



UNIBA
Centro Universitario
Internacional
de Barcelona

Centro
adscrito  UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

CURSO 2020- 2021

**Cambios de código del profesor en las interacciones con el alumno
en el aula de español como lengua adicional: un estudio de caso**

Raudel Antonio Nápoles Delgado

Trabajo final de máster de investigación

Dirigido por el doctor Jaume Batlle Rodríguez

Agradecimientos

Dedicated to Aaron

Muchísimas gracias al profesor Jaume Batlle por guiarme con tanta dedicación y profesionalidad.

Gabriel, sin ti no hubiera podido hacer este trabajo.

Leticia, gracias por tus consejos y tus explicaciones.

A mi coterráneo el Yuni, con mucho *thank you!*

RESUMEN

Este trabajo muestra la relación reflexiva entre los cambios de código producidos por el profesor, la evolución del foco pedagógico que subyace en esos cambios de código y el marco institucional que representa el aula de español como lengua adicional. Los datos fueron recolectados a partir de más de 24 horas de videgrabaciones desde la plataforma Zoom distribuidas en 13 sesiones de clase pertenecientes a un nivel B1 del MCER. Las videgrabaciones fueron transcritas y examinadas secuencialmente desde una perspectiva émica a través de la metodología cualitativa del Análisis de la Conversación. Este estudio demuestra que a pesar del dinamismo e imprevisibilidad presentes en las interacciones entre el profesor y el alumno, los cambios de código producidos por el profesor son sistemáticamente organizados y profundamente ordenados y metódicos. Aquí mostramos la organización secuencial de los cambios de código producidos por el profesor los cuales se manifiestan de dos formas: pueden ser iniciados por el profesor o inducidos por el alumno. En nuestro estudio, estos cambios de código producidos por el profesor poseen un foco pedagógico que puede estar orientado a la forma o al contenido. En la evolución de estos focos pedagógicos subyacen diversas formas en las que se expresan los cambios de código producidos por el profesor los cuales tienen implicaciones interaccionales en el aula de español como lengua adicional. Ante las carencias lingüísticas del alumno, el profesor interpreta sus propios cambios de código como un recurso más que puede ser explotado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sin el cual nos se podría continuar con el funcionamiento normal del marco institucional que representa el aula de español como lengua adicional. Las respuestas del alumno sin vacilaciones y sin retrasos ante los cambios de código producidos por el profesor demuestran que son interpretados como acciones orientadas a la preferencia y por tanto reflejan el grado de afiliación del alumno respecto a la evolución del foco pedagógico y los cambios de código empleados en estos focos pedagógicos.

Palabras clave: cambio de código, Análisis de la Conversación, foco pedagógico, organización de la preferencia, marco institucional, español como lengua adicional.

ABSTRACT

The current study depicts the reflexive relationship among the teacher's produced code-switching, the evolution of the pedagogical focus and the institutional setting of the Spanish classroom as an additional language. The data were collected from more than 24 hours of video recordings using Zoom and distributed in 13 class sessions which belong to the level B1 from the CEFR. The video recordings were transcribed and examined from an emic perspective by means of the Conversation Analysis methodology. This study shows that despite the dynamism and unpredictability of the interactions between the teacher and the student, the teacher's code-switching is systematically organized, deeply ordered and methodic. The sequential organization of the code-switching produced by the teacher can be found into two patterns: teacher initiated code-switching and student induced code-switching. Teacher's produced code-switching possesses a pedagogical focus which can be oriented to form or to content. There are several forms that underlie in the pedagogical foci in which teacher's produced code-switching can be expressed and those forms bring about interactional implications between the teacher and the student. The lack of linguistic competence of the student signals trouble that prevents the teaching-learning process from happening which is interpreted by the teacher as an opportunity to code-switch as a resource for continuing the normal practice which takes place in the institutional setting of the Spanish classroom as an additional language. The student's response to the teacher's code-switching without delay and hesitation is interpreted as a preferred action and consequently the student's degree of affiliation towards the evolution of the pedagogical focus.

Key words: code-switching, Conversation Analysis, pedagogical focus, organization of preference, institutional setting, Spanish as an additional language.

Basically what I have to sell is the sorts of work I can do. I don't have to sell its theoretical underpinnings, its hopes for the future, its methodological elegance, its theoretical scope, or anything else. I have to sell what I can do, and the interestingness of my findings.

Harvey Sacks

“Conversation Analysis: Studies from the First Generation”

G. H. Lerner

Índice

RESUMEN	
ABSTRACT	
1. INTRODUCCIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO	3
2.1 Lengua materna del alumno en las aulas de lenguas adicionales	3
2.2 Cambio de código vs. translenguaje.	7
2.3 El cambio de código en las aulas de lenguas adicionales	9
2.4 El cambio de código en las aulas de lenguas adicionales desde el Análisis de la Conversación.....	15
2.5 La organización de la preferencia en el aula de lenguas adicionales	18
3. OBJETIVOS	21
4. METODOLOGÍA	22
4.1 El Análisis de la Conversación como metodología de investigación	22
4.2 Contexto de la clase	25
4.3 Descripción del corpus.....	26
4.4 Participantes de la investigación	28
4.4.1 El profesor.....	29
4.4.2 El alumno	29
4.5 Cuestiones éticas de la investigación.....	30
5. ANÁLISIS DE LOS DATOS	31
5.1 Cambios de código iniciados por el profesor con el foco pedagógico orientado a la forma	34
5.1.1. Reflexión metalingüística (Explicación)	34
5.1.2 Reflexión metalingüística (Reformulación).....	37
5.1.3 Reflexión metalingüística (Reformulación).....	40

5.2 Cambios de código iniciados por el profesor con el foco pedagógico orientado al contenido	42
5.2.1 Elicitación a la interacción del alumno en la lengua adicional	42
5.2.2 Reflexión metacognitiva	43
5.3 Cambios de código inducidos por el alumno con el foco pedagógico orientado a la forma	45
Andamiaje	45
5.4 Cambios de código inducidos por el alumno con el foco pedagógico orientado al contenido	47
Reflexión metalingüística (Reafirmación)	48
6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS	49
7. CONCLUSIONES	57
7.1 Límites de la investigación	61
7.2 Futuras líneas de investigación	62
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
ANEXO: SISTEMA DE TRANSCRIPCIÓN DE LOS DATOS	74

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge a partir de reflexiones personales que el autor se ha hecho como profesor novel de español como lengua adicional. Nuestras creencias, nuestra cultura educativa y nuestro bagaje de instrucción nos llevaron a pensar que el uso de cualquier otra lengua que no fuera la lengua meta era algo completamente erróneo en el aula de español como lengua adicional.

Sin embargo, como docentes cuando comenzamos a impartir clases de español como lengua adicional pudimos constatar como otros profesores y alumnos no usaban exclusivamente la lengua que el alumno estaba aprendiendo, sino que tanto para uno como para el otro el uso de la lengua materna del alumno era algo normal y bien visto. En contextos plurilingües, como los alumnos procedían de diferentes países, el profesor podría incluso utilizar una lengua franca o vehicular que sirviera de apoyo a la lengua que el alumno aprendía.

Simultáneamente, encontrábamos profesores que, por un lado, hablaban abiertamente de los efectos positivos del uso de la lengua materna del alumno en el aula de español como lengua adicional. Asimismo, encontramos profesores que, por otro lado, aunque se servían de la lengua materna del alumno en sus clases, no lo verbalizaban explícitamente con otros profesores porque esto iba en contra de sus propios principios o bien de la política del plan de estudios de la institución.

Con todo lo anterior, nuestra tradición educativa dictaminaba que el uso de otras lenguas en el aula de español como lengua adicional constituía una aberración. No fue hasta que comenzamos a consultar la literatura relacionada con este tema que conocimos que el enfoque comunicativo no discrimina el uso de otras lenguas en el aula de español como lengua adicional, sino que se considera como otro recurso más a disposición del profesor y del alumno (Sheen, 2000; Lightbown y Spada, 2000). Así, conocimos de conceptos completamente ajenos a nosotros hasta el momento como por ejemplo alternancia códica, diglosia, lengua de preferencia, traducción pedagógica, mediación interlingüística, plurilingüismo, multilingüismo, bilingüismo y translenguaje entre otros más que de alguna manera veían con mirada positiva el uso de otras lenguas en las aulas de lenguas adicionales en general y también en el aula de español como lengua adicional específicamente.

Las lecturas que hicimos fueron reveladoras en tanto nos permitieron comprender que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un fenómeno en el cual convergen las lenguas que están en contacto, pero fueron desconcertantes a la vez en tanto las opiniones se situaban en polos completamente opuestos pasando por otras en el medio con perspectivas menos prescriptivas, por lo que no existía una uniformidad de criterios (Cantero Serena y de Arriba García, 2004; Galindo, 2008; Herrera, 2013, 2017).

Con todo lo anterior, decidimos complementar la postura pasiva como lectores con la de adoptar una postura más activa en la cual nosotros también pudiéramos dejar nuestra impronta. Así, el presente trabajo nace de la voluntad de comprender en profundidad el fenómeno de cambio de código en el aula de español como lengua adicional. Según Jiménez Sánchez (2012), el cambio de código es la yuxtaposición de dos o más sistemas de la lengua en una conversación oral entre dos o más personas.

Por tanto, el presente trabajo está estructurado por siete capítulos y a continuación haremos una presentación sucinta de cada uno de ellos. El primer capítulo es la presente introducción en la cual describimos el objeto de estudio y justificamos el interés de la investigación. En el segundo capítulo, hacemos una exposición concisa de los fundamentos teóricos y conocimientos referidos específicamente al objeto de análisis con la bibliografía relacionada con el tema y actualizada. En el tercer capítulo, enunciamos los objetivos y las preguntas de investigación que guían nuestro trabajo. En el cuarto capítulo, hacemos una descripción de la metodología elegida para el análisis, así como el procedimiento aplicado en la recogida y tratamiento de los datos, los participantes y el sistema de transcripción utilizado. En el quinto capítulo, presentamos, describimos y analizamos los datos de nuestro trabajo. En el sexto capítulo, realizamos una discusión pormenorizada de los resultados del análisis efectuado en el capítulo anterior. En el séptimo y último capítulo exponemos las conclusiones a las que hemos arribado en nuestro trabajo a partir de dar respuesta a las preguntas de investigación que formulamos en el tercer capítulo.

Como colofón, hacemos referencia a los límites y futuras líneas de investigación. Al final se pueden encontrar también las referencias bibliográficas que nos acompañaron en nuestro estudio, así como el anexo donde aparece el sistema de transcripción utilizado.

2. MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo haremos una exposición concisa de los fundamentos teóricos y conocimientos referidos específicamente al problema de investigación con la bibliografía actualizada. En este sentido, expondremos los principales resultados de los estudios que han analizado el cambio de código desde varias perspectivas. Los resultados de estos estudios aquí expuestos, se volverán a recoger en el sexto capítulo, en el cual discutiremos los resultados del análisis del presente trabajo con los resultados de las investigaciones que aquí expondremos.

2.1 Lengua materna del alumno en las aulas de lenguas adicionales

El concepto de lengua materna (a partir de ahora, LM) es uno de los más debatidos en la actualidad ya que puede ser definido desde una perspectiva monolingüe, bilingüe, multilingüe y hasta por factores sicosociales. Estos conceptos pueden estar originados en relación con cómo los propios usuarios de la lengua se identifican y también la manera en como son vistos por los lingüistas.

Martín Peris et al (2008, en línea) en el Diccionario de Términos Clave ofrecen la siguiente definición de lengua materna:

Por lengua materna o L1 se entiende la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación. [...] Tras la aparente simplicidad del concepto de lengua materna yace un cúmulo de factores que en ocasiones entran en contradicción entre sí, por lo que el término lengua materna no siempre resulta unívoco. [...]

1. la lengua habitual en el seno de la familia, transmitida de generación en generación; la

2. primera lengua que uno aprende, la lengua en la que uno empieza a conocer el mundo;

la lengua en la que uno piensa, la que conoce mejor y en la que se comunica con mayor

3. espontaneidad y fluidez y con menor esfuerzo, y, por todo ello, la lengua que uno prefiere emplear tanto en situaciones de máxima complejidad intelectual como en

aquellas otras de máxima intimidad; la lengua que uno siente como propia, como parte de su identidad individual y de su

4. propia comunidad. [...]

Algunas personas aprenden dos o más lenguas en su [...] infancia; en estos casos se considera que estos individuos plurilingües tienen varias lenguas maternas (p. ej., una de la madre, otra del padre y otra de la sociedad en que se cría), si bien con el transcurso del tiempo alguna de ellas suele convertirse en la dominante, relegando la(s) otra(s) a un segundo plano.

De acuerdo con el corpus que contamos y los objetivos que perseguimos en nuestro trabajo. Nosotros entendemos por lengua materna como la primera lengua que el hablante ha adquirido en su niñez y en la cual se considera que se posee una mayor competencia. Además, se adquiere de manera natural a través de la interacción con los demás hablantes sin necesidad de instrucción formal (Fletcher y Garman, 1986; Pattanayak, s. f.; Castro Gavelán, 2019).

La presencia de la lengua materna del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas de lenguas adicionales sigue siendo la manzana de la discordia en estudios de adquisición de lenguas (Judd, Tan, y Walberg, 2001). Este es un tema que genera controversia y del que todavía no existe un criterio común. Varios investigadores se han acercado a este fenómeno y han adoptado diversos puntos de vista (Auer, 1998; Moreno, 2001; Cantero Serena y de Arriba García, 2004; Ferguson, 2009; Jiménez Sánchez, 2012; Wang y Kirkpatrick, 2012; Lee y Levine, 2020; Romero Alarcón, 2020). Las discusiones sobre este asunto se han enfocado fundamentalmente en lo que el profesor debe hacer en lugar de describir lo que el profesor hace realmente en la práctica (Üstünel y Seedhouse, 2005).

Estas ideas encontradas sobre la presencia de la lengua materna en las aulas de lenguas adicionales se bifurcan en vertientes que van de extremo a extremo hasta otras vertientes que aparecen en medio de estos polos opuestos. Contamos con investigaciones que indican incluso el porcentaje de lengua materna que debe estar presente en las aulas de lenguas adicionales –con resultados no concluyentes en tanto las diferencias de esos porcentajes es significativa en cada estudio- (Macaro, 2001; Galindo, 2012; Levine, 2012; Bozorgian y Fallahpour, 2015; Kerr, 2019). Según Wu (2018), hay investigaciones que especifican las funciones del uso de la lengua

materna del alumno, pero la nomenclatura no es estandarizada y uniforme en cada estudio lo que provoca que sea más complejo sistematizar estas funciones, aunque no sean necesariamente las mismas en los diferentes contextos.

Algunos investigadores han promocionado el uso exclusivo de la lengua adicional que aprende el alumno. Particularmente, los defensores del enfoque comunicativo quienes “enfatan en el aprendizaje de la comunicación a través de la lengua meta” (Nunan, 1991, p. 279)¹. En este sentido, otros autores abogan por el uso de la lengua adicional como medio de instrucción (Willis, 1981; Spada y Lightbown, 1999; Celik, 2008; Rolin-Ianziti y Varshney, 2008). En inglés como lengua adicional, según Turnbull y Arnett (2002), hay una correlación directa entre los logros que se pueden alcanzar en la lengua adicional y su uso exclusivo por parte del profesor. Como vemos, estos autores se manifiestan en oposición al uso de la lengua materna de los alumnos en las aulas de lenguas adicionales y lo hacen de una manera prescriptiva.

Otro estudioso que apuesta por una mayor exposición del alumno a la lengua adicional es Krashen (2002) quien nos propone su teoría de la hipótesis del input comprensible. En esta teoría se argumenta que el profesor debe exponer al alumno a un input de $i+1$, escrito u oral, en el cual i representa el estadio actual de la competencia lingüística del alumno y $+$ representa un estadio siguiente más avanzado del nivel que posee el alumno actualmente, pero sin ser demasiado complejo. En esta línea, el alumno va construyendo su interlengua a través de una mayor exposición a la lengua adicional que aprende y este input no solo debe ser de cantidad, sino también de calidad. Posiblemente esta teoría adquiera mayor preponderancia en contextos donde es el profesor el único facilitador de la lengua adicional que el alumno aprende. Así, Krashen también apuesta por un mayor uso de la lengua adicional en el proceso de adquisición y deja la lengua materna del alumno en un segundo plano.

Macdonald (1993) y Djandué (2014) argumentan que hacer un cambio a la lengua materna para explicar lo que el profesor ha dicho es completamente innecesario y sosca el proceso de enseñanza. Estos autores sugieren, además, que enseñar solamente en la lengua adicional que el alumno aprende permite al alumno experimentar una sensación de impredecibilidad y desarrollar su propio sistema de la lengua. Consecuentemente, esta postura reacia al uso de la

¹Las citas que originalmente aparecen en otras lenguas han sido traducidas al español por el autor.

lengua materna de los alumnos en las aulas de lenguas adicionales está fundamentada a través de estudios empíricos que ponen en tela de juicio esta práctica docente.

Cook (2016) manifiesta una postura que no llega a los extremos de los otros investigadores que hemos mencionado anteriormente y plantea que hay momentos en los que es conveniente el uso de la lengua materna de los alumnos, pero que inevitablemente limita la exposición a la lengua adicional. Como podemos apreciar, este autor no está totalmente de acuerdo con el uso de la lengua adicional exclusivamente como el vehículo y el objeto de instrucción, pero muestra resistencia al uso de la lengua materna y la circunscribe a momentos y situaciones específicas.

Autores como Ellis (2015) consideran que la presencia de la lengua materna del alumno en las aulas de lenguas adicionales es una potente herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que es en definitiva el punto de partida de los alumnos, pero debe ser usada de forma limitada y con cuidado. Aquí encontramos una postura más desahogada y flexible en cuanto al uso de la lengua materna del alumno en las aulas de lenguas adicionales, pero con comedimiento y demarcaciones. En esta línea, no se establece dónde y cuándo servirse de la lengua materna del alumno.

Macaro (1997, 2001) también explora el concepto de enseñar únicamente en la lengua adicional y nos lleva a la reflexión de que no usar la lengua materna del alumno es contraproducente y sería privarlo de una herramienta fundamental para aprender la lengua adicional. Con estas investigaciones de Macaro la lengua materna deja de ser un tabú para convertirse en algo que debe ser repensado en las aulas de lenguas adicionales. Sus trabajos, también, exponen las funciones que puede tener el uso de la lengua materna del alumno en las aulas de lenguas adicionales.

Según la revisión bibliográfica que hemos realizado, podemos notar una presencia histórica de un mayor número de trabajos que abordan este fenómeno en lengua inglesa y enfocados en esa misma lengua ya sea como la lengua materna del alumno o como lengua adicional que aprende. Aunque para nuestra fortuna, recientemente podemos encontrar un incremento en el número de trabajos que abordan lenguas diferentes al inglés incluyendo el español como lengua adicional (Suby y Asención-Delaney, 2009; Palikuća y Novelliere, 2012; Djandué, 2014; Thomas y Mady, 2014; Romero Lesmes, 2015; Barrientos, 2015; Yonekawa, 2018).

Estas investigaciones a las que nos hemos referido hasta ahora, tienen un marcado carácter prescriptivo y sus argumentos se manifiestan a favor, en contra o a medio camino respecto a la presencia de la lengua materna del alumno en las aulas de lenguas adicionales. Veamos a continuación perspectivas diferentes a las que hemos expuesto aquí que también se aproximan al uso de la lengua materna del alumno en las aulas de lenguas adicionales.

2.2 Cambio de código vs. translenguaje.

Recientemente los estudios sobre el translenguaje han adquirido un papel preponderante. (Creese y Blackledge, 2010; Pérez Invernón, 2012; Corcoll López, 2013; Celic y Seltzer, 2013; Nambisan, 2014; Hesson *et al.*, 2014; Lasagabaster y García, 2014; Joseph, 2015; Espinosa *et al.*, 2016; Spooner, 2017; Coronel-Molina y Samuelson, 2017; Sabino, 2018; Ossa Parra, 2018; Wang, 2019; Wei y Lin, 2019; Zhu *et al.*, 2019; Wei, *et al.*, 2020; Tai y Wei, 2021). El translenguaje es otra aproximación a la que algunos investigadores acuden para describir lo que ocurre cuando dos o más lenguas entran en contacto en las interacciones entre los hablantes desde un punto de vista sociolingüístico. Una discusión detallada de este principio excede los límites de este trabajo, así que nos detendremos únicamente a explicar de manera muy simplificada y resumida el núcleo fundamental de esta teoría, la cual es en realidad muchísimo más compleja.

Cen Williams fue quien introdujo este término por primera vez en 1980 para referirse a la práctica docente en la cual se usa una lengua para reforzar la otra y de esa manera incrementar el entendimiento y la participación de los alumnos en ambas lenguas (García y Wei, 2014). Así, según estos autores, el cambio de código y el translenguaje son vistos como términos diferentes en tanto que el primero responde a un modelo de competencia dual en el cual se asume que los sistemas lingüísticos de los hablantes están separados y no se superponen, mientras que el segundo teoriza que los hablantes en sus prácticas discursivas no asignan a una lengua u otra las características que estas tienen como lenguas tradicionales, sino que forman parte del repertorio lingüístico de los hablantes. El desarrollo de esta teoría supone un cambio de paradigma en los estudios de adquisición de lenguas adicionales en tanto que ya no constituye una desventaja en los entornos pedagógicos, sino que es percibido como una incorporación valiosa.

Según argumentan Cenoz y Santos (2020), en un estudio en el que se sigue la misma taxonomía de Williams, el fenómeno de translenguaje es puesto en práctica por un grupo de profesores de

diferentes escuelas trilingües a los cuales se les brindó información teórica y práctica sobre el translenguaje y se les solicitó que implementaran el translenguaje pedagógico en sus clases a través de actividades diseñadas previamente en sus planificaciones de clases. En este sentido, podemos apreciar que el translenguaje posee un marcado nivel de planificación en el discurso aportado por el profesor (Llobera, 2008). Así, el profesor organiza su planificación de clases con el objetivo de aprovechar abierta y explícitamente la competencia plurilingüe de los alumnos para que estos la puedan aprovechar durante las clases.

Cenoz y Gorter (2020) entienden el translenguaje pedagógico como estrategias intencionales e instruccionales que integran dos o más lenguas con el objetivo de crear en el alumno un repertorio plurilingüe, así como también de una conciencia lingüística. En esta línea, se puede dilucidar que el translenguaje pedagógico aunque se produzca de manera espontánea en el aula, tiene un trasfondo de planificación y premeditación por parte del profesor para elicitar en los alumnos sus habilidades plurilingües.

Todo parece indicar que con el translenguaje la cuestión de si se debe enseñar la lengua a través de la lengua objeto de estudio o si deben estar presentes otras lenguas en el proceso de adquisición de lenguas adicionales ha quedado en el pasado. Ya ni siquiera parece ser relevante el dónde, el cómo, el cuándo y la cantidad de cambios de código. En este sentido, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en el *Companion Volume* [MCER], (Consejo de Europa, 2018), destaca que en las sociedades cada vez más diversas de hoy la construcción del significado puede tener lugar a través de diferentes lenguas de las cuales se benefician los hablantes en sus repertorios plurilingües y pluriculturales.

No obstante, aunque las fronteras del cambio de código aún no parecen estar bien delimitadas debido a la cantidad de criterios encontrados al respecto como se verá posteriormente en este capítulo, no nos suscribimos al fenómeno de translenguaje en nuestro estudio dado el carácter deliberado del mismo por parte del profesor en sus planificaciones de clases para que la capacidad plurilingüe de los alumnos sea explotada.

Con todo, el translenguaje apuesta por el rescate de las lenguas minoritarias y los hablantes realizan sus acciones discursivas a través de un repertorio lingüístico que no siempre define a las lenguas en contacto como las conocemos históricamente. Por otro lado, como veremos más

adelante, el cambio de código sí reconoce las fronteras entre las lenguas aunque registra la competencia plurilingüe de los hablantes en tanto son capaces de almacenar varias lenguas y la posibilidad de usarlas eficientemente.

2.3 El cambio de código en las aulas de lenguas adicionales

Como apunta De Angelis (2007), existen inconsistencias terminológicas que oscurecen la claridad semántica de algunos conceptos. En este caso nos referimos a la sempiterna ambigüedad entre lengua segunda, lengua extranjera y lengua adicional. Por cuestiones de espacio y por ser complementario al tema que nos ocupa, en nuestro trabajo trataremos de dar una definición de lo que entendemos por lengua adicional.

Esta autora antes mencionada y Lozano González (2012) son de la idea que el término terceras lenguas y lenguas adicionales pueden ser usados indistintamente para referirse una misma realidad. En este trabajo no nos suscribimos a esta concepción.

Así, una lengua adicional es toda aquella que se aprende con posterioridad a la adquisición del lenguaje mediante la primera lengua y entra así a formar parte del repertorio lingüístico de un hablante, configurando su competencia plurilingüe. Las lenguas adicionales pueden aprenderse tanto en contexto de escolarización como de forma autónoma; en este caso, puede ser mediante procedimientos de autoaprendizaje o bien de forma natural, con el uso espontáneo en un aprendizaje informal (Judd *et al.*, 2001).

El término fue discutido por Judd *et al.* (2001) como alternativa a los tradicionales de lengua extranjera o lengua segunda, por considerarlo más apropiado, pues una persona puede estar aprendiendo una tercera o una cuarta lengua, que además no tiene por qué ser de un país extranjero. Aparte de ello, el adjetivo “extranjera” pudiera tener denotaciones de orden político y, en opinión de estos autores, connotaciones negativas como referido a algo extraño, exótico o indeseable; añaden también que las lenguas adicionales no son necesariamente superiores ni inferiores a la primera lengua, ni un sustituto de ella.

Con todo, el término lengua adicional pudiera considerarse más inclusivo y menos politizado el cual pudiéramos utilizar para referirnos a cualquier lengua que se adquiriera después de la primera.

En otro orden, a lo largo de los años y en diferentes estudios este concepto de uso alternado de dos o más lenguas dentro de la misma interacción ha sido nombrado de diferentes maneras. Nosotros adoptaremos el término “cambio de código” ya que es el que puede dar cuenta respecto del corpus con el que contamos y de los objetivos que nos hemos propuesto en este trabajo.

Como apunta Álvarez Cáccamo (1998) existen tres tendencias que convergen en la consolidación sobre los orígenes de los estudios del cambio de código: la fonología estructural, la teoría de la información y las investigaciones sobre bilingüismo. Erróneamente se cree que quien acuñó el término por primera vez fue E. Haugen, pero fue Hans Vogt en un artículo en 1954. Sin embargo, el éxito del uso de este término se le debe a Roman Jakobson quien logró establecer paralelismos entre la noción del cambio de código y la teoría de la información a partir de la idea de que dos sistemas pueden coexistir simultáneamente.

En palabras de Auer (1998) el préstamo que hiciera Jakobson de la teoría de la información no se refiere al cambio de lenguas en el discurso, sino más bien a los códigos cognitivos que tienen almacenados los seres humanos para procesar el discurso en dos formas. Es decir, los sistemas de la lengua no existen en compartimentos separados o estancos, sino que se yuxtaponen y fluyen a través del repertorio lingüístico de los hablantes.

En este punto se hace imprescindible hacer una distinción entre multilingüismo, plurilingüismo, bilingüismo y diglosia. El MCER “distingue entre multilingüismo (la coexistencia de diferentes lenguas en un nivel social o individual) y plurilingüismo (el repertorio lingüístico dinámico y en desarrollo de un usuario individual/aprendiente)” (p. 28). Esta distinción entre ambos constructos se puede bifurcar en que el multilingüismo responde al plano social en el que confluyen la presencia de varias lenguas en una misma área geográfica sin que los hablantes de esta región las dominen necesariamente, mientras que el plurilingüismo está orientado al hablante como individuo o como aprendiente y su competencia para comunicarse en varios idiomas.

Respecto al bilingüismo también ha sido un tema polémico (Abdelilah-Bauer, 2007; Aparicio, 2009; Wang y Wei, 2019; Argyri *et al.*, 2020). Grosjean (1992 citado en Cenoz y Genesee 1998) nos propone una visión holística de este fenómeno al argumentar que:

los bilingües en raras ocasiones poseen una proficiencia balanceada [...] la competencia de los bilingües no debe ser vista como la simple suma de dos competencias

monolingües, sino que debe ser juzgada como la conjunción del repertorio lingüístico total de los usuarios. (p. 18)

No obstante, como argumenta De Angelis (2007), la definición que nos brinda Grosjean (1992) puede ser un tanto ambigua ya que en algunos momentos puede coincidir con el concepto de multilingüismo. Esta autora con la voluntad de desambiguar estos términos, defiende la idea de que el prefijo “bi” en bilingüismo solo puede referirse a dos sistemas lingüísticos que coexisten en un mismo hablante. Esta visión de De Angelis (2007) nos adentra en la complejidad de este constructo de una manera más clara ya que los usuarios bilingües no necesariamente poseen una competencia equilibrada en las dos lenguas que domina. Así, el contexto puede determinar el nivel de competencia en una lengua o la otra, pero lo que sí debe quedar claro es que solo dos lenguas forman parte del repertorio lingüístico del hablante.

Por otra parte, el término diglosia proviene de la voz francesa *diglossie* en la que según nos comenta Ferguson (1959), “en muchas comunidades lingüísticas dos o más variedades de la misma lengua son usadas por algunos hablantes en condiciones diferentes” (p. 325). Es innegable la orientación sociolingüística de este fenómeno para denominar la estratificación social en una comunidad determinada. Es decir, la selección de una variedad de la misma lengua dependerá del contexto en el que los hablantes la usen, dígase en contextos escolares, legales, religiosos, por solo mencionar algunos ejemplos. Esta definición de Ferguson más estricta de diglosia nos acerca a las funciones que esta desempeña en ciertos ámbitos o dominios ya sea en situaciones formales o contextos informales.

El término de diglosia ha sido también uno de los más debatidos en cuanto a los límites de la noción a la que hace referencia. Nosostros nos suscribimos a la opinión más estricta de diglosia a la que hace referencia Ferguson (1959) por ser la que consideramos se opone directamente al concepto de cambio de código que enunciamos en el presente trabajo.

Por otra parte, Auer (1998) sugiere establecer una analogía entre plurilingüismo y monolingüismo que nos ayuda a comprender que el cambio de código representa uno de los extremos de un continuum al que se opone la diglosia en términos más estrictos. Así, el cambio de código es la yuxtaposición de dos o más sistemas de lingüísticos, mientras que la diglosia, en su sentido más estricto, comprende las variedades de una misma lengua. Entre estos extremos del

continuum se encuentran otros constructos como los préstamos, calcos, mezclas de código y otras manifestaciones de variabilidad lingüística que perfilan el grado de relación entre dos o más sistemas de la lengua o un mismo sistema con sus diferentes variantes.

En esta línea, tenemos que:

La transducción de los códigos convierte las intenciones comunicativas en enunciados y los enunciados en interpretaciones. Como varios códigos operan simultáneamente y conjuntamente para la producción lingüística en varios niveles de la organización del discurso, los enunciados resultantes son inherentemente polisémicos así como las intenciones que fueron codificadas. (Álvarez Cáccamo, 1998, p. 42)

En otro orden, los cambios de código que se producen en el habla en interacción en las aulas de lenguas adicionales establecen una relación de asimetría respecto a la competencia comunicativa del profesor –sea este nativo o no- y del alumno en la lengua meta. Esta asimetría entre el profesor y el alumno es característica de las interacciones exolingües donde el alumno –con menor competencia comunicativa que el profesor en la lengua meta y como hablante no nativo- es considerado el interlocutor alóglota.

Según nos plantea Py (1991), el hablante con mayor competencia lingüística es consciente de las desventajas que posee su interlocutor y por lo tanto la predisposición intrínseca a cooperar en la comunicación. En las aulas de lenguas adicionales esta consciencia por parte del profesor de las desventajas lingüísticas del alumno implica unos comportamientos interaccionales concretos para lograr una inteligibilidad en la comunicación que se manifiestan a través de una serie de recursos facilitadores como las reformulaciones, repeticiones, redundancias, simplificaciones, etc.

En otro orden, Cambra y Nussbaum (1997) nos comentan que el cambio de código puede tener función explicativa. Es decir, se produce por parte del profesor para hacer comprensible al alumno algún elemento que no quedó claro en la interacción. Este tipo de cambio de código al que nos referimos es otra herramienta más con la que cuenta el profesor para enseñar la lengua adicional y tiene un fin pedagógico. Además, no se produce de manera aislada, está inserto en los intercambios interaccionales entre el profesor y el alumno.

De acuerdo con Cambra (2003), el cambio de código es un pasaje de la comunicación a la metacomunicación donde la comunicación se produce en la lengua adicional y la metacomunicación, en la LM del alumno. La metacomunicación, en este sentido, por la manera en la que se produce, se presenta dinámicamente y tiene implicaciones interaccionales entre el profesor y el alumno en tanto construyen el contexto en el que se desenvuelven.

Simon (1992, citado en Birello, 2005) hace una distinción respecto al cambio de código libre en la que se pasa desde lo metacomunicativo a lo metalingüístico y en el que la explicitación gramatical adquiere un papel preponderante. Según este precepto, la aparición del cambio de código no está relacionada con ninguna actividad en específico, sino que tiene un carácter dinámico e impredecible y constituye un instrumento a través del cual el profesor explicita en la lengua materna del alumno, algún elemento de difícil comprensión en la lengua adicional que el alumno aprende.

Según la tipología que nos propone Birello (2005), -a la cual nos suscribimos en el presente trabajo- el profesor puede producir estas reflexiones metalingüísticas en forma de explicaciones, reformulaciones o reafirmaciones. En este sentido, estas subcategorías favorecen la apropiación del alumno a la lengua adicional que aprende y las maneras en que se manifiestan tienen implicaciones interaccionales en el aula de español como lengua adicional.

Así, según James (2002), la reflexión metalingüística es la habilidad de utilizar la lengua para hablar sobre la lengua de manera objetiva y sin prejuicios. En este sentido, en nuestro trabajo nos referimos a reflexión metalingüística en un sentido amplio para dar cuenta de la acción de reflexionar explícitamente sobre la lengua misma. Esta reflexión metalingüística, en términos generales, es otra de las maneras en que se pueden realizar los cambios de código que produce el profesor en sus interacciones con el alumno.

En otro orden, Chaiklin (2003), a través de la proposición de andamiaje vygotskiana nos adentra en una reflexión entre lo que no puede hacer el alumno por sí mismo hasta lo que puede hacer de manera autónoma, pasando por lo que puede hacer solo con la ayuda del profesor. Esta ayuda que le brinda el profesor al alumno a través de pistas no solamente hace que este último logre solucionar sus problemas sin la necesidad de que el profesor los resuelva por el alumno, sino que además, le dan la impresión al alumno de que ha sido él mismo quien ha descubierto la

solución. Sin embargo, el andamiaje no tiene que aparecer necesariamente en la lengua adicional, puede también aflorar en la lengua materna del alumno. En este sentido, Birello (2005) argumenta que el profesor lo hace “con la finalidad de disminuir la diferencia entre su nivel de habilidades y el nivel que el aprendiente necesita para realizar la tarea” (s. p.).

Causa (2002) nos propone otra visión que hace referencia a la cualidad contrastiva entre las lenguas en contacto. En esta línea, los sistemas lingüísticos en contacto son puestos explícitamente en relación. Este tipo de cambio de código producido en las interacciones entre el profesor y el alumno son instrumentales en el quehacer pedagógico del profesor ya que a menudo sintetizan una nueva regla o enfocan una expresión o una palabra en la lengua adicional que aproxima lexicalmente a la lengua materna del alumno pero no necesariamente desde el punto de vista semántico. En esta misma línea, encontramos a menudo verbos metalingüísticos como: significa, quiere decir, se dice, etc. En estos casos el profesor a través de una reflexión metalingüística compara la lengua adicional que el alumno aprende con su lengua materna para establecer puntos de contacto y diferencias.

Según Causa (2002), existe un cambio de código en la interacción que él ha denominado cambio de código no preparado y se caracteriza por su alto grado de dinamismo en el que no aparece ningún rasgo de preparación. En este sentido, convendría predecir en el momento de preparación de los materiales de la clase aquellos elementos que pueden ser de dificultad para el alumno. Sin embargo, la realidad interaccional de la clase no permite anticipar todas las dificultades que enfrentará el alumno. Con todo lo anterior, el profesor puede seleccionar la lengua materna del alumno a través de un cambio de código para solventar los problemas que este último tiene en la lengua adicional que aprende.

Por otro lado, las reflexiones metacognitivas que se presentan en los cambios de código producidos por el profesor en sus interacciones con el alumno, no dejan de ser reflexiones metalingüísticas en sentido general, sino que además, están orientadas a expresar la cosmovisión del profesor y el alumno. En este sentido, Cambra (2003) y Birello (2005) nos comentan que a través de la reflexión metacognitiva se verbaliza el conocimiento. Así, la reflexión metacognitiva es la que puede dar cuenta del conocimiento del mundo en las interacciones del profesor y el alumno. Además, la reflexión metacognitiva no necesariamente se produce en la lengua adicional,

sino que puede aparecer también en la lengua materna del alumno y su aparición tiene implicaciones interaccionales en el aula de lenguas adicionales.

Al decir de Üstünel y Seedhouse (2005), los cambios de código producidos por el profesor en sus interacciones con el alumno apuntan a la simplificación de las formas. Es decir, el profesor hace reformulaciones utilizando la lengua materna del alumno para auxiliarlo en solventar carencias lingüísticas en la lengua adicional que está aprendiendo.

González Argüello (2001) nos muestra una definición de reformulación desde la interacción la cual queda registrada de la siguiente forma:

Bajo este nombre se han incluido las producciones que incluyen una reformulación de lo que se ha dicho anteriormente. Es decir, se trata de una repetición en la que hay tantas variaciones que es difícil continuar contemplándola en la misma categoría. (p. 311)

Estas reformulaciones hechas por el profesor no necesariamente se manifiestan en la lengua adicional, sino que pueden hacerlo en la lengua materna del alumno y tienen implicaciones interaccionales en el aula de lenguas adicionales.

Según Üstünel y Seedhouse (2005), los cambios de código producidos por el profesor pueden realizarse en las interacciones entre el profesor y el alumno cuando el profesor tiene la voluntad de crear oportunidades para que el alumno participe. En ese sentido, podemos vislumbrar otro uso del cambio de código por parte del profesor para elicitación la producción lingüística del alumno. En esta misma línea, vale decir que la elicitación que desea provocar el profesor en el alumno no siempre ocurre en la lengua adicional.

2.4 El cambio de código en las aulas de lenguas adicionales desde el Análisis de la Conversación

El campo de estudio del Análisis de la Conversación (a partir de ahora, AC) no es restrictivo exclusivamente de las interacciones cotidianas orales que ocurren en entornos naturales, sino también de las interacciones orales que ocurren en los marcos institucionales (Heritage y Clayman, 2010). Según Heritage (2005), estas interacciones que se producen en las instituciones son las que se llevan a cabo, por ejemplo, en una corte entre un acusado y un juez, en un hospital

entre un médico y un paciente y en una escuela entre un profesor y un alumno. La existencia misma de esta tipología interaccional es contingente a la institución en la que está enmarcada.

Seedhouse (2004) nos propone una organización global de las interacciones que se llevan a cabo en las aulas de lenguas adicionales. Él describe la arquitectura interaccional de las aulas de lenguas adicionales como un ejemplo de diseño racional de la interacción institucional. Así, en palabras de Emanuel Schegloff, el aula de lenguas adicionales es un entorno definido institucionalmente para cierto tipo de interacción, es donde la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar (Wong y Olsher, 2000). Así, vemos que las interacciones que ocurren entre el profesor y el alumno en el aula de lenguas adicionales están orientadas a un foco pedagógico determinado.

Según Seedhouse (2010), “el foco pedagógico es definido como la actividad de aprendizaje y enseñanza de la lengua que está en vigor en cualquier momento” (p. 227). En este sentido, para tener una mejor idea sobre esta definición, es necesario tener en cuenta la dicotomía entre lo que el profesor planifica para sus clases y lo que realmente ocurre durante la interacción en el aula.

Partiendo de este precepto entre lo que el profesor planifica y lo que pasa realmente en el aula, el foco pedagógico puede determinarse por tres tipos de evidencias. En nuestro trabajo nos vamos a referir sucintamente a la tercera evidencia en la que puede advertirse el foco pedagógico que subyace en los detalles de la interacción. Así, en los turnos de habla el alumno y el profesor muestran el análisis que ellos mismos hacen entre el foco pedagógico y la organización de la interacción (Seedhouse, 2010).

El objetivo primordial en el aula de lenguas adicionales como marco institucional es que el profesor enseña y el alumno aprende. Esta concepción afecta racional e inevitablemente la manera en la que se llevan a cabo las interacciones. Una propiedad interaccional que deriva de este objetivo primordial es que hay una relación directa y reflexiva entre pedagogía e interacción y alumnos y profesores analizan estas relaciones en la manera que existe una evolución entre pedagogía e interacción (Seedhouse, 2004). Es decir, la razón misma de las aulas de lenguas adicionales como marco institucional restringe las interacciones que en ellas se producen al tener una marcada orientación pedagógica. Esta orientación pedagógica que se desprende de las interacciones no es estática ya que cada interacción en sí es potencialmente diferente en tanto el profesor y el alumno construyen de manera cooperada sus significados.

De acuerdo con Seedhouse y Walsh (2010), en dependencia del contexto y el tipo de interacción presentes en el aula de lenguas adicionales, el foco pedagógico puede estar orientado a lo que se dice (foco en el contenido) o en como se dice (foco en la forma). Es preciso señalar también que ambos focos pedagógicos pueden estar presentes de forma simultánea. Esto demuestra el carácter dinámico que presenta el foco pedagógico y la relación reflexiva entre este y la interacción en el aula de lenguas adicionales.

La aparición de un foco pedagógico u otro dependerá del contexto específico en el que se enmarca y el tipo de interacción que se lleve a cabo en ese momento en particular. Asimismo, resulta complejo determinar dónde comienza uno y termina el otro o si el interés del profesor estriba en sus apariciones de maneras simultáneas. En esta misma línea Seedhouse y Walsh (2010) argumentan que generalmente en el foco pedagógico orientado a la forma el profesor se dirige más a que el alumno interactúe sin hacer hincapié abiertamente en el sistema formal de la lengua adicional. Sin embargo, cuando el foco pedagógico está orientado al contenido, el profesor presta mayor atención en el sistema formal de la lengua adicional y el componente interactivo puede quedar relegado en un segundo plano.

A través del AC podemos intentar comprender la organización de las interacciones en el aula de lenguas adicionales mediante la búsqueda de indicios que nos permitan corroborar la relación de evolución entre el foco pedagógico y la interacción. Esta relación de evolución entre el foco pedagógico y la interacción es analizada por el profesor y el alumno mediante sus propios turnos de habla (Üstünel y Seedhouse, 2005). Así, para analizar los cambios de código producidos por el profesor en sus interacciones con el alumno, podemos auxiliarnos del *next-turn proof procedure* el cual hemos traducido en este trabajo como el procedimiento de evidencia del turno siguiente y el que queda definido de la siguiente manera:

Los hablantes despliegan en su secuencia del turno siguiente lo que ellos entienden de lo que trataba el turno anterior. Ese entendimiento pudiera ser lo que el hablante en el turno anterior quería expresar o no; en cualquier caso, eso es lo que queda desplegado en la secuencia del turno siguiente. (Hutchby y Wooffitt, 1998, p. 15)

Esta aproximación permite que el analista de la conversación describa las interacciones que se producen poniéndose en el lugar de los hablantes y no a través reflexiones subjetivas basadas en conocimientos previos o en contextos externos a la interacción.

2.5 La organización de la preferencia en el aula de lenguas adicionales

En nuestro estudio es nuestro propósito analizar cómo el profesor y el alumno interpretan los cambios de código que se realizan en sus propias interacciones desde sus propios puntos de vista. Es decir, si tanto el profesor como el alumno muestran algún indicio de tabú o resistencia ante los cambios de código o si por el contrario sus interacciones están orientadas a estos, así como también si uno de los dos participantes muestra alguna resistencia o si fluyen de manera espontánea en sus interacciones.

Cualquiera que sea la inclinación del profesor y el alumno ante los cambios de código, en las interacciones siempre quedan registradas marcas que indican el nivel de asimilación o no de los hablantes ante tal práctica. En este sentido, el alumno y el profesor pueden no ser conscientes de sus acciones en el momento de realizarse la interacción debido al carácter espontáneo y dinámico de la misma. Así, es el analista de la conversación quien puede arrojar luz sobre lo que ocurre en las interacciones y de las cuales el profesor y el alumno no son conscientes, a este fenómeno se le denomina *seen but unnoticed* (Heritage, 1984).

Por otro lado, otro de los principios clave del AC que permite desentrañar la organización estructural de las interacciones es el principio de la organización de la preferencia (Pomerantz y Heritage, 2012; Wong y Zhang, 2010). La organización de la preferencia es un tipo de organización interaccional que utiliza el AC para describir la maquinaria que subyace en la interacción. Es válido señalar que este tipo de organización:

no constituye una unidad de análisis desde el punto de vista lingüístico, sino que son formas de interacción que los hablantes utilizan normativamente y reflexivamente como una plantilla donde quedan registradas sus acciones sociales y como punto de referencia para la interpretación de sus acciones. (Üstünel y Seedhouse, 2005, p. 311)

En este sentido, queremos remarcar que el análisis que se ha de llevar no ha de centrarse en hacer una reflexión subjetiva e introspectiva de lo que entendemos como el discurso que debe

producirse, sino que ha de describirse las interacciones que se producen a partir del propio análisis que hacen los interlocutores de sus propios turnos de habla.

Según Boyle (2000), el concepto de organización de la preferencia ha sido malinterpretado con frecuencia ya que este no está relacionado con la noción de que el hablante quiere o le gusta algo, sino que involucra cuestiones de afiliación y no afiliación respecto a las relaciones sociales. Es decir, la organización de la preferencia está relacionada con las acciones que ejecutan los hablantes a través de la lengua para comunicarse en la sociedad.

Desde esta perspectiva podemos entender que la interacción debe ser entendida como una acción en la que los actores sociales tienen como objetivo alcanzar metas sociales y no en la producción del lenguaje. Esta interacción, además, se organiza racionalmente para ayudar a estos actores sociales a alcanzar sus metas sociales (Üstünel y Seedhouse, 2005). En esta misma línea, podríamos decir que utilizamos el lenguaje para comunicarnos con otros hablantes y a pesar del carácter dinámico e impredecible de las interacciones, existe un orden racional e intrínseco en ellas.

Al decir de Üstünel y Seedhouse (2005), el procedimiento de evidencia del turno siguiente es el medio instrumental a partir del cual los analistas de la conversación pueden comprobar que los hablantes en sus turnos de habla ejercen influencia sobre las acciones de sus interlocutores. En otras palabras, el hablante induce a su interlocutor a reaccionar de determinada manera respecto de las intenciones y propósitos comunicativos que el primero se haya trazado. Sin embargo, esto no implica que la reacción del interlocutor sea siempre la que se espera. Asimismo, las normas establecidas dentro de la sociedad indican que las interacciones entre los hablantes no son imparciales, sino que están orientadas a la afiliación (Üstünel y Seedhouse, 2005). Es decir, las interacciones que llevan a cabo los hablantes tienen como objetivo alcanzar una reciprocidad de perspectivas que les permitan lograr sus metas en la comunicación.

Según Heritage, “existe una parcialidad intrínseca en muchos aspectos de la organización del habla que es generalmente favorable para el mantenimiento de lazos de solidaridad entre los actores y promover la evitación de conflicto” (1984, p. 265). Cuando los hablantes se comunican existe una tendencia a la cooperación que permite las relaciones armoniosas en la sociedad. Esta parcialidad que muestran los actores sociales en sus interacciones para evitar conflicto y lograr

una comunicación eficiente se manifiesta de forma estructural en la organización de la preferencia.

Así, ante una invitación puede haber dos posibles respuestas. Por ejemplo, en caso de que un hablante le haga una invitación a otro y este segundo acepte, se le considera como una acción orientada a la preferencia. Sin embargo, si un hablante rechaza una invitación es considerado como una acción orientada a la no preferencia. En la segunda ejemplificación que acabamos de ilustrar, no significa necesariamente que el hablante que ha rechazado la invitación no tenga la voluntad de aceptarla, puede ser que desee aceptar la invitación pero no pueda por algún motivo, falta de tiempo, por poner algún ejemplo. Lo que sí se puede analizar en la interacción desde el AC es que las acciones orientadas a la preferencia y a la no preferencia tienen maneras diferentes de expresarse por los hablantes.

En este sentido, como plantean Üstünel y Seedhouse (2005), las acciones orientadas a la preferencia se expresan generalmente sin vacilación y sin retraso al comienzo del turno de respuesta respecto al turno anterior donde se hace la invitación. Es decir, ante una acción orientada a la preferencia se responde sin demora y sin titubeos generalmente. Por otro lado, las acciones que están orientadas a la no preferencia suelen ir acompañadas de vacilación y retraso al principio del turno de respuesta respecto al turno anterior donde se ejecuta la acción de invitar. Estas vacilaciones y retrasos generalmente vienen precedidas de marcadores como “bueno”, “eh”, etc., así como también comentarios y apreciaciones positivas. Estas acciones orientadas a la no preferencia frecuentemente vienen acompañadas de alguna excusa o explicación que mitiguen el efecto de la negación (Üstünel y Seedhouse, 2005). Es decir, ante una acción orientada a la no preferencia, es común la dilación y la búsqueda de un pretexto para no dañar la imagen del hablante que ha hecho la invitación.

En palabras de Heritage (1984), las respuestas orientadas a la preferencia ante determinadas acciones son consideradas de afiliación y conducen a la solidaridad social, mientras que las respuestas orientadas a la no preferencia son consideradas de no afiliación. Esta reflexión de Heritage es de la cual nos servimos en nuestro estudio para analizar el uso del cambio de código por el profesor en sus interacciones con el alumno y cómo este último los interpreta y reacciona.

En el caso del aula de lenguas adicionales, el asunto de afiliación y no afiliación es contingente al marco institucional que representa el aula de lenguas adicionales. Para el profesor, el objetivo institucional es enseñarle al alumno la lengua adicional. Como plantea Seedhouse (2004), los profesores introducen una variedad de focos pedagógicos en el transcurso de la clase y los alumnos muestran diferentes grados de afiliación al foco pedagógico. En este sentido, en las interacciones que se producen en el aula de lenguas adicionales, si los alumnos se inclinan a favor del foco pedagógico empleado por el profesor, se considera como una acción orientada a la preferencia y muestran su grado de afiliación ante este, en cambio las acciones de no afiliación se consideran como orientadas a la no preferencia.

3. OBJETIVOS

En el capítulo anterior intentamos realizar una exposición concisa de los fundamentos teóricos que nos acompañarán en nuestro trabajo a través de una búsqueda bibliográfica. Esta revisión bibliográfica nos permitió tener una visión más amplia sobre el fenómeno de cambio de código cuando es producido por el profesor en sus interacciones con el alumno. Así, con el presente estudio pretendemos hacer una aportación a la literatura en lengua española que trate sobre fenómeno. Por consiguiente, nuestro objetivo general es analizar los cambios de código producidos por el profesor en sus interacciones con el alumno en un aula de español como lengua adicional.

A partir de este objetivo general se derivan otros objetivos específicos que trataremos de dar cumplimiento en el análisis de nuestros datos.

Objetivos específicos:

1. Determinar la organización secuencial de los cambios de código producidos por el profesor en sus interacciones con el alumno.
2. Dilucidar la relación entre los cambios de código producidos por el profesor y la evolución del foco pedagógico.
3. Establecer las relaciones entre los cambios de código producidos por el profesor y el marco institucional del aula de español como lengua adicional.

A partir de los objetivos anteriormente planteados surgen las siguientes preguntas de investigación.

¿Cómo ocurren los cambios de código producidos por el profesor en sus interacciones con el alumno?

Preguntas específicas:

1. ¿Cómo se organizan secuencialmente los cambios de código producidos por el profesor en sus interacciones con el alumno?
2. ¿Cómo evoluciona el foco pedagógico respecto a los cambios de código producidos por el profesor?
3. ¿Cómo es la relación que se establece entre los cambios de código producidos por el profesor y el marco institucional del aula de español como lengua adicional?

4. METODOLOGÍA

En el presente capítulo vamos a hacer una descripción de la metodología elegida, así como los procedimientos aplicados en la recogida y tratamiento de los datos. Simultáneamente, haremos una descripción del contexto en el que está enmarcado nuestro estudio y en esa misma línea tener una mejor claridad de los participantes. También haremos una breve explicación del sistema de transcripción seleccionado.

4.1 El Análisis de la Conversación como metodología de investigación

Según Sacks (1995), existe orden en todo momento en las conversaciones. Es decir, aunque el habla en interacción es dinámico e impredecible, podemos decir que también posee un diseño racional. Así, el habla en interacción es sistemáticamente organizada, profundamente ordenada y metódica. Cuando aplicamos esta perspectiva al cambio de código en el aula de lenguas adicionales, la implicación que emerge es que los cambios de código no ocurren de manera aleatoria, sino que están organizados secuencialmente.

Otro de los principios que rige el AC es que el análisis debe ser de manera inductiva o en orden ascendente *bottom up* basado en los datos. Es decir, no debemos aproximarnos a los datos con suposiciones teóricas previas o asumir que algún antecedente o detalle externo al contexto es relevante. Así, para el Análisis de la Conversación no es relevante invocar elementos como la

identidad, el poder, el género o la raza o algún otro factor contextual a menos que exista evidencia en los detalles de la interacción que oriente a los participantes a ello (Sacks, 1995).

Otra manera de presentar los principios del AC es en relación con la pregunta clásica que se formula esta disciplina. ¿Por qué eso ahora? (Sacks, 1995). En nuestra investigación modificamos esta pregunta por la siguiente: ¿Por qué ocurre eso en esa lengua ahora? (Üstünel y Seedhouse, 2005). La respuesta a esta pregunta nos permite analizar la razón por la cual ocurren los cambios de código en el aula de español como lengua adicional en determinados momentos de la interacción entre el profesor y el alumno.

En este estudio nuestro propósito es analizar los cambios de código presentes en los turnos de habla del profesor en sus interacciones con el alumno. El AC tiene un objeto de estudio bien definido que permite servirnos de él como paradigma de investigación cualitativa. En este sentido, el AC describe y analiza las interacciones sociales a través de las conversaciones orales que surgen en un contexto determinado (Sacks, 1995).

Como señala Seedhouse (2004), mediante el AC se caracteriza la organización de la interacción a través de un proceso de abstracción ejecutado por el analista en el que se extraen fragmentos de la interacción. Así, en nuestro trabajo se analizan todas las videograbaciones que forman parte de nuestro corpus y seleccionamos aquellas partes que son significativas para el trabajo teniendo en cuenta los objetivos propuestos en la investigación. Esta extracción de los fragmentos de interés permite hacer un análisis más profundo que nos da la oportunidad de describir en profundidad los acontecimientos que se desarrollan en ese contexto en particular.

La observación inmotivada que realiza el analista a los datos con los que cuenta ha de hacerse a partir de una perspectiva émica la cual sintetiza la relación entre el análisis de los datos y la metodología utilizada. La perspectiva émica propone una aproximación a los datos desde dentro. Es decir, el analista trata los datos de la manera en que los propios hablantes entienden y analizan sus propias interacciones (Seedhouse, 2004).

Respecto al tratamiento de los datos, en el AC se hace de dos maneras: un análisis micro y un análisis macro (en ese orden). El análisis micro está relacionado con las estructuras interaccionales que subyacen en los segmentos de las conversaciones que el investigador analiza. En nuestro estudio, haremos un análisis micro sobre la organización de la preferencia, la cual

aparece explicada detalladamente en el segundo capítulo. En cuanto al análisis macro, el investigador hace un análisis de manera global en todos los datos sobre el comportamiento de ese fenómeno analizado. Según apunta Liddicoat (2011), “estas regularidades son vistas como normativa en tanto afectan la conducta de los hablantes en la interacción y estos hablantes muestran una orientación del orden del mundo social que ellos dan por sentado” (p. 11).

Así, un análisis sirviéndose del AC como paradigma metodológico no es completo, si el analista no parte desde un análisis micro donde subyacen las estructuras que conforman la maquinaria de la conversación para pasar a estructuras macro, sensibles a ser generalizables. Esta reiteración de un fenómeno en particular hace que se pueda establecer un análisis macro de ese fenómeno en un contexto determinado. Asimismo, el análisis macro ayuda a sistematizar elementos que constituyen una norma aceptada para un grupo de hablantes en un contexto determinado. La aseveración anterior no significa que mientras más se repita un elemento en las interacciones, esto indicará algún tipo de función, sino que el macroanálisis nos permite tener una visión global de los fenómenos que hemos analizado individualmente y como es interpretado por los hablantes en un contexto determinado durante la interacción.

En la interfaz entre el nivel micro y el macro se encuentran las secuencias, unidades de tres o más turnos con coherencia pragmática, es decir, cuando cumplen una función determinada en la conversación, o con coherencia semántica, cuando presentan una relación temática específica (Cestero Mancera, 2005).

En otro orden, consideramos que la aproximación a los datos debe hacerse aparentemente inmotivada (Psathas, 1995). De esta manera el analista se enfrenta a los datos de una manera desprejuiciada y sin que sus creencias afecten la investigación. En este sentido, al aproximarnos a los datos debemos mantener presente el fenómeno que se va a analizar, pero sin hacer conjeturas o hipótesis previas basadas en otros análisis que también han abordado este tema. Así, hay que tener en cuenta el contexto particular en el que se desarrollan los acontecimientos y analizarlos de manera inductiva con la voluntad de hacer algún hallazgo.

De acuerdo con Batlle (2015) “el AC, como metodología que intenta explicar la realidad, es una metodología descriptiva y no prescriptiva, por lo que no debe emitir juicios de valor acerca de lo que analiza: únicamente intenta explicar lo que ocurre” (p. 238). En este sentido, el AC no

dictamina lo que se debe hacer y lo que no, lo correcto o lo incorrecto, sino que se enfoca profundamente en lo que realmente está ocurriendo para describirlo. De ahí se deriva la orientación empírica del AC.

Como apunta Batlle (2015), “dentro del AC la importancia de algún aspecto del contexto emergerá de la propia conversación” (p. 233). En este sentido, el analista de la conversación no puede asumir algo que se cree es relevante cuando no existe evidencia que así lo demuestre en las interacciones entre los hablantes. Así, debido al formato de esta investigación, tendremos en cuenta el contexto exterior solo con el objetivo de propiciarle al lector una descripción exhaustiva de los participantes involucrados en esta investigación.

En otro orden, según nos comenta Seedhouse (2005), para que una investigación desde la metodología del AC sea fiable, la calidad técnica de las grabaciones y la adecuación de las transcripciones deben tener unas características que permitan mostrar la realidad analizada en los datos. Asimismo, la validez que debe propiciarse desde el AC ha de ser interna y externa. Respecto a la validez interna, el análisis que se deriva de la perspectiva émica permite aportar resultados que deben coincidir con las interpretaciones que hacen los hablantes de sus propias interacciones. En cuanto a la validez externa, esta se vincula con la capacidad de extrapolar los resultados obtenidos a otras investigaciones con características similares.

4.2 Contexto de la clase

Las sesiones de clase analizadas corresponden a clases en línea (Gigena, 2019). Estas están insertas en el aprendizaje de lenguas asistido por ordenador (*CALL*, por su acrónimo en inglés). Esta es una disciplina que estudia cómo las tecnologías intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas (Davies *et al.*, 2012; Gimeno-Sanz, 2016). Las sesiones de clase se llevaron a cabo mediante la herramienta en línea Zoom. En este sentido, esta herramienta para la impartición de clases demuestra que la tecnología y la pedagogía son elementos interconectados e interdependientes del aula o el entorno de aprendizaje como un sistema en conjunto con otros elementos como el profesor, el alumno y el currículo (Tsui y Tavares, 2021). Así, podemos apreciar que este elemento tecnológico no constituye un agente externo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El programa que imparte el profesor es de español para fines específicos (EFE) y dentro de este el español para uso profesional (EUP) en el área de derecho (Javid, 2015). Este es un contexto de no inmersión y el tipo de enseñanza es no reglada. El profesor, de nacionalidad ecuatoriana, se encontraba en Ecuador y el alumno, de nacionalidad estadounidense, se encontraba en Estados Unidos en el momento del investigador hacer las videograbaciones.

Las ciudades donde radicaban el profesor y el alumno compartían el mismo huso horario. Las sesiones constituyeron tutorías de dos horas aproximadamente cada una. El horario era de lunes a viernes desde las seis de la tarde hasta las ocho de la noche. Las sesiones correspondían al nivel B1 del MCER. En el momento de comenzar las videograbaciones, ya se habían impartido 40 horas de clases de un total de 80 horas. Al ser las conversaciones el foco de atención de nuestro trabajo, prescindimos de los materiales y recursos que el profesor utilizó para preparar las sesiones de clase.

4.3 Descripción del corpus

El corpus está constituido por un total de 24 horas con siete minutos y nueve segundos aproximadamente de videograbaciones. Estas videograbaciones recogieron un total de 13 sesiones de clase, cada una debía durar dos horas, aunque no siempre ocurrió de esa manera como se puede apreciar en la Tabla 1. Estas videograbaciones se recolectaron de forma transversal “en un punto particular en el tiempo, enfocándonos en un intervalo de tiempo único” que nos permitiera concentrarnos en los detalles más profundos en un periodo relativamente corto de tiempo (Dörnyei, 2007, p. 78). Nuestro corpus constituye un estudio de caso en el que según Dörnyei (2007), es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso único.

En las videograbaciones solo se alcanza a ver al profesor y al alumno desde el torso hasta la cabeza. El profesor fue siempre quien utilizó el teclado en todas las sesiones y aunque no pudimos ver lo que hacía directamente con sus manos en el teclado, sí visualizamos las palabras que se proyectaban mientras pulsaba el teclado mediante la opción de compartir pantalla que ofrece Zoom.

En cuanto al alumno, él nunca hizo uso del teclado para realizar ninguna acción ya que el anfitrión de la sala virtual fue siempre el profesor. En su lugar, el alumno utilizaba su cuaderno para hacer anotaciones. A este respecto, no tuvimos acceso a las anotaciones que hacía el alumno

ya que se escapaban del rango de visión de la pantalla del ordenador y tampoco constituían el centro de atención del presente estudio.

Fecha (día/mes/año)		Duración de cada sesión (horas:minutos:segundos)
1	09/10/2020	01:52:14
2	12/10/2020	01:57:21
3	14/10/2020	01:20:16
4	19/10/2020	01:43:33
5	20/10/2020	01:52:31
6	22/10/2020	01:35:49
7	24/10/2020	02:07:24
8	26/10/2020	02:00:43
9	27/10/2020	01:50:19
10	29/10/2020	01:54:12
11	30/10/2020	01:55:34
12	02/11/2020	01:56:19
13	03/11/2020	02:00:54
13 sesiones de clase		Total de horas de clase 24:07:09

Tabla 1. Fecha y duración de cada sesión de clase.

Las videograbaciones de las sesiones de clase las enviaba el profesor el mismo día en el que tenían lugar. Estas videograbaciones las recibimos a través de la herramienta en línea Wetransfer. Así, las analizamos de forma asíncrona una vez terminada cada sesión de clase.

Una de las ventajas que nos ofrece las videograbaciones es que podemos acudir a ella tantas veces sea necesario. Esto ejercicio implica encontrar detalles que pudieran pasar inadvertidos en visionados anteriores. Sin embargo, el visionado en reiteradas ocasiones no es siempre suficiente para hallar información en profundidad y de manera detallada. En este sentido, el investigador

necesita auxiliarse de un sistema de transcripción que permita ahondar en el fenómeno objeto de estudio.

En esta línea, ponemos a disposición del lector el sistema de transcripción que nos ofrece Jefferson (2004) por ser quien creó y diseñó el sistema de transcripción. Este sistema de transcripción es el primero del que se tiene conocimiento y surgió a petición de Harvey Sacks.

En este estudio, ofrecemos una adaptación en español del sistema de transcripción empleado por Jefferson el cual aparece en el Anexo del presente trabajo. Esta adaptación que hemos hecho del sistema de transcripción de Gail Jefferson radica en la representación de las pausas de menos de un segundo y las de más de un segundo. En este sentido, las pausas de menos de un segundo están representadas así (.) y se les denomina micropausas. Por otro lado, las pausas de más de un segundo están representadas por el número de segundos que esta dura. Así, si una pausa dura cinco segundos, su representación es así (5). Para facilitar la lectura de este trabajo, hemos destacado con una flecha los cambios de código producidos por el profesor que es a fin de cuentas el fenómeno que analizamos aquí.

El sistema de transcripción no solo recoge lo que se habla, sino también la manera en la que se habla. Es decir, a través del sistema de transcripción quedan registrados los elementos prosódicos que realizan los hablantes en la interacción como son los alargamientos vocálicos o consonánticos, descensos y ascensos del tono de la voz, aumento o disminución de la velocidad o el hincapié que se hace en algún sonido en específico, por tan solo mencionar algunos ejemplos. Asimismo, en este sistema de transcripción se tienen en cuenta los solapamientos así como las interrupciones (Jenks, 2011; Kasper y Wagner; Bolden, 2015; Hepburn y Bolden, 2017).

Como argumenta Liddicoat (2011), las transcripciones son subjetivas en tanto el investigador las adapta respecto de los objetivos que persiga y el fenómeno que pretenda analizar. En este sentido, los agentes externos a la conversación como ruidos, portazos y otros pueden quedar excluidos o no en dependencia de la intención investigativa del analista.

4.4 Participantes de la investigación

Los participantes de esta investigación eran conscientes de que iban a ser observados por un investigador. No obstante, el investigador no estuvo presente en las sesiones de clase en tiempo real. Así, se desarrollaron las clases sin ningún tipo de interferencia externa al adoptar una

postura no participante. En ese sentido, consideramos que esta situación hizo que disminuyera considerablemente el efecto de la paradoja del observador (Labov, 1972). En una sesión de clase presencial se torna un tanto invasivo la presencia de objetos mecánicos para grabar, dígame a través de audio o video. Esta situación invasiva se exagera si añadimos la presencia del investigador en el aula durante el transcurso de las clases.

4.4.1 El profesor

El profesor que participó voluntariamente en nuestra investigación tenía 34 años en el momento de hacer las videograbaciones. Según el MCER poseía un nivel B2 en inglés como lengua adicional, el cual lo estudió en una academia en su país en 2003. Este nivel de lengua lo obtuvo mediante el examen IELTS, el cual lo realizó en 2008. Asimismo, contaba con una experiencia de siete años impartiendo clases presenciales más dos años de clases en línea. La única herramienta que había utilizado hasta el momento para impartir clases en línea era Zoom. Tanto en las clases presenciales como las clases en línea, el profesor había impartido todos los niveles que comprende el MCER. Asimismo, el grado de escolaridad del profesor es de graduado ya que se encontraba en una maestría en curso en el momento de hacer las videograbaciones. Esta maestría es la de Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera que ofrece la UNIBA.

4.4.2 El alumno

El alumno, quien fue el otro participante voluntario en la presente investigación, es abogado de profesión aunque trabaja en bienes raíces. Estudia español para fines específicos orientado a la rama de derecho porque participa como voluntario en un proyecto para ayudar a inmigrantes latinos con necesidades económicas en Estados Unidos. El alumno tenía 35 años en el momento en que las videograbaciones fueron recolectadas. El nivel académico del alumno es de graduado universitario. Su nivel de español es el B1 según el MCER aunque no se había presentado a ningún examen acreditativo estandarizado que lo pudiese corroborar.

En el momento de realizar las videograbaciones el alumno llevaba un año aprendiendo español como lengua adicional a través de clases presenciales en su país y 40 sesiones de clases en línea en español para fines específicos en el contexto que nos enmarcamos en esta investigación. En su

repertorio lingüístico figuran el inglés como lengua materna y el español como lengua adicional. Permanece en contacto con el español fuera del aula a través del visionado de películas, la lectura de libros y el estudio autodidacta.

4.5 Cuestiones éticas de la investigación

Dörnyei (2007) nos adentra en los principios éticos básicos para la realización de una investigación en la que primeramente no se debe provocar ningún daño a los participantes como resultado de su participación en la investigación. En este sentido, nos comunicamos con el profesor para proponerle que formara parte de una investigación a lo cual respondió positivamente. Se le explicó que la investigación requería la grabación de sesiones de clases por un periodo considerable de tiempo. Insistimos en que nuestro propósito no era evaluar su desempeño como docente ni el nivel de lengua del alumno. Del mismo modo, se le solicitó al alumno su participación en la investigación y las características de la misma a lo cual aceptó.

De acuerdo con Dörnyei (2007), debe respetarse el derecho a la privacidad de los participantes. En ese sentido, nos comprometimos a no hacer públicas las identidades del profesor y del alumno y para ello omitimos sus nombres así como también locación exacta de sus domicilios y centros de trabajo. Así, es imprescindible señalar que para salvaguardar las identidades del profesor y del alumno, en nuestro estudio identificamos al profesor con la letra “P” y al alumno con la letra “A”.

Al decir de Dörnyei (2007), se les debe brindar información inicial suficiente a los participantes de forma tal que ellos accedan a participar y a que se usen sus datos. En este sentido, como investigadores sabíamos el fenómeno a analizar en la investigación, pero dada la naturaleza empírica de nuestros datos no sabíamos exactamente qué iríamos a encontrar. Así, cuando les propusimos al profesor y al alumno sus participaciones en la investigación, no sabíamos dentro del tema que habíamos escogido qué iríamos a encontrar exactamente y por tanto no pudimos dar detalles que realmente no teníamos. En esta misma línea y apoyando la anterior argumentación, tampoco revelamos el tema de nuestra investigación para no afectar el desempeño del profesor y del alumno durante las sesiones. Con todo lo anterior, es válido también señalar que hemos seguido los protocolos de recogida de datos establecidos por la Universidad de Barcelona.

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Antes de comenzar a analizar los datos explícitamente se hace pertinente llevar a cabo una clasificación de las categorías de análisis que subyacen en las interacciones entre el profesor y el alumno en las cuales el profesor produce los cambios de código. En este sentido, esta aproximación previa nos permitirá realizar el análisis posterior de los datos basados en los referentes teóricos enunciados en el segundo capítulo, los cuales están en consonancia con los objetivos que nos hemos propuesto en este trabajo.

Así, este primer análisis nos ha dado la oportunidad de establecer una cuantificación de los casos de cambio de código producidos por el profesor en relación con las categorías de análisis enunciadas en el segundo capítulo para organizar nuestro análisis. A partir de la evidencia empírica con la que contamos y el análisis realizado desde una perspectiva émica podemos apreciar que en los turnos de habla del profesor el cambio de código está dirigido a un foco pedagógico determinado que como habíamos establecido en el segundo capítulo del presente trabajo puede estar orientado a la forma o al contenido (Seedhouse y Walsh, 2010).

Un bosquejo previo en nuestros datos nos permitió demarcar el foco pedagógico en solo dos categorías: orientados exclusivamente a la forma o al contenido, pero no encontramos ninguna ocurrencia orientada a otros focos pedagógicos como argumenta (Seedhouse, 2004). Además, los dos únicos focos pedagógicos que aparecen en nuestros datos, nunca ocurren de manera simultánea.

Con todo lo anterior, a partir de un análisis inicial de nuestros datos teniendo en cuenta la relación de los referentes teóricos planteados y los objetivos que propuestos, podemos sintetizar en la siguiente tabla la clasificación de las categorías de análisis presente en los cambios de código producidos en los turnos de habla del profesor en sus interacciones con el alumno.

Cambios de código iniciados por el profesor						
Reflexión metalingüística			Reflexión metacognitiva	Elicitación en lengua adicional	Andamiaje	Foco pedagógico orientado a la forma
Reformulación	Reafirmación	Explicación				
5	4	12	(-)	(-)	11	
Reflexión metalingüística			Reflexión metacognitiva	Elicitación en lengua adicional	Andamiaje	Foco pedagógico orientado al contenido
Reformulación	Reafirmación	Explicación				
(-)	(-)	(-)	1	1	(-)	
Cambios de código inducidos por el alumno						
Reflexión metalingüística			Reflexión metacognitiva	Elicitación en lengua adicional	Andamiaje	Foco pedagógico orientado a la forma
Reformulación	Reafirmación	Explicación				
(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	1	
Reflexión metalingüística			Reflexión metacognitiva	Elicitación en lengua adicional	Andamiaje	Foco pedagógico orientado al contenido
Reformulación	Reafirmación	Explicación				
(-)	1	(-)	(-)	(-)	(-)	
Reflexión metalingüística			Reflexión metacognitiva	Elicitación en lengua adicional	Andamiaje	Total
Reformulación	Reafirmación	Explicación				
5	5	12	1	1	12	36

Tabla 2. Clasificación de las categorías de análisis de los cambios de código producidos por el profesor.

En nuestro corpus pudimos identificar un total de 51 cambios de código producidos entre el profesor y el alumno en sus interacciones. De ese total, el profesor produjo 36 cambios de código. Desestimamos los 19 cambios de código que no se produjeron con carácter interaccional.

Como el foco de este trabajo gravita en los cambios de código producidos por el profesor en sus interacciones con el alumno, no clasificamos los cambios de código producidos por el alumno. Así, durante el análisis secuencial al que fueron sometidos los datos encontramos que el profesor realiza los cambios de código en sus interacciones con el alumno dirigido a un foco pedagógico determinado.

En nuestro corpus encontramos cuatro categorías de análisis relacionadas con los cambios de código producidos por el profesor. Estos son la reflexión metalingüística con 22 ejemplos, la reflexión metacognitiva con tan solo un ejemplo, la elicitación en lengua adicional con un solo ejemplo y por último el andamiaje con 12 ejemplos.

De estas cuatro categorías, la reflexión metalingüística cuenta con tres subcategorías que son la reformulación con cinco ejemplos, la reafirmación con cinco ejemplos también y la explicación con 12 ejemplos. Para esta clasificación hemos seguido la tipología taxonómica que nos ofrece Birello (2005).

En nuestro corpus los cambios de código producidos por el profesor pueden ser iniciados por él mismo o pueden ser inducidos por el alumno. Estos cambios de código iniciados por el profesor pueden orientar su foco pedagógico a la forma o al contenido. Así, los cambios de código iniciados por el profesor cuyo foco pedagógico está orientado a la forma se manifiestan de la siguiente manera. Dentro de las subcategorías comprendidas en la reflexión metalingüística encontramos cinco ejemplos de reformulación, cuatro ejemplos de reafirmación, 12 de explicación y 11 de andamiaje.

Ahora continuamos con los cambios de código iniciados por el profesor, pero con el foco pedagógico orientado al contenido. En este sentido, en nuestro corpus aparece un ejemplo de reflexión metacognitiva y otro de elicitación en la lengua adicional.

Los otros cambios de código que produce el profesor pueden ser inducidos por el alumno. En este segundo y último caso, el foco pedagógico evoluciona también. Así, tenemos un ejemplo de andamiaje con el foco pedagógico orientado a la forma y respecto al foco pedagógico orientado al contenido hay un ejemplo en la subcategoría de la reafirmación perteneciente a la categoría de reflexión metalingüística.

Es imprescindible señalar en este punto de nuestro trabajo que solo encontramos dos ejemplos de cambios de código inducidos por el alumno en nuestros datos. Consideramos que aunque son solo dos ejemplos, estos han de ser analizados porque así se presentan en nuestro corpus. Una vez clasificados los datos, se hace conveniente realizar un análisis profundo a partir de estas clasificaciones.

5.1 Cambios de código iniciados por el profesor con el foco pedagógico orientado a la forma

En este momento se hace pertinente analizar secuencialmente algunos de los extractos más significativos donde aparecen estos cambios de código producidos por el profesor en sus interacciones con el alumno. Comenzaremos con los cambios de códigos iniciados por el profesor particularmente aquellos que están orientados a la forma así como las clasificaciones de las categorías de análisis relacionadas.

5.1.1. Reflexión metalingüística (Explicación)

En el primer extracto se puede apreciar que el cambio de código es iniciado por el profesor y se manifiesta a través de la categoría de la reflexión metalingüística. Dentro de esta categoría sobresale la subcategoría de la explicación a través de la cual se comparan explícitamente las gramáticas de los sistemas de las lenguas española e inglesa con la voluntad de diferenciar las formas que adoptan estas lenguas para expresar una misma noción.

Según la tipología que nos propone Birello (2005), “la explicación se produce para hacer comprensible el input” (s. p.). En este sentido, el profesor a través del cambio de código realiza una explicación para favorecer la apropiación lingüística del alumno.

Este extracto está tomado de un diálogo más extenso entre el profesor y el alumno. El profesor está compartiendo un texto escrito a través de la opción de compartir pantalla que ofrece Zoom. Este texto es un párrafo que trata de un indocumentado que trabaja en Estados Unidos para darle de comer a su familia. En el párrafo aparece la siguiente oración “No podíamos seguir así por eso vine aquí para tener un dinerito para darle de comer a mi familia”. La forma lingüística “de comer” resulta problemática para el alumno.

Extracto 1

09/10/2020, 00:04:52-00:05:14

1 A: pero (.) cuando (.) hicimos esto (.) es como un gerundio sí↑
2 (.) en inglés (.) es como un gerundio
3 (.) pero aquí no (.) de (.) comer
4 P: sí que es dar de comer sí es como un ger-gerundio porque
5 → si tú traduces esto sería eh (.) por *feeding my family*
6 A: ah:: mucho (.) ok muy bien (.) ok (.) momento prof
7 ((el alumno toma nota))

En la línea 1 hay dos elementos que indican la presencia de una situación problemática para el alumno. Por un lado, el alumno comienza su turno de habla con “pero” y por otro lado, después de “pero” el alumno hace una micropausa para dirigir la atención de su interlocutor a la situación problemática. Al final de esta línea 1 el alumno efectúa un cambio de tono ascendente que refuerza la atención hacia el elemento problemático y la necesidad de que el profesor le ayude a resolver este problema.

En la línea 2, el alumno hace una reflexión metalingüística sobre su propia lengua, pero sin hacer un cambio de código a su lengua materna. Esta reflexión metalingüística está dada por la hipótesis que el alumno se ha formado mientras va construyendo su propio sistema en la lengua adicional que está aprendiendo. En la línea 3, el alumno hace uso de la forma lingüística “pero” una vez más en ese mismo turno de habla que refuerza el carácter problemático que para él constituye la construcción “de comer”. Ante la detección de esta situación problemática, el profesor se asigna el turno de habla (línea 4) y comienza a explicar mediante una reflexión metalingüística en la que corrobora la hipótesis que tiene el alumno sobre su propia lengua materna.

El profesor en la línea 5 concluye su turno con un cambio de código en el que valida la hipótesis del alumno sobre su lengua materna. En ese contexto interaccional cuando el profesor inicia el cambio de código lo hace con el foco pedagógico orientado a las diferentes formas en las que dos lenguas pueden expresar una misma noción.

Según Üstünel y Seedhouse (2005), este cambio de código iniciado por el profesor constituye una acción radical en tanto se simplifican las formas lingüísticas en su explicación, pero ayuda al

alumno a corroborar la hipótesis que él tiene sobre su propia lengua materna, aunque expresada en la lengua adicional. El profesor le explica además que en español la forma que adquiere esa noción se expresa de una manera diferente en ese caso específico. En la línea 7, aunque se escapa del campo visual, se puede inferir que el alumno quiere dejar constancia de la explicación que ha hecho el profesor mediante la toma de notas en su cuaderno.

Con todo lo anterior, el alumno comprende que para expresar una misma idea el inglés y el español no siempre comparten el mismo orden estructural. En este contexto específico, en inglés está presente la forma lingüística preposición + gerundio, mientras que en español es preposición + infinitivo. La anterior aseveración se confirma cuando el profesor al terminar su turno de habla (línea 5), el alumno comienza el suyo (línea 6) sin que haya una pausa o vacilación. Esta reacción inmediata en el turno de respuesta del alumno (línea 6) sin vacilación ni retraso valida que la acción del profesor de iniciar un cambio de código (línea 5) es interpretada como una acción orientada a la preferencia por parte del alumno y por consiguiente, se demuestra el grado de afiliación del alumno (línea 6) con el foco pedagógico del profesor orientado a la forma.

En este extracto estamos ante la presencia de un cambio de código no preparado que se caracteriza por el dinamismo con el que sea realiza en la interacción. Esta ausencia de pausas donde el profesor inicia el cambio de código y entre el turno de respuesta del alumno indica que esta acción no es problemática para el alumno.

En la línea 6 el alumno toma el turno de habla e inicia con un alargamiento vocálico presente en el marcador “ah” indicando que ha comprendido la explicación metalingüística que ha realizado el profesor expresada a través del cambio de código. Mediante el marcador “ok” repetido (línea 6) en dos ocasiones en el mismo turno de habla, implica el grado de afiliación del alumno ante el foco pedagógico orientado a la forma y expresado a través del cambio de código iniciado por el profesor (línea 5). Las acciones de asentir y agradecer, en el mismo turno de habla indican que el cambio de código (línea 5) iniciado por el profesor es interpretado por el alumno como una acción orientada a la preferencia.

Así, el par adyacente constituido por el turno de habla del profesor (líneas 4 y 5) y el turno de habla del alumno (línea 6) demuestran que ambos como actores sociales han logrado

comunicarse en una manera efectiva. Esta comunicación es el fruto de la estrecha relación entre el foco pedagógico del profesor orientado a la forma, la interacción en el aula de español como marco institucional y la secuencia de cambio de código realizada por parte del profesor en sus interacciones con el alumno.

Paradójicamente, pudiera parecer que el cambio de código iniciado por el profesor en este extracto atenta contra el orden racional de la interacción en el aula de español como marco institucional al enseñar la lengua adicional sin hacerlo a través de esta misma. Sin embargo, en esta interacción el estudiante adquiere una mayor claridad no solo de la lengua adicional que aprende, sino también de las diferencias formales entre la lengua adicional y su propia lengua materna.

5.1.2 Reflexión metalingüística (Reformulación)

En el presente extracto el cambio de código es iniciado por el profesor y está orientado a la forma. La reflexión metalingüística caracteriza el tipo de interacción que se establece y la reformulación como subcategoría de la reflexión metalingüística perfila la forma en la que se produce la interacción. Como argumenta Birello (2005), las reformulaciones interlingüísticas favorecen la apropiación lingüística. Así, el profesor retoma lo dicho en la lengua adicional y lo reformula en la lengua materna del alumno. Estas reformulaciones no solamente facilitan la comprensión del alumno, sino que perfilan la forma en la que se produce la interacción.

El primer extracto y el que mostramos ahora son similares en tanto el cambio de código es iniciado por el profesor y el foco pedagógico se orienta a la forma a través de la reflexión metalingüística. La diferencia entre ambos extractos estriba en la subcategoría perteneciente a la reflexión metalingüística que en este caso es la reformulación.

El alumno, durante la lectura de un texto escrito que el profesor ha compartido en la pantalla de su ordenador, le pregunta al profesor por el significado de la forma lingüística “difíciles”.

Extracto 2

09/10/2020, 60:06:09-60:06:28

1 A: difíciles (.) aquí es (.) el opuesto de fácil?
2 o hay otra signIfica?

3 (.) difíciles oportunidades es como=
4 P: → =sí↓ (.) es como *hard chances* o *hard opportunities*(.)
5 no hay oportunidades
6 A: sí (.) un poco de oportunidades con alcanzar
7 (.) sí (.) ok

El alumno comienza su turno de habla (línea 1) con el elemento que para él es problemático. Este elemento problemático es separado por el alumno a través de una micropausa del resto de la cadena hablada en esa misma línea. Luego de hacer la micropausa para separar el elemento problemático, el alumno hace referencia al contexto específico donde aparece el elemento problemático cuando usa la forma lingüística “aquí”. Al final de la línea 1, el alumno necesita saber si el elemento problemático se define por lo que no es. Así, el alumno separa al final de la línea 1, a través de una micropausa, lo que en su hipótesis él considera lo opuesto al elemento problemático con el que él comenzó su turno. El tono ascendente al final (línea 1) indica la formulación de una pregunta y la señalización de la forma lingüística que él considera sea lo opuesto al elemento problemático. Al final de la línea 2 el alumno produce otro cambio de tono ascendente en el cual declara su incertidumbre sobre la hipótesis que se había formulado en la línea anterior.

Al inicio de la línea 3 el alumno produce una micropausa a la espera de una respuesta por parte del profesor ante la interrogante formulada. Como el profesor no responde a su interrogante, el alumno expande su turno de habla e intenta por sí mismo solventar el elemento problemático cuando al final de su turno de habla utiliza la forma lingüística “como”. El profesor se asigna el turno de habla (línea 4) para ayudar a solventar el elemento problemático para el alumno.

El profesor al tomar el turno de habla de forma inmediata (línea 4) al turno anterior (líneas 1, 2 y 3) confirma la hipótesis que se había formulado el alumno (línea 1). Una vez confirmada la hipótesis del alumno, el profesor realiza una micropausa para delimitar la resolución del problema.

El foco pedagógico en la línea 4 se orienta a la forma y se expresa mediante una reflexión metalingüística materializada en la reformulación de la forma lingüística “dificiles oportunidades” (línea 3). Esta reformulación el profesor la presenta en forma de cambio de

código “*hard chances*” (línea 4) para ayudar al alumno utilizando la propia lengua materna del alumno, la cual es un instrumento conocido por este último. El profesor realiza otra reformulación del elemento problemático enunciado por el alumno en la línea 3 en la lengua materna del alumno a través de un nuevo cambio de código “*hard opportunities*” (línea 4). En otras palabras, primeramente, el profesor reformula a través de un cambio de código el elemento problemático señalado por el alumno en la lengua adicional; luego, el profesor reformula otra vez por medio de otro cambio de código.

Al final de la línea 4, el profesor realiza una micropausa para delimitar lo reformulado por él en la lengua materna del alumno y la siguiente reformulación que hace en la lengua adicional (línea 5). La reformulación enunciada por el profesor en la línea 5 mediante la lengua adicional, se realiza con un tono enfático para resaltarla y dirigir la atención del alumno hacia allá.

El alumno comienza su turno sin vacilación ni retraso confirmando que el elemento problemático ha sido resuelto (línea 6). Luego de su afirmación hace una micropausa que valida la resolución del elemento problemático y delimita el resto de su intervención. En la línea 7 se vuelve a confirmar que el alumno ha comprendido la explicación del profesor cuando afirma “sí”. Este “sí” está precedido y sucedido por micropausas que enfatizan el grado de comprensión del alumno ante las reformulaciones enunciadas por el profesor. La conclusión de su turno con el marcador “ok” se hace para reforzar que el elemento problemático se ha resuelto.

En el extracto 2 podemos apreciar que las reformulaciones hechas por el profesor se hacen tanto a través de cambios de códigos de manera sucesiva o en la lengua adicional que aprende alumno. Los cambios de código iniciados por el profesor no entran en contradicción con el marco institucional que constituye el aula de español como lengua adicional ya que el profesor se sirve de ellos para solventar el problema del alumno en la lengua adicional. La selección que ha hecho el profesor de la lengua materna del alumno no ha ido en detrimento ni con la comunicación ni con el foco pedagógico que en este caso está orientado a la forma.

Los cambios de código sucesivos (línea 4) iniciados por el profesor son acciones que el alumno las interpreta como orientadas a la preferencia. Podemos avalar esta acción orientada a la preferencia por parte del alumno cuando en el turno de respuesta (líneas 6 y 7) respecto al turno donde el profesor inicia el cambio de código (líneas 4 y 5) no hay pausa o retraso. Es decir, el

profesor culmina su turno de habla donde utiliza el cambio de código y el alumno comienza su turno de habla sin vacilación o demora demostrando su grado de afiliación con el foco pedagógico orientado a la forma y donde se producen los cambios de código.

5.1.3 Reflexión metalingüística (Reformulación)

En este extracto el cambio de código es iniciado por el profesor y el foco pedagógico está orientado a la forma. La categoría que destaca en esta interacción es la reflexión metalingüística y la subcategoría que prima es la reformulación.

El presente extracto y el anterior comparten características similares respecto al foco pedagógico y la categoría de análisis que predomina en las interacciones. Sin embargo, se producen extensiones en los turnos de habla del profesor y del alumno porque los cambios de código iniciados por el profesor no son efectivos en algunas partes de la interacción.

En el siguiente extracto el profesor comparte un texto escrito en la pantalla de su ordenador y mientras el alumno lo lee, le surge una duda respecto al uso de la forma lingüística “bien”.

Extracto 3

20/10/2020, 60:12:31-60:12:45

1 P: → pero (.) en inglés tú dices *real state*
2 A: otra vez↑=
3 P: → =sí pero: eh:: tú dices *real estate* en en inglés pero::↑
4 A: no (.) pero *belonging* o *property*
5 P: sí sí el bien o la propiedad
6 A: sí↓ (.) ok↓

En la línea 1 después de “pero”, el profesor hace una micropausa para indicar que el elemento problemático está después de esa micropausa. Al final de la línea 1, el profesor inicia un cambio de código para solucionar el problema del alumno ya que es la propia lengua materna de este último y en la que se siente más cómodo. Sin embargo, aunque la forma lingüística “*real state*” es correcta y existe en la lengua materna del alumno, el alumno interpreta el cambio de código iniciado por el profesor como una acción orientada a la no preferencia cuando en el turno de respuesta (línea 2), hace un cambio de tono ascendente.

El recurso de seleccionar la lengua materna del alumno a través de cambios de código es efectivo y su organización secuencial está bien definida en nuestro corpus a través de varios ejemplos. No obstante, la pronunciación emitida por el profesor en la lengua materna del alumno se refiere a otra noción que no es a la que apunta el alumno como elemento problemático.

El alumno interpreta el cambio de código (línea 1) como una acción orientada a la no preferencia y en ese sentido le solicita al profesor que repare el cambio de código (línea 2) porque no hace referencia a la noción a la que se refiere el alumno. El profesor se asigna el turno de habla (línea 3) y repara el elemento problemático (línea 1) reformulando el cambio de código deficiente enunciado anteriormente.

El segundo cambio de código sigue siendo interpretado por el alumno como una acción orientada a la no preferencia (línea 3), no por el hecho de que el profesor haya realizado el cambio de código en sí, sino porque el cambio de código sigue aún sin referirse a la noción que el alumno considera como elemento problemático.

La negación con la que el alumno comienza el turno de habla que se ha asignado es la evidencia que demuestra el grado de no afiliación respecto al cambio de código producido por el profesor por segunda vez. Al ser interpretado así, el alumno hace una pausa después de la negación “no” (línea 4) y mitiga esa acción de negar extendiendo su turno de habla por medio de un cambio de código donde repara el turno de habla anterior en el cual el profesor también hace un cambio de código (línea 3).

En la línea 5, el profesor interpreta la acción del cambio de código emitida por el alumno en la línea 4 como una acción orientada a la preferencia y así lo demuestra cuando se asigna el turno de habla sin dilación ni retraso. Este turno de habla lo inicia con una afirmación repetida y seguida por una micropausa (línea 5) para validar en la lengua adicional el cambio de código producido por el alumno anteriormente (línea 4).

El alumno interpreta que el elemento problemático ha sido solucionado y su turno de respuesta lo inicia afirmando y luego de una micropausa agrega el marcador “ok” para validar y reforzar su comprensión (línea 6).

En este extracto no existe evidencia que demuestre que los cambios de código iniciados por el profesor no estén organizados secuencialmente en la interacción, sino que estos cambios de código como un recurso efectivo hasta ahora, no se refieren a la noción que es problemática para el alumno. Aunque el foco pedagógico está orientado a la forma, no son esas formas que selecciona el profesor las que pueden dar cuenta para solucionar el problema del alumno. Las negociaciones que hacen el profesor y el alumno en esta interacción se circunscriben al marco institucional que constituye el aula de español como lengua adicional. En este sentido el profesor enseña la lengua (aunque no siempre a través de la misma) y el alumno la aprende.

5.2 Cambios de código iniciados por el profesor con el foco pedagógico orientado al contenido

En los extractos 1, 2 y 3 los cambios de código han sido iniciados por el profesor y el foco pedagógico ha estado orientado a la forma. A continuación vamos a analizar dos extractos en los que el profesor orienta el código pedagógico al contenido, aunque los cambios de código siguen siendo iniciados por el profesor mismo.

5.2.1 Elicitación a la interacción del alumno en la lengua adicional

Este extracto forma parte de una interacción más extensa entre el profesor y el alumno en la cual el profesor ha compartido un texto y el alumno lee la forma lingüística “aldea”, pero no está seguro de su significado. Las similitudes que comparte este extracto con los anteriores estriban en que es el profesor quien inicia los cambios de código. Las diferencias radican en que el foco pedagógico ahora está orientado al contenido y la interacción está determinada por la elicitación a la interacción del alumno en la lengua adicional.

Extracto 4

09/10/2020, 0:39:51-0:40:07

- 1 A: eh::alde:a es más pequeño que el pueblo?
- 2 P: → sí (.) más pequeño (.) village
- 3 A: sí↓ (.) ok (.)
- 4 entonces el orden es (.) como aldea (.) pueblo y:: ciudad
- 5 P: y ciudad (.) sí
- 6 A: gracias

El alumno comienza su turno de habla (línea 1) con un alargamiento vocálico que precede al elemento problemático “aldea”. Este elemento problemático también es producido con un alargamiento vocálico. Al final del primer turno de habla del alumno se produce un ascenso del tono de voz (línea 1) indicando la presencia de una interrogante. El profesor responde en la línea 2 ante la pregunta formulada por el alumno en la línea 1. La respuesta es iniciada por el profesor sin vacilación y sin demora con “sí”. Tras la afirmación, el profesor produce una micropausa y después de esta, explica el elemento problemático que aparece en la línea 1 mediante la comparación. Al final de la línea 2, el profesor inicia un cambio de código que está precedido por una micropausa para delimitarlo respecto a la comparación que había hecho en la misma línea. Tanto la ejecución de la micropausa que antecede el cambio de código como el tono enfático durante su ejecución indican que el profesor destaca el cambio de código para que el alumno se enfoque en la resolución del elemento problemático.

El alumno comienza su turno de habla en la línea 3 sin vacilación y sin retraso respecto al turno anterior donde el profesor inicia el cambio de código (línea 2). Valiéndose de la forma lingüística “sí” y seguidamente el marcador “ok” en la línea 3, el alumno interpreta la acción donde aparece el cambio de código (línea 2) como una acción orientada a la preferencia y por tanto su grado de afiliación. La influencia que ejerce la acción del cambio de código (línea 2) respecto al turno posterior (líneas 3 y 4) elicitaba a la interacción del alumno en la lengua adicional (línea 4).

La organización secuencial en el que se produce el cambio de código iniciado por el profesor (línea 2) presenta una relación reflexiva entre este cambio de código, el foco pedagógico intrínseco en ese cambio de código y el marco institucional que constituye el aula de español como lengua adicional. El foco pedagógico en esta interacción específica elicitaba al alumno a producir en la lengua adicional y esa elicitación está orientada al contenido.

5.2.2 Reflexión metacognitiva

El extracto que ponemos a consideración a continuación comparte características similares con los extractos del 1 al 4 en cuanto a que el cambio de código es iniciado por el profesor. El foco pedagógico entre este extracto y el anterior está orientado al contenido. Sin embargo, aunque el foco pedagógico es el mismo al del extracto 4, la manera de realizarse este extracto 5 es diferente en esta interacción en particular.

Este extracto que presentamos forma parte de una interacción más extensa entre el profesor y el alumno. La conversación gira en torno a las personas que la ley no puede obligar a hacerse pruebas de paternidad.

Extracto 5

19/10/2020, 0:52:53-0:53:03

1 P: creo que este grupo::
2 son los:: testigos de Jehová†
3 → (.) *Jeho-Jehova's witness*†
4 A: sí, sí, sí (.) sí

El profesor comienza su turno de habla con la forma verbal “creo” dando a entender que no está completamente seguro de que ese grupo al que se refiere no permite las transfusiones de sangre. A continuación, el profesor realiza dos alargamientos vocálicos (líneas 1 y 2) para buscar la terminología correcta para referirse a ese grupo de personas. Una vez enunciado el término “testigos de Jehová”, el profesor lo hace con tono ascendente a la espera de una respuesta por parte del estudiante que validara su hipótesis o no (línea 2). Después del tono ascendente con el cual se produce este enunciado el profesor realiza una micropausa al inicio de la línea 3 para indicar que le ha pasado el turno de habla al alumno. Luego de haber hecho la micropausa sin recibir ninguna reacción por parte del alumno, el profesor decide continuar con su turno de habla y es allí cuando es iniciado el cambio de código. Este cambio de código es la herramienta que usa el profesor porque el alumno se siente más cómodo con su lengua materna.

La alternancia de turnos que se produce donde el profesor inicia el cambio de código (línea 3) y el turno de habla siguiente perteneciente al alumno (línea 4) se hace sin vacilación ni dilación. En otras palabras, una vez que el profesor selecciona la lengua materna del alumno al final de su turno de habla, el alumno produce el siguiente turno de habla con inmediatez en la lengua adicional. El turno de respuesta (línea 4) del alumno se hace a través de la forma lingüística afirmativa “sí”. Esta afirmación se produce en un tono continuo tres veces. La cuarta y última afirmación se realiza después de una micropausa.

En este extracto, el profesor inicia un cambio de código para reformular un elemento extralingüístico que había sido mencionado en la lengua adicional y que el alumno no pudo

comprender. La secuencia del cambio de código iniciada por el profesor es interpretada como una acción orientada a la preferencia por parte del alumno ya que este inicia su turno sin retraso respecto del turno anterior en el cual el profesor produjo el cambio de código. Al ser considerada una acción orientada a la preferencia, se demuestra el grado de afiliación del alumno ante esta acción del profesor de cambiar de código en el cual implícitamente el foco pedagógico se orienta al contenido.

Si bien es cierto que el cambio de código producido por el profesor es radical, la acción en sí no constituye una disrupción respecto al marco institucional que representa el aula de español como lengua adicional ya que el foco pedagógico nunca se pierde sino que se presenta en la lengua materna del alumno para ayudarlo a comprender esa realidad extralingüística a la que hace referencia el profesor. Así, el foco pedagógico orientado a la forma es presentado en forma de cambio de código a través de la reflexión metacognitiva y se imbrica reflexivamente con el marco institucional que constituye el aula de español como lengua.

5.3 Cambios de código inducidos por el alumno con el foco pedagógico orientado a la forma

Desde el extracto 1 hasta el extracto 5 hemos podido presenciar que la organización secuencial de los cambios de código han sido iniciados por el profesor. Estos cambios de código iniciados por el profesor se orientan a la forma o al contenido. Las diferentes categorías en las que se manifiestan esos focos pedagógicos durante la interacción muestran una relación reflexiva con el marco institucional que constituye el aula de español como lengua adicional. En lo adelante, pondremos a consideración del lector el otro y último tipo de organización secuencial en la que aparece el cambio de código, pero esta vez cuando es inducido por parte del alumno.

Andamiaje

Este extracto refleja el otro tipo de organización secuencial que hemos encontrado en nuestro corpus. En este caso el cambio de código producido por el profesor es inducido por el alumno y el foco pedagógico está orientado a la forma. Esta interacción que se produce en este contexto en particular está determinada por el andamiaje que realiza el profesor para ayudar al alumno a comprender.

En este extracto el alumno está leyendo un texto escrito que el profesor ha compartido en la pantalla de su ordenador. En ese texto aparece la forma lingüística “este” la cual resulta no ser clara para el alumno.

Extracto 6

19/10/2020, 00:10:18-0:10:26

1 A: pero este este es como::: (.) *that?* ok
2 P: —→ es como this
3 A: *this* (.) ok

En el extracto (6) el alumno comienza su turno de habla (línea 1) con “pero” que indica que lo que aparece después en ese turno de habla resulta problemático para el alumno y se requiere de una solución. El alumno repite el elemento problemático en tono enfático (línea 1) para dirigir la atención del profesor hacia allí. El cambio de código está precedido por un alargamiento vocálico y una micropausa que lo delimitan del resto de la cadena hablada. Al final de su primer turno de habla (línea 1) el alumno realiza el cambio de código en su propia lengua materna en tono ascendente el cual denota la presencia de una interrogante. Esta interrogante indica que el alumno no está seguro de la hipótesis que se ha formulado y de alguna manera necesita la ayuda del profesor para solventar esta situación. Sin embargo, después del tono ascendente con el que se produce el cambio de código el alumno responde a su misma pregunta con el marcador “ok” validando así su propia hipótesis (línea 1).

Este cambio de código no es solamente iniciado por el alumno, sino que induce al profesor a realizar un cambio de código también en el turno siguiente (línea 2). Cuando en la línea 1, el alumno induce el cambio de código a través de un ascenso en su tono de voz, está ejerciendo influencia en el turno siguiente (línea 2) de su interlocutor quien es en este caso el profesor.

Como habíamos mencionado en el capítulo 4, uno de los principios que gobierna la organización racional y secuencial del habla en interacción es el principio de la evidencia del turno siguiente. Es decir, la realización del turno siguiente de un interlocutor estará dada por la interpretación que este haya hecho del turno anterior realizado por el otro interlocutor. Así, el turno de habla del profesor (línea 2) donde se produce el segundo cambio de código está dado por la manera en la que el alumno ha proyectado el turno anterior (línea 1). En este sentido, en la línea 2 el profesor

no encuentra otra alternativa que repetir el cambio de código que el alumno ha inducido en el turno de habla anterior para aclarar la hipótesis que el alumno se había formulado (línea 1).

El cambio de código producido por el profesor en la línea 2 orienta su foco pedagógico a la forma y la interacción que se desarrolla está determinada por el andamiaje que realiza el profesor lo cual le permite simplificar las formas lingüísticas y facilitar la comprensión del alumno (Üstünel y Seedhouse, 2005).

El turno de respuesta del alumno en la línea 3 se inicia con un cambio de código que repite el mismo cambio de código que el profesor había enunciado en el turno de habla anterior (línea 2). Este cambio de código repetido por el estudiante en su turno de respuesta sin dilación valida el cambio de código enunciado por el profesor y confirma así que lo ha interpretado (línea 2) como una acción orientada a la preferencia y por consiguiente su grado de afiliación respecto al foco pedagógico orientado a la forma y determinado en la interacción por el andamiaje. Al final de su turno (línea 3), el alumno refuerza su complicidad ante el cambio de código producido por el profesor en el turno de habla anterior (línea 2) a través del marcador “ok” el cual está antecedido por una micropausa para delimitarlo del resto de la cadena hablada.

Aunque pudiera parecer paradójico, el profesor en esta interacción le ha enseñado al alumno la lengua adicional, pero no la ha utilizado precisamente como instrumento o vehículo para hacerlo, sino que se sirve de la lengua materna del alumno que es con la cual este último se siente más cómodo.

5.4 Cambios de código inducidos por el alumno con el foco pedagógico orientado al contenido

El siguiente extracto se asemeja al anterior en tanto es el alumno quien induce al profesor a producir un cambio de código. Las diferencias están relacionadas por un lado, con la orientación del foco pedagógico ya que en este extracto se encuentra orientado al contenido mientras que en el anterior es a la forma; por otro lado, el carácter de la interacción en este extracto está determinado por la reflexión metalingüística expresado en la forma de la reafirmación, mientras que el extracto 6 está caracterizado por el andamiaje.

Reflexión metalingüística (Reafirmación)

El profesor ha compartido un texto escrito en la pantalla de su ordenador y el alumno lee la forma lingüística “habría muerto”. Esta forma lingüística resulta compleja de comprender así que se inicia una interacción en la cual el alumno le solicita al profesor que le ayude a comprender su significado. Esta forma lingüística aparece en el texto para referirse a una bebé que habría muerto si no hubiera sido transfundida.

Extracto 7

19/10/2020, 60:00:54-61:00:04

1	A		<u>habría</u> significa:: como:::↑ <i>would have?</i>
2	P	→	sí (.) como (.) <i>would have(.)died</i>
3	A		ok (.) sí

El alumno presenta el elemento problemático al inicio de su turno de habla en tono enfático (línea 1). Luego de exponer el elemento problemático en primer lugar, el alumno enuncia la forma verbal metacognitiva “significa” antes de realizar el cambio de código. El alumno produce dos alargamientos vocálicos progresivos y un cambio de tono ascendente –en ese orden- antes de inducir el cambio de código. El cambio de código al final de su turno de habla es presentado en forma de pregunta a través de tono ascendente (línea 1).

En el turno de respuesta (línea 2), el profesor comienza con la forma lingüística de afirmación “sí”, seguida de una micropausa para delimitar la acción de reafirmar en relación con lo subsiguiente en la cadena hablada. El profesor realiza una micropausa antes de llevar a cabo el cambio de código para demarcar lo que se ha dicho en la lengua adicional y lo que se dirá en la lengua materna del alumno (línea 2). La interpretación que hace el profesor ante el cambio de código producido por el alumno es que debe repetir ese mismo cambio de código para poder hacer su explicación. El cambio de código producido por el profesor está interrumpido por una micropausa. Dentro del cambio de código (línea 2), lo que está antes de la micropausa reafirma la hipótesis sobre el elemento problemático enunciado por el alumno en la línea 1 de forma directa, lo que aparece después de la micropausa es una acción solapada que brinda una solución indirecta ante el elemento problemático en la línea 1 también.

En la línea 3, el alumno valida la explicación del profesor al comenzar su turno con el marcador “ok” que indica una acción orientada a la preferencia ante lo dicho por el profesor en el turno de habla anterior (línea 2).

La conclusión del turno de habla del alumno con la forma lingüística “sí”, refuerza la evidencia también de que la acción del cambio de código producido por el profesor es interpretado como una acción orientada a la preferencia. Esta alternancia de turnos donde el profesor produce el cambio de código (línea 2) y el turno de respuesta del alumno (línea 3) se hace sin vacilación o retraso y por tanto demuestra el grado de afiliación del alumno ante el cambio de código y el foco pedagógico orientado al contenido subyacente en la interacción (línea 2).

El cambio de código producido por el profesor en este extracto no entra en contradicción con el marco institucional que constituye el aula de español como lengua adicional ya que el profesor se asiste de la lengua materna para ayudar al alumno a comprender mejor la lengua adicional que está enseñando.

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS

El objetivo de este trabajo ha sido revelar la interrelación reflexiva que subyace entre la organización secuencial del cambio de código producido por el profesor, la evolución del foco pedagógico y el marco institucional que constituye el aula de español como lengua adicional.

En nuestro análisis detectamos dos patrones sistemáticos de organización de la preferencia que emergen de los datos. El primer patrón de organización de la preferencia lo podemos encontrar en los extractos del 1 al 5 en los cuales el profesor es quien inicia los cambios de código. La ausencia de pausas, retrasos y vacilaciones al inicio del turno de respuesta del alumno ante los cambios de código iniciados por el profesor en el turno anterior, indica que el alumno no interpreta la acción de los cambios de código como una acción desviada, sino como una acción orientada a la preferencia.

En los extractos que hemos analizado lo que genera el inicio del cambio de código por parte del profesor es la falta de aprehensión de alguna forma lingüística por parte del alumno en la lengua adicional. Esta situación señala un problema que impide el funcionamiento normal del marco institucional que constituye el aula de español como lengua adicional: el profesor enseña la

lengua adicional y el alumno la aprende. Cuando el profesor detecta el elemento problemático que impide el curso normal del marco institucional que constituye el aula de español como lengua adicional, selecciona la lengua materna del alumno y la presenta en forma de cambio de código. El cambio de código en sí es la herramienta que usa el profesor para ayudar a solucionar el problema del alumno y poder proseguir con la clase.

La organización secuencial del cambio de código iniciado por el profesor muestra una estructura bien definida en nuestros datos. Estos cambios de código iniciados por el profesor son interpretados por el alumno como acciones orientadas a la preferencia en la interacción ya que los turnos de respuesta del alumno se producen sin dilación ni retraso.

Sin embargo, lo que cambia en la secuencia donde el profesor inicia el cambio de código es el foco pedagógico. La orientación del foco pedagógico es contingente al elemento problemático señalado por el alumno ya ese respecto se orienta la interacción. Es decir, en estos extractos el profesor entiende que es a través del cambio de código la manera más eficiente con la cual él puede ayudar al alumno a aprender la lengua adicional.

La evolución del foco pedagógico (unas veces orientado a la forma y otras veces al contenido) está dada por el contexto específico que el profesor y el alumno construyen en sus interacciones, pero el profesor no es consciente de la evolución de este foco pedagógico en el transcurso de la sesión de clase. En otras palabras, el AC posee entre sus máximas la idea de que los hablantes en una interacción no son conscientes de los mecanismos que usan para comunicarse (*seen but unnoticed*). Es el analista de la conversación quien a través de una perspectiva émica puede arrojar luz sobre el diseño arquitectónico de las interacciones entre los hablantes. Esta máxima antes mencionada se puede extrapolar al marco institucional que constituye el aula de español como lengua adicional. Así, el profesor selecciona un foco pedagógico u otro en dependencia del tipo de problema que tenga el alumno para aprender la lengua adicional, pero no reflexiona sobre esta elección durante la interacción.

En los extractos 4 y 5 el patrón de organización sigue siendo el mismo en tanto los cambios de código son iniciados por el profesor y el foco pedagógico está orientado al contenido. La diferencia fundamental radica en que en estos extractos esta orientación del foco pedagógico al contenido se presenta en forma de elicitación a la producción lingüística del alumno en la lengua

adicional en el extracto 4 y la reflexión metacognitiva en el extracto 5. Estas formas en las que se producen los cambios de código perfilan el tipo de interacción que se produce en ese contexto en particular. El extracto 4 resulta interesante en cuanto a que a pesar de que el profesor inicia un cambio de código, el alumno en el turno de habla siguiente realiza una producción lingüística en la lengua adicional.

En el extracto 5 el profesor inicia un cambio de código que se expresa en una reflexión metacognitiva. Esta reflexión metacognitiva trasciende las barreras lingüísticas para orientar su atención a la realidad extralingüística que circundan al profesor y al alumno.

En este mismo patrón de organización secuencial de los cambios de código iniciados por el profesor, el extracto 3 requiere un análisis especial. En este sentido, retomamos los referentes teóricos que enunciamos en el segundo capítulo en los cuales se hace referencia de manera prescriptiva al porcentaje de uso de lengua materna del alumno en las aulas de lenguas adicionales. Así, en la literatura consultada no se hace referencia al nivel de competencia lingüística del profesor en la lengua materna del alumno, ni tampoco se hace referencia a las implicaciones pedagógicas que ello acarrea. En esta misma línea, nos gustaría agregar que si el profesor domina la lengua materna del alumno debe ser consciente de sus limitaciones –en este caso como hablante alóglota- porque puede provocar algún tipo de malentendido si su proficiencia no es tan alta. Sin hacer un análisis exhaustivo –puesto que se escapa del tema de nuestra investigación- de las causas que pueden provocar una comunicación deficiente cuando el profesor hace un uso inapropiado de la lengua materna del alumno, pudiéramos mencionar algunos elementos que consideramos son importantes a este respecto.

Así, deberíamos considerar factores como la relación que tiene el profesor con la lengua materna del alumno si la practica todos los días, cuántas veces al día, si vive en un país donde la lengua oficial es la lengua materna del alumno, si ha realizado algún examen acreditativo de nivel de proficiencia lingüístico y hace cuanto tiempo lo realizó, por solo mencionar algunos ejemplos. Como vemos, el extracto 3 resulta más extenso que los demás puesto que las interacciones tienen una mayor duración de tiempo. Estas interacciones son más extendidas debido a las expansiones que tanto el profesor como el alumno produjeron en sus turnos de habla para alcanzar una comunicación eficiente.

En otro orden, el segundo y último patrón de organización secuencial que se desprende del análisis de nuestros datos es el cambio de código producido por el profesor ante un cambio de código inducido por el alumno. Los extractos 6 y 7 son los dos ejemplos que arrojan nuestros datos sobre la presencia de este patrón secuencial en la interacción entre el profesor y el alumno.

Estos extractos, además, comparten semejanzas y diferencias. Se asemejan en cuanto al orden secuencial que se produce cuando el alumno induce el cambio de código y el profesor responde en el siguiente turno con un cambio de código también. En lo que difieren estos dos extractos es en la selección de la lengua en la respuesta del alumno ante el cambio de código producido por el profesor. En el extracto 6, el turno de respuesta del alumno ante el cambio de código producido por el profesor se hace en la lengua materna del alumno (línea 3), mientras que en el extracto 7 la respuesta del alumno ante el cambio de código producido por el profesor se hace en la lengua adicional (línea 3).

El extracto 6 constituye un caso muy especial en nuestro trabajo porque en una interacción de tan corta duración es donde más aparecen cambios de código utilizados tanto por el profesor como por el alumno. No obstante, la organización orientada a la preferencia que se establece en esta interacción demuestra un grado de afiliación recíproco a los cambios de código producidos por el profesor y por el alumno.

Este extracto 6 pone en tela de juicio el precepto prescriptivo de enseñar la lengua a través de la lengua. Así, como se aprecia en esta interacción, el andamiaje producido por el profesor en la lengua materna del alumno es para ayudar al alumno a solventar una carencia lingüística en la lengua adicional. Es decir, la interacción que allí se produce es evidencia de que el profesor se sirve de la lengua materna del alumno como otro recurso más a su disposición para enseñar la lengua adicional.

Además, el contexto en el que se enmarca nuestro estudio –tutorías privadas en la enseñanza no reglada y de no inmersión- parece no estar en contradicción con la política lingüística de la administración o dirección al ser el propio profesor quien funge esas funciones. Así, son el profesor y el alumno quienes deciden cómo se van a realizar las sesiones de clase sin que intervengan terceras partes como otra persona o institución que pueda dictaminar cómo debe producirse el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el extracto 6, con una

producción mayor de cambios de código por parte del profesor y del alumno no está en consonancia con los resultados de la investigación Wei y Martin (2007) donde se discuten los conflictos y las tensiones de la aparición de los cambios de código respecto a las políticas trazadas por la institución donde se enmarcan las clases.

En otro orden, la otra diferencia que se puede percibir dentro de este mismo patrón de organización secuencial es la relacionada con la evolución del foco pedagógico. Aunque en los extractos 6 y 7 los cambios de código son inducidos por el alumno, los cambios de código que produce el profesor pueden orientar su foco pedagógico a la forma como en el extracto 6 o al contenido como en el extracto 7. En esta evolución del foco pedagógico en los extractos 6 y 7 también subyacen categorías que determinan el tipo de interacción que se lleva a cabo.

La organización de la preferencia en el AC explica los extractos 6 y 7 a través del principio de la evidencia del turno siguiente. Como habíamos señalado en el segundo capítulo de este trabajo, en la interacción los hablantes ejercen influencia sobre sus interlocutores y por tanto proyectan el turno siguiente. Los interlocutores interpretan el mensaje y esta interpretación puede o no ser la que pretendía el hablante en el turno anterior. En esta misma línea, en los extractos 6 y 7 cuando el alumno induce al profesor a producir cambios de código, el profesor lo interpreta como una acción orientada a la preferencia y en el turno de respuesta se sirve también del cambio de código para comunicarse. Este cambio de código utilizado por el profesor en respuesta al cambio de código inducido por el alumno en el turno anterior es visto también como una acción orientada a la preferencia y el alumno responde sin vacilación al inicio de su turno de respuesta con otro cambio de código en el extracto 6 o responde en la lengua adicional en el extracto 7. En ambos extractos, no existe evidencia que demuestre que no haya habido acciones orientadas a la preferencia en las interacciones donde el cambio de código es inducido por el alumno.

Ante la presencia de una cadena de cambios de código emitida tanto por el profesor como por el alumno en el extracto 6, pudiera parecer que en las interacciones desaparece el foco pedagógico y por consiguiente que se ha perdido el propósito del marco institucional del aula de español como lengua adicional. Sin embargo, desde una perspectiva émica del análisis podemos ver que el profesor selecciona la lengua materna del alumno en forma de cambio de código para dirigirla a un foco pedagógico determinado y solventar así un problema señalado por el alumno.

El cambio de código en ambos extractos es una medida radical del profesor, pero cumple con sus propósitos pedagógicos ya que desde la perspectiva del profesor sin estos quedaría truncado el desarrollo de la clase y por consiguiente se vería afectado el marco institucional del aula de español como lengua adicional.

El extracto 6 es el más radical respecto al extracto 7 en cuanto a mayor cantidad de uso de cambios de código tanto por el profesor como por el alumno. Sin embargo, aunque en el extracto 6 se limita la producción del alumno en la lengua adicional, no se pierde el foco pedagógico. El alumno tiene un problema y se sirve de su lengua materna para expresarlo (línea 1) e induce al profesor a hacer un cambio de código por medio de una pregunta donde señala el elemento que es problemático con tono ascendente (línea 2). La interpretación que hace el profesor ante el cambio de código inducido por el alumno es una acción orientada a la preferencia y continúa con otro cambio de código (línea 3), pero es precisamente a través de este cambio de código que el profesor puede dirigir el foco pedagógico a solucionar el problema del alumno. Una vez solucionado el problema, el alumno muestra su grado de afiliación al cambio de código producido por el profesor ya que es contingente al foco pedagógico y selecciona su lengua materna una vez más a modo de reafirmación (línea 3).

Los extractos anteriores demuestran que existe una estrecha relación entre la secuencia de organización del cambio de código producido por el profesor, el foco pedagógico y el marco institucional del aula de español como lengua adicional.

En otro orden, el concepto de la preferencia en el AC nos ayuda a entender la organización secuencial en la que se realiza el cambio de código producido por el profesor. Tras efectuar un análisis minucioso desde una perspectiva émica, podemos percibir que los cambios de código constituyen una acción orientada a la preferencia en las interacciones ya sean iniciados por el profesor o inducidos por el alumno.

A la luz del análisis hecho a nuestros datos y los resultados que se desprenden a partir de este análisis, podemos encontrar puntos de contacto con otras investigaciones relacionadas con el uso de la lengua materna en las aulas de lenguas adicionales y en especial el aula de español como lengua adicional.

Este fenómeno en el cual el profesor selecciona la lengua materna del alumno en sus interacciones en el aula se ha analizado desde diferentes aristas. En nuestro trabajo nos hemos auxiliado del Análisis de la Conversación para acercarnos a este fenómeno y contribuir a un mejor entendimiento. Entre las investigaciones que hemos podido encontrar en nuestra revisión bibliográfica encontramos otros trabajos que además del nuestro ayudan a comprender el fenómeno de cambio de código en las aulas de lenguas adicionales mediante el Análisis de la Conversación.

Algunos de los resultados del análisis de nuestro estudio coinciden con otros trabajos donde se aborda el fenómeno del cambio de código para tratar el uso de la lengua materna del alumno en las aulas de lenguas adicionales. Entre estos trabajos podemos mencionar el de Üstünel y Seedhouse (2005) donde al igual que en nuestro trabajo se corrobora que la aparición del cambio de código en las aulas de lenguas adicionales no es caótica ni desordenada. La organización secuencial en la que figuran los cambios de código producidos por el profesor presenta una estructura bien definida. Otro punto de contacto con la investigación antes mencionada y los resultados de nuestro análisis, radica en que los cambios de código producidos por el profesor están orientados a un foco pedagógico determinado y este foco pedagógico tiene un carácter evolutivo que es contingente al contexto específico donde aparecen. Además, el cambio de código es analizado por el profesor como un recurso más e indispensable sin el cual el marco institucional que constituye el aula de español como lengua adicional se vería afectado. Otros de los resultados que compartimos con el trabajo de Üstünel y Seedhouse (2005) es que los cambios de código producidos por el profesor son acciones orientadas a la preferencia para el alumno al no existir vacilaciones o retrasos al inicio del turno de respuesta del alumno ante el cambio de código producido por el profesor en el turno anterior. Es decir, el alumno muestra un grado de afiliación a los cambios de código producidos por el profesor porque los entiende como parte del proceso de aprendizaje. Otro de los resultados que compartimos en nuestro estudio con los de Üstünel y Seedhouse (2005) consiste en que a pesar de que el profesor realiza cambios de código en determinados momentos de la clase, la tendencia del alumno en el turno de habla siguiente es a hacer uso de la lengua adicional.

A diferencia del estudio de Üstünel y Seedhouse (2005), en el nuestro el profesor no induce al alumno a realizar cambios de código, sino que es el alumno quien lo hace a través de preguntas y

el profesor los interpreta como acciones orientadas a la preferencia y también realiza cambios de código.

En nuestro trabajo nos suscribimos a las categorías de análisis en Birello (2005) que determinan el tipo de interacción que se producen en un contexto en particular. Estas categorías son las relacionadas con la reflexión metalingüística y las tres categorías subyacentes a esta: explicación, reformulación y reafirmación; así como también la reflexión metacognitiva, el andamiaje y la elicitación a la interacción del alumno en la lengua adicional.

Los resultados de nuestro análisis difieren también con algunos de los resultados de Jiménez Sánchez (2012) ya que en su trabajo una de las maneras en la que el profesor realiza los cambios de código es para gestionar el aula como controlar la disciplina, revisar la tarea y lograr una complicidad emocional con los alumnos, mientras que en nuestro trabajo todas las realizaciones de los cambios de código producidos por el profesor están orientados a un foco pedagógico determinado que en nuestro caso es a la forma o el contenido.

En nuestro estudio, en contraposición a Seedhouse (2004) no existen ocurrencias de focos pedagógicos orientados a la tarea o la gestión del aula. El foco pedagógico evoluciona de manera bifurcada ya que solamente aparece orientado a la forma (extractos 1, 2, 3 y 6) o al contenido (extractos 4, 5 y 7).

Nuestro estudio comparte características similares con el de Causa (2002) en el que se plantea lo referente a la producción de cambios de código no preparados. En este sentido, el análisis de nuestros datos arrojan que los cambios de código producidos por el profesor poseen una organización secuencial y así se insertan en el resto de las interacciones que se producen en la lengua adicional. Estos cambios de código producidos por el profesor no pueden haber sido planificados con interacción ya que el profesor no puede predecir en todos los casos cuándo el alumno tendrá un problema relacionado con su propia carencia lingüística. Así, podemos que apreciar que a pesar del dinamismo y la imprevisibilidad de las interacciones entre el profesor y el alumno, los cambios de código están bien organizados en la interacción.

En otro orden, el marcador “Ok” en la gran mayoría de los extractos presentes en este estudio, surge en el turno de respuesta del alumno ante un cambio de código producido por el profesor. Este marcador al que hacemos referencia además de representar la aceptación del alumno al

cambio de código producido por el profesor y la validación a la solución del problema enunciado por el alumno, es también un posible ejemplo de translenguaje ya que el investigador no puede demarcar en ese elemento a qué lengua se refiere el alumno cuando lo produce (Cenoz y Gorter, 2020). “Ok”, aunque ha sido aceptado por la RAE es un extranjerismo que tiene su origen en la lengua inglesa. Así, durante la interacción y teniendo en cuenta incluso la pronunciación del alumno, no podemos delimitar a qué lengua pertenece. En ese sentido, encontramos elementos semejantes al de Birello (2005) en el que a la investigadora se le imposibilitaba dilucidar en qué lengua se producían ciertas interacciones al ser el catalán, el español y el italiano lenguas próximas en las que algunos vocablos pueden pronunciarse de la misma manera.

En ambos patrones de organización secuencial se evidencia de que el profesor y el alumno están orientados a los cambios de código ya que la organización interaccional se realiza sin digresiones, pausas, extensiones o vacilaciones en los turnos de habla. Esta conclusión entra en contradicción con la idea de Seedhouse (2004) en la que se preconiza de manera prescriptiva el uso de la lengua adicional como instrumento o vehículo para enseñar la propia lengua adicional. Así, a partir de los resultados del análisis de nuestros datos podemos concluir que no podemos encorsetar al aula de español como lengua adicional a un solo modelo inamovible de español solo, sino que cada contexto de enseñanza es potencialmente único e irrepetible.

7. CONCLUSIONES

A la luz de los resultados obtenidos a partir del análisis y discusión de nuestros datos pasaremos en el presente capítulo a responder a las preguntas que nos habíamos planteado para dar conclusión en nuestro estudio. Además, discutimos las implicaciones pedagógicas de nuestros hallazgos en conjunto con los límites de la investigación, así como también nuestras futuras líneas de investigación.

¿Cómo ocurren los cambios de código producidos por el profesor en sus interacciones con el alumno?

Los cambios de código que produce el profesor en sus interacciones con el alumno son interpretados por este último como acciones orientadas a la preferencia. Los extractos analizados en nuestro estudio demuestran que no hay pausa o retrasos al principio del turno de respuesta del alumno respecto al turno anterior donde el profesor produjo el cambio de código. En este

sentido, el alumno muestra un grado de afiliación ante el foco pedagógico que subyace en los cambios de código producidos por el profesor ya que ayudan a solventar algún problema que el alumno tiene ante una carencia lingüística determinada. Así, los cambios de código producidos por el profesor no ocurren de manera aleatoria, sino que están organizados en la arquitectura interaccional del aula de español como lengua adicional a pesar del carácter dinámico e impredecible que caracterizan las interacciones entre el profesor y el alumno.

¿Cómo se organizan secuencialmente los cambios de código producidos por el profesor en sus interacciones con el alumno?

Tras el microanálisis efectuado de manera secuencial a los datos de nuestra investigación desde una perspectiva émica, el punto generalizable, desde una perspectiva del macroanálisis, confirma que la máxima de Harvey Sacks de que hay orden en todo momento de la interacción, aplica también para el uso de cambio de código por el profesor en sus interacciones con el alumno en el marco del aula de español como lengua adicional. Las secuencias en las que aparecen los cambios de código producidos por el profesor no ocurren de manera accidental ni al azar, sino que presentan un patrón profundamente organizado en la interacción con el alumno. Los datos demuestran que en las interacciones entre el profesor y el alumno se producen solamente dos patrones en la secuencia de organización de los turnos de habla.

El primero consiste en cuando el profesor es quien inicia el cambio de código dirigido a un foco pedagógico determinado y el alumno responde en todos los casos en la lengua adicional a pesar de que el profesor haya iniciado un cambio de código (Extractos 1, 2, 3, 4 y 5).

Por otro lado, el segundo patrón consiste en cuando el alumno induce al profesor a realizar el cambio de código (Extractos 6 y 7). En este patrón el alumno sonsaca al profesor a producir un cambio de código por medio de una pregunta donde aparece un elemento problemático presentado en la lengua materna del alumno. Así, el profesor produce un cambio de código inducido por el alumno en el turno anterior. Luego, el alumno en el turno siguiente respecto del turno donde el profesor produjo el cambio de código, solamente reacciona a través de dos posibilidades, puede responder en su lengua materna o en la lengua adicional.

No obstante, a partir del análisis que emergen de los datos, podemos concluir que solamente en el extracto 6 el alumno cierra la interacción por medio de su lengua materna. Sin embargo, desde

una perspectiva émica en cuanto cómo los hablantes interpretan sus propias acciones, esto no implica que el alumno no haya aprendido algo más sobre la lengua adicional.

Por otra parte, nuestro análisis no quedaría completo si solamente nos quedáramos con el microanálisis hecho a los datos de forma separada a cada extracto. Así, viendo todos los extractos de nuestro corpus desde una perspectiva holística de macroanálisis, podemos concluir que por lo general en las interacciones donde el profesor produce los cambios de código son de corta duración. Es decir, la producción de cambios de código por parte del profesor se inserta sin pausas en los turnos anteriores y siguientes a su producción y son herramientas efectivas que le permiten al profesor llevar a cabo su labor.

¿Cómo evoluciona el foco pedagógico respecto a los cambios de código producidos por el profesor?

Además de la secuencia organizacional que presentan los cambios de código producidos por el profesor, la otra conclusión a la que hemos arribado desde un macroanálisis, consiste en la relación de evolución entre el foco pedagógico y los cambios de código producidos por el profesor. En todos los extractos que analizamos, los cambios de código producidos por el profesor están dirigidos a un foco pedagógico determinado. Es decir, el foco pedagógico cambia en dependencia del problema que tenga el alumno en esa interacción en específico y este foco pedagógico puede estar orientado solamente a la forma o al contenido.

En nuestro estudio podemos establecer relaciones asimétricas respecto a las competencias lingüísticas del profesor y del alumno. Las interacciones exolingües que se manifiestan a través de las lenguas que están en contacto en nuestro corpus pueden ser recíprocas cuando el profesor como nativo de la lengua española es quien posee una mayor competencia lingüística y el alumno como no nativo (alóglota) sería el de menor competencia. Simultáneamente, podemos establecer una relación de asimetría inversa cuando el profesor como alóglota se sirve de la lengua materna del alumno para ayudarlo a comprender mejor la lengua adicional. El profesor como alóglota en la lengua inglesa adopta la estrategia de servirse de la lengua en la que él es menos competente para auxiliar al estudiante con las carencias lingüísticas que posee en la lengua adicional. Esta movida resulta en la generalidad de los casos efectiva como se puede apreciar en nuestro corpus. Sin embargo, en el extracto 3 podemos ver como la intersubjetividad

queda truncada en un momento de la interacción cuando el profesor deja al descubierto sus limitaciones como hablante no nativo de la lengua inglesa.

Nos gustaría agregar, que dado el dinamismo y la imprevisibilidad con la que ocurren las interacciones, incluyendo las de nuestro corpus, no existe evidencia en los datos que demuestre que el profesor realiza una reflexión introspectiva al cambiar de un foco pedagógico a otro en sus producciones de cambio de código ni las expresiones en las que se manifiestan estos cambios de código. Es decir, aunque el profesor es consciente que debe ayudar al alumno a solventar sus carencias lingüísticas para continuar con el desenvolvimiento de la clase, la inmediatez con la que se ejecuta la interacción no permite reflexionar sobre qué foco pedagógico utilizar en cada momento de la interacción, ni tampoco el formato que va a adquirir el cambio de código que subyace en el foco pedagógico que surge en la interacción.

¿Cómo es la relación que se establece entre los cambios de código producidos por el profesor y el marco institucional del aula de español como lengua adicional?

El macroanálisis al que han sido sujeto los datos con los que contamos en nuestro trabajo nos permite llegar a la conclusión de que no existe tensión entre los cambios de código producidos por el profesor y el marco institucional que constituye el aula de español como lengua adicional. La secuencia organizacional en la que se encuentra inserta los cambios de código producidos por el profesor presenta siempre un foco pedagógico que estará orientado a la forma o al contenido.

Es a partir de los cambios de código que el profesor resuelve los problemas que tiene el alumno para ayudarlo a aprender la lengua adicional. El cambio de código es otra herramienta más que posee el profesor para enseñar la lengua adicional. Aunque pudiera parecer paradójico, es a través del cambio de código que el profesor gestiona el funcionamiento racional del aula como marco institucional ya que sin esos cambios de código el profesor entiende que no podría solventar los problemas del alumno y de esta manera no podría progresar con el desenvolvimiento normal de la clase.

Las aportaciones de esta investigación a los estudios de lenguas adicionales y las implicaciones pedagógicas que se desprenden del mismo nos demuestran que en las aulas de español como lengua adicional reflejan un tipo de contexto que no siempre es generalizable a otros contextos ya que dependen de innumerables factores que van desde las necesidades y cultura educativa de

los alumnos hasta las creencias, la formación y la experiencia de los profesores. El carácter empírico de nuestro corpus nos permite acercarnos con una visión descriptiva a las interacciones que se producen en el aula en las que aparecen los cambios de código.

En esta comunidad epistémica de profesores de español como lengua adicional en la que estamos insertos viene a bien asumir una visión desde la perspectiva del AC que nos permita hacer una reflexión introspectiva ante lo que creemos que hacemos y lo que realmente hacemos en el aula.

Para llevar esta idea a buen término se hace necesario crear cursos formativos en los que se enseñen los principios teóricos y prácticos básicos del AC y cómo podemos explotarlos en las interacciones que se llevan a cabo en las aulas de español como lengua adicional.

Así, como autoevaluación formativa en nuestra doble función de docentes-investigadores, las grabaciones de nuestras propias clases y las de otros profesores en conjunto con el análisis a posteriori que podamos hacer de ellas desde una perspectiva del AC nos pueden ayudar a mejorar nuestro desempeño. Por consiguiente, estas grabaciones analizadas desde el AC nos podrían orientar a perfeccionar nuestra competencia conversacional y la del alumno al tratar de desentrañar el complejo entramado de las interacciones.

Consideramos que otra aportación que hace nuestro trabajo a la comunidad de profesores de español como lengua adicional estriba en la necesidad de que seamos consecuentes con la competencia en la lengua materna del alumno que poseamos. Es decir, cuando el profesor domine la lengua materna del alumno puede servirse de ella para enseñar el español como lengua adicional, aunque parezca paradójico, pero siempre y cuando su uso sea verdaderamente efectivo ya que podría ocasionar consecuencias negativas como en el extracto 3 del presente trabajo en el que la pronunciación del profesor en la lengua materna del alumno provoca un malentendido y hace que la interacción se extienda.

7.1 Límites de la investigación

La primera limitación que salta a la vista en nuestra investigación lo constituye lo reducido del número de participantes. Esta reducción del número de participantes por un lado, nos permite realizar un análisis más profundo sobre las interacciones que se producen, pero por otro lado, restringe los resultados de nuestra investigación al no poder extrapolar nuestras conclusiones a otros contextos y con un número más amplio de participantes.

En otro orden, como habíamos apuntado en el capítulo 4, el Análisis de la Conversación tiene como objeto de estudio el habla ordinaria en interacción que se produce en entornos naturales y donde el investigador adopta una postura no participante. Sin embargo, las interacciones que ocurren en el aula de español como lengua adicional, no son consideradas prototípicas de las interacciones ordinarias. Por un lado, las conversaciones ordinarias tienen como finalidad la comunicación en la sociedad y por otro lado, las interacciones que ocurren en el aula de español como lengua adicional tienen una finalidad pedagógica (Wong y Olsher, 2000). Así, se considera que las interacciones que se realizan en un marco institucional son contingentes a ese propio marco institucional.

Con todo lo anterior, el investigador que analiza las interacciones en el aula de español como lengua adicional no adopta una postura totalmente de no participación ya que los participantes son conscientes de que hay investigador que analizará esas sesiones de clase. Afortunadamente, en nuestro caso, aunque sigue siendo una limitación, las videograbaciones a partir de la herramienta Zoom nos dieron la oportunidad de no estar presentes en tiempo real en el aula ni de introducir ningún instrumento mecánico de videograbación como se hace en las observaciones a las clases presenciales. Así, en nuestra investigación, los participantes eran conscientes de que iban a ser analizados por un investigador después de terminadas las sesiones de clase y esto pudo haber afectado en cierta medida las interacciones que se llevaron a cabo. En resumen, desde el Análisis de la Conversación, los investigadores debemos seguir buscando alguna solución ética que permita obtener datos de la manera más naturalmente posible para evitar el carácter invasivo a la que son sujetas estas observaciones.

7.2 Futuras líneas de investigación

Nuestras perspectivas de investigación futura están encaminadas a ahondar más en el uso del cambio de código realizado por el profesor en las aulas de español como lengua adicional. Debido a su orientación empírica, para llevar a cabo tanta labor consideramos que es el Análisis de la Conversación el enfoque metodológico que nos permitirá aproximarnos a este fenómeno de una manera descriptiva.

Dado los participantes, en nuestro trabajo es el inglés la lengua materna del alumno que selecciona el profesor para realizar los cambios de código. En este sentido, hemos tratado de ampliar las investigaciones ya existentes que tratan este contexto. Así, se hace necesario la

presencia de otros trabajos donde haya más de dos lenguas en contacto. Hay países en los que sus habitantes comparten más de una lengua materna como en India y el continente africano y sería interesante analizar cómo se comporta el fenómeno del cambio de código analizado desde el Análisis de la Conversación en estos contextos plurilingües.

Asimismo, se torna necesario profundizar más en el uso del cambio de código producido por el profesor en las clases en línea y si este uso difiere respecto de las clases presenciales. Ante la presencia de estos escenarios antes mencionados cabe preguntarse si los cambios de código producidos por el profesor comparten características similares o no en ambos contextos.

Tras analizar los datos en nuestro trabajo no encontramos evidencia empírica que demostrara que nuestros participantes orientaran el uso del cambio de código al contexto de las clases en línea pertenecientes aula de español como lengua adicional y sería interesante indagar si este comportamiento se mantiene así en una muestra más amplia en la que estuviera presente el contexto de las clases en línea y el presencial para compararlos.

Interesante resultaría también atender al empleo que hace el profesor del cambio de código en la enseñanza del español para fines específicos y dentro este al español para uso profesional. En nuestro trabajo, como habíamos apuntado anteriormente, las clases son de español para fines específicos centradas en el español para uso profesional en la rama de derecho. Sin embargo, el resultado del análisis de nuestros datos no arroja ninguna evidencia empírica que demuestre que los cambios de código producidos por el profesor están orientados al español para fines específicos particularmente al español para uso profesional que es nuestro caso. Así, sería conveniente ampliar este estudio a otros contextos de esta misma rama del español para fines específicos u otras ramas.

Es prolífera la literatura que aborda el cambio de código producido por el profesor en las aulas de lenguas adicionales en la enseñanza reglada (Üstünel y Seedhouse, 2005; Jiménez Sánchez, 2012; Galindo, 2012). Sin embargo, valdría la pena extender estas investigaciones al sector privado representado por las tutorías y en el contexto de enseñanza no reglada y de no inmersión. Dado lo reducido del número de participantes en nuestra investigación, vendría a bien ampliar el número de participantes en otros contextos donde las enseñanzas no regladas y privadas estén presentes.

No quisiéramos concluir este apartado sin mencionar la línea de investigación que pudiera ser la más prominente en nuestro futuro investigativo y es el hecho de apoyarnos en el Análisis de la Conversación para la creación de materiales didácticos donde se incluyan cambios de código. La profunda orientación empírica que presenta el AC nos permitiría orientar las conversaciones que aparecen en los manuales, no como pensamos que deberían y podrían ser esos diálogos basados en nuestras creencias y experiencias, sino que a través de grabaciones en su propio medio natural, seremos capaces de mejorar esos diálogos para presentarles a los alumnos muestras de lengua reales que son en definitiva a las que se van a enfrentar nuestros alumnos.

En otro orden, de la misma manera que hay estudios sobre la lingüística de corpus y muestras de lengua recogidas y almacenadas en esos propios corpus, sería interesante crear bases de datos con transcripciones de grabaciones de clases y grabaciones de conversaciones que ocurren en su medio natural. Las transcripciones de las grabaciones de las clases pueden servirles a los profesores para reflexionar sobre su quehacer como docentes y a la misma vez sirven como material empírico para hacer investigaciones ya que no siempre resulta fácil realizar grabaciones a clases.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdelilah-Bauer, B. (2007). El desafío del bilingüismo. Madrid: Morata. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12286.pdf&area=E>
- Álvarez Cáccamo, C. A. (1998). From 'switching code' to 'code switching': Towards a reconceptualisation of communicative codes. En Peter Auer (Ed.). *Code-Switching in Conversation. Language, Interaction and Identity*. Routledge, (pp. 29-48). Recuperado de https://www.academia.edu/971097/From_switching_code_to_code_switching_Towards_a_reconceptualisation_of_communicative_codes?email_work_card=view-paper
- Aparicio, M. (2009). Análisis de la educación bilingüe en España. Instituto Complutense de Estudios Internacionales: ICEI Paper, 12, pp. 1-4. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/38479/>
- Auer, P. (1998). *Code-switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. Routledge.
- Argyri, E., Goksan, S., Li, W., Liegeois, F., y Clayden, J. (2020). Early childhood bilingualism: effects on brain structure and function [version 1; peer review: 2 approved]. *F1000Research*. doi:10.12688/f1000research.23216.1
- Barrientos, K., Fonseca, M., Ordaz, J., Ortiz, D. y Sánchez, A. (2015). El papel del uso de la L1 (español) en los estudiantes en el aprendizaje de una L2 (inglés). (Universidad Nacional Autónoma de México). Recuperado de https://www.academia.edu/12650451/La_influencia_de_la_L1_en_el_aprendizaje_de_la_L2Batile
- Rodríguez, J. (2015). *La organización secuencial de las reparaciones en interacciones entre profesor y alumnos de español como lengua extranjera centradas en el significado: Repercusión en la intersubjetividad y la competencia interaccional de los hablantes*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona]. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/100766>
- Birello, M. (2005). *La Alternancia de lenguas en la clase de italiano lengua extranjera. Su uso en las interacciones en subgrupo de alumnos adultos en Catalunya*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona]. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/41399>

- Bolden, G. (2015). Transcribing as research. Manual transcription and conversation analysis. *Research on Language and Social Interaction*, 48(3), 276-280.
- Boyle, R. (2000). Whatever happened to preference organization? *Journal of Pragmatics*, 5 (32), 583-604. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00060-0](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00060-0)
- Bozorgian, H. y Fallahpour, S. (2015). *Teachers' and Students' Amount and Purpose of L1 Use: English as Foreign Language (EFL) Classrooms in Iran*. [Archivo PDF]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127239.pdf>
- Cambra M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier
- Cambra M. y Nussbaum, L. (1997). Gestion de langue en classe de LE. Les poids de représentations de l'enseignant, en *Études de linguistique appliquée*, 108, 423-432
- Cantero Serena, F. J. y de Arriba García, C. (2004). Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE. *redELE: revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*. 2, 1-19. [Archivo PDF]. Recuperado de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72221/00820083000337.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carlsson, E. (2010). *El rol de la lengua materna en la enseñanza en clase de lenguas extranjeras – un estudio de caso*. [Ensayo, Göteborgs Universitet]. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2077/23860>
- Castro Gavelán, L. A. (2019). *La enseñanza-aprendizaje del español a angloamericanos mediante un enfoque comunicativo interactivo*. [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. [Archivo PDF]. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/56316/1/T41222.pdf>
- Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*. Peter Lang.
- Celic, C y Seltzer, K. (2013). *Translanguaging: a CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. [Proyecto Colaborativo, The City University of New York]. [Archivo PDF]. Recuperado de

<https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>

- Celik, S. (2008). Opening the Door: An Examination of Mother Tongue Use in Foreign Language Classrooms. *Hacettepe University Journal of Education*, 34, 75-85. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ802519>
- Cenoz, J. y Genesee, F. (1998). *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Multilingual Matters.
- Cenoz, J. y Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes* 39(2), 300-311. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/weng.12462>
- Cenoz, J. y Santos, A. (2020). Implementing pedagogical translanguaging in trilingual schools. *System*, vol. 92 , 1-9. DOI: [10.1016/j.system.2020.102273](https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102273)
- Cestero Mancera, A. M. (2005). *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Arco Libros.
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's theory of learning and school instruction. En A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, y S. M. Miller (Ed.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 39-64). Cambridge University Press.
- Cook, V. (2016). *Second Language Learning and Language Teaching*. (5ª ed.). Taylor & Francis.
- Council of Europe (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-newdescriptors-2018/1680787989>
- Corcoll López, C. (2013). *Translanguaging in the Additional Language Classroom: Pedagogically-Based Codeswitching in a Primary Education Context*. [Tesis de Doctorado, Universitat Ramon Llull]. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/108963>
- Coronel-Molina, Serafín M. y Samuelson, B. L. (2016). Language contact and translingual literacies, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. DOI: [10.1080/01434632.2016.1186681](https://doi.org/10.1080/01434632.2016.1186681)
- Cortés Moreno, M. (2001). Fenómenos originados por las lenguas en contacto: cambio de código, préstamo lingüístico, bilingüismo y diglosia. *Wenzao Journal*, 15, 295-312.

https://www.academia.edu/13375445/09_2001_Fen%C3%B3menos_originados_por_las_lenguas_en_contacto_cambio_de_c%C3%B3digo_pr%C3%A9stamo_ling%C3%BC%C3%ADstico_biling%C3%BCismo_y_diglosia

Creese, A. y Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal*, 1(94), 103-115. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>

Davies G., Walker R., Rendall H. y Hewer S. (2012). Introduction to Computer Assisted Language Learning (CALL). Módulo 1.4. En Davies G. (ed.) *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*, Slough, Thames Valley University. Recuperado de http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-4.htm

De Angelis, Gessica. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. [Archivo PDF]. Recuperado de https://pdfs.semanticscholar.org/83d5/d19b16a5321769a4f64dea2cbf64eb132db7.pdf?_ga=2.46040419.610699845.1615823748-86071477.1589370089

Djandué, B. D. (2012). *Enseñanza aprendizaje del E/LE en Costa de Marfil: el uso de la lengua meta en el curso inicial*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Granada]. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/21769>

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. (1ª ed.). Oxford University Press.

Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. (2ª ed.). Oxford University Press.

Espinosa, C., Ascenzi-Moreno, L., y Vogel, S. (2016). *A Translanguaging Pedagogy for Writing: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. [Proyecto colaborativo, The City University of New York]. Recuperado de <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/05/TLG-Pedagogy-Writing-04-15-16.pdf>

Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, 15(2), 325-340. DOI: [10.1080/00437956.1959.11659702](https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702).

Ferguson, G. (2009). What next? Towards an agenda for classroom codeswitching research. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 12(2), 231-241. Recuperado de DOI: [10.1080/13670050802153236](https://doi.org/10.1080/13670050802153236)

- Fletcher, P. y Garman, M. (1986). *Language Acquisition Studies in First Language Development*. (2ª ed.). Cambridge University Press.
- Galindo, M. (2008). *Evaluación del uso de L1 y L2 en el aula de E/LE*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [Archivo PDF]. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0270.pdf
- Galindo, M. (2012). *La lengua materna en el aula de ELE*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-lengua-materna-en-el-aula-de-ele/>
- García, O. y Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan
- Gigena, M. S. (2019). *Aprendizaje por estaciones en clases de ELE en línea a adultos. Propuestas didácticas, análisis de las percepciones de los participantes y recomendaciones prácticas*. [Tesis de Máster, UNIBA]. [Archivo PDF]. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/174214>
- Gimeno-Sanz, A. (2015). Moving a step further from “integrative CALL”. What's to come? ,*Computer Assisted Language Learning*, 29(6), 1102-1115. DOI: [10.1080/09588221.2015.1103271](https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1103271)
- González Argüello, M. V. (2001). *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona]. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/41411>
- Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. En R. J. Harris (Ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals* (pp. 51-62). North Holland.
- Hepburn, A. y Bolden, G. B. (2017). *Transcribing for social research*. Sage.
- Heritage, J. (2005, *online*). Conversation Analysis and institutional talk. En R. E. Sanders y K. L. Fitch (Ed.), *Handbook of language and Social Interaction*, 103-137, (1ª ed.). [Archivo PDF]. https://www.researchgate.net/profile/John-Heritage/publication/312652565_Conversation_analysis_and_institutional_talk/links/5f15e9fe299bf1e548c692e8/Conversation-analysis-and-institutional-talk.pdf

Heritage, J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Polity Press.

Heritage, John y Clayman, S. E. (2010). *Talk in Action: Interactions, Identities and Institutions*. Wiley-Blackwell.

Herrera, F. (Anfitrión). (2013-presente). *LdeLengua 74 y el papel de la L1 en el aula de español*. [Podcast]. <https://eledelengua.com/ldelengua-74-y-el-papel-de-la-l1-en-el-aula-de-espanol/>

Herrera, F. (Anfitrión). (2017-presente). *LdeLengua 117 sobre mediación interlingüística*. [Podcast]. <https://eledelengua.com/ldelengua-117-sobre-mediacion-interlinguistica/>

Hesson, S, Seltzer, K. y Woodley, H. H. (2014). *Translanguaging in Curriculum and Instruction: A CUNY--NYSIEB Guide for Educators*. [Proyecto colaborativo, The City University of New York,], [Archivo PDF]. <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-Curr-Inst-Final-December-2014.pdf>

Hutchby, I. y Wooffitt, R. (1998). *Conversation analysis: Principles, practices and applications*. Polity Press.

James, C. (2002). La conciencia sobre el lenguaje: orígenes, problemas y orientaciones. En Cots, J. M. y Nussbaum, L., (Ed.), *Pensar lo dicho: la reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas* (Vol. 4, pp. 19-31). Milenio.

Javid, C. Z. (2015). English for Specific Purposes: Roles of Learners, Teachers and Teaching Methods. *European Scientific Journal*, 11(20), 1-18. Recuperado de <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/5950>

- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. En G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation* (13-32). John Benjamins Publishing Company.
- Jenks, C. (2011). *Transcribing talk and interaction*. John Benjamins
- Jiménez Sánchez, D. (2012). Dilo en español mejor. Alternancia códica en el discurso del profesor en una clase de ELE. *MarcoELE*, (14), 1-103, [Archivo PDF]. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/14/jimenez-alternancia_codica.pdf
- Joseph, D. I. (2015). *A sociolinguistic analysis of the effective translanguaging strategies of some first year bilingual students at University of the Western Cape (UWC)* [Tesis de Doctorado, University of the Western Cape]. Recuperado de <http://etd.uwc.ac.za/xmlui/handle/11394/5142>
- Judd, E., Tan, L., y Walberg, H. (2001). *Teaching Additional Languages*. UNESCO International Bureau of Education. International Academy of Education. [Archivo PDF]. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_06_spa.pdf
- Kasper, G. y Wagner, J. (2014). Conversation Analysis and Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 171-212.
- Kerr, P. (2019). *The use of L1 in English language teaching*. [Archivo PDF]. Recuperado de https://languageresearch.cambridge.org/images/CambridgePapersInELT_UseOfL1_2019_ONLINE.pdf
- Krashen, S. (2002). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California. [Archivo PDF]. Recuperado de http://sdrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf
- Labove, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Pennsylvania State University Press
- Lasagabaster, D. y García, O. (2014). Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school / Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela. *Cultura y Educación*, 26(3), 557-572. DOI: [10.1080/11356405.2014.973671](https://doi.org/10.1080/11356405.2014.973671)

- Lee, J. H. y Levine, G. S. (2020). The effects of instructor language choice on second language vocabulary learning and listening comprehension, *Language Teaching Research*, 24(2), 1-24. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1362168818770910>
- Levine, G. (2014). Principles for code choice in the foreign language classroom: A focus on grammaring. *Language Teaching*, 47(3), 332-348. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/S0261444811000498>
- Liddicoat, A. J. (2011). *An Introduction to Conversation Analysis*. Continuum.
- Lightbown P. M y Spada, N. (2000). Do They Know What They're Doing? L2 Learners' Awareness of L1 Influence. *Language Awareness*, 9 (4), 198-217. DOI:[10.1080/09658410008667146](https://doi.org/10.1080/09658410008667146)
- Llobera, M. (2008). Discurso y metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *marcoELE*, (7), 1-22. [Archivo PDF]. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/7/llobera_discurso.pdf
- Lozano González, L. (2012). *Adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales. El proceso de comprensión escrita*. [Tesis de Doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/103733>
- Macaro, E. (1997). *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*. Multilingual Matters.
- Macaro, E. (2001). Analysing Student Teachers? Codeswitching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making. *Modern Language Journal*, 85(4), 531-548. DOI: [10.1111/0026-7902.00124](https://doi.org/10.1111/0026-7902.00124)
- Macdonald, C. (1993). *Using the Target Language*, (vol. 1). Mary Glasgow Publications.
- Martín Peris *et al.* (2008). Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado el 20 de marzo de 2021, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.htm

- Nambisan, K. A. (2014). *Teachers' attitudes towards and uses of translanguaging in English language classrooms in I.* [Tesis de Máster, Iowa, State University]. Recuperado de <https://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5237&context=etd>
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: a textbook for teachers.* Cliffs Prentice Hall.
- Ossa Parra, M. (2018). *EnEspañol es Distinto: Translanguaging for Linguistic Awareness and Meaningful Engagement with Texts.* [Tesis de Doctorado, Boston College]. [Archivo PDF]. Recuperado de <https://dlib.bc.edu/islandora/object/bc-ir%3A107929/datastream/PDF/view>
- Palikuća, A. y Novelliere, V. (2012). Estudio sobre el uso del inglés en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de ELE. En Rodríguez, O. y Molero, C. (eds.). *El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües.* pp. 114-132. Actas del I Encuentro Internacional de profesores de ELE. [Archivo PDF]. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/bruselas_2012/13_palikuca_novelliere.pdf
- Pattanayak, D. P. (sin fecha). «Mother tongues: the problem of definition and the educational challenge». En Ouane, A. (Ed.). *Towards a Multilingual Culture of Education.* The UNESCO Institute for Education. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/uiestud41.pdf>
- Pérez Invernón, M. A. (2012). *Evaluación de programas bilingües: análisis de resultados de las secciones experimentales de francés en el marco del Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía.* [Tesis de Doctorado, Universidad de Córdoba]. [Archivo PDF]. Recuperado de <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/9359/2013000000660.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pomerantz, A. y Heritage, J. (2012). Preference. En J. Sidnell y T. Stivers (Ed.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 210-228). Wiley-Blackwell Publishing.
- Psathas, G. (1995): *Conversation Analysis.* Sage.
- Py, B. (1991). *Bilinguisme, exolingüisme et acquisition: rôle de la L1 dans l'acquisition de la L2.* Recuperado de Network on code-switching and language contact. Papers for the workshop on

impact and consequences. [Archivo PDF].
http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/17/Py_147-161.pdf

Rolin-Ianziti, J. y Varshney, R. (2008). Students' Views Regarding the Use of the First Language: An Exploratory Study in a Tertiary Context Maximizing Target Language Use. *Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes*, 65(2), 249-273. Recuperado de <https://utpjournals.press/doi/10.3138/cmlr.65.2.249>

Romero Alarcón, L. (2020). *Percepciones de alumnos y profesores sobre el uso de la lengua franca en aulas de ELE de adolescentes plurilingües*. [Tesis de Maestría, UNIBA]. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/173379>

Romero Lesmes, M. D. (2015). La promoción internacional de la lengua española: comparación entre los casos de los idiomas alemán, chino y francés. Recuperado de Fundación Real Instituto Elcano. Recuperado de http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/lengua+y+cultura/dt12-2015-romerolesmes-promocion-internacional-lengua-espanola-comparacion-aleman-chino-frances

Sabino, R. (2018). *Languaging without languages: beyond metro-, multi-, poly-, pluri- and translanguaging*. (Vol. 18). Brill. DOI: <https://doi.org/10.1163/9789004364592>

Sacks, H. (1995). *Lectures on Conversation*. En G. Jefferson, y E. A. Shchegloff, (Ed.), (Vols. I-II). Blackwell Publishing.

Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Blackwell

- Seedhouse, P. (2006). Conversation analysis and language learning, en *Language Teaching*, 38(4), 165-187. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444805003010>
- Seedhouse, P. y Walsh, S. (2010). Learning a second language through classroom interaction. En P. Seedhouse, S. Walsh y C. Jenks, (Eds.). *Conceptualising learning in applied linguistics*. Palgrave Macmillan.
- Seedhouse, P. (2010). The Relationship Between Pedagogical Focus and Interaction in L2 Lessons. En E. Macaro. (Ed.), *The continuum Companion to Second Language Acquisition*, (1ª ed., pp. 220-246). Bloomsbury.
- Sheen, R. (2000). A Response to Spada and Lightbown: "Instruction, First Language Influence, and Developmental Readiness in Second Language Acquisition". *The Modern Language Journal*, 84(1), 102-106. <http://www.jstor.org/stable/330452>
- Simon, D.L., (1992). Alternance codique en situation pédagogique II. Rôles et fonctions dans l'interaction. Quel code, quand et pour quoi faire? *LIDIL, L'apprenant asiatique face aux langues étrangères*, 5, 97-107.
- Spada, N y Lightbown, P. (2002, *online*). Instruction, First Language Influence, and Developmental Readiness in Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 83(1), 1-22. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00002>
- Spooner, M. (2017). *Code-Switching and Its Challenges: Perspectives on Translanguaging in the EFL/ESL Classroom*. [Tesis de Maestría, Utah State University]. Recuperado de <https://digitalcommons.usu.edu/gradreports/1126>
- Suby, J y Asención-Delaney, Y. (2009). El uso del español del profesor en las clases de principiantes. *Hispania*, 92(3), 593-607. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/40648421?seq=1>
- Tai, K. W. H., y Wei, L. (2021). Co-Learning in Hong Kong English medium instruction mathematics secondary classrooms: a translanguaging perspective. *Language and Education*. doi:10.1080/09500782.2020.1837860
- Thomas, R. y Mady, C. (2014). Teaching for transfer: Insights from theory and practices in primary-level French-second-language classrooms. *McGill Journal of Education*, 49(2), 399-416.

Recuperado

de

https://pdfs.semanticscholar.org/cd27/34f2984eb438eab980827ee7b38432e7d96e.pdf?_ga=2.68009816.837382402.1581888578-1933535305.1581888578

Tsui, A. B. M. y Tavares, N. J. (2021). The Technology Cart and the Pedagogy Horse in Online Teaching. *English Teaching & Learning*, 45, 109-118. Recuperado de <https://doi.org/10.1007>

Turnbull, M., y Arnett, K. (2002). Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 204-218. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190502000119>

Üstünel, E. y Seedhouse, P. (2005). Why that, in that language, right now? Code-switching and pedagogical focus. *International Journal of Applied Linguistics*. 15(3), 302-325. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2005.00093.x>

Wang, D. (2019). *Multilingualism and Translanguaging in Chinese Language Classrooms*. Macmillan.

Wang, D. y Kirkpatrick, A. (2012). Code choice in the Chinese as a foreign language classroom. *Multilingual Education*. 2 (3), 1-18. Recuperado de <https://doi.org/10.1186/2191-5059-2-3>

Wang, Y., & Wei, L. (2019). Cognitive restructuring in the bilingual mind: motion event construal in early Cantonese-English bilinguals. *LANGUAGE AND COGNITION*, 11 (4), 527-554. doi:10.1017/langcog.2019.31

Wei, L., y Lin, A. M. Y. (2019). Translanguaging classroom discourse: pushing limits, breaking boundaries. *Classroom Discourse*, 10 (3-4), 209-215. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1080/19463014.2019.1635032>

Wei, L. y Martin, P. (2007). Conflicts and tensions in classroom codeswitching: an introduction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(2), 117-122. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/13670050802153111>

Wei, L., Tsang, A., Wong, N., y Lok, P. (2020). Kongish Daily: researching translanguaging creativity and subversiveness. *International Journal of Multilingualism*. doi:10.1080/14790718.2020.1766465

Willis, J. (1981). *Teaching English through English*. Longman

Wong, J. y Olsher, D. (2000). Reflections on Conversation Analysis and Nonnative Speaker Talk. *Issues in Applied Linguistics*, 11(1) 111-128. Recuperado de <https://escholarship.org/uc/item/3kk0j6w8>

Wong, J. y Zhang, H. (2010). *Interactional Practices and the Teaching of Conversation*. [Archivo PDF]. Recuperado de <https://publish.illinois.edu/korean2015/files/2015/06/WongWaring.pdf>

Wu, S. (2018). *Using the First Language in the Second Language Classroom*. [Proyecto, University of Victoria]. Recuperado de <https://dspace.library.uvic.ca/handle/1828/9268>

Yonekawa, K. (2018). *Evaluación del empleo de la lengua meta en el aula de español por parte de docentes no nativos desde el punto de vista del alumnado*. DOI: [10.13140/RG.2.2.32720.15367](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32720.15367)

Zhu, H., Li, W., y Jankowicz-Pytel, D. (2019). Translanguaging and embodied teaching and learning: lessons from a multilingual karate club in London. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. doi:10.1080/13670050.2019.1599811

ANEXO: SISTEMA DE TRANSCRIPCIÓN DE LOS DATOS

- [] Solapamiento o habla simultánea. En el momento en que una serie de palabras se vean solapadas por otras palabras de un interlocutor, ambos fragmentos deberán aparecer entre corchetes y a la misma altura en la transcripción.
- = El inicio de un turno se realiza inmediatamente después que la finalización del anterior. El símbolo de igualdad aparecerá tanto al final del turno que finaliza como al inicio del turno que se inicia inmediatamente después.
- (5) Silencio, el número entre paréntesis representa los segundos. Puede producirse tanto dentro de un enunciado como entre turnos de habla producido por diferentes interlocutores.
- (.) Micropausa. Con este signo se marca un silencio escuchado pero no medible. Corresponde a menos de un segundo.
- .
- El punto no indica la finalización de la frase, sino que se referirá a una entonación descendiente (no necesariamente el final de una frase).
- ?
- El signo de interrogación final no indica exclusivamente que se formula una pregunta, sino que indica entonación ascendente.
- ,
- La coma indicará una entonación continuada, no necesariamente el límite de una cláusula.
- ¿
- El signo de interrogación inicial indicará una entonación menos ascendente que la marcada por el otro signo de interrogación, pero más ascendente que la marcada por la coma.
- ::
- Los dos puntos indican prolongación del sonido precedente. A cuanto más prolongado sea el sonido, más signos aparecerán.
-
- El guión indica corte de la palabra o autointerrupción.
- word
- El subrayado indica algún tipo de énfasis o enfatización. La cantidad de letras de la palabra que se subrayan indica más cantidad de énfasis.
- WORD
- Las mayúsculas subrayadas indicarán un énfasis especialmente fuerte.
- °
- El signo de grado indicará que el habla posterior es tranquila o suave.

- °° Los dos signos de grado indicarán que el habla entre ellos se pronuncie de manera tranquila o suave.
- _: El subrayado previo a los dos puntos indica caída flexiva de la entonación de la parte de la palabra subrayada. Con los dos puntos se indica la prolongación del sonido.
- ˙ El subrayado de los dos puntos indica una entonación ascendente flexiva.
- ↑ Tono ascendente. Puede indicar un completo cambio en la entonación.
- ↓ Tono descendente. Puede indicar un completo cambio en la entonación.
- >< La combinación de símbolos de “más que” y “menos que” indican que el habla entre ellos está comprimida o que se habla deprisa, con tono bajo.
- <> La combinación de símbolos de “menos que” y “más que” indican que el fragmento de habla es lento o extenso.
- < El símbolo “menos que” indica que el habla inmediatamente siguiente arranca de golpe.
- hh La aspiración que se escucha se marca con la letra ‘h’. A más aspiración, más ‘h’ aparecerán. Este símbolo puede representar la respiración, risas, etc.
- (h) Respiración, risas, etc. cuando ocurre dentro de los límites de una palabra.
- .hh Inhalación.
- (()) El doble paréntesis se utiliza para la descripción de eventos por parte del transcriptor: ((suena un teléfono)), ((pasos)), ((olfatea)), etc.
- (word) Cuando aparece una palabra o la identificación del hablante entre paréntesis se indica que existe una incertidumbre en la transcripción, pero representa una posibilidad.
- (try1) / Si en la transcripción aparecen dos paréntesis separados por una barra representan dos posibilidades de escucha del mismo enunciado.
- (try2)
- () Los paréntesis vacíos indican que algo se ha dicho, pero no se ha logrado escuchar. Si aparecen los paréntesis vacíos en el lugar donde se identifican los hablantes significa que no se ha podido descubrir quién ha llevado a cabo el enunciado.