasiado clara en el aula y la profesora pregunta dos veces en alemán si la luz molesta y si quieren que baje las persianas. Estas temáticas no tienen que ver con el tema actual de la clase, el día de consulta. Con este cambio metafórico, los alumnos saben inmediatamente que lo que la profesora dice no está relacionado con el tema de antes.

Como mencionado arriba, a la profesora austriaca le gusta mucho hacer bromas y comentarios al margen con sus alumnos. El siguiente ejemplo subraya esta observación y enseña cómo la profesora cambia el idioma interoracional debido a la situación. Cuando habla de cosas que tienen que ver con la enseñanza, habla en el idioma de destino, cuando bromea con los alumnos, usa la lengua materna:

(7) PA: Vamos, ok, ahm, ¿ok? Para empezar, miramos la página ciento diez. ciento diez, el libro. ¿Chicos? Guchiguchiguchi. **Wo sind die kleinen Schüler? Da sind die kleinen Schüler. Schlafen sie? Nein, sie sind wach. Aber sie haben nicht viele Bücher.** (2) So, ciento diez. Arte y cultura. Y los temas son hablar de hábitos de lectura, de pintores y autores. Ah, no hablamos de pintores. Hablar de libros, películas. Tampoco hablamos de películas. Porque, hay un cine austriaco también, por ejemplo, ¿no?

Extracto 7: Octava clase, 23.11.2015

La profesora austriaca no usa solo cambios metafóricos cuando bromea, sino también para dirigir la clase. Mejor dicho, hace dieciséis cambios de idioma para gestionar la clase, en el siguiente extracto se puede ver un ejemplo:

(8) PA: **Ok, mach'ma noch ein Beispiel. Ähm**, (2) describo, describir, **beschreiben**, describo la foto a mi amiga. (3) Describo la foto a mi amiga. **Gehs das geistig durch, ich möcht ein fertiges Produkt.**(2) **Bitteschön.**

A1: Se la des-, describo

PA: Se la describo

A2: La foto, **heißt es nicht el foto?**

PA: La, **kommt von** fotografía, **ist ein Weibchen**

A2: **achso, stimmt**

PA: La foto, se la describo

A2: Se la

Extracto 8: Séptima clase, 23.11.2015

Para anunciar otro ejemplo y explicar a los alumnos que se espera de ellos, la profesora austriaca usa el alemán. Hace cambios interoracionales como cambios intraoracionales. La frase que los alumnos tienen que cambiar la dice en español, pero allí también hace un cambio de código con función clarificadora, porque traduce una palabra.

El alumno "A2" del extracto 8 usa metalenguaje para hacer una pregunta sobre una palabra. La profesora contesta en alemán, la lengua materna aquí tiene función clarificadora. Luego, hace una broma en alemán para socializar con el alumno. Le dice que la palabra "foto" es una "hembra", en vez de decir que es una palabra femenina. El alumno reacciona a esa contestación siguiendo en alemán sin hacer ningún cambio. La profesora es la que cambia otra vez el idioma a la lengua de destino.

Aunque no tan frecuentemente, la profesora española usa también la lengua materna para gestionar la clase, como lo demuestra el extracto numero 9:

(9) PE: **Eh, chicas. A ver, un momento, un momento. Atento todo el mundo. Me quedan cuarenta minutos de clase, quiero empezar la clase ya. Entonces,** heute fangen wir mit der Lektion Elf an. So, macht das Buch auf Seite, Seite 38, kommt schnell, Seite 38, wir fangen mit der Lektion Elf an.

A1: **Treintayocho?**

PE: **Treintayocho, sí.** Wir werden am Anfang neue Wörter lernen.

A2: Was Seite?

A3: **Treintayocho**

Extracto 9: 1º de Bachillerato, 10.03.2016

Al principio de la clase, para tranquilizar a las alumnas y hablar de cuánto tiempo de clase queda, la profesora usa el español. En el momento que para de hablar de las cosas organizativas y empieza a hablar del contenido de la clase, hace un cambio intraoracional al alemán. Esto marca el inicio de la clase y las alumnas tienen que empezar a seguir la clase atentamente. Este ejemplo demuestra muy bien la ambigüedad entre cambios metafóricos y cambios situacionales. La situación cambia, porque la profesora ocupa su lugar como enseñante con este cambio y con esto, cambian sus derechos y obligaciones, pero también es un cambio metafórico, porque el tema cambia mientras que los participantes siguen igual.

El cambio con función legislativa es bastante más usado por la profesora española que por la profesora austriaca. Sobre todo, cuando se aprenden nuevas palabras y se repite vocabulario viejo, la profesora española incentiva cambios de código de las alumnas, como se puede ver en los siguientes ejemplos:

(10) PE: **¿Dime qué significa PKW en español?**

A1: **¿Turismo?**

PE: **Exacto.**

Extracto 10: 1º de Bachillerato, 10.03.2016

(11) PE: Was ist tanken auf Spanisch?

A1: **Reposito**

PE: **Repostar. Repostar gasolina. Entonces**, tanken bedeutet **repostar**.

Extracto 11: 1° de Bachillerato, 10.03.2016

(12) PE: Wer ist der Fahrer?

Av: **conductor**

PE: **Muy bien, decirme, ¿taxista?**

A1: Taxifahrer

PE: **¿Autobusero?**

A2: Busfahrer

Extracto 12: 1° de Bachillerato, 10.03.2016

Los extractos 10-12 no son solo ejemplos para cambios de códigos con función legislativa por parte de la profesora, sino también para cambios de los alumnos incentivados por la enseñante. Durante la clase del 10.03.2016, las alumnas aprenden nuevo vocabulario, pero, sobre todo se repiten palabras ya conocidas. Por eso, la profesora incentiva el uso de la lengua materna de las alumnas y en el extracto 12, incentiva el uso del idioma de destino.

Los alumnos hacen también cambios temáticos, pero es difícil clasificar si el code-switching pasa por estos cambios o porque los alumnos quieren simplemente socializar en la lengua materna. El siguiente extracto demuestra esta ambigüedad:

(13) PA: Ganó un Oscar, el mejor actor, por Gladiator

A1: ah! ah!

A2: Russel Crowe!

A3: **Haben Sie Romper Stomper gesehen?**

PA: **Was?**

A3: **Haben Sie Romper Stomper gesehen?**

PA: **Nein? Hab' ich was versäumt?**

A2: **So geil der Film**

Extracto 13: Octava clase, 23.11.2015

El comentario no es la respuesta a la pregunta de la profesora, sino el alumno pregunta a la profesora, si ha visto un film del actor mencionado anteriormente. Esta frase en alemán puede ser también clasificada como socializar, pero en principio es un cambio de tema. Como se puede ver, la profesora sigue en la lengua materna, porque no tiene que ver directamente con el tema y otro alumno añade un comentario, también en alemán. Los alumnos no cambian a la lengua de destino si la profesora no lo incentiva.

Los alumnos usan su lengua materna para hacer preguntas. Estas preguntas, muchas veces, son ruegos de traducciones, de explicaciones de gramática o cuestiones organizativas. A preguntas de este tipo, las profesoras con frecuencia reaccionan también con un cambio de código, es decir, con la traducción del vocabulario desconocido o la explicación de la pregunta. Los siguientes extractos demuestran esta observación:

(14) A1: Tengo un portfolio.

PA: Ayayayay. Arriba, arriba con el portfolio

A2: **was heißt** arriba?

PA: ¿Arriba? **Los!**

A2: **Bitte?**

PA: Arriba **heißt eigentlich hoch, aber in dem Fall los.** ¡Arriba, arriba!

A2: **Kann ich mit** arriba **auch** [?]

PA: **Ja, aber nur, wenn du es so sagst. Wenn du arriba schreist dann heißt das so viel wie "Com'on", arriba** [?] Speedy Gonzales.

Extracto 14: Séptima clase, 23.11.2015

(15) Yo: Wart ihr schon mal in Deutschland, in Österreich oder in der Schweiz?

A1: ¿Si hemos estado en Alemania?

Yo: Ja.

A1: Ah, ¡ja!

Extracto 15, 1° de Bachillerato, 10.03.2016

(16) A1: **O sea, ¿"auf" siempre con sitios abiertos es entrar?**

PE: **Sitios abiertos, pero** [?] **marcados.**

Extracto 16: 1° de Bachillerato, 03.03.2016

La profesora austriaca empieza la clase hablando en el idioma de destino. Cuando un alumno no la entiende, usa la lengua materna para pedirle a la profesora de explicarle la palabra. Aquí, la contestación más fácil y más rápida es una traducción, así que la profesora usa code-switching con función clarificadora para aclarar las dudas. La profesora sigue hablando en alemán y usa también el inglés para explicar la palabra mejor.

El ejemplo 15 es un extracto de la conversación que yo misma tenía con cuatro alumnas del primer de bachillerato al final de una clase. La alumna usa el

español cuando quiere saber si ha entendido bien lo anteriormente dicho en alemán. Hace un cambio de código interoracional. Cuando le digo que me ha entendido bien me contesta y usa el alemán otra vez.

El extracto 16 empieza con una etiqueta al principio y sigue un cambio de código con función interrogativa. La profesora a esta pregunta de gramática contesta en la L1 de las alumnas. Sin embargo, el cambio de código con función interrogativa no tiene siempre como respuesta una contestación en la L1 con función clarificadora. El siguiente ejemplo demuestra, que el code-switching no es la única posibilidad para aclarar obstáculos lingüísticos:

(17) PA: Necesitas algo, ¿>X<?

A1: **Was heißt** ancianos?

PA: ¿ancianos? Ancianos son gente mayor. Son, no son jóvenes, los ancianos, es el contrario de joven.

Extracto 17: Octava clase, 24.11.2015

El alumno usa el alemán para preguntar a la profesora por un vocablo que no conoce. El cambio de código es intraoracional. La profesora podría reaccionar con un cambio de código, es decir, con una traducción, pero prefiere clarificar el término en español, usando un sinónimo y un antónimo de la palabra en cuestión. La profesora, en este ejemplo, hace exactamente lo que el artículo cinco de los principios de la Asociación Fonética Internacional Alfabeto propone. El extracto numero 18 también enseña que el cambio de código puede ser usado junto a otras herramientas lingüísticas:

(18) PE: ¿**Qué significa** Metzger?

A1: Metzger? **Eh, carnicero.** Metzger ist ein Synonym für Fleischer.

Extracto 18: 1º de Bachillerato, 03.03.2016

Al principio, la profesora traduce la palabra y luego da un sinónimo para el vocablo desconocido. De esta manera, los alumnos reciben dos aportaciones

valiosas. Cuando Ellis (1984: 133) tema que el code-switching priva a los alumnos de aportaciones en la L2, parece que no tiene claro que una cosa no excluye la otra. Es decir, solo porque se usa CS en el aula, no significa que no se usen también otras estrategias comunicativas.

El metalenguaje es otro motivo para usar la lengua materna. Los alumnos muchas veces hacen comentarios sobre el lenguaje usado. Los siguientes extractos ejemplifican esto:

- (19) PE: Genau, wirst du die Prüfung bestehen. Schreibt das dazu.
Wenn du mehr lernst, wenn du besser lernst,
A1: Wenn du **¿qué?**
PE: Wenn du mehr, zum Beispiel, wenn du mehr lernst,
A2: [?]
PE: lernst, komma, sehr wichtig, die Komma hier, die Komma trennt zwei Sätze. Haupt- von Neben...satz, wirst du die Deutschprüfung bestehen
A2: ¿Prüfung **cómo se escribe?**
PE: Prüüüüfung, prüüüüüfung, prüüüfung, prüfung.

Extracto 19: 1º de Bachillerato, 21.09.2015

La alumna al principio no entiende lo que ha dicho la profesora antes y hace un cambio de código intraoracional con función clarificadora, preguntando en español “qué” ha dicho la profesora. La palabra “qué” se puede clasificar también como una pregunta etiquetada que se adjunta a la frase.

Luego, otra alumna hace un cambio de código para preguntar cómo se deletrea la palabra “Prüfung”. Este cambio de código se puede clasificar como metalenguaje. Otro ejemplo de metalenguaje se puede encontrar en el siguiente extracto:

(20) A1: Ich möchte eh, Ich möchte, eh **ingeniería** studieren. Letzte Woche habe ich nach einem **charla**

Yo: Gespräch?

A1: Ja, kurz gegangen und die Leute haben, **o sea, puedo con perfecto, ¿no?**

A2: **Si**

A1: Die Leute haben über **ingeniería medica** gesprochen und ich, da war es sehr interessant.

Extracto 20: 1° de Bachillerato, 10.03.2016

(21) PE: **Eh cuandooo. Vale, llámame, llámame, cuando llegues a casa**

A1: **¿Es imperativo?**

PE: Ja

A2: Ruf mi an

PE: Ruf mich an, **cuando llegues a casa**

Av: Wenn du, wenn du

A3: wenn du zu Hause

A4: bist

PE: nach Hause kommst

A4: nach Hause kommst

PE: **O, cuando llegues a casa**, wenn du zu Hause bist.

Extracto 21: 1° de Bachillerato, 21.09.2015

El metalenguaje no es el único cambio de código en el extracto 20. Al principio, la alumna hace dos cambios intraoracionales por mantener su turno, porque se ve que tiene obstáculos lingüísticos. Luego, la alumna sigue hablando en alemán y en la mitad de la frase hace un cambio de código para hacer una pregunta en español sobre la gramática que quiere usar. Este cambio de código lo introduce con la etiquetada “o sea”. Su compañera le contesta y después de haber aclarado su inseguridad, sigue en la lengua de destino y hace solo un cambio de código más para mantener su turno.

En el extracto 21, la profesora incentiva una traducción al alemán y empieza hablando en español. La alumna usa metalenguaje para preguntar si la forma que la profesora ha usado es el imperativo. Después, las alumnas siguen con la traducción de la frase española y la profesora hace dos cambios de idioma más, para repetir el ejemplo del principio.

A los alumnos, como a las profesoras, les gusta socializar en su lengua materna. Los alumnos usan casi siempre su L1 para bromear o hacer comentarios al margen. El siguiente extracto expone un ejemplo de cambio de código con la función del socializar:

(22) PE: **Volante**, das Lenkrad. [hace como si condujera]

A1: **Madre mía, >X<, ¿usted cómo conduce?** [risas]

Extracto 22: 1º de Bachillerato, 10.03.2016

La profesora usa gestos para clarificar el vocablo “volante” y una de las alumnas se ríe de esta pantomima y pregunta a la profesora si ella de verdad conduce el coche de esa manera.

6.3 Reseña de los resultados

Después de haber comparado los resultados del análisis cuantitativo en la sección 6.1.3, ahora se pueden analizar junto con los extractos.

En principio, los números ya hablan por sí mismos, pero lo que llama la atención es que los ejemplos de los cambios de código de las dos aulas son más o menos iguales. Es decir, el socializar, las inseguridades o los problemas que surgen durante las clases se manifiestan de la misma manera en los dos países. Además, las soluciones propuestas de las profesoras son también similares, solo la cantidad del uso se distingue.

Mientras que las dos profesoras no emplean solo el cambio de código para explicar y clarificar conceptos, sino también sinónimos, antónimos o perífrasis, los alumnos usan mayormente el code-switching para aclarar

incertidumbres. Las maneras de proceder frente a obstáculos lingüísticos son muy similares.

En otras palabras, mientras la cantidad de los cambios se diferencia claramente en los dos países, los cambios mismos son muy parecidos. De esto se puede deducir que los sistemas lingüísticos en las mentes de las profesoras y de las alumnas son muy similares, pero los métodos de enseñanza acentúan y favorecen distintos tipos de cambio.

7. Conclusión

El cambio de código en el aula ha siempre sido un tema polémico. A lo largo de los años, la actitud hacia el code-switching ha cambiado varias veces. Esta tesis es una contribución más a un tema extensamente investigado en todo el mundo.

En la parte teórica de este trabajo final, se definió el término code-switching y se distinguió de otros fenómenos del habla parecidos. Además, se presentaron varias posibilidades para clasificar los cambios de idioma y se resumió la historia del cambio de idiomas en el aula y también los resultados de tres estudios recientes. Los críticos del cambio de código piensan que la lengua materna no tiene espacio en la enseñanza de lenguas extranjeras, pero los simpatizantes replican que el uso de la L1 no es negativo, sino que puede aportar una herramienta de contextualización adicional al discurso. La investigación que se llevó al cabo para esta tesis afirma que esta opinión afirmativa es correcta y que no se pueden observar desventajas en la enseñanza cuando se usa la L1 en el aula.

En la parte empírica se analizaron tres clases de español en Austria y tres clases de alemán en España. La literatura tratada en la primera parte de la tesis ayudó a analizar los cambios ocurridos durante las clases. Los resultados del análisis cuantitativo demuestran que en los dos países el cambio de código en el aula surge naturalmente y no se puede evitar, ya que tiene un papel demasiado importante en la enseñanza. Mientras que la profesora española hace más cambios que la profesora austriaca, los alumnos austriacos cambian más a la lengua materna que las alumnas españolas. Estos resultados se pueden atribuir al hecho de que los alumnos en Austria tienen más posibilidades para hablar durante la clase que las alumnas españolas. En general, se puede decir que en las clases observadas, la mayoría de los cambios tienen los mismos objetivos en los dos países.

Entre las profesoras investigadas, la función clarificadora es la razón principal para el code-switching, sobre todo en España. En Austria, el cambio temático y el socializar son también razones importantes para cambiar de idioma, mientras que en España la función legislativa está en el segundo lugar.

Los alumnos no abusan del cambio a la lengua materna, lo usan principalmente para clarificar dudas, sobre todo en Austria. Mantener el turno y socializar son otras dos razones mayores de los alumnos para cambiar el código en ambos países. El cambio temático, por otro lado, es bastante usado en Austria, pero no usado en absoluto en España.

El análisis cualitativo que sigue el análisis cuantitativo enseña que los cambios que tienen las mismas funciones son muy parecidos en ambos países. Es decir, un cambio para mantener el turno, por ejemplo, muestra las mismas características en las dos aulas.

Después del análisis, se puede confirmar la actitud positiva hacia el code-switching, porque el uso de la lengua materna abre muchas posibilidades a las profesoras. Además, se ahorran tiempo si no cada incertidumbre de los alumnos se tiene que resolver con el uso de perífrasis, sinónimos o antónimos. También cuestiones gramaticales sobre la lengua extranjera se pueden explicar más rápidamente y más sencillamente en la L1.

Lo que sí es verdad es que el uso excesivo de la lengua materna puede ser una desventaja. Es importante que el cambio de código a la lengua materna sea solo un cambio para un tiempo determinado y no una clase conducida en la L1 con algunos extractos en la L2. En la clase de alemán en España, la profesora traduce casi todo lo que dice al español y por consiguiente, las alumnas también contestan muchas veces en su lengua materna. Sin la animación de la profesora, las estudiantes no se esfuerzan para contestar en alemán. Sin embargo, en las clases observadas, esto no constata un problema grave, ya que, aunque se usa mucho el español, el alemán sigue teniendo un papel importante. Aun así, un profesor tiene que tener en mente que su esfuerzo es imprescindible para que sus alumnos perciban y produzcan suficientemente la lengua de destino.

Es sustancial tener en mente que en un ambiente multilingüe, el code-switching es algo natural y que debería serlo también en el aula de idiomas. El aprendizaje de un idioma no es solo el aprender en sí, sino también es un indicador de camino hacia otros idiomas y posibilidades. Es una base para el plurilingüismo individual de un estudiante y el cambio de idiomas ayuda a establecer este pensamiento hacia un mundo polígloto.

8. Referencias

- Alvarez-Cáccamo, Celso. 1998. "From 'switching code' to 'code-switching': Towards a reconceptualization of communicative codes". En Auer, Peter (ed.). *Bilingual conversation revisited*. Amsterdam, Benjamins, 29-50.
- Appel, René; Muysken, Peter. 1987. *Language contact and bilingualism*. London: Edward Arnold.
- Arthur, Jo. 1996. "Code Switching and Collusion: Classroom Interaction in Botswana Primary Schools". *Linguistics and Education* 8, 17-33.
- Auer, Peter. 1984. *Bilingual conversation*. Amsterdam: Benjamins.
- Auer, Peter. 1995. "The pragmatics of code-switching: A sequential approach". En Milroy, Lesley; Muysken, Pieter (eds.). *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press, 115-135.
- Auer, Peter (ed.). 1998. "Bilingual conversation revisited". En Auer, Peter (ed.). *Code-switching in conversation: Language, interaction, and identity*. London Routledge: 1-24.
- Blom, Jan-Peter; Gumperz, John. 1972. "Social Meaning in Linguistic Structure: Code-Switching in Norway". En Gumperz, John; Hymes, Dell (eds.). *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehard and Winston, 407-435.
- Brown, Douglas. 1994. *Principles on Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Christie, Frances. 2002. *Classroom Discourse Analysis. A functional perspective*. London: Continuum.
- Cook, Vivian. 2001. "Using the first language in the classroom". *The Canadian Modern Language Review* 57(3), 402-423.4
- Duff, Patricia; Polio, Charlene. 1994. "Teachers' Language Use in University Foreign Language Classrooms: A Qualitative Analysis of English and Target Language Alternation". *The Modern Language Journal* 78, ii, 313-326.
- Eldridge, John. 1996. "Code-switching in a Turkish secondary school". *ELT Journal* 50(4), 303-11.
- Ellis, Rod. 1984. *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon.
- Gal, Susan. 1988. "The Political Economy of Code Choice". En Heller, Monica (ed.). *Codeswitching: Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, 243-261.

- Galindo Merino, Mar. 2011. "L1 en el aula de L2: ¿Por qué no?". *ELUA* 25: 163-204.
- Gardner-Chloros, Penelope. 2009. *Code-Switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, John. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haouas, Ahmed. 2009. "Code-Switching and Borrowing in Algeria". *Revue Sciences Humaines* 32, 97-107.
- Hasan, Md. Kamrul; Akhand, Mohd. Moniruzzaman. 2015. "Reviewing the Challenges and Opportunities Presented by Code Switching and Mixing in Bangla. *Journal of Education and Practice* 6(1), 103-109.
- Haugen, Einar. 1956. *Bilingualism in the Americas: A bibliography and research guide*. Montgomery: University of Alabama Press.
- Heller, Monica. 1988. *Codeswitching. Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Hawks, P. 2001. "Making Distinctions: A Discussion of the Mother Tongue in the Foreign Language Classroom". *Hwa Kang Journal of TEFL* 7, 47-55.
- Hoffmann, Charlotte. 1991. *An Introduction to Bilingualism*. London: Longman.
- Kachru, Braj B. 1983. *The Indianization of English: The English Language in India*. Oxford: Oxford University Press.
- Kornfeld, Maria. 2012. *L1 in EFL & CLIL classrooms*. Tesina. Viena: Universidad de Viena.
- Krashen, Stephen. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London y New York: Longman.
- Kreuz, Roger; Kassler, Max; Coppenrath, Lori; McLain Allen, Bonnie. 1999. "Tag questions and common ground effects in the perception of verbal irony". *Journal of Pragmatics* 31(12), 1685-1700.
- Levine, Glenn S. 2011. *Code Choice in the Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Lewis, Michael. 1993. *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Li, Wei. 2000. "Dimensions of bilingualism". En Li, Wei (ed.). *The bilingualism reader*. London: Routledge: 3-25.
- Liebscher, Grit; Dailey-O'Cain, Jennifer. 2004. "Learner Code-Switching in the Content-Based Foreign Language Classroom". *The Canadian Modern Language Review* 60(4). 501-525.

- Lin, Angel. 2013. "Classroom code-switching: three decades of research". *Applied Linguistic Review* 4(1): 195-218.
- Littlewood, William. 1981. *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackey, William F. 2000. "The description of bilingualism". En Li, Wei (ed.). *The Bilingualism Reader*. London: Routledge, 26-54.
- Miles, Richard. 2004. *Evaluating the use of the L1 in the English language classroom*. Birmingham: Trabajo fin de Máster.
- Moghadam, Soodeh Hamzehlou; Samad, Adlina Abdul; Shahraki, Elham Rahmani. 2012. "Code Switching as a Medium of Instruction in an EFL Classroom". *Theory and Practice in Language Studies* 2(11), 2219-2225.
- Musk, Nigel. 2010. "Code-switching and code-mixing in Welsh bilinguals' talk: Confirming or refuting the maintenance of language boundaries?". *Language, Culture and Curriculum* 23(3), 179-197.
- Muysken, Peter. 2004. *Bilingual Speech: A Typology of Code-mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myers-Scotton, Carol. 1988. "Code switching as indexical of social negotiations". En Heller, Monica (ed.). *Codeswitching: Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, 151-186.
- Myers-Scotton, Carol. 1993. *Duelling languages: Grammatical structure in codeswitching*. Oxford: Clarendon Press.
- Pachler, Norbert; Field, Kit. 2001. *Learning to Teach Modern Foreign Languages in Secondary School*. Routledge: London.
- Pennycook, A. 1994. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London y New York: Longman.
- Polio, Charlene. 1994. "Comments on Elsa Roberts Auerbach's 'Reexamining English Only in the ESL Classroom'". *TESOL Quarterly* 28(1), 153-161.
- Poplack, Shana. 1980. "Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPANOL: toward a typology of code-switching". *Linguistics* 18, 581-618.
- Prodromou, Luke. 2001. "From Mother Tongue to Other Tongue". *RESOL Greece Newsletter* 67, 1-11.
- Reyes, Rogelio. 1976. *Studies in Chicano Spanish*. Disertación de doctorado. Cambridge: Harvard University.
- Richards, Jack; Rodgers, Theodrone. 2014. *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Tercer edició. Cambridge: Cambridge University Press.
- Romaine, Suzanne. 1995. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.

- Sampson, Andrew. 2012. "Learner code-switching versus English only". *ELT Journal* 66(3), 293-303.
- Schmidt, Anastasia. 2015. *Between The Languages: Code-Switching in bilingual communication*. Hamburg: Anchor Academic Publishing.
- Simasiku, Liswani; Kasanda Choshi; Smit, Talita. 2015. "Can Code Switching Enhance Learners' Academic Achievement?". *English Language Teaching* 8(2), 70-77.
- Sridhar, Kamal; Sridhar, S.N. 1980. "The syntax and psycholinguistics of bilingual code mixing". *Canadian Journal of Psychology* 34(4), 407-416.
- Stern, Hans Heinrich. 1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tastl, Beate. 2003. *¿Qué estás talking? Sprachformen in der Chicano Community*. Tesina. Viena: Universidad de Viena.
- Timor, Tsafi. 2012. "Use of Mother Tongue in Teaching a Foreign Language". *Language Education in Asia* 3(1), 7-17.
- Valdés-Fallis, Guadalupe. 1978. *Code switching and the Classroom Teacher*. Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics.
- Vogt, Hans. 1954. "Language contacts". *Word* 10(2-3), 365-374.
- Walsh, Steve. 2011. *Exploring Classroom Discourse. Language in Action*. Oxford: Routledge.
- Weinreich, Uriel. 1968. *Languages in Contact: Findings and Problems*. The Hague: Mouton.

9. Apéndice

9.1 Leyenda de las transcripciones

PE	Profesora España
PA	Profesora Austria
A	Alumno
Av	varios alumnos simultáneamente
[?]	palabras o frases que no han quedado claras
>X<	nombres que no pueden ser mencionados debido a la anonimidad
...	pausa no cronometrada
[]	comentarios de la autora que facilitan entender la situación
negrita	lengua materna
<i>cursiva</i>	L3 = inglés

9.2 Cuestionarios de las profesoras

9.2.1 Cuestionario profesora española

El cambio de idiomas en el aula

1. ¿Usted ve importante el uso de la lengua materna en el aula o piensa, que se debería evitar?

☒ Si, lo veo importante

☐ No, no lo veo importante, se debería evitar

1.1 Si piensa que es útil – ¿para qué la usa?

La utilizo para:

-Explicar aspectos gramaticales que no existen en español (declinaciones, orden fijo de los complementos en las oraciones [TEKAMOLO], usos de los verbos modales, etc.)

-Para enseñar alumnas equivalencias entre las expresiones/estructuras utilizadas en alemán y español

-Para explicaciones gramaticales que, si se diesen en alemán, resultarían muy difíciles de entender por las alumnas (p. ej. las diferencias entre *nicht* y *kein*, las *Nebensätze*, etc.)

1.2 Si piensa que se tiene que evitar – ¿por qué?

¿Qué hace usted, cuando sus alumnos usan su L1?

-Si veo que la alumna es capaz de plantear esa pregunta/frase en alemán, le digo que la vuelva a formular, esta vez en alemán.

-Si entiendo que le es difícil de expresar en alemán, le permito usar la L1, aunque yo le respondo en alemán (si veo que hablando lentamente, con gestos y con ejemplos, me va a entender).

9.2.2 Cuestionario profesora austriaca

El cambio de idiomas en el aula

1. ¿Usted ve importante el uso de la lengua materna en el aula o piensa, que se debería evitar?

- ☒ Si, lo veo importante
- ☐ No, no lo veo importante, se debería evitar

1.1 Si piensa que es útil – ¿para qué la usa?

para la explicacion de estructuras gramaticales, aspectos especificos de la cultura extranjera y asuntos administrativos; para informaciones importantes que les he dado en español si quiero estar segura que lo hayan entendido

1.2 Si piensa que se tiene que evitar – ¿por qué?

¿Qué hace usted, cuando sus alumnos usan su L1?

depende de la situación; si se trata de algo administrativo o personal lo pueden hacer, sino les digo: "dimelo en español por favor".

9.3 Zusammenfassung

Die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht ist seit jeher ein viel diskutiertes Thema. Diese Diplomarbeit fügt dieser Diskussion eine weitere Facette hinzu, indem sie den Sprachwechsel in den Klassenzimmern von zwei verschiedenen Ländern analysiert und vergleicht.

Im theoretischen Teil wird der Begriff „code-switching“ erklärt und von anderen Phänomenen des Sprachwechsels unterschieden. Außerdem, werden verschiedene Kategorisierungsmöglichkeiten aufgezeigt und die Geschichte des Sprachwechsels im Klassenzimmer kurz zusammengefasst. Die Argumente von Befürwortern und Gegnern werden dargelegt, mit dem Zweck, die Kritiken zu entkräften. Am Ende des Theorieteils werden noch drei aktuelle Studien zum Thema vorgestellt.

Zu Beginn des empirischen Teils wird das Forschungsumfeld beschrieben und die Methodik erklärt. Anschließend werden die Daten, die während drei Deutsch-Stunden in Spanien und drei Spanisch-Stunden in Österreich aufgenommen wurden, sowohl quantitativ als auch qualitativ analysiert. Die quantitative Analyse wird mit Grafiken bildlich dargestellt und die qualitative Analyse beinhaltet kurze Extrakte aus den Transkriptionen, um die Ergebnisse zu verdeutlichen.

Die Ergebnisse der Forschung zeigen, dass der Sprachwechsel nicht aus dem Fremdsprachenunterricht wegzudenken ist. Sowohl die Lehrpersonen als auch die SchülerInnen benutzen ihre Muttersprache aus verschiedenen Gründen, denn code-switching erfüllt immer eine bestimmte Funktion. Die Analyse zeigt, dass die Häufigkeit der verschiedenen Funktionen je nach Unterrichtsart stark variiert; die Wechsel an sich, ähneln sich jedoch in beiden Ländern stark.

Aus den Aufnahmen und ihrer Analyse geht eindeutig hervor, dass die Lehrpersonen den Sprachwechsel effektiv einsetzen können. Solange sich die Professorinnen nicht zu sehr auf ihre Muttersprache stützen, sondern auch andere Kontextualisierungsmöglichkeiten verwenden, sind keine Nachteile für die SchülerInnen ersichtlich.

9.4 Abstract

The mother tongue in the classroom is a very controversial topic. This diploma thesis adds another facet to this discussion by analysing and comparing the code-switching behaviour of two classrooms in two different countries.

In the theoretical part of the thesis, the term “code-switching” is clarified and differentiated from other linguistic phenomena. Moreover, various possibilities of categorization are explained and the history of code-switching in the classroom is briefly summarized. The arguments of supporters and opponents are presented with the goal to defuse the critics. At the end of the theoretical part, three current studies are presented.

At the beginning of the empirical part, the research environment and the methods are explained. Afterwards, audio recordings of three German lessons in Spain and three Spanish lessons in Austria are analysed quantitatively and qualitatively. The quantitative analysis includes diagrams in order to illustrate the outcomes and the qualitative analysis uses extracts from the transcription to clarify the results.

The results of the study display that code-switching is essential in the foreign language classroom. The teachers as well as the students use their mother tongue for different reasons, since code-switching always fulfils a certain function. Moreover, the analysis demonstrates that the frequency of the different functions varies widely depending on the teaching approach. However, the examples of the switches are very similar.

The investigation realized for this thesis shows that the observed teachers can use code-switching effectively. No drawbacks are visible for the students as long as the teachers do not depend too much on their mother tongue and use also other ways of contextualisation.