

La alternancia de código en el discurso del profesor de español como lengua extranjera en Holanda

Elien Herwig

Memoria de máster asesorada por el Dr. Joan-Tomàs Pujolà Font

Máster Oficial de Formación de Profesores
de Español como Lengua Extranjera

Curso: 2007-09

Presentada: Junio 2010



UNIVERSITAT DE BARCELONA



UNIVERSITAT
POMPEU FABRA

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, me gustaría darles las gracias a mis padres. Mi decisión de irme a otro país no ha sido fácil para ellos, sin embargo siempre me han apoyado, tanto económica como emocionalmente. Y a pesar de la distancia siempre me he sentido acompañada gracias a su afecto que traspasa toda frontera.

También agradezco a mis amigos por haberme animado y ayudado en todo momento.

Quiero mostrarle mis más sinceros agradecimientos a mi tutor, Dr. Joan-Tomàs Pujolà Font, que siempre me ha proporcionado los consejos e ideas que necesitaba y que ha tenido confianza en mí.

Por supuesto, también tengo que darles las gracias a los demás profesores por todo lo que me enseñaron, y a la mayoría de ellos por haberme tratado con respeto y no como otro alumno más.

Otra persona a quien quiero darle las gracias, es la profesora de las clases de español como lengua extranjera que he grabado. Le agradezco por siempre haber sido tan amable conmigo y sobre todo por haberme permitido entrar en algunas de sus clases, a pesar de que yo fuera una total desconocida para ella.

También me gustaría agradecer a mi compañero de Máster, Daniel Jiménez Sánchez, quien hizo su memoria sobre el mismo tema. Su trabajo y la forma en que lo realizó han sido una gran inspiración y ayuda para mí.

Finalmente, agradezco muy especialmente a Guido, mi novio, que sin duda es la persona que más me ha animado y que también se ha encargado de revisarla y corregirla. Además, nuestro plan de ir a vivir juntos en Buenos Aires ha sido una motivación extra para hacer este trabajo, terminar el Máster y empezar una nueva etapa de mi vida, junto a él en Argentina.

1. Introducción	11
2. Marco teórico	15
2.1. La L1 en el aula de LE a través de los siglos	15
2.2. La alternancia de código	19
2.3. La alternancia de código en el aula de LE	22
2.4. Definición de conceptos básicos	27
2.4.1. El análisis conversacional	27
2.4.2. Conceptos usados en el análisis	31
2.4.2.1. La alternancia de código como estrategia de enseñanza	32
2.4.2.2. El aula de LE como contexto institucional	32
2.4.2.3. La LE como lengua meta	35
3. Preguntas y objetivos de la investigación	39
4. Metodología: selección de datos y descripción del corpus	41
4.1. La enseñanza del español en Holanda	41
4.2. Entorno de la clase	42
4.3. Sujetos de la investigación	42
4.3.1. La profesora	42
4.3.2. Los alumnos	42
4.3.3. La investigadora	43
4.4. Descripción del corpus	43
4.5. Cuestiones éticas	44
5. Estudio de los datos y resultados	47
5.1. Elaboración de la transcripción	47
5.2. Las funciones de la alternancia de código	48
5.2.1. La función administrativa	48
5.2.2. La función afectiva	49
5.2.3. Estrategias de enseñanzas	51
5.3. La distribución de la L1 y la LM	61
5.4. Síntesis	63
6. Discusión de los resultados y algunos comentarios	65
6.1. Discusión de los datos	65
6.2. Límites de la investigación	68
6.3. Futuras líneas de la investigación	68
7. Conclusiones	71
8. Bibliografía	75

Anexos	85
Anexo I: códigos de la transcripción	85
Anexo II: la transcripción	87
Anexo III: materiales usados en la clase	119
Anexo IV: entrevista con la profesora	125

1. Introducción

En el presente trabajo intentaremos abordar el tema del uso de la lengua nativa, por parte del profesor, en la enseñanza de lenguas extranjeras. Las últimas décadas parece que ha habido más discusión que nunca sobre el papel que debería jugar la lengua primera (L1) en el aula de lengua extranjera (LE). Como las opiniones están muy divididas – trataremos esto más extensamente en el apartado 2.1. – sigue siendo un tema actual.

Para nuestra investigación hemos usado una grabación de una clase de español como lengua extranjera (ELE) para holandeses, que fue dada por una profesora que tiene la misma L1 que los estudiantes. A través de la transcripción de la clase y una entrevista con la profesora vamos a observar cómo ésta usa la alternancia de código.

Si eres de Holanda y tienes 18 años, seguramente ya has aprendido – o al menos estudiado – varias lenguas extranjeras. Particularmente, para ese entonces yo ya había estudiado tres: el inglés, el francés y el alemán. Después, en la escuela secundaria, me obligaron durante seis años a estudiar alemán y francés, cuestión con la que en aquel momento no me sentía muy feliz. Me acuerdo que en esas clases, nosotros los alumnos solíamos hablar muy a menudo en holandés. Los profesores, que eran hablantes nativos del holandés, usaban también bastante a menudo la L1.

Dos años después de haber dejado el colegio, decidí que quería hacer la carrera Lenguas y Culturas Románicas en la Universidad de Groningen, Holanda. Allí tuve otras dos experiencias más como alumna de clases de LE, estudiando español y portugués. Otra vez había mucha alternancia de código por

parte de los profesores, lo que a mí me daba pena porque el resultado era que hablábamos muy poco en la lengua meta (LM).

Por otro lado, también he podido experimentar dos veces como es recibir clases de un profesor nativo de español, con quien no compartía mi lengua primera. En ambos casos se trató de un curso intensivo de verano – cuatro horas de clase por día, cinco días a la semana – uno de ellos lo hice en Barcelona y el otro en Alicante. El curso que hice en Barcelona, que duró dos semanas, fue mi primer contacto directo con el español: nunca había ido a ningún país hispanohablante y tampoco había tenido clases de español antes. Aunque yo y mis compañeros de clase éramos principiantes absolutos, el profesor solamente nos hablaba en español. Este concepto de ‘inmersión total’ fue algo completamente nuevo para mí y a pesar de que a veces me sentía un poco perdida (cuando no entendía al profesor, por ejemplo), en general me pareció una manera muy interesante y efectiva de aprender una LE. El año siguiente viví una situación similar en Alicante, donde me quedé tres semanas haciendo un curso de idiomas.

Mi primera experiencia como profesora la tuve a los 16 años, cuando mi profesor de inglés del colegio me preguntó si quería dar clases de apoyo a pequeños grupos de alumnos de 13 o 14 años que tenían muchas dificultades con el aprendizaje del idioma. Como esos estudiantes tenían sobre todo problemas con la gramática, les solía explicar las reglas gramaticales en holandés y luego hacíamos ejercicios en la LM. Seis años más tarde, durante mi primer medio año en Cataluña, volvería a dar clases de idiomas de una manera informal, holandés en este caso, a compañeros de la Universitat de Barcelona de diversas nacionalidades, quienes solamente contaban con un año de estudio de holandés como materia optativa en su haber personal. Dado que todavía tenían un nivel bastante bajo, hubo mucha alternancia de código (español-holandés-inglés). Dos años después, me tocó hacer las primeras prácticas para el Máster de Formación de Profesores de ELE. En mi caso, tuve que dar clases a un grupo de extranjeros – unas diez personas de diferentes partes del mundo – en la escuela de idiomas International House, emplazada en el centro de Barcelona. Todos los alumnos tenían otra L1, así que por primera vez tuve que dar clase usando exclusivamente la LM, lo que fue un reto realmente muy intenso para mí. Primero, me hizo sentir un poco insegura saber que no podía recurrir a ninguna otra lengua, dado que todavía no me sentía tan cómoda hablando el español como me pasaba con el holandés o el inglés. Además, tuve que encontrar nuevas maneras para explicar la gramática, palabras, etcétera. En mi opinión personal, para cualquier profesor de LE sería muy útil tener una experiencia enseñando solamente usando la LM. Para mis segundas prácticas di clases durante dos meses a un pequeño grupo de holandeses, quienes habían llegado a Barcelona hacía muy poco tiempo e iban a quedarse como mínimo medio año. Como los cuatro alumnos eran principiantes y tenían la misma L1 que yo, la usaba

bastante. Me di cuenta de que no es tan fácil encontrar un buen equilibrio entre el uso de la LM y la L1. Es muy tentador recorrer a la lengua común cuando se presenta alguna dificultad e incluso para explicar cosas relativamente sencillas. Además, si los alumnos de una clase de LE, sobre todo principiantes, saben que pueden usar su L1 también, lo harán bastante a menudo – o al menos esta es mi experiencia tanto como profesora y como estudiante. Puede ser por razones de inseguridad o quizás a veces simplemente por pereza.

El último año he trabajado como profesora de inglés, dando clases por teléfono y clases presenciales (privadas o grupales) a gente hispanohablante en una escuela de idiomas. Durante este período he sido más consciente que nunca de la alternancia de código dentro de las clases y he tratado de jugar un poco con ella. Ha sido muy interesante trabajar en esta memoria mientras tanto, para poder ir comparando las diferentes opiniones sobre el uso de la L1 en el aula de LE con mis experiencias personales. Ya desde hace un año decidí que quería hacer el trabajo final sobre este tema, y más específicamente sobre el uso del holandés por parte del profesor en las clases de ELE. Si algún día me dedicara a dar clases de español para holandeses, sería muy interesante y útil tener consciencia del uso de la L1 en el aula y saber manejar esto, tomando en cuenta las cosas que he aprendido sobre el tema.

Es notable ver como el desarrollo de las comunicaciones, el uso de Internet, los medios masivos de comunicación, los avances tecnológicos, los vuelos baratos, la Unión Europea, entre otros, nos adentran en el fenómeno de la globalización o la ‘mundialización’. El dialogo entre los diferentes sitios de la Tierra se hace cada vez más fluido y una de las consecuencias de este proceso es el plurilingüismo, es decir, “la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas” (Centro Virtual Cervantes, 2010). En una clase de LE por supuesto hay, como mínimo, dos lenguas en juego: la L1 y la LM. Esto es siempre así, no depende ni siquiera del método que se use en clase, por ejemplo: incluso en un curso de LE de inmersión total los alumnos van a usar su L1, traduciendo todo en su cabeza. Sin una lengua primera no puede existir una lengua segunda; sin una lengua materna no puede existir una lengua extranjera. El alumno de LE ya no es una ‘tabula rasa’; su L1 siempre será su lengua de partida.

Tal y como veremos en el capítulo siguiente, ya se han llevado a cabo numerosos estudios sobre el uso de la L1 en el aula de LE. Todos los métodos de enseñanza han tomado posición sobre el papel que la L1 debe jugar en la enseñanza y aprendizaje de una LE o lengua segunda (L2), sin haber llegado a algún tipo de acuerdo u opinión común. Desde los que exageran su uso hasta los que la desacreditan totalmente. Pero este trabajo no pretende ser un eslabón más en la extensa cadena de opiniones al respecto.

Prestaremos la mayor atención en nuestra investigación a ver cómo el profesor usa la alternancia de código. Nos fijaremos en los diferentes tipos de funciones que ella tiene en el aula de LE, especialmente las didácticas, para las cuales usaremos el concepto de “estrategia de enseñanza”. Miraremos también cómo es la distribución de lenguas, y si la profesora tiene una preferencia por usar la LM en el aula.

El capítulo dos da cuenta del marco teórico en la cual esta memoria se sustenta, tocando algunos temas que nos acompañaran constantemente en el desarrollo de esta investigación. Primero, trataremos el papel de la L1 en la enseñanza de LE a través de los siglos. A continuación, en los dos capítulos siguientes, hablaremos sobre la alternancia de código; uno refiriéndonos a ella en general, y el otro dentro del contexto del aula de LE. Después presentaremos el enfoque que vamos a usar para nuestra investigación, el Análisis Conversacional, y los conceptos teóricos que aplicaremos en el análisis de los datos. Del estudio teórico del tema, y ante los datos obtenidos de la grabación y transcripción de la clase observada, en el capítulo 3 definiremos los objetivos y preguntas de la investigación. En el capítulo 4 describiremos las cuestiones metodológicas que tuvimos en cuenta a la hora de nuestra investigación, el contexto donde se desarrolla y los sujetos que se han visto involucrados. El capítulo 5 nos dará lugar a revisar los resultados para posteriormente discutirlos en el capítulo 6. En el capítulo 7 intentaremos dar respuesta a nuestras preguntas de investigación. El capítulo 8 recoge la extensa lista de los materiales consultados, y concluyendo el trabajo, los anexos nos detallan las pautas usadas para desarrollar la transcripción, la transcripción misma, las copias de los materiales didácticos usados en clase y finalmente una entrevista con la profesora.

Nuestra investigación se circunscribe dentro de lo que puede resultar de una memoria de Máster, y guiados por el Dr. Joan-Tomàs Pujolà Font, quien nos sugirió la interesante idea de conformar una cadena de investigaciones referidas al mismo tema, por lo que en algunas partes del presente trabajo compararemos con los resultados que arrojó la memoria de nuestro compañero Daniel Jiménez Sánchez, quien también trabajó sobre las funciones de la alternancia de código en el aula de ELE.

2. Marco teórico

2.1. La L1 en el aula de LE a través de los siglos

Aquí intentaremos comprender el papel que ha tomado la lengua materna a través de los siglos, y el lugar que le adjudicaron las diferentes metodologías en la enseñanza de una lengua extranjera. Estas metodologías de las que hablamos son muchas y tienen visiones, algunas veces, muy diferentes al respecto. Nuestra intención no es la de alinearlos o apoyar a ninguna de estas, dado que solamente estudiaremos el tema para poder desarrollar nuestra investigación más eficientemente.

“Se estima que alrededor del sesenta por ciento de la población mundial actual es multilingüe. Desde una perspectiva contemporánea e histórica, el bilingüismo o el multilingüismo es más la norma que la excepción” (Richards y Rodgers, 1986: 9).

Ya en la Antigüedad la lengua materna solía tener un papel muy importante en la enseñanza de lenguas extranjeras. Desde la Edad Media hasta finales del siglo XIX, todos los métodos de enseñanza de LE que conocemos han tenido un enfoque bilingüe (Kelly, 1969). En el siglo XVIII, cuando empezaron a enseñar las lenguas ‘modernas’ en las escuelas europeas, se enseñaban usando los mismos procedimientos básicos que se usaban para enseñar latín. El énfasis estaba en la gramática, la literatura y la traducción; hablar la lengua extranjera no era el objetivo (Richards y Rodgers, 1986: 10). Este enfoque se conoce como el Método Gramática-Traducción, donde “la primera lengua sirve como sistema de referencia en la adquisición de una segunda lengua” (Stern, 1983: 455). Debido a este método se veía la enseñanza de idiomas y sobre todo a la traducción como algo muy teórico. Además, a mediados y finales del siglo XIX fue creciendo la demanda en torno a la capacidad de hablar lenguas extranjeras,

ya que había más oportunidades de comunicación entre los europeos. Por esto, en aquella época empezó una reforma de la enseñanza de lenguas en Europa.

Gouin, a lo mejor el pensador más conocido del Movimiento de reforma, intentó construir una metodología basada en la observación del aprendizaje de la lengua por parte del niño. Tanto él como otros reformadores (Marcel, Prendergast, etc.) creían que lo deseable era enseñar nuevos significados mediante el desarrollo de asociaciones en la LM, en vez de en la L1. Estos defensores del método ‘natural’, como les llamaban a ellos a veces, defendían la ausencia de la L1 en las clases de LE y proponían la transmisión del significado a través de la demostración y la acción. Pensaban haber encontrado una justificación teórica en el trabajo de F. Franke (1884), que dijo que una LE podía enseñarse mejor usándola activamente en el aula, pero en realidad aún les faltaba una teoría sobre el aprendizaje y la naturaleza de una lengua.

“Estos principios naturales del aprendizaje de lenguas ofrecieron los cimientos de lo que llegó a conocerse como el Método Directo, como se denomina al método más extendido de entre los métodos naturales” (Richards y Rodgers, 1986: 14). Este método “subsiste todavía en la actualidad, en las mismas escuelas que lo hicieron famoso, en las escuelas Berlitz” (Sánchez Pérez, 1992) y se destaca por su uso exclusivo de la LM.

Desafortunadamente para los reformadores, escribieron en un período en el que todavía era difícil difundir nuevas ideas pedagógicas, por la falta de una estructura organizativa suficiente (p.ej. en forma de asociaciones profesionales). Como no disponían de esos medios de difusión, sus teorías no se convirtieron en movimientos educativos (Richards y Rodgers, 1986). Además, en la primera mitad del siglo XX, se dieron cuenta de que sólo usar la LM en el aula de LE causaba varios problemas didácticos (p.ej. a la hora de explicar la gramática) y que hacían falta algunas adaptaciones (Puren, 1988). El Método Gramática-Traducción también empezó a perder popularidad, aunque hay que decir que fue la metodología vigente hasta los años 40 y que se la sigue usando en la actualidad en algunas partes del mundo.

En el siglo XX, a pesar de las críticas al uso exclusivo de la LM en el aula de LE, surgieron varios métodos más que estaban a favor de ese destierro de la L1. En los años veinte en Gran Bretaña se empezó a desarrollar el Enfoque Oral, también conocido como Enseñanza Situacional de la Lengua, el cual partió de la teoría del estructuralismo británico, y se basa en la teoría conductista, dando más importancia a las estructuras en la programación. Para fijar las reglas gramaticales, en vez de usar la L1, se recurre a los ejercicios de sustitución y a los “drills” (Martín Sánchez, 2009). En los años 50 surgió el Método

Audiolingüístico¹ en los Estados Unidos, que fue una combinación del estructuralismo del Enfoque Oral con ciertos conceptos de la lingüística aplicada y la psicología conductista. Por un lado se parece al Enfoque Oral por – entre otras cosas – la atención que recibe la corrección a través de la repetición y la práctica de las estructuras básicas de la LM, la exigencia de profesores nativos y la dominación de la LE en el aula. Pero por otro lado también se distingue del mismo, porque se basa en el análisis constructivo y el conductismo (Sánchez Pérez, 1992).

Como ya hemos mencionado antes, no fue tan fácil llevar a la práctica la idea de sólo usar la LM en el aula de LE. Más adelante (en el capítulo 2.1.2.) hablaremos de cuáles suelen ser las dificultades con las que los profesores se encuentran cuando no pueden o quieren usar la L1 de los alumnos. Como respuesta a las deficiencias de los métodos anteriores, empezó, en las décadas de los ‘70 y los ‘80, una búsqueda de alternativas a ellos. Surgieron muchos métodos que a primera vista quizás parecieran totalmente diferentes, pero que solían tener una cosa en común: su enfoque comunicativo.

“El movimiento comunicativo se proponía hacer que el centro de la atención pasara de la gramática como componente esencial de la lengua a una visión diferente de la lengua, la enseñanza de idiomas, los profesores y los estudiantes, una visión que se centrara en la lengua como comunicación y en la conversación del aula en un entorno para la comunicación auténtica” (Richards y Rodgers, 1986: 75).

Visto que son tantos los métodos que se crearon en ese período – la Respuesta Física Total, la Vía Silenciosa, el Aprendizaje-Orientación, la Sugestopedia, el Aprendizaje Comunitario de la Lengua, etc. - no vamos a extendernos sobre ellos. Solamente queremos que quede claro que generalmente esos métodos se han manifestado con respecto a la L1 y que le otorgan un papel importante (ibíd.: 113), aunque tampoco quieren conceder un papel de primer orden a ella (Stern, 1983: 289).

Podemos decir lo mismo en cuanto a los métodos educativos de las últimas décadas, como el Enfoque de Interacción Estratégica, el Enfoque por Tareas y el Enfoque Comunicativo. Trataremos brevemente estos últimos dos, ya que son los que han gozado de más éxito y aceptación. El Enfoque Comunicativo se centra en conseguir que los alumnos realicen tareas con la lengua meta, que expresen conceptos y lleven a cabo actos comunicativos de distinta índole (Widdowson, 1996). Como el objetivo principal es que los alumnos aprendan a comunicarse en la LE, sus seguidores suelen opinar que solamente es conveniente usar la L1 en casos especiales. Por ejemplo, en las primeras etapas de aprendizaje el profesor puede recurrir a ella para facilitar la asimilación de los

¹ También conocido como el Método Audiolingüe.

procesos gramaticales, dar la traducción de una palabra que es difícil de explicar o como herramienta de organización (Galindo Merino, 2008). En torno a 1990 surge dentro de la enseñanza comunicativa el Enfoque por Tareas y a lo largo de los años el primero ha tenido que ir cediendo lugar a este último. El enfoque mediante tareas pretende que los alumnos se comuniquen usando la lengua meta en la solución de diferentes actividades planteadas en la clase.

La mayoría de las metodologías descritas anteriormente - sobre todo las de los últimos 50 años - podrían alinearse con ciertos conceptos y teorías, como el análisis contrastivo, el análisis de errores, la hipótesis del *input* comprensible y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

El análisis contrastivo se desarrolló entre los años 50 y 70 del siglo pasado y se basa sobre todo en algunos estudios de C. Fries (1945), U. Weinreich (1953) y R. Lado (1957) (Santos Gargallo, 1993). Parte desde la idea de que todos los errores producidos por alumnos de LE tienen que ver con interferencia de la L1. En cuanto al proceso de aprendizaje de una LE se supone que es igual al proceso de aprendizaje de la L1, es decir, que mediante repeticiones e imitaciones se crean hábitos lingüísticos (Fernández, 1997). Podemos relacionar el análisis contrastivo con el Método Audiolingüístico, ya que según los dos hay que prevenir los errores y usar exclusivamente la LM en el aula. En los años 70 el análisis contrastivo entró en declive, porque varios estudios demostraron que la causa de la mayoría de los errores no se debía a la interferencia.

En la misma época se desarrolló una nueva corriente de investigación que amplió el ámbito de la fuente del error (Consuelo Moreno, 1994); se llama el análisis de errores y está basada principalmente en la obra de P. Corder. El énfasis cambió de la comparación de la L1 y la LE a las producciones reales en la LM y se empezaron a ver los errores como algo provechoso (Santos Gargallo, 1993). El análisis de errores está relacionado con las investigaciones de Chomsky, quien pensaba que el proceso de adquisición de una LE es similar al de la L1. Este último lo veía como un proceso creativo del niño, en el que éste construye la gramática de su L1 a partir del *input* que recibe. El análisis de errores guarda relación con la postura de los enfoques comunicativos.

Una teoría socio-histórica que ha ejercido bastante influencia sobre las ideas acerca del aprendizaje de una LE, es la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo de L. Vigotsky. Este psicólogo desarrolló el concepto de la ZDP en los años 20 y 30 del siglo XX, aunque no tomó gran importancia hasta los años 70. Lo describió como

“la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial,

determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (ibíd., 1988: 133).

Según Letelier y Silva (2004), para integrar esa teoría en la enseñanza de LE, hay que sacar al estudiante de su estado pasivo y hacer que trabaje con sus compañeros, y preferiblemente usar productos culturales que medien en el aprendizaje en el aula. Nos parece que la metodología que más se acerca a la teoría de la ZDP es el Enfoque por Tareas.

La teoría que probablemente ha sido la más importante para justificar la exclusión de la L1 en el aula de LE, es la hipótesis del *input* comprensible, desarrollada por Krashen (1983, 1985), quien dice que:

“los seres humanos adquirimos el lenguaje de una sola manera – comprendiendo mensajes, o recibiendo un “input inteligible”. Progresamos en nuestro orden natural comprendiendo un input que contenga estructuras correspondientes a nuestro próximo estadio – estructuras que se encuentran por encima de nuestro actual nivel de competencia” (ibíd., 1985: 2).

De esto podemos sacar la conclusión de que el profesor tiene que hablar lo más posible en la LM para facilitarles a los alumnos suficiente *input* comprensible. De los métodos que se apoyan en la hipótesis mencionada, el que más está relacionado con ella es el del Enfoque Natural.

Como podemos ver, a lo largo de los siglos las visiones sobre cuál debería ser el papel de la L1 en el aula de LE han sido muchas y muy diferentes. Como ya habíamos anticipado, nuestra intención no es otra que la de nutrirnos de ellas para poder desarrollar nuestra investigación.

2.2. La alternancia de código

Las últimas décadas ha habido mucha discusión sobre la definición del término “alternancia de código”² - en inglés “code switching”³ - entre numerosos lingüistas, sobre todo en estudios de bilingüismo y plurilingüismo (Poplack, 1980, 2001; Myers-Scotton, 1993; Heller, 1995, Boztepe, 2003; Gumperz, 1982; Hymes, 1962; etc.). En el principio se pensaba que era un fenómeno puramente lingüístico y que el hablante cambiaba de una lengua a otra debido a una falta de dominio de una de ellas (Kasper, 1997). Hoy en día, en cambio, lo suelen ver como una respuesta creativa y compleja de una persona a los recursos sociales y

² O “alternancia códica”.

³ Se puede escribir también como “code-switching” o “codeswitching”.

cognitivos del bilingüismo, y los lingüistas reconocen las muchas facetas que tiene (Myers-Scotton, 2003).

“Thus, code-switching has developed from what used to be looked upon as ‘possibly a somewhat peculiar...act’ (Luckman 1983:97) into a subject matter which is recognised to be able to shed light on fundamental linguistic issues, from Universal Grammar to the formation of group identities and ethnic boundaries through verbal behaviour” (Auer, 1998: 1).

A pesar de todos los estudios que han hecho sobre el tema, todavía no se han puesto de acuerdo sobre cómo definir la alternancia de código. Según E. Haugen (1956: 40), la persona que introdujo el término, es la inserción de algún elemento no integrado y procedente de otra lengua en la práctica lingüística del hablante. En este trabajo partiremos de la siguiente definición: la *alternancia de código conversacional*⁴ es “la yuxtaposición en una misma interacción verbal de pasajes de discurso pertenecientes a sistemas o subsistemas gramaticales diferentes” (Gumperz, 1982: 59). Es decir, el hablante cambia de una lengua a otra, dentro de una frase o en un acto de habla. Igual que Cantero y De Arriba (1995) distinguimos tres tipos de alternancia de código: idiomático (cambio de lengua), dialectal (cambio de dialecto) y diafásico (cambio de registro). En este trabajo nos limitaremos al primero de ellos y más específicamente al cambio del español al holandés.

Cuando la alternancia de código se produce dentro de una frase se llama intraoracional - en inglés “intrasentential” -, del cual un buen ejemplo sería el título de uno de los estudios de S. Poplack: “Sometimes I’ll start a sentence in English y *termino en español*” (1980). Si el cambio de lengua ocurre entre oraciones, se denomina como interoracional - “intersentential” (Saville-Troike, 2003). Una tercera forma de la alternancia de código es la inserción de una pregunta “tag” (como “¿verdad?”, “¿no?” o “*you know*”) en una frase que aparte de esa pregunta solo consta de una lengua - en inglés “tag switching” (Poplack, 1980). Además, ese “cambio de etiqueta” puede ocurrir en cualquier lugar de la conversación, ya que es independiente sintácticamente porque los “tags” consisten en muletillas, exclamaciones, interjecciones etc. (Vinagre Laranjeira, 2005: 28 - 29). Para nuestra investigación miraremos las tres variantes de la alternancia de código, sin hacer una distinción entre ellas.

Hay más fenómenos relacionados con la alternancia de código que observaremos. Primero, tenemos que fijarnos en la diferencia entre la alternancia de código, la mezcla de código⁵ - “code mixing” - y el préstamo - “borrowing”. En cuanto a la mezcla códica hay que decir que sigue habiendo mucha discusión sobre cómo definirla, pero que generalmente los lingüistas

⁴ La alternancia de código conversacional es la que nos interesa en este trabajo.

⁵ También llamado “mezcla códica”.

reconocen que no es posible discernir la lengua base en enunciados donde ocurre (Auer, 1990; Meisel, 1990; etc.), y que está relacionada con la interferencia, fenómeno con el que comparte el rasgo de la involuntariedad, inconsciencia o desconocimiento por parte del hablante (Grosjean, 1990; Poplack, 1990). Algunos investigadores lingüísticos (como B. B. Kachru, R. Singh, K. Sridhar y S. N. Sridhar)

“reserve the term code-switching for inter-sentential switches only, and instead prefer to use code-mixing for intra-sentential switches. The reason is that only code-mixing (i.e., intra-sentential CS) *requires the integration of the rules of the two languages involved in the discourse.*⁶ But as far as the structural constraints are concerned, the intra- vs. inter-sentential distinction can equally well distinguish the two types of switches. So it largely remains as a matter of individual preference, but at the same time it creates unnecessary confusion” (Boztepe, 2003: 4-5).

Nosotros nos sumaremos a la opinión de Boztepe y veremos la mezcla de código como la mezcla de dos lenguas, a nivel fonológico, morfológico y sintáctico, dentro de una frase. En otras palabras, se transfieren ciertas unidades léxicas de una lengua a otra, más sus reglas. Mientras que en el caso de la alternancia las estructuras de las dos lenguas no se ven alteradas; se transfieren las unidades sin las reglas gramaticales de la otra lengua⁷. Tampoco hay mucha claridad sobre cuándo se trata de préstamo y cuándo de alternancia o mezcla de código. Poplack y Sankoff dan una buena explicación de la confusión que a veces hay:

“Partial acquisition of a second language may lead to the use of first-language items in intended second-language discourse, but on an idiosyncratic basis. They may be considered borrowings on the individual speaker level, but not on the level of the community speech variety. (...) Since code-switching is not identifiable on the basis of linguistic – phonological, morphological, or syntactic - features alone, the occurrence of a borrowed item that shows a high degree of social integration (i.e. acceptance and use by community members) could be interpreted as an instance of a loanword, while one that shows a low degree of social integration would be an instance of code-switching (Hasselmo, 1970: 180).” (ibíd., 1984: 102-103).

Entonces, el préstamo es el proceso donde una lengua toma una palabra extranjera y la hace parte de su propio vocabulario (Campbell, 1998).

La enseñanza de lenguas ha sido objeto de numerosos estudios, primero por lingüistas, luego también por pedagogos, psicólogos, sociólogos, médicos y biólogos. Para los estudios sobre la alternancia de código también cabe mencionar que existen varias corrientes, de las cuales queremos mencionar las

⁶ Hemos puesto esta parte de la frase en *itálico* para poner énfasis en ella.

⁷ Jiménez Sánchez (2010) ha sacado conclusiones similares en su memoria.

siguientes: el enfoque gramatical, el sociolingüístico, el psicolingüístico, el conversacional y el pragmático (Wang Lin, 2004).

“The grammatical approach focuses on searching for the universal linguistic or syntactic constraints functioning in the switching between two languages; the sociolinguistic approach studies the connections between social factors and the performance of codeswitching; the psycholinguistic approach aims to find out what aspects of language capacity enable speakers to switch between languages and how the mental process operates; and the conversational approach attempts to bring the dynamics of codeswitching in the study through the analysis of sequencing of conversational turns. (...) The pragmatic approach is an analysis approach to study codeswitching from a more comprehensive perspective considering the dynamics, complexity, and variability of codeswitching” (loc. cit., 2004: 1).”

La alternancia de código tiene que ver con ciertas variables, como los participantes, la situación y el tema de la conversación (Blom y Gumperz, 1972). Gumperz propuso en uno de sus trabajos una lista de seis funciones principales del cambio de código: “quotation marking, addressee specification, interjection, reiteration, message qualification and ‘personalization versus objectivization”” (ibíd., 1982: 80). Según Grosjean las razones principales son las siguientes:

“Fill a linguistic need for a lexical item, set phrase, discourse marker, or sentence filler. Continue the last language used (triggering). Quote someone. Specify addressee. Qualify message: amplify or emphasize (“topper” in argument). Specify speaker involvement (personalize message). Mark and emphasize group identity (solidarity). Convey confidentiality, anger, annoyance. Exclude someone from conversation. Change role of speaker: add authority, raise status, show expertise” (ibíd., 1982: 152).

Como podemos notar, este es un tema complejo dado que existen muchas diferentes definiciones relacionadas al mismo concepto, y que además, en la práctica también pueden surgir muchas variables que provoquen el cambio de código.

2.3. La alternancia de código en el aula de LE

La alternancia de código en las clases de LE es un tema que ha sido estudiado en muchas ocasiones durante las últimas décadas. De los diferentes enfoques que se han usado en esas investigaciones, los más importantes son el etnográfico (por ej.: Merrit et al., 1992); el conversacional (por ej.: Üstünel y Seedhouse, 2005); el sociolingüístico (por ej.: Poplack 1980, 2001); y hay algunos estudios más teóricos (por ej.: Joshi, 1985). Por supuesto también hay investigadores que se encuentran en el medio entre dos - o más - enfoques, como

Gumperz, que ha ejercido mucha influencia en los ámbitos del sociolingüismo, la antropología lingüística y la sociología del lenguaje.

Se puede distinguir las investigaciones también a través de las posturas de los autores hacia el uso de la L1 en el aula de LE. Según Macaro (2001) hay tres categorías: “*total exclusion*” (exclusión total de la L1), “*maximalist*” (uso extensivo de la LM pero sin negar la L1) y “*optimal use*” (uso apropiado de la LM). De los que están a favor del uso exclusivo de la LM (Frey, 1988; Chambers, 1991; etc.), el más conocido es Krashen (1985), quien opina que para aprender una LE los alumnos tienen que ser expuestos a mucho *input* comprensible. Desde este punto de vista, la razón principal para maximizar el uso de la LM, es que la mayoría de los estudiantes solamente suelen estar en contacto con la LE dentro del aula. La comparación de Hawkins, que dice que enseñar una LE es como cuidar el jardín durante una tormenta (“*gardening in the gale*”), nos parece muy apropiado en este contexto: “the teacher plants seeds but these are constantly blown away between lessons – and so it is essential to maximize the learners’ exposure [to the foreign language] in the limited class time available” (1987: 97-98). Es decir, generalmente en contextos de enseñanza de LE, el profesor es el único modelo lingüístico y, por tanto, la mayor fuente de *input* para los estudiantes (Turnbull, 2001: 532). Otra razón para prevenir el uso de la L1 en el aula, es el miedo de la interferencia. Algunos investigadores ven el papel de la L1 en la creación y el uso de la interlengua⁸ como algo problemático, sobre todo en el contexto del aula de LE. “A view still commonly shared among L2 teachers is to avoid the use of L1 in L2 classes as much as possible, and to remain highly suspicious of intra-sentential mixing of the two languages” (Moore, 2002: 280).

Lingüistas que pertenecen a la segunda categoría, “*the maximalist position*”, también proponen usar la LM lo más posible, pero no niegan la L1 y reconocen que a veces hay que usarla, por ejemplo si los alumnos no se comportan bien, se distraen o les falta motivación (Field, 2000: 172). Por otro lado, dentro de esta categoría también hay gente que piensa que el uso de la L1 en las clases de LE ni hace falta, como Halliwell y Jones (1991). Ellos opinan por ejemplo que no es necesario traducir o explicar todas las palabras a los estudiantes, porque a pesar de que quizás no entiendan todas, igual pueden llegar a entender el mensaje. Macdonald (1993: 23) añade que el uso de la LM ayuda a que los alumnos tengan confianza en ellos mismos y les estimula a tratar de comunicarse en la LE con otra gente. En el caso de que el profesor no sabe cómo explicar algo en la LM, Macdonald sugiere el uso de otros recursos como la mímica y demostraciones (loc. cit.).

⁸ Para más información sobre el concepto “interlengua” véase Selinker (1972).

Según “*the optimal use position*” hay un cierto valor en el uso de la L1 por el profesor y por los alumnos, aunque es imprescindible saber cuándo la alternancia de código tendrá un efecto negativo (loc. cit.), y cuánto más alto el nivel de los estudiantes, menos se tendría que usar la L1. Pero según Cohen (1988) hay que reconocer que la lengua que los alumnos usan para pensar suele ser la L1. O como dice Bouton,

“Pour l’adolescent et l’adulte qui découvrent la langue seconde, l’expérience que représente la situation d’acquisition est immédiatement réorganisé par la langue maternelle. (...) La formule verbale de la langue seconde ne se charge pas de signification qu’à travers l’écran de la langue maternelle” (ibíd., 1974 : 168)⁹.

Además, como señala Cook (2001), las dos suposiciones principales que apoyan a la hipótesis de sólo usar la LM - de Krashen, etc. - no son muy fuertes. La primera es la presunción de que el aprendizaje de una L2 es igual al de la L1, porque en ambos casos los aprendices no tienen conocimientos previos de la lengua. Sin embargo, investigadores como Bley-Vroman (1990) ya han demostrado que no es así. Hay varias diferencias esenciales, de las cuales una es muy obvia: cuando adquirimos una L1 todavía no existe otra lengua, mientras que cuando aprendemos una LE, ya existe una L1 con su estructura además de un desarrollo sociocultural. En segundo lugar, lingüistas de la categoría “*total exclusion*” parten de la suposición de que el aprendizaje de la L1 y una LE son dos procesos separados - una de las ideas fundamentales del Método Audiolingüístico. Desde este punto de vista la adquisición de idiomas es algo totalmente coordinado, y entonces se olvidan de que también se mezclan las dos lenguas en ese proceso (Cook, 2001).

Basándonos en lo que hemos observado hasta ahora, nos parece que en las últimas décadas no se ha valorado mucho al uso de la L1 en el aula de LE. Esto les ha llamado la atención también algunos otros autores, por ejemplo, Prodromou (2000) se refiere a la L1 como el “*skeleton in the cupboard*”. Usa esta metáfora porque opina que durante mucho tiempo se ha tratado la L1 como un tema tabú, algo vergonzoso, y que el uso de ella por parte del profesor es un chasco, ya que tendría que usar exclusivamente la LM (loc. cit.: 1). Otro investigador que piensa en la misma línea es Butzkamm, quien escribió un artículo del cual el título ya revela más o menos su postura: “We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma” (2003). Dice que los pocos artículos de profesores de LE que tratan técnicas bilingües para el aula “are usually apologetic in tone (...) Time and time again, using the mother tongue is accompanied by feelings of guilt” (loc. cit.: 29).

⁹ Hemos sacado la cita de Ballester Casado y Chamorro Guerrero (1993: 395).

Según algunos otros autores ese punto de vista es un poco exagerado; uno de ellos es Gabrielatos, quien escribió el artículo “L1 use in ELT: not a skeleton, but a bone of contention. A response to Promodrou” (2001). Él dice que es mejor no tomar una postura demasiado recta, sino ser flexible y preguntarse en cada ocasión para qué usar la L1, y cómo, cuándo y cuánto (loc. cit.: 35). Además, le parece que el uso de la L1 en el aula de LE nunca ha sido un dogma, sino “a bone of contention” (loc. cit.: 33), o sea, una manzana de la discordia.

Dejando de lado un momento si es deseable o no recurrir a la L1 en las clases de LE, todos sabemos que la gran mayoría de los profesores no nativos tienden a usarla en el aula. De ahí que ya se han hecho muchas investigaciones de las causas y las razones para usar la L1 en el aula. Resulta que la alternancia de código puede tener muchas funciones diferentes en el contexto de la enseñanza de LE. Visto que generalmente se suele referir a los trabajos de, entre otros, Causa (1996, 1997), Castellotti y Moore (1997), Van Lier (1996) y Simon (1997), nosotros hemos decidido utilizar algunos otros estudios para hablar de las diferentes funciones del cambio de lengua en el aula de LE.

Guthrie distingue cinco funciones comunicativas principales del uso de la L1 por el profesor de LE:

“(a) for translation; (b) as “we-code” (c) for giving procedures and directions; (d) for clarification especially with the introduction of new vocabulary words; and (e) as a check for understanding” (ibíd., 1984: 45).¹⁰

El término “we-code” (código nosotros) lo ha inventado Gumperz (1982) junto con el “they-code” (código ellos). El “we-code” se suele identificar con la lengua minoritaria - en un lugar donde se habla dos lenguas - y se asocia, como dice Gumperz (loc. cit.: 66), con actividades informales, intragrupales, personalizadas; en cambio, la lengua mayoritaria sería la variedad del “they-code”, y se asocia con las relaciones exteriores al grupo, de carácter más formal y menos personal. Se puede aplicar el “código nosotros” al contexto del aula de LE, en el sentido de que el uso de la L1 establece y mantiene la solidaridad dentro del grupo.

Algunas otras razones para usar la L1 pueden ser querer repetir algo (Lin, 1988; Merritt et al., 1992; Flyman-Mattsson, 1999), para explicar gramática (Franklin, 1990; Dickson, 1996; Martín Martín, 2000; Littlewood y Yu, 2009), para querer o tener que ahorrar tiempo (Ho y Van Naerssen, 1986; Atkinson, 1987; Harbord, 1992), para mantener el orden (Ho y Van Naerssen, 1986; Franklin, 1990; Dickson, 1996), como función social (Merritt et al., 1992; Flyman-Mattsson, 1999; Littlewood y Yu, 2009), para cambiar de tema

¹⁰ Hemos sacado la cita de Martin-Jones (1995: 94).

(Flyman-Mattsson, 1999) o para hacer un ejercicio de traducción (Martín Martín, 2000).

A veces el profesor no recurre a la L1 con un cierto objetivo, sino más bien por alguna causa como inseguridad o falta de competencia lingüística (Franklin, 1990; Merritt et al., 1992; Flyman-Mattsson, 1999) o porque está cansado o estresado (Dickson, 1996; Littlewood y Yu, 2009).

Bawcom analizó su propio uso de la L1 (en su caso, el español) como profesora de inglés y distinguió tres categorías de funciones: uso de la L1 por factores afectivos (hacer que los alumnos se sientan seguros, que mantengan su sentimiento de identidad, etc.), por interés personal (explicar actividades, etc.) o como estrategia de enseñanza (verificar la comprensión, etc.) (ibíd., 2002: 52). Estas tres categorías son muy parecidas a las funciones de la alternancia de código que nosotros vamos a usar para nuestra investigación: la función afectiva, la función administrativa, y el uso de la alternancia de código como estrategia de enseñanza.

La función afectiva tiene que ver con cosas como mostrar comprensión o hacer una broma, con el fin de crear un ambiente relajado en el aula. Así, los alumnos probablemente se sienten más cómodos y seguros y se atreverán más rápidamente a expresarse en la LM. Según un estudio de Dörnyei y Csizér (1998), entre las estrategias más efectivas para motivar a los alumnos de LE se encuentran las de crear un clima agradable y relajado en el aula, crear una buena relación entre profesor y alumnos, e incrementar la confianza de los alumnos en el uso de la LM.

Por supuesto, la función administrativa tiene que ver con acciones como controlar la asistencia de los estudiantes o explicar los deberes. Suele pasar que el profesor de LE hace este tipo de cosas en la L1, para asegurarse de que todos los alumnos le hayan entendido bien.

El concepto de la estrategia de enseñanza es esencial para nuestra investigación, así que vamos a extendernos un poco más sobre ello. Como ya hemos mencionado antes, hace unas décadas se solía relacionar la alternancia de código con una falta de competencia lingüística por parte del hablante. Hoy en día está más que claro que esa es solamente una de las razones por la cual alguien puede cambiar de idioma. Hablando más específicamente de la alternancia de código en el discurso del profesor, se destaca el uso de la L1 como estrategia de enseñanza. Es decir, cuando el profesor y los alumnos comparten una misma L1, es muy corriente que el docente recurra a ella por fines didácticos. Es una herramienta útil para resolver dudas de comprensión, dar una explicación gramatical o algún otro tipo de explicación, corregir a un

alumno, verificar la comprensión, proporcionar andamiaje a un alumno o para la gestión de los ejercicios¹¹. Bixio (1998) describe las estrategias de enseñanza como el conjunto de las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica. Martínez Verde y Bonachea Montero añaden que “[l]as acciones las realiza el maestro, con el objetivo consciente que el alumno aprenda de la manera más eficaz, son acciones secuenciadas que son controladas por el docente” (ibíd., 2003: 3). Pero encontramos en esta última definición algo que creemos debemos aclarar. Es bastante obvio que las estrategias de enseñanza las aplique el profesor, porque en el caso de que la acción la realice uno de los estudiantes, sería una estrategia de aprendizaje. Lo que quizás no esté tan claro, es que aunque ese tipo de acciones las controle el docente, en realidad no son tan ‘controladas’. Es decir, el profesor no las suele planificar de antemano, sino que son estrategias que se pueden aplicar espontáneamente durante las clases. Las acciones pueden ser tanto verbales como no verbales (mímica, etc.). En el apartado 2.2.2. nos extenderemos más al respecto.

2.4. Definición de conceptos básicos

2.4.1. El análisis conversacional

En cuanto a nuestra metodología, ha sido claro desde el principio que íbamos a usar un enfoque cualitativo, y no cuantitativo. Basándonos en Strauss (1987) y Pérez Serrano (1994), una investigación cuantitativa es objetiva y deductiva, y los datos - los cuales se recogen y analizan, usando estadísticas - son sólidos y repetibles. El presente estudio, en cambio, tiene algunas características muy diferentes, de las cuales nombraremos las más importantes. Es exploratorio, inductivo y descriptivo; el proceso suele ser más importante que los resultados. Tiene un enfoque holístico, es decir, el objetivo no es hacer una interpretación minuciosa y detallada del asunto de investigación, sino que prevalece un análisis descriptivo coherente. Los datos no son generalizables. Se trata de una observación naturista sin control, aunque se puede hacer tanto una observación no-participativa como una participativa (Mendoza Fillola, 1998: 70). Se usa una perspectiva *emic* y por esto el estudio es más bien subjetivo que objetivo. Ten Have (2007) define la diferencia entre el enfoque *emic* y el *etic* así:

“Etic refers to a viewpoint to study behaviour as from outside a particular (cultural) system, while an emic approach tries to study it from inside the system” (loc. cit.: 217).

Nuestras intenciones hacia la investigación se ven completamente identificadas con todas esas características que acabamos de mencionar, por lo que nunca hemos tenido dudas sobre si aplicar un enfoque cualitativo o no. Lo

¹¹ Véase el capítulo 5.2.3. para la lista completa más explicaciones y ejemplos.

que sí nos ha costado más, ha sido optar entre hacer una observación participante o una no participante. En primera instancia, consideramos hacer el estudio como investigador participante y usar el método de la investigación en la acción (desarrollado por K. Lewin), porque ya teníamos los materiales necesarios para esto¹². Pero finalmente optamos por no ser nosotros el sujeto de investigación y aplicar el papel del investigador no participante en las clases de una profesora que nos podría aportar mucho con sus 20 años de experiencia. Además, consideramos que en la investigación participativa, al ser el sujeto de investigación quien plantea los objetivos de la misma, puede que su conducta se vea alterada por esto. Como la profesora desconocía el tema concreto de la investigación, suponíamos que con ella la recogida de los datos se daría de una manera más natural. La observación no participante conlleva una interacción mínima o nula entre los observados y el observador, el cual está en un estado pasivo (no habla ni actúa).

Todas las cuestiones que hemos comentado anteriormente las considera el Análisis Conversacional (AC) y por esto abordamos nuestra investigación siguiendo sus lineamientos.

El AC se creó en los años 60 del siglo pasado gracias a una colaboración intensiva entre H. Sacks, E. Schegloff y G. Jefferson. La metodología nació dentro de la sociología y la ‘revolución cognitiva’, la cual generó una gran conmoción en las ciencias sociales en ese entonces.

El AC, que analiza “naturally-occurring spoken interaction” (Seedhouse, 2005: 165), se desarrolló primero para estudiar conversaciones comunes, pero luego su espectro de uso se amplió a muchos diferentes tipos de ‘habla en interacción’ (“talk-in-interaction”) (Goodwin y Heritage, 1990: 283). Desde finales de los años 70 la interacción en contextos institucionales, como en la enseñanza, ha sido estudiada mucho desde la perspectiva del AC (Heritage, 1995: 104).

Antes de extendernos sobre cómo funciona el AC, nos parece importante explicar cuál es la diferencia entre la mentalidad del analista conversacional y la del analista lingüístico. Mientras que este último se focaliza en aspectos lingüísticos, el otro se interesa sobre todo en el acto social (Seedhouse, 2004: 3).

“CA is only marginally interested in language as such; its actual object of study is the interactional organization of social activities. CA is a radical departure from other forms of linguistically oriented analysis in that the production of utterances, and more particularly the sense they obtain, is not seen in terms of the structure of

¹² En 2009 hice cinco grabaciones de clases de ELE que yo estaba dando a un grupo pequeño de holandeses.

language, but first and foremost as a practical social accomplishment” (Hutchby y Wooffitt, 1998: 14)¹³.

Entonces, el AC no trata el lenguaje como un sistema autónomo e independiente, sino que trata la gramática y el léxico como una serie de recursos que los participantes desarrollan, regulan, interpretan y manipulan para llevar a cabo acciones sociales (Schegloff et al., 2002: 15). Cuando se está estudiando los datos a través del AC, la pregunta esencial suele ser “Why that, in that way, right now?” (Heritage, 1984: 151). “This encapsulates the perspective of interaction as action (why that) which is expressed by means of linguistic forms (in that way) in a developing sequence (right now)” (Seedhouse, 2005: 167).

Para hablar de los principios que conforman los cimientos del AC, vamos a basarnos principalmente en uno de los trabajos de Seedhouse (2004). Cabe mencionar que la existencia de estos enunciados no implica que se los deba usar de una forma mecánica en las investigaciones (loc. cit.: 13).

El primer punto se basa en la idea de H. Sacks, de que siempre hay orden en la interacción. Esta visión contrasta con la opinión general de los lingüistas en los años 60, quienes se basaban en la obra de N. Chomsky, de que el discurso es demasiado desordenado como para analizarlo. Según Sacks, en cambio, la interacción está sistemáticamente organizada y profundamente ordenada. Esto no quiere decir que todo lo que alguien dice sea racional o lógico para los demás, sino que la interacción está organizada estructuralmente. Este principio es esencial para poder entender el discurso institucional, ya que la organización de la interacción depende de cuáles son los objetivos institucionales, los cuales son diferentes para cada tipo de institución. En el capítulo 2.2.3. hablaremos del aula de LE como contexto institucional, y cómo esto influye en la interacción entre los participantes.

Otro aspecto fundamental del AC, es la suposición de que cada acción conversacional es tanto “context shaped” como “context renewing”. El primer concepto tiene que ver con el hecho de que la producción e interpretación de una acción conversacional depende del contexto secuencial en el que se produce (Goodwin y Heritage, 1990: 288-289). Al mismo tiempo una acción conversacional es “context renewing” en el sentido de que siempre genera un nuevo contexto secuencial, en el cual la siguiente acción nacerá (Seedhouse, 2004: 14).

Asumimos entonces, que las acciones conversacionales por un lado nacen dentro de un cierto contexto secuencial, y por otro lado y simultáneamente, lo cambian. Esto trae aparejado algunas consecuencias que merecen la pena ser

¹³ Hemos sacado la cita de Seedhouse, 2004: 3.

mencionadas. Primero, podemos concluir que el contexto no es un campo estático en el que se desarrolla la conversación (Goodwin y Heritage, 1990: 289), sino que es un espacio que se va generando y mutando con el progreso de las acciones sociales. Por esto, el aquí y el ahora son partes fundamentales en la construcción del contexto. Otra consecuencia es que los analistas no solamente deberían fijarse en una frase aislándola de las demás, sino que tendrían que incluir todas las acciones conversacionales cercanas.

De acuerdo con lo que ya hemos tratado, podemos llegar a otro aspecto fundamental del AC, que nos hace notar que no podemos descartar datos de antemano acusándolos de irrelevantes, accidentales o desordenados (Seedhouse, 2004: 14-15), ya que cualquier detalle puede ayudar a construir el contexto.

El último enunciado del AC que queremos destacar es el que se refiere a la manera de llevar a cabo la investigación. El análisis es “bottom-up and data driven” (ibíd, 2005: 167), es decir, que el análisis parte de y se basa en los datos (la grabación y la transcripción). Entonces, no deberíamos aproximarnos a ellos cargados de suposiciones teóricas previas, ni asumir de antemano que cualquier detalle del contexto sea relevante (o irrelevante).

Este último punto es probablemente el más controversial que presentó el AC y el que más lo acerca a una perspectiva *emic*. Para clarificar este concepto, queremos referirnos a uno de los estudios de H. Mazeland, quien dice lo siguiente:

“Conversation analytic methodology is based upon the already discussed assumption that the sense-making devices that participants in talk in interaction orient to can be understood as forms of situated, interactional reasoning (cf. Heritage, 1984; ten Have, 1999). This kind of contextual reasoning can only be investigated from *within* the interaction. The central requirement of CA methodology – convergence between the analyst’s perspective and the perspective of the participants – attempts to achieve this. The analyst has to make plausible that his or her results are indeed a description of the methods that the participants themselves orient to (ibíd, 2006: 158).”

Como podemos ver aquí, lo esencial del AC consiste en que la perspectiva del analista surja de su posición *dentro* del contexto de los participantes. El analista no debería ponerse fuera del sistema y sacar conclusiones puramente objetivas, ya que esto sería tomar una postura *etic* en vez de *emic*.

A la hora de encarar una investigación regida por los principios del AC, se deberían seguir los siguientes pasos. Primero, hay que observar una situación de ‘habla en interacción’ (Sidnell, 2010: 20). Para evitar problemas en cuanto a la validación ecológica, es preferible usar “naturally occurring interactions” para el

estudio (Mazeland, 2006: 158). Además, pensamos que es muy recomendable hacer grabaciones, si es posible con cámara. Si el investigador en vez de usar grabaciones, trata de acordarse de todo lo ocurrido usando solamente la memoria y apuntes, seguramente no va a poder hacer una transcripción e interpretación tan detallada como en el primer caso. Lógicamente, el paso siguiente sería hacer la transcripción, aplicando algunas de las convenciones que ya existen. Generalmente es conveniente hacerla muy detalladamente, intentando de esta manera perder (esto es inevitable) la menor cantidad posible de datos. Las transcripciones se las usan en primera instancia para generar ideas generales sobre cómo la gente se comunica en el ‘habla en interacción’, y luego se las desarrolla más profundamente con la finalidad de estudiar otras instancias del mismo fenómeno (loc. cit.: 159) e ir sacando conclusiones. Entonces, la observación es la base de las hipótesis o teorías, y no al revés (Sidnell, 2010: 28). Las transcripciones son, además, muy útiles para otros investigadores, porque les permite mirar los datos y verificar las hipótesis o conclusiones sacadas (Mazeland, 2006: 159).

El AC distingue entre hacer un “single case analysis” o un “collection study” (Ten Have: 52). En el primer caso el analista estudia algún aspecto que le parezca interesante o relevante, usando un solo estudio. En el segundo caso, el analista lleva a cabo una serie de observaciones, para luego compararlas haciendo foco en un aspecto específico que desea estudiar (Mazeland, 2006: 159).

Para nuestra investigación, vamos a utilizar una sola observación, de una clase de ELE, grabada con cámara filmadora. El papel del investigador es no participante, ya que lo único que hace es observar y grabar la clase. El estudio es descriptivo e inductivo, y haremos foco en el uso de la alternancia de código por parte del profesor. Además, adoptaremos una postura *emic*, y para entender mejor el comportamiento del profesor, le haremos una entrevista, que se la puede encontrar en el anexo IV.

2.4.2. Conceptos usados en el análisis

Al llevar a cabo nuestra investigación, los tres conceptos que nos han parecido más relevantes fueron los de la alternancia de código como “estrategia de enseñanza”; El aula de LE como “contexto institucional”; y el de la LE como “lengua meta”.

Vamos a definir cada concepto, aunque el que más relevancia tiene para nuestra investigación es el de usar la alternancia de código como “estrategia de enseñanza”.

2.4.2.1. La alternancia de código como estrategia de enseñanza

Como ya hemos visto en el capítulo 2.3., la alternancia de código se emplea con varias finalidades en el aula, siendo quizás la más importante, el uso de ella como estrategia de enseñanza.

En nuestro caso, hemos advertido que el profesor usa este recurso educativo varias veces en la clase, sirviendo a diversos fines pedagógicos, tales como: dar una explicación gramatical, o de otro tipo; hacer una traducción; verificar la comprensión; resolver dudas de comprensión; ratificar el enunciado de un alumno; corregir algo; gestionar los ejercicios; proporcionar andamiaje a un alumno; tratar de entender la duda de un alumno; explicar un determinado ejercicio; y pasar de una actividad a otra. En estos casos de alternancia de código, consideraremos que la L1 aparece en boca del profesor, con el fin de desarrollar una estrategia de enseñanza.

2.4.2.2. El aula de LE como contexto institucional

Si queremos hacer un AC de un aspecto de ‘habla en interacción’, es esencial conocer el contexto en el que las acciones conversacionales se desarrollan. Como el AC está relacionado con la etnografía, queremos mencionar brevemente el modelo SPEAKING, creado por D. Hymes. Este sociolingüista opina que el contexto tiene aún mayor importancia que el ‘texto’, ya que delimita y determina, en su totalidad, el contenido del acto de habla. SPEAKING es un modelo para analizar los elementos que intervienen en eventos comunicativos, que toma su nombre del acrónimo que surge de unir las iniciales en inglés de tales elementos: *Situation* (Situación), *Participants* (Participantes), *Ends* (Finalidades), *Act sequences* (Secuencias de actos), *Key* (Clave), *Instrumentalities* (Instrumentos), *Norms* (Normas) y *Genre* (Género).

Este último concepto está muy relacionado con este capítulo. En el caso de nuestra investigación, el género es una clase de ELE para adultos, lo que condiciona el discurso y lo diferencia de uno ‘común’, entre iguales. Entonces, no se trata de una conversación espontánea en un contexto natural, sino de un discurso guiado por uno de los participantes en un contexto institucional. Según Van Lier (1995), lo característico de la interacción didáctica es que el profesor trata de controlar el sistema de comunicación y transmitir sus saberes de la LM, para que sean captados por el resto de los integrantes de la interacción, los alumnos. Seedhouse dice en uno de sus artículos que es preferible ver la comunicación en el aula como:

“an institutional variety of discourse produced by a speech community or communities convened for the institutional purpose of learning English, working within particular speech exchange systems suited to that purpose. The discourse displays certain distinctive and characteristics features which are related to the institutional purpose” (ibid., 1996: 23).

Obviamente, lo mismo vale para el ELE o cualquier otra LE.

Ahora que queda claro que el aula de ELE es un contexto institucional, nos parece importante dar algunas características específicas de tal contexto. Para esto nos referiremos a tres puntos mencionados en el libro “Talk at work” de Drew y Heritage:

1. “The interaction normally involves the participants in specific goal orientations that are tied to their institution-relevant identities: doctor and patient, teacher and student, bride and groom, and so on.”
2. “The interaction involves special constraints on what will be treated as allowable contributions to the business in hand.”
3. “The interaction is associated with inferential frameworks and procedures that are particular to specific institutional context” (loc. cit., 1992: 106).

Queremos ilustrar estas tres características brevemente mediante ejemplos adaptados al contexto del aula de LE. El primer punto probablemente ya queda aclarado, visto que Drew y Heritage han incluido los papeles de profesor y alumno como ejemplo en él (“teacher and student”). El segundo ítem se refiere al hecho de que existan ciertas restricciones en cuanto a lo que se acepta como una contribución aceptable y lo que no, dependiendo del tipo de instituto. En el aula, por ejemplo, no es permitido hablar por teléfono con alguien durante la clase. El tercer punto dice que la interacción se asocia con procedimientos ‘lógicos’ o naturales a un contexto institucional específico. Por ejemplo, si un alumno ignora la restricción que hemos mencionado antes y llama a alguien, es muy probable que esto tenga ciertas consecuencias (p. ej. que el profesor le pide que se vaya), ya que no es una conducta ‘deseable’ en el aula.

Vamos a volver un momento al tema de los papeles de los participantes, en nuestro caso: profesor y alumnos. Hoy en día, el profesor es mucho más que un ‘proveedor de conocimientos’, y puede (tener que) asignar muchos roles diferentes, como “artist, attendant, manager, mentor, facilitator, instructor, director, informant, guide, coordinator, planner, developer, controller, psychologist, councillor, advisor, consultant, drama coach, comedian, [etcétera]” (Van der Wal, 2004: 204). El uso que el profesor hace de la alternancia de código puede estar relacionado con un cambio de papel durante la clase. Por ejemplo, si el profesor quiere asumir el papel de cómico y hacer una broma, puede que para esto decida cambiar a la L1.

Sin embargo, en general, el papel más importante del profesor sigue siendo el de transmitir sus conocimientos de la materia que se estudia en su clase, ya que esto es el objetivo institucional. Entonces, en el aula de ELE la tarea principal del profesor es enseñar el español. Está claro que para lograr esto, es imprescindible usar esa misma lengua en el aula, porque para la adquisición de una LE es necesario estar expuesto a *input* comprensible. Entonces, podemos concluir que el hecho de que las clases de ELE se desarrollen en un contexto institucional, tiene como consecuencia para los participantes, que tienen que hablar lo más posible en la LM. Podríamos decir, usando el concepto del segundo punto de Drew y Heritage, que usar la LM es una de las restricciones principales en el aula de LE.

Hasta ahora hemos hablado de cómo el contexto institucional puede influir sobre la interacción en las clases, pero tenemos que tomar en cuenta algunas cosas importantes. Primero, el límite entre un contexto institucional y uno natural no siempre es claro, por lo que no suele ser fácil de descubrirlo (Drew y Heritage, 1992: 108). Por ejemplo, dentro del aula también pueden suceder conversaciones espontáneas, tanto entre los alumnos como entre el profesor y los alumnos. La comunicación en el aula no está regida por reglas pedagógicas fijas, sino que los múltiples papeles de los participantes y los diferentes niveles de interacción también influyen mucho (Simon, 2001: 318). Entonces, aunque el uso de la LE en clase es una de las restricciones principales, los participantes pueden decidir romperla. Siempre se puede tratar de negociar o cambiar las normas institucionales, sobre todo en la enseñanza para adultos, aunque hay que tomar en cuenta que esto puede causar conflictos o tener otras consecuencias no deseables. Por ejemplo, si un alumno se niega a hablar en la LM, probablemente va a tener que dejar el curso de idiomas¹⁴. Otro punto importante es que hay muchos aspectos más, aparte del contexto institucional, que influyen en la interacción en el aula. Si miramos el modelo SPEAKING de Hymes, ya vemos algunos de ellos, como la secuencia de actos (la alternancia de código depende del tipo de ejercicio que están haciendo, etc.) y los participantes (el uso de la L1 puede servir para mantener el orden en una clase con muchos alumnos, etc.). Además, el contexto institucional siempre se encuentra dentro de otro mayor, como la sociedad y la cultura.

Concluyendo, a la hora de hacer nuestro análisis tenemos que tomar en cuenta que las interacciones se desarrollan dentro de un contexto específico, en este caso, uno institucional. Pero, es importante no ver este contexto como algo fijo y estático, dado que hay muchos más factores que pueden influir en la interacción. Por esto siempre tenemos que estar atentos a ellos, para tratar de descubrir cuáles influyen en las acciones conversacionales de los participantes

¹⁴ En el contexto de un colegio o universidad, el alumno probablemente recibiría una sanción y/o desaprobaría la asignatura.

en un momento específico. En el aula de LE, generalmente, una de las restricciones principales es hablar en la LM, lo que vale tanto para el profesor como para los alumnos. Sin embargo, si realmente se exige el uso exclusivo de la LE también depende del tipo de instituto. Nosotros no vamos a hacer nuestra investigación sobre una clase de ELE en un colegio o universidad, sino que sobre una clase de ELE en un instituto privado de idiomas. En una situación escolar, puede ser que los alumnos vayan a las clases porque son obligatorias y, además, tienen que esforzarse para aprobar la asignatura. El contexto de la clase que nosotros hemos grabado es muy diferente, porque el profesor no tiene que evaluar a nadie, y para los alumnos aprender español es sobre todo una afición. Uno de los objetivos de nuestro análisis es mirar si hay una preferencia de hablar en la LM. Para descubrir esto, nos fijaremos en el uso de la alternancia de código por parte del profesor, sus reacciones al uso de la L1 por los estudiantes y la relación cuantitativa entre el uso de la L1 y la LM.

2.4.2.3. La LE como lengua meta

En los estudios sobre el bilingüismo y la alternancia de código se usan varios términos para referirse a las lenguas que están en juego. Para dar algunos ejemplos:

- 1) La lengua matriz (*matrix language*) o la lengua base vs. la lengua injertada (*embedded language*) (Myers-Scotton, 1993; Nussbaum y Tusón, 1997; Muysken, 2000; Field, 2002).
- 2) La lengua no marcada (*unmarked*) vs. la lengua marcada (*marked*) (Myers-Scotton, 1993).
- 3) La lengua de preferencia vs. la lengua de no preferencia (Auer, 1998; Seedhouse, 2004; Jiménez Sánchez, 2010).

En nuestra opinión, todos estos conceptos pueden resultar muy útiles para una investigación regida por los cánones del AC. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que no se puede aplicar cualquier concepto a cualquier contexto. Por ejemplo, si nos imaginamos una conversación bilingüe donde se habla más o menos la misma cantidad de tiempo en un idioma que en el otro, sería complicado, hasta imposible, definir cuál es la lengua matriz y cuál es la lengua injertada. Este también es el caso en el estudio presente.

En el caso de nuestra investigación, no nos parece adecuado ni imprescindible usar uno de los conceptos mencionados anteriormente. En primer lugar, el objetivo principal de nuestro trabajo es mirar los diferentes tipos de uso de la alternancia de código por parte del profesor en el aula de ELE. Para esto,

no hace falta usar ningún tipo de conceptos específicos para distinguir la L1 de la LE.

Consideramos, en segundo lugar, que en un aula de LE el objetivo es enseñar/aprender la LM, y que si los alumnos no reciben *input* comprensible de tal lengua, no la van a aprender. Por ende, tanto el profesor como los alumnos, deberían usar la LE al menos un cierto tiempo en la clase. Las opiniones están divididas sobre si es deseable usarla exclusivamente o no, aunque hoy en día se suele preferir maximizar su uso. Sin embargo, también sabemos que, cuando profesor y alumno comparten la L1, es probable que recurrieran a ella en ciertos momentos. Además, en nuestro caso no se trata de una situación de enseñanza escolar, donde existe una obligación de asistir a clase y una presión constante por aprobar la asignatura. En contraste, los alumnos-participantes en nuestra investigación estudian español y van a clase por afición, entonces no se sienten presionados por llegar a algún tipo de resultado impuesto por la institución. Es más, como se trata de un instituto privado para adultos, el profesor tiene que ajustarse un poco a los deseos de los alumnos y por lo tanto no puede exigir de ellos cosas como siempre asistir a clase, hacer los deberes y usar exclusivamente la LM. En resumen, ya sabemos que en nuestro caso de investigación, no existe una obligación de hablar en la LE, por lo que no es posible determinar de antemano si habrá un idioma que se use más. De ahí que no podemos etiquetar el español como “lengua matriz”, “lengua base” o “lengua no marcada”. Hemos decidido tampoco usar el término “lengua de preferencia”, porque para nuestra investigación consideramos que basta con diferenciar las dos lenguas como “lengua primera” y “lengua meta”.

Intentaremos detectar si hay una preferencia por usar la LM, mirando principalmente tres cosas. Primero, la cantidad de palabras que la profesora dice en la LM versus la cantidad de palabras que dice en la L1.

Después, miraremos si suele ser la profesora quien inicia el cambio a la L1 o si suelen ser los alumnos.

Y, como último paso, nos fijaremos en cómo el profesor responde al uso de la L1 por parte de los alumnos. Para esto nos hemos inspirado en la visión del autor E. Tolle (2005) de que siempre hay tres posibilidades ante cualquier situación:

1. No aceptarla¹⁵ y tratar de cambiarla.
2. Aceptarla y no tratar de cambiar nada.
3. No aceptarla, pero tampoco tratar de cambiarla.

¹⁵ Nos referimos a la palabra “aceptación” en el sentido de que alguien se encuentra en paz con una situación.

Ahora vamos a aplicar esta teoría a la situación en la que un profesor de LE se da cuenta de que un alumno está hablando en la L1. Entonces, sus posibles reacciones serían:

1. No aceptarlo y tratar de hacer que el alumno cambie a la LE (preguntádoselo directamente; haciéndole una pregunta en la LM; etc.).
2. Aceptarlo y dejar que el alumno hable en la L1.
- (3. No aceptarlo, pero tampoco tratar de cambiarla.)

Como la última actitud consta de un proceso interior, que para una persona que no sea el profesor mismo es difícil de detectar, y tampoco es interesante para nuestra investigación, no formará una parte de nuestro estudio. Así que nosotros distinguiremos entre situaciones en las que el profesor deje que un alumno hable en la L1 y situaciones donde trata de cambiarlo.

3. Preguntas y objetivos de la investigación

En un contexto institucional, ya sea siguiendo los lineamientos de tal o cual metodología, con un grupo numeroso o uno pequeño, hacia personas adultas, niños o adolescentes, la única finalidad del profesor de ELE es la de enseñar español y generar un contexto tal que favorezca el aprendizaje de sus alumnos. Así visto, la alternancia de código surge como una herramienta de la que dispone el profesor de idiomas para poder llevar a cabo su cometido. Ahora bien, el cambio de lengua por parte del profesor puede deberse a varias razones. El uso de la L1 por profesores no nativos puede tener, por ejemplo, una función administrativa o afectiva. También es común el uso de la L1 como estrategia de enseñanza. En el trabajo presente, lo que más nos interesa saber es:

1. ¿Cómo usa el profesor la alternancia de código en el aula de LE?
2. ¿Tiene el profesor una preferencia por el uso de la LE en el aula?

Nuestra pregunta principal es la primera, con la que esperamos descubrir qué funciones desempeña la alternancia de código para el profesor que hemos observado. También esperamos poder sacar una conclusión sobre si el profesor tiene una preferencia por el uso de la LE en el aula. Es decir, si trata de usarla lo más posible y si trata de hacer que los alumnos hagan lo mismo. Lo que ya sabemos, es que, visto el contexto de la clase que hemos observado, no hay una obligación de hablar en la LM, ya que los alumnos de tal institución sobre todo asisten a las clases de español por afición¹⁶.

¹⁶ En la entrevista que hemos hecho con la profesora, ella nos ha dicho que sus alumnos también vienen a las clases para pasárselo bien y por esto hay una mezcla del uso del holandés y del español.

4. Metodología: selección de datos y descripción del corpus

4.1. La enseñanza del español en Holanda

La enseñanza de idiomas es algo a lo que se le da mucha importancia en Holanda. Desde el primer ciclo escolar se enseña inglés, idioma que se sigue estudiando en la secundaria, donde además, se suman el francés y el alemán. En el sistema educativo holandés, la secundaria está dividida en varios niveles, donde cada alumno es libre de elegir hasta que nivel quiere llegar. En el último nivel, el más especializado, se estudia también latín y griego. El español en principio no se estudia, aunque en algunas escuelas se lo ofrecen a los alumnos como materia optativa.

En la universidad también se lo puede cursar como materia optativa durante uno o dos años, pero para una mayor aproximación, deberías estudiar Filología Hispánica, o bien, directamente, un Profesorado en lengua española, carreras que se encuentran disponibles en pocas universidades holandesas.

Si deseas aprenderlo fuera de un ámbito académico, también se lo puede estudiar en algunas escuelas de idiomas como la que usamos para nuestra investigación.

En definitiva, el español no es el idioma más popular para estudiar en Holanda, aunque en los últimos años, todo parece indicar que esta situación se está revertiendo.

4.2. Entorno de la clase

Las clases donde se ha llevado a cabo la investigación se dictan en un instituto privado de idiomas inscrito en el artístico ambiente de un centro cultural en una de las ciudades más grandes de Holanda. El instituto funciona en el turno vespertino, y acuden a él desde principiantes absolutos a personas con un nivel avanzado de español (que sólo van a clases de conversación), repartidos en 10 grupos que toman clases una hora y media por semana. La institución pertenece a la profesora en cuestión, quien atiende a todos los grupos por sí sola. Esta particular situación le deja total libertad de acción para encaminar las clases pedagógicamente a su gusto. Así desarrolló su propio método de enseñanza, según sus palabras, siguiendo un enfoque comunicativo, pero recurriendo también a ejercicios de gramática-traducción. También reconoce que suele explicar cuestiones gramaticales en holandés.

En la zona de emplazamiento del instituto se habla comúnmente en holandés, el cual es la única lengua oficial.

4.3. Sujetos de la investigación

4.3.1. La profesora

La profesora tenía 54 años al momento de la investigación y desde hace ya más de 20 años que da clases de español, tanto a grupos, como a alumnos particulares de todas las edades. Es holandesa, y si bien ha vivido la mayor parte de su vida en diferentes sitios de Holanda, ha realizado varios cursos durante sus estudios en España, en Sevilla más precisamente, y también ha trabajado una temporada veraniega en Barcelona. Asimismo ha viajado mucho por América Central, América del Sur y por España. Aparte de la carrera que la consagró como Profesora de Español, también realizó una licenciatura de Intérprete y Traductora de Español.

4.3.2. Los alumnos

El grupo que formó parte de la investigación estaba integrado por cinco mujeres holandesas de entre 27 y 55 años de edad. Cuatro de ellas empezaron como principiantes absolutas sus lecciones en este instituto dos años atrás, y la

restante tomó clases con otra profesora, y al año, se incorporó al grupo en cuestión.

Todas han estudiado inglés, francés y alemán en la secundaria, donde además, tres de ellas han estudio latín y griego. Todas tienen un muy buen nivel de inglés, y la mayoría domina el alemán y el francés cómodamente.

Las cinco han empezado con clases de español sobre todo por afición, aunque algunas tienen un contacto muy cercano con el mundo hispanohablante. Una de ellas, por cuestiones laborales, entra en contacto con universidades españolas, por lo que a veces suele viajar a España. Otra tiene un hijo viviendo en Argentina y suele comunicarse con sus amigos en español. Otra tiene algunos amigos hispanohablantes que viven en Holanda. Fuera del ámbito del aula, todas declararon ver películas y/o escuchar música en español bastante a menudo, y todas han estado como mínimo una vez de vacaciones en un país de habla hispana.

4.3.3. La investigadora

La investigadora realiza el Máster Oficial de Formación de Profesores ELE. Es de Holanda y ha empezado los estudios de español hace seis años (véase el capítulo 1). Esta investigación constituye su Memoria de Máster.

No conocía con anterioridad ni a la profesora, ni al instituto donde se llevó a cabo el estudio.

4.4. Descripción del corpus

El cuerpo de la investigación lo comprende la transcripción de una clase completa de 90 minutos de duración. Hemos grabado tres clases en su totalidad, de la misma duración que constituían la práctica cotidiana que se realiza en este instituto privado todas las semanas durante el periodo lectivo holandés. Cada una de las clases estaba dirigida a personas con diferentes niveles de español. En el grupo de nivel más avanzado (B1), los alumnos ya llevaban cuatro años de estudio en el instituto, en el de nivel intermedio dos años (A2), y en el de nivel principiante solamente unos meses (A1). Para nuestra investigación hemos elegido una de las tres clases documentadas, la del grupo de nivel intermedio (A2), dado que nos pareció la más rica para la investigación por ser la que

presentaba más situaciones interesantes de “*code-switching*” por parte de la profesora. También, esta clase fue la última en ser grabada, y sentimos que eso también se notó en el desempeño de la profesora al momento de la grabación, visto que ya estaba más acostumbrada a nuestra pasiva y respetuosa presencia en el aula. La transcripción completa se encuentra adjuntada en el Anexo II de esta memoria.

Como ya adelantamos anteriormente, nuestra presencia en la totalidad de la clase no alteró en ningún momento la regularidad de la misma. Nuestro rol allí no fue más que la del investigador recogiendo datos, contando previamente con el consentimiento de todos los participantes involucrados en la investigación.

4.5. Cuestiones éticas

Esta investigación, desde el momento mismo en que empiezan a tomar papel en ella todas las personas involucradas, se inscribe dentro del ámbito de las investigaciones de las ciencias sociales. Además, por ser de carácter cualitativo, las cuestiones éticas forman parte de los cimientos mismos de este trabajo. Esto nos lleva a tomar recaudos muy importantes con el fin de, ante todo, no perjudicar a los participantes de ninguna manera, ni dañar su imagen.

Basándonos en algunos estudios al respecto (Hirsjärvi y Hurme, 2001; Dörnyei, 2007) hemos intentado fijar la atención en cuatro aspectos fundamentales para el regular desarrollo de nuestra investigación: el consentimiento de los participantes; la cantidad de información compartida con ellos; su confidencialidad; y los posibles daños a los que podrían verse expuestos.

Al comenzar la investigación contábamos con el consentimiento de todos los participantes. La profesora, como ya habíamos anticipado, se mostró en todo momento muy bien dispuesta a ayudarnos con nuestro trabajo. Los alumnos también aceptaron sin inconvenientes la propuesta. Sin más, tanto estos como la profesora nos abrieron cordialmente las puertas de su aula para nuestra investigación.

A la hora de comentarle a los participantes, sobre la finalidad de nuestro estudio, tuvimos la precaución de hablarles en términos que les ofrezcan un conocimiento tal para que estén al tanto de lo que íbamos a hacer, pero tampoco les dijimos el tema concreto de nuestra investigación dado que consideramos que esto podría alterar su conducta regular en la clase. Al momento de hablar con la profesora y comentarle de nuestras intenciones, insistimos en aclararle

que no pretendíamos evaluar en ningún momento su desempeño docente, ni el de los alumnos. Con respecto a la información que compartimos con estos últimos, les dejamos bien en claro que el estudio se refería más bien a cuestiones que tenían que ver con la profesora.

Este tipo de estudios sociales suelen implicar cierto grado de intromisión en la vida privada de las personas, por lo que cuidar su identidad resulta fundamental. Es por esto que hemos decidido no dar a conocer el nombre, ni de la ciudad, ni del instituto donde se desarrollo la investigación. Asimismo los nombres de los participantes fueron reemplazados por sendos pseudónimos.

Con respecto a nuestra actitud en el aula, hemos intentado que sea lo más pasiva y respetuosa hacia los participantes. Además, dado su anonimato y nuestra mínima actividad en la clase, pensamos que no han sido expuestos a ningún tipo de daño.

Nos hemos comprometido con los participantes en remitirles los resultados de nuestra investigación, de la manera que a ellos les parezca más conveniente, a modo de retribuirles algo con nuestra investigación.

5. Estudio de los datos y resultados

5.1. Elaboración de la transcripción y realización del análisis

En el desarrollo de nuestra investigación hemos tenido en cuenta algunas cuestiones que se ven reflejadas en la transcripción. Surgieron ocasiones en la grabación de la clase donde resultaba muy difícil entender qué se estaba diciendo. Estos casos fueron transcritos como inteligibles y no se han tenido en cuenta para el análisis. Hemos decidido descartar también las interjecciones y onomatopeyas, donde no quedaba claro si eran casos de holandés o español. Los nombres propios sufrieron la misma suerte. Analizando tanto en el discurso del profesor como en el de los alumnos, hemos discriminado entre los casos en que usaba el holandés, y en los que usaba el español. Además, las frases en holandés aparecen con su correspondiente traducción al español.

En cuanto a la parte gráfica de la transcripción, queremos mencionar que nos hemos basado en el trabajo de D. Jiménez Sánchez (2010), aunque hemos hecho algunas cosas de otra forma (p. ej. en nuestra transcripción si algo está subrayado implica que el hablante puso énfasis en esa parte).

Lo que también es importante destacar, es que no hemos incorporado una parte de la clase en la transcripción donde las estudiantes estaban haciendo un juego de roles y habían dos grupitos de alumnas hablando a la vez. La realización de este ejercicio ha consumido aproximadamente 20 minutos de la clase (la cual en total duró 90 minutos). Creemos que esta decisión de no incluir esta parte de la clase no tiene mayores consecuencias para nuestra investigación, dado que la profesora casi no intervenía. Tampoco hemos transcrito los últimos dos minutos de la clase, cuando la profesora ya había dado los deberes y en principio la clase se había terminado. Sin embargo, las alumnas se quedaron

unos dos minutos más en el aula, hablando entre ellas en holandés. No hemos incorporado esta parte, porque ya no tenía nada que ver con la clase, todos los participantes, incluyendo la profesora estaban hablando en holandés, y además era difícil de definir quién estaba hablando y qué estaban diciendo.

Dado que queremos adoptar una postura *emic* y tratar de entender por qué la profesora dice lo que dice y hace lo que hace, le hemos hecho una entrevista, que se la puede encontrar en el anexo IV.

5.2. Las funciones de la alternancia de código

5.2.1. La función administrativa

Una de las razones del profesor de LE para usar la alternancia de código en clase suele ser llevar a cabo tareas administrativas como la de controlar la asistencia. Creemos que esto principalmente tiene que ver con el hecho de que es muy importante que no haya ningún tipo de malentendidos a la hora de arreglar este tipo de cuestiones prácticas.

Otra motivación para cambiar a la L1 en este tipo de casos, es la de ahorrar tiempo que después se puede usar para otra actividad que tenga más que ver con el aprendizaje de la LE.

Además, mayoritariamente este tipo de acciones ocurren o al principio o al final de clase. Al comenzar la clase, cuando se suele controlar la asistencia y la realización de la tarea, los estudiantes a lo mejor todavía están tratando de cambiar su “*mindset*”. Es decir, tienen que acostumbrarse a recibir *input* (y producir *output*) en la LE, en vez de la L1. Y al final de la clase, cuando el profesor tiene que explicar los deberes, los alumnos quizás experimentan el lógico agotamiento mental que supone la práctica intensiva de una LE. Estas serían dos posibles razones para usar la L1 para cuestiones administrativas que se llevan a cabo al principio o al final de la clase.

A continuación podemos ver ejemplificados los usos administrativos del holandés que aparecieron en la clase observada.

A) Controlar la asistencia

Ejemplo 1:

1. P: hola: ¿qué tal? ((entra la profesora al aula))
2. AA: bien
3. P: bue:no | me alegre ((se sienta)) e: **is Karin er niet?** e: ¿Karin no está? ((mirando a Tessa¹⁷))
4. Tessa: **nee nee ze zei dat ze waarschijnlijk niet kon komen** no no me dijo que probablemente no podría venir
5. P: **a:h [okee]** a:h [vale]
6. Tessa: **[door] d'r werk | maar ze zou volgende week e: sowieso komen** [por]su trabajo | pero la semana próxima e: viene seguramente
7. P: bien bueno | Rianne ¿qué vas a hacer los días de pascua? cuéntanos

B) Explicar los deberes

Ejemplo 2:

897. P: bueno los deberes: | **even kijken e:** | a ver e: | de treinta: el repaso (XXX) ||| **van** de treinta ejercicio “jota” “haga la pregunta” |||
898. Tessa: **jee:** | uf:
899. P: **en dan van eenendertig oefening “a” || ik heb een e: stencil met een** y entonces de treinta y uno ejercicio “a” || tengo un e: papel con un repaso: **van zinnetjes met zinnetjes van twintig tot en met dertig | die zet ik op de mail | hij is niet makkelijk** | de frases con frases de veinte hasta treinta | ese os lo envió por mail | no es fácil

Como podemos ver en el primer ejemplo, la profesora empieza la clase hablando en la LM. Sin embargo, cuando se da cuenta de que falta una alumna (Karin), recurre al holandés para preguntarle a Tessa, una amiga, si sabe algo al respecto. Después, cuando ella le ha respondido y queda claro que Karin no asistirá, la profesora cambia de vuelta al español para arrancar la clase.

Al final de la clase la profesora empieza a anunciar los deberes en español (ejemplo 2), pero cambia al holandés cuando quiere explicar algo más sobre una de las tareas. Creemos que su principal motivación para usar la L1 en este caso, es asegurarse de que le quede claro a todo el mundo cuáles son los deberes.

5.2.2. La función afectiva

Como ya hemos mencionado antes, algunas de las estrategias más efectivas para motivar a los alumnos de LE son crear un clima agradable y relajado en el

¹⁷ Karin es la única alumna que falta. Es una amiga de Tessa.

aula, crear una buena relación entre profesor y alumnos, e incrementar la confianza de los alumnos en el uso de la LM. La finalidad de todo esto es generar un ambiente ameno, en el cual el estrés y la vergüenza de usar la LE se ven disminuidos. Así, los alumnos probablemente se sienten más cómodos y seguros, y se atreverán más rápidamente a expresarse en la LM.

Para tratar de realizar eso, puede ser muy eficaz recurrir a la L1, la lengua común, que reúne a todos los participantes. Ya su sólo uso les hará sentirse más cómodos y reforzará su sentido de identidad.

En la clase observada hemos encontrado dos tipos de funciones afectivas.

A) Crear un ambiente relajado

Ejemplo 3:

300. Tessa: “me quiero mucho” “**bevalt me goed**” | “me gusta” |
301. P: “me quiero mucho” **zeg je “ik hou veel van mezelf”** estás diciendo “me quiero mucho” ((risas))
302. AA: [((risas))]
303. P: [**dat kan natuurlijk als je dat wilt zeggen**] [es posible que quieras decir eso] ((bromeando))
304. Tessa: “me gus- me gusto mucho” bien [mucho]
305. P: [**nee:**] [no:] me gusta he “**bevalt**” ¿vale? “me gusta” me gusta mucho **maar dit is “iets goed”**
meer in de betekenis van “okee” he pero aquí es más bien “está bien” en el sentido de “de acuerdo” ¿vale? [vale]
306. AA: [vale]
307. P: “está bien” “de acuerdo” |

B) Mostrar comprensión

Ejemplo 4:

82. P: ah sí sí sí ahora me acuerdo de haber leído sobre el libro sí ah sí | bien bueno los días de pascua | los deberes | veintinueve efe haga frases ¿**kwam je dr uit rianne e: zonder tekst en uitleg over het huiswerk?** ¿entendiste cómo tenías que hacer los deberes e: a pesar de que hayas faltado la última clase, Rianne?
83. Rianne: e: sí
84. P: bueno ¿quieres empezar e: Tessa por favor?

En el ejemplo 3 los participantes están haciendo un ejercicio, donde tienen que indicar cómo dirían algo en español, usando palabras y expresiones que ya han estudiado en varias ocasiones - en este caso, cómo expresarse si algo les parece bien¹⁸. Las respuestas correctas esperadas serían “está bien” y “de acuerdo”. Pero la alumna, Tessa, no ha entendido el ejercicio bien y dice “me

¹⁸ Véase el anexo III con los ejercicios y la traducción de los que están en holandés.

quiero”, aunque en realidad quiere decir “me gusta” (turno 300). Entonces, la profesora le traduce su enunciado, para que se dé cuenta de lo que está diciendo. Por supuesto, esto causa algunas risas entre los participantes, incluyendo a Tessa (turnos 301 y 302). Inmediatamente después la profesora hace una broma en holandés y los estudiantes siguen riéndose. En el turno 304 Tessa trata de corregirse, pero sin éxito. En ese momento la profesora primero decide corregirle su enunciado y después le explica el objetivo del ejercicio. Los alumnos dejan de reírse, aunque les queda una sonrisa en la cara, y Tessa indica que ahora lo ha entendido (turno 306). En el turno 307 la profesora cambia al español y dice las respuestas correctas. En este ejemplo la profesora primero usa el holandés para traducir lo que la alumna ha dicho en español. Este tipo de uso de la alternancia de código lo trataremos en el siguiente capítulo (5.2.3.). Lo que nos interesa ahora, es la broma que la profesora hace en holandés (turno 303). Consideramos que su intención aquí es generar un ambiente agradable, donde los alumnos se pueden equivocar e incluso reírse de esto.

No nos ha resultado fácil pensar en una buena denominación para la función afectiva que aparece en el ejemplo 4. Al final hemos optado por “mostrar comprensión”, ya que nos parece que el objetivo de la profesora en este tipo de situaciones es posicionarse en los pies de los alumnos e indicar que entiende las dificultades que pueden experimentar. En el ejemplo que nosotros hemos elegido, la profesora primero usa el español para hacer un cambio de tema (van a empezar con otra actividad). En el mismo turno (82) cambia al holandés para preguntar a una alumna si ha entendido cómo tenía que hacer los deberes. Esta alumna, Rianne, no estaba en la última clase y por esto se perdió las explicaciones sobre las tareas asignadas. Le responde afirmativamente a la profesora en el turno 83. Una vez que ésta sabe que Rianne ha podido hacer los deberes, vuelve a hablar en la LM (turno 83). Nos parece que en este caso la profesora no solamente usa la L1 para verificar si la alumna en cuestión ha podido hacer las tareas asignadas, sino que sobre todo quiere saber si ha tenido dificultades. Además, a través de la manera en la que formula su pregunta (“¿Entendiste cómo tenías que hacer los deberes a pesar de que hayas faltado la última clase?”) podemos darnos cuenta de que entiende que sea más difícil realizar las tareas sin las explicaciones pertinentes dadas la clase anterior. Es casi como si quisiera decir que comprende si ella hubiese tenido dificultades a la hora de afrontar los deberes.

5.2.3. Estrategias de enseñanzas

Uno de los principales motivos del profesor de LE para usar la alternancia de código es para aplicarla como estrategia de enseñanza. Esto quiere decir que el

profesor cambia a la L1 para facilitar el proceso de enseñanza, ya sea comparando la LE con la L1, dando una explicación gramatical, resolviendo dudas de comprensión, o desarrollando cualquier otra maniobra pedagógica.

A continuación presentaremos algunos ejemplos de todos los casos del uso de la alternancia de código como estrategia de enseñanza. Dentro de cada punto (A, B, C, etc.) expondremos un ejemplo y su correspondiente explicación.

A) Explicación gramatical

Ejemplo 5:

229. Heleen: “tenemos que irnos a casa porque:” |

230. P: puntito puntito “tenemos que irnos a casa”

231. Tessa: “salir”

232. P: “tenemos que salir” e: **dat is e: “wij moeten vertrekken” dat kan ook maar omdat ze het hier hebben over de wederkerende werkwoorden | he willen ze graag dat je** esto significa “tenemos que salir” está bien pero aquí quieren que uses verbos reflexivos | ¿vale? quieren que uses “irse” **maar het kan wel hoor | maar hier kan het wel he** pero no está mal | aquí sí que se puede poner el pronombre reflexivo después “tenemos que irnos” **met het hele werkwoord mag je het d’r achter plakken maar niet achter een vervoegd werkwoord he** lo puedes poner después de un infinitivo pero no después de un verbo conjugado bueno “ge” “pon los verbos en la forma correcta” Rianne por favor

En este ejemplo están haciendo la última frase del ejercicio “F” (“Tenemos que..... a casa porque...”), donde los alumnos tienen que traducir el verbo “gaan” (“irse”) al español, conjugarlo y ponerlo en el hueco. La alumna Heleen da la solución correcta en el turno 229. A continuación, la profesora primero dice “puntito puntito” ya que, como podemos ver en el ejercicio¹⁹, la frase termina con un final abierto, y después ratifica el enunciado de la alumna, repitiéndolo (turno 230). En ese momento, Tessa de repente dice “salir”, porque quiere averiguar si también se puede poner esta palabra en vez de “irnos”. La profesora responde, dando un ejemplo de una frase parecida a la del ejercicio con el verbo “salir” (turno 232), y entonces cambia al holandés para traducir el ejemplo. Después añade que en este caso es preferible el uso del verbo “irse”, porque el ejercicio se trata de los verbos reflexivos, pero que en principio no estaría mal poner “salir” en el hueco²⁰. Entonces, se acuerda de que anteriormente en la clase hubo confusión sobre cuándo se puede agregar el

¹⁹ Véase el anexo III, ejercicio “F”, la última frase.

²⁰ Según nosotros, la profesora se está equivocando, ya que “Tenemos que *salir a casa*” no nos parece una frase correcta.

pronombre reflexivo al verbo y cuándo no. Por esto, aprovecha para volver a darles una explicación gramatical e indicarles que éste es un buen ejemplo de cuándo sí se puede. Después, cambia otra vez al español para seguir con el siguiente ejercicio.

En este caso no hace falta formular ninguna hipótesis sobre por qué la profesora recurre a la L1, ya que ella misma nos ha dicho abiertamente en la entrevista²¹ que siempre explica la gramática en holandés, para que no queden dudas al respecto.

B) Explicación de otro tipo

Ejemplo 6:

148. Rianne: **ik heb het vast niet goed gedaan** creo que no lo he hecho bien “ciudad de México tiene la flota de taxis más grande del mundo”
149. P: muy bien “ciudad de [México]” **die “x” spreek je uit als “g” he** la “equis” la pronuncias como una “ge” “tiene la flota de taxis más grande del mundo” **is ook letterlijk “groot” he “grootste”** es literalmente “grande” ¿vale? “la más grande” bien dos
150. Rianne: [oh]
151. Tessa: ¿**niet** no “la más grande”?
152. P: **nee | dat doen de fransen he** no | eso lo hacen los franceses los franceses sí pero los españoles no do:s

Aparte de explicaciones gramaticales, también hay casos de otros tipos de explicaciones, como vemos en el ejemplo 6. En el turno 148 le toca a Rianne a decir la primera frase del ejercicio “M”, en la cual hay que rellenar un hueco con el superlativo del adjetivo apropiado (en este caso “más grande”). La estudiante empieza diciendo que piensa que no lo ha hecho bien (en holandés), pero después da la solución correcta. La profesora ratifica su enunciado en español, aunque le corrige la pronunciación de la palabra “México”, y entonces es cuando cambia al holandés para darle una explicación fonética (turno 149). También se refiere brevemente a un tema que han tratado en el ejercicio anterior (la diferencia entre “más grande” y “mayor”) y después vuelve a hablar en español para seguir con la próxima frase del ejercicio. Pero, resulta que una de las alumnas, Tessa, todavía tiene una duda: quiere saber si no es posible poner el artículo “la” simultáneamente, tanto antes como después del sustantivo²² (turno

²¹ Véase el anexo IV, pregunta 9.

²² “La flota ~~la~~ más grande del mundo”.

151). Según lo que Tessa nos ha dicho a nosotros, domina muy bien el francés, así que probablemente es un caso de interferencia y está (consciente o inconscientemente) tratando de aplicar la gramática francesa al español. La profesora se da cuenta de esto también y le dice en holandés a Tessa que los franceses usan esa construcción (turno 152). Entonces, cambia inmediatamente de vuelta a la LM, repite en español lo que acaba de decir y añade que los españoles no hacen eso.

Nos ha llamado la atención que la profesora use el holandés bastante a menudo para dar explicaciones de cualquier tipo. Suponemos que, igual que con las explicaciones gramaticales, la profesora no quiere correr el riesgo de que algo no quede claro y por esto recurre al holandés.

C) Traducción

Ejemplo 7:

22. Ilse: y:: voy a comer con | **schoonfamilie** familia política
23. AA: ((risas))
24. P: con mis e: suegros **met mijn schoonouders** con mis suegros
25. Ilse: sí
26. P: ah sí | y tú Marta ¿qué vas a hacer los días de pascua?

El ejemplo 7 nos muestra lo que es quizás el uso más estereotípico de la alternancia de código en el aula de LE: la traducción. En el turno 22 vemos como una de las alumnas, Ilse, está tratando de explicar en la LM lo que va a hacer los días de Pascua. Al final de la frase cambia a la L1 (“*schoonfamilie*”), porque no sabe cómo se dice “familia política” en español. Aunque no pregunta explícitamente a la profesora si se lo puede traducir, es obvio que esto es una incitación a ello. Algunos de los alumnos se ríen (turno 23), porque la inserción de la palabra holandesa “*schoonfamilie*” en la frase de Inge sonó muy gracioso. La profesora entiende que la alumna no sabe cómo traducir la palabra al español y le provee el término más ajustado a su enunciado (“con mis suegros”, turno 24), más la traducción literal al holandés (“met mijn schoonouders”). En el turno 25 Inge acepta la propuesta de la profesora, quien en el turno 26 vuelve a hablar en la LM y se dirige a otra alumna.

Hemos visto muchos casos del uso de la L1 por la profesora para dar una traducción de un enunciado de un alumno, de un texto del libro o de un

ejercicio, o de un enunciado formulado por ella misma. Obviamente, para explicar una palabra o frase que los alumnos no entienden, la manera más fácil y rápida es dar una traducción. Entonces, suponemos que será por esto que la profesora suele recurrir a la L1 en casos como el del ejemplo, aunque también ha habido ocasiones donde usaba gestos o daba pistas.

D) Verificar la comprensión

Ejemplo 8:

131. Heleen: “hermano mayor”

132. P: muy bien

133. Tessa: “grande” mejor

134. P: **ja** ^{pues} “grande” **was dan letterlijk “groot” he** ^{significaba “grande” en sentido literal} “mi casa es más grande” **en dit is “zijn grote broer” “zijn oudere broer” wat e: Heleen zegt he in de figuurlijke betekenis** | y esto es “su hermano grande” “su hermano mayor” como e: Heleen dices en sentido figurativo

135. Tessa: **ja ja** ^{sí sí}

136. P: **en dan e: met** ^{y con e:} “hermano” “hermana” | “mayor” **en** ^y “menor” **komt dan achter het zelfstandig naamwoord dus** ^{viene después del sustantivo entonces} “su hermano mayor se llama Juan” | ¿quieres continuar Heleen por favor?

137. Heleen: e: “su hermana menor se llama Luisa”

138. P: bien “su hermana menor se llama Luisa” | **ja dus hier bedoelen ze “zijn jongere zus” dan he** ^{si entonces aquí quieren decir “su hermana menor” ¿vale?}

139. Tessa: ¿“menor” **dat wordt dus ook niet vervoegd?** ^{no se conjuga entonces?}

140. P: **nee dat wordt niet** ^{no no es} “menora” **ofzo nee** ^{o algo así}

141. Tessa: **okee** ^{vale}

142. P: ¿**zij is negen?** ^{¿tiene nueve años?}

En este ejemplo están haciendo la primera parte del segundo punto del ejercicio “L”, donde los alumnos tienen que traducir frases de la L1 a la LE. En el turno 132 la profesora ratifica el enunciado de Heleen, quien ha dado la solución correcta en el turno anterior (131). Entonces, Tessa sugiere, en español, que sería mejor usar “grande” en vez de “mayor” (turno 133). En ese momento la profesora cambia al holandés para explicarle por qué hay que usar “mayor”. Esta sería la segunda estrategia de enseñanza que hemos tratado (“B: Explicación”). Tessa (turno 135) indica, en holandés, que ahora lo está entendiendo. En el siguiente turno (136) la profesora añade otra cosa a su explicación y después empieza a hablar otra vez en la LE. Primero repite la solución de la última frase del ejercicio y luego le pide a Heleen que diga la próxima frase. Ésta (“Zijn kleine zus heet Luisa”) puede ser interpretada de dos formas: “Su hermana *pequeña* se llama Luisa” (la traducción literal) o “Su

hermana *menor* se llama Luisa”. La frase correcta es la última, la cual obviamente es mucho más común que la otra. Heleen da la solución correcta (turno 137), así que la profesora ratifica su enunciado (turno 138). Después, la profesora decide recurrir al holandés de nuevo para traducir la frase. Sin embargo, no nos parece que el objetivo aquí es suministrarles a los alumnos una traducción, sino más bien verificar si han entendido la explicación que ella les acaba de dar. Parece que todas las alumnas ahora entienden la diferencia entre “menor” y “(más) pequeña”, dado que nadie ha dicho lo contrario. Solamente a Tessa no le queda claro si hay que conjugar la palabra “menor” (turno 139) y por esto se lo pregunta a la profesora, en holandés. Ésta también empieza a hablar en la L1, mostrándole que no es así (turno 140). Cuando la alumna ha indicado que lo ha entendido (turno 141), la profesora le da el pie a ella para retomar el ejercicio y traducir la siguiente parte del holandés al español (turno 142).

E) Resolver dudas de comprensión

Ejemplo 9:

661. P: **he** ¿vale? “el primer día” **en** y “la primera pe” |
662. Heleen: **wacht even hoor** ¿**voor een mannelijk zelfstandig naamwoord?** espera un momento
¿antes del sustantivo masculino?
663. P: ((se levanta)) **enkelvoud he dus e:** singular ¿vale? entonces e: “el primer día” **wordt het dan | dus niet** sería | en vez de “el primero” ((borra lo que está escrito en la pizarra)) ||| **he** ¿vale? “el primer día” ((empieza a escribir cuatro ejemplos en la pizarra)) **en** y “la primera vez” | **of** o “el tercer | piso” **he** ¿vale? “la tercera | planta” || **he dus de “o” en** ¿vale? entonces la “o” y “los primeros días” **of** o “los primeros años” **daar is niks mee aan de hand he** en este caso no cambia nada ((se sienta)) **het is alleen maar mannelijk enkelvoud | goed en dan e: nou je ziet ook allemaal** sólo si es masculino singular | bien y pues e: también ves varios “sú:banlo pónganlo” **dat ze die e: persoonlijke voornaamwoorden er allemaal achter vastplakken he**
que e: pegan los pronombres personales después de los verbos ¿vale?
664. Tessa: ¿**maar jij zei toch alleen bij** pero ¿dijiste que solamente pasaba con “primero” **en** y “segunda” **maar [ook bij** pero [entonces también con “tercer”?] |
665. P: “[primero]” **nee alleen maar bij** no solamente con “primero” **en** y “tercero” ¿**zei ik** ¿dije “segundo”?
666. Heleen: [**nee hoor**] [no]
667. Tessa: [**ja dat**] **dacht ik** [sí] creo que sí
668. P: **okee** pues “primero” **en** y “tercero”
669. Tessa: **okee** || vale ||
670. P: **die mond van mij die leeft zijn eigen leven die zegt maar zo wat** esta boca mía tiene su propia vida y dice cualquier cosa ((risas))
671. AA: ((risas))
672. P: “primero” **en** y “tercero” **maar gelukkig e: zijn jullie erbij** pero por suerte e: estáis vosotras aquí también ((risas)) **goed | dus die gebiedende wijs doen we de volgende keer** bueno | entonces el imperativo lo trataremos la próxima vez **voy a** ¿tenéis preguntas sobre el texto “no hay nadie”?

En este ejemplo encontramos varios tipos diferentes de uso de la alternancia de código como estrategia de enseñanza, pero sobre todo nos fijaremos en los momentos donde está resolviendo dudas de comprensión. En el primer turno (661) la profesora está terminando su explicación sobre cuándo desaparece la “o” en las palabras “primero” y “tercero”²³, dándoles dos ejemplos a los alumnos. Está usando la L1, ya que siempre hace las explicaciones gramaticales en holandés. Heleen no está segura sobre si lo ha entendido bien, así que lo verifica con la profesora (turno 662). En el turno 663 la profesora da una aclaración extensa, poniendo ejemplos en la pizarra y usando la L1, y en la mitad cambia del tema. Pero después, Tessa vuelve a hablar del primer tema, porque todavía no lo tiene claro (turno 664). No ha entendido bien a la profesora, ya que piensa que el número ordinal “segundo” también pierde la “o” antes de un sustantivo masculino singular. Por esto, en el turno siguiente (665), la profesora intenta aclarar la duda y luego pregunta si ella lo explicó mal. Heleen, estando a lo cierto, le dice que no (turno 666), mientras Tessa lógicamente piensa que sí (turno 667). La profesora asume que no lo ha dicho bien y hace una broma al respecto (turno 668). Todas se ríen y luego la profesora vuelve a intentar aclarar la duda, todavía usando la L1, y hace otra broma más y anuncia otro tema del texto que se va a tratar en la próxima clase. Y finalmente retoma el español para preguntar si hay más dudas y para continuar con la siguiente actividad.

Nos parece que en los casos como los que acabamos de tratar el uso de la L1 es muy conveniente para la profesora, porque es mucho más fácil resolver dudas usando una lengua que todo el mundo entienda perfectamente. Además, si una de las alumnas no entiende algo bien, puede ser que ésta se ponga un poco nerviosa, por lo cual probablemente le irá bien escuchar una explicación en su L1.

F) Ratificar el enunciado de un alumno

Ejemplo 10:

285. Marta: “me quedo con estos son muy bonitos”

286. P: **ja** sí “me quedo con” **he** ¿vale? “quedarse con” “**ik blijf bij deze**” “**ik neem deze**” **vorige**

²³ La “o” desaparece cuando “primero” o “tercero” va antes de un sustantivo masculino singular.

week hebben we volgens mij ook zoiets gehad “me quedo con” “tomo estos” la semana pasada vimos algo parecido “me quedo con | estos zapatos”

287. Rianne: **zoiets** o algo así ((bromeando))

288. P: “me quedo con” **zoiets** o algo así ((risas)) ocho

Aquí podemos ver un ejemplo de cómo la profesora ratifica un enunciado de un alumno usando la alternancia de código. En el turno 285 Marta da la solución correcta de la frase 7 del ejercicio “H”. Para indicar que está bien lo que ella ha dicho, la profesora usa una combinación del español y holandés (turno 286). Además, da dos posibles traducciones de la expresión “quedarse con” y dice en holandés que la semana pasada también la trataron en clase. Rianne hace una broma en el turno 287. La profesora hace lo mismo y luego cambia a la LM para seguir con el ejercicio (turno 288).

Nos preguntamos si la profesora en el primer enunciado, en la parte antes de dar las dos traducciones, usa la alternancia de código a propósito. En vez de decir “*ja*” y “*he*” había podido decir también “sí” y “¿vale?” para ratificar el enunciado anterior, lo que las alumnas, visto su nivel, habrían entendido perfectamente.

G) Corrección

Ejemplo 11:

291. Ilse: “que lo mejor viene mañana”

292. P: **nee**: no: “a lo mejor” “**misschien**” **he** “a lo mejor” ¿vale? “a lo mejor viene mañana” diez Heleen

En este ejemplo podemos ver cómo la profesora usa la L1 para corregir a una alumna, Ilse. Están haciendo la frase 9 del ejercicio “H”, en el cual hay que rellenar huecos usando una proposición apropiada. Ilse usa la palabra “que” en vez de “a” en el turno 291. La profesora la corrige en el turno siguiente (292), diciendo explícitamente “*nee*” (“no”) en holandés, después le da la solución correcta en español más su traducción al holandés. Vuelve a repetir la frase correcta y para continuar señala a otra alumna.

A lo mejor la profesora usa la L1 en este caso para enfatizar el error cometido por la alumna.

H) Gestión de las actividades

Ejemplo 12:

469. P: bueno lo que quiero hacer es estamos en “galerías preciado” una persona: trabaja en la tienda y la otra persona busca algo ((muestra algunas cartas que van a usar para un ejercicio de “role play”))
470. AA: ((risas))
471. P: “**het is moederdag je moeder houdt veel van parfum**” “es el día de la madre a tu madre le gusta mucho el perfume” ((está leyendo lo que está escrito en una de las cartas))
472. AA: ((risas))
473. P: **voor je man zoek je een wollen trui voor je dochtertje een rok met een een blouse en voor je zoontje een broek** | para tu marido estás buscando un jersey de lana para tu hija una falda con una blusa y para tu hijo unos pantalones ((se levanta)) **degene die dan werkt he in** entonces la persona que trabaja en “galerías preciado” **in de winkel he nou dan zeg je van “dit zoek ik” en die zegt dan he** en la tienda pues el otro dice “yo busco esto” y entonces el empleado dice “allí está la escalera” o “el ascensor” **of wat dan ook he** o lo que sea ¿vale? ||

Aquí vemos como la profesora recurre al holandés para gestionar la actividad que están por hacer. Primero, trata de explicar lo que tienen que hacer en la LE (turno 469). A continuación da dos ejemplos de los materiales que las estudiantes van a tener que usar, lo que tiene que decir en la L1, dado que tal material está escrito en holandés (turnos 471 y 473). En el turno 473 sigue hablando en la L1, para explicar mejor cuál es la idea del juego de rol.

Creemos que la profesora recurre al holandés para la gestión de esta actividad, porque las risas en este caso le indican que las alumnas se están poniendo un poco nerviosas. Entonces, usa la L1 para asegurarse de que las estudiantes entiendan cómo desarrollar la actividad, y esto quizás también les tranquilice.

I) Proporcionar andamiaje a un alumno

Ejemplo 13:

153. Ilse: | m: “la estación del ¿ferrocarril? e: más lar- largo”
154. P: **als je doorleest dan denk je vast oh dat moet niet** si continuas leyendo te darás cuenta de que no tienes que decir “largo” **zijn maar** sino ||
155. Ilse: “¿alto?”
156. P: sí::
157. Ilse: “está en Bolivia”
158. P: “la estación de ferrocarril más al|to” **of** o “alta”
159. Ilse: **zal wel** será “alta” **zijn**

160. P: “alta” **he vrouwelijk** ¿vale? femenina “la estación más alta” **he** ¿vale? “está a cuatro mil etcétera de altura” tres Marta

En el ejemplo 13 los participantes están haciendo la segunda frase del ejercicio “M”, en el cual hay que rellenar un hueco con el superlativo del adjetivo apropiado. Como vemos en el turno 153, Ilse no elige la palabra correcta. Por esto la profesora cambia al holandés para proporcionarle andamiaje (turno 154). Entonces, Ilse entiende qué adjetivo tiene que usar, pero se olvida de ajustarlo al sustantivo (turno 155). La profesora en primer instancia dice “sí” y nada más, probablemente para ver si la alumna se va a autocorregir (turno 156). Dado que esto no pasa (turno 157), decide reiterarle la frase dándole dos opciones. Ilse supone entonces que la palabra que ha usado antes no era la correcta y elige la segunda opción (turno 160). En el siguiente turno (160) la profesora ratifica su elección y después cambia a la LE para seguir con el ejercicio.

Muchas veces, si un alumno de LE tiene dificultades formulando enunciados en la LM, es porque no sabe bien qué decir o tiene miedo de cometer un error. En estos casos puede resultar muy efectivo recurrir a la L1, para darle algunas pistas al alumno, para que se inspire un poco y se sienta más seguro. En el ejemplo 13 la profesora está dando andamiaje en holandés a una de las alumnas a quien le costaba más expresarse en español.

J) Tratar de entender la duda de un alumno

Ejemplo 14:

673. Marta: **nou ik wilde nog wel even wat vragen [he] de normale telwoorden** pues quería

preguntar una cosita [eh] los numerales

674. P: **[ja] ja** [sí] sí

675. Marta: **¿die vervoeg je niet? ¿maar hier wel?** ¿no los conjuegas? ¿pero ahora sí?

676. P: **dat zijn rangtelwoorden “de eerste”** esos son números ordinales “el primero”

677. Marta: **ja** | sí

678. P: **ik begrijp niet zo goed e:** no te entiendo bien e:

679. Marta: **nee ik zit even te denken wat ik nou precies wil vragen e:** | estoy pensando qué es lo que

quiero preguntarte e: |

680. P: “un dos tres cuatro” **¿daar e: denk je aan?** ¿estás pensando en eso?

681. Marta: **ja: maar ik begin het al te snappen | nee dat klopt | “de eerste” is gewoon een zelfstandig naamwoord** sí: pero ya empiezo a comprenderlo | tienes razón | “el primero” es un sustantivo

682. P: “el primero” **ja he ja** | sí exacto sí | ¿preguntas sobre el texto? ¿más preguntas? ¿no? e: ¿dónde: quedan muy pocos porteros? Heleen ||

En el ejemplo 16 Marta está tratando de hacer una pregunta sobre algo que tiene que ver con los numerales en español (turno 673 y 675), pero a la profesora no le resulta claro su enunciado, por lo que no entiende cuál es su duda. Debido a esto le da una respuesta que no ayuda a clarificarla (turno 676). Entonces, la profesora le dice honestamente que no entiende su pregunta (turno 678) y resulta que la alumna misma en realidad tampoco sabe qué es exactamente lo que quiere preguntar (turno 679). La profesora está todavía tratando de entender la duda de Marta (turno 680), cuando ésta se da cuenta de qué es lo que le prestaba a confusión (turno 681). En el turno 682 la profesora se dirige a otra alumna, en español. En todos los demás turnos la profesora usa la L1, probablemente con el fin de tratar de aclarar cuál es la pregunta/duda de la alumna lo antes posible, para poder resolverla.

K) Pasar de una actividad a otra

Ejemplo 16:

293. Heleen: “puedes tomar otro tengo de sobra”

294. P: “tengo de sobra” muy bien | **goed** “¿wat kunt u zeggen?” “i” “dat iets goed is” bueno

“¿qué sabe decir?” “i” “que algo está bien” Rianne

295. Rianne: e: “está bueno”

Hemos encontrado varios ejemplos del uso de la alternancia de código para pasar de una actividad a otra. En el 16, Heleen da la solución de la última frase del ejercicio “H” (turno 293). La profesora ratifica el enunciado en español, y después dice “*goed*” (“bueno”) en holandés y sigue en la L1 (turno 294). La última parte del enunciado de la profesora sirve para incitar a Rianne a que hable en español.

5.3. La distribución de la L1 y la LM

Nuestro principal objetivo no es el de investigar si la profesora tiene una preferencia para usar la LE en el aula y si ella trata de hacer que se use la LE lo más posible en las clases. Sin embargo, como una posible preferencia por la LE está íntimamente relacionado con el uso de la alternancia de código por parte del

profesor nos parece interesante e importante reparar en esta cuestión. Para esto nos fijaremos en los tres puntos siguientes:

- (1) La cantidad de palabras que la profesora dice en la LM vs. la cantidad de palabras que dice en la L1.
- (2) Si suele ser la profesora quien inicia el cambio a la L1 o si suelen ser los alumnos.
- (3) La reacción de la profesora al uso de la L1 por parte de los alumnos

Para el primer punto hemos excluido todos los nombres propios, interjecciones y onomatopeyas, y fragmentos marcados como ininteligibles del discurso de la profesora en la transcripción. Según nuestros resultados la profesora habla:

- 49,08% de las veces en la L1, el holandés (2099 palabras)
- 50,92% de las veces en la LM, el español (2177 palabras)

Para evaluar el segundo aspecto hemos mirado la transcripción y sin la necesidad de un conteo exacto, hemos advertido que es la profesora quien suele iniciar un cambio de idioma, con tendencias ascendentes hacia la L1.

En cuanto al tercer punto, hemos distinguido dos diferentes tipos de reacciones de la profesora al uso de la L1 por los estudiantes, los cuales mencionaremos a continuación, cada una acompañada por un ejemplo:

(1) No aceptarlo y tratar de hacer que el alumno cambie a la LE (preguntándosele directamente; haciéndole una pregunta en la LM; etc.).

7. P: bien bueno | Rianne ¿qué vas a hacer los días de pascua? cuéntanos
8. AA: ((risas))
9. Rianne: **even kijken wat zij zeggen** a ver lo que dicen los demás
10. A: **o | met pasen wat ga je doen** ah | qué vas a hacer en pascuas
11. P: [los] días de pascua ¿[qué] vas a hacer?

En este ejemplo vemos como una pregunta de la profesora (turno 7) causa un poco de confusión en la clase, ya que la alumna a quien va dirigida no la entiende. Entonces, ella y otra alumna no identificada empiezan a hablar en la L1. Sin embargo, la profesora sigue hablando en español. Consideramos la repetición de su pregunta en el turno 11 como una insistencia en que las estudiantes hablen en español.

(2) Aceptarlo y dejar que el alumno hable en la L1.

174. P: “la mejor media de velocidad” muy bien

175. Tessa: **ik heb** yo puse “el más bueno”

176. P: “más buena” **is dan weer van karakter he als je dat gebruikt en in figuurlijke betekenis is “de beste”** se refiere al carácter ¿vale? si usas “el mejor” en sentido figurativo es “la mejor media de velocidad” | **¿hoe ging het e: Rianne?** ¿cómo te ha ido e: Rianne?

Aquí podemos ver como una alumna cambia a la L1 para verificar si lo que ella ha escrito está bien también (turno 175). La profesora no le responde en la LE y tampoco hace ningún esfuerzo para tratar de hacer que la alumna cambie a ella. Después, cuando se dirige a otra alumna, incluso sigue hablando en holandés.

Hemos encontrado bastantes ejemplos tanto del primer tipo de reacción como el segundo.

5.4. Síntesis

Queremos aprovechar esta parte para resumir algunas de las cosas que hemos visto en el capítulo 5. Primero, daremos una lista de las funciones del uso de la alternancia de código por parte del profesor:

1. Función administrativa

A) Controlar la asistencia

B) Explicar los deberes

2. Función afectiva

A) Crear un ambiente relajado

B) Mostrar comprensión

3. Estrategia de enseñanza

A) Explicación gramatical

B) Explicación de otro tipo

C) Traducción

- D) Verificar la comprensión
- E) Resolver dudas de comprensión
- F) Ratificar el enunciado de un alumno
- G) Corrección
- H) Gestión de las actividades
- I) Proporcionar andamiaje a un alumno
- J) Tratar de entender la duda de un alumno
- K) Pasar de una actividad a otra

Sencillamente mirando esta lista, ya queda más que claro que la profesora ha usado la alternancia de código sobre todo como estrategia de enseñanza. Incluso podemos concluir que la profesora ha hecho ciertas cosas exclusivamente usando la L1: controlar la asistencia, mostrar comprensión, dar explicaciones gramaticales y tratar de entender dudas de los alumnos. Por supuesto, no sabemos si esto siempre es así en sus clases, aunque la profesora sí que ha admitido siempre explicar la gramática en la L1.

En cuanto a la posible preferencia de la profesora por el uso de la LE, podemos decir varias cosas. Las estadísticas nos muestran que habla en las dos lenguas aproximadamente la misma cantidad del tiempo (holandés: 49,08%; español: 50,92%). Además, hemos destacado que es generalmente la profesora que inicia el cambio de lengua (del español al holandés). Pero, también hemos visto una preferencia por usar la LE, ya que la profesora bastantes veces trataba de hacer que las alumnas cambiaran de la L1 a la LM.

Concluyendo, la L1 tiene un papel importante en la clase que hemos observado, y sirve tanto para administrar cosas y hacer que los alumnos se sientan cómodos, como para fines didácticos. A continuación, profundizaremos los puntos que hemos mencionado en esta síntesis.

6. Discusión de los resultados y algunos comentarios

6.1. Discusión de los datos

Ya nos hemos referido anteriormente a los estudios que L. Bawcom (2002) hizo sobre sus propias clases de inglés para españoles. Esta profesora usó el método de la acción-investigación y no hizo una sola investigación como nosotros, sino que decidió hacer un “*collection study*”. A pesar de estas diferencias - pero quizás gracias al enfoque que nos reúne (el AC) - hay muchas semejanzas entre los resultados que ella obtuvo en su primera investigación y los de nuestro análisis. En primer lugar, encontramos los mismos usos generales de la alternancia de código por parte del profesor, los cuales hemos denominado como: la función administrativa, la función afectiva y (el uso de la L1 como) “estrategia de enseñanza”. Otra cosa en la que coincidimos, es que nosotros, al igual que ella, descubrimos que el porcentaje del uso de la L1 del profesor en el aula es muy alto: 49,08% de las veces habla en la L1 (en el estudio de Bawcom, 33% del tiempo). Queremos añadir que los sujetos de su investigación también eran adultos, pero que quizás tenían un nivel un poco más bajo (“*elementary*”) que los estudiantes de la clase que nosotros hemos observado (A2; casi dos años de clases).

D. Jiménez Sánchez (2010), un estudiante-compañero del Máster de Formación de Profesores de ELE, ha llevado a cabo una investigación que en algunos sentidos se parece más a la nuestra, y en otros menos. Por un lado, ha usado el mismo tipo de análisis (el AC); ha observado una clase con la misma LM (el español); ha aplicado mayoritariamente los mismos conceptos (estrategia de enseñanza, etc.); y se ha fijado en los mismos temas (la alternancia de código por parte del profesor y la preferencia por el uso de la LM en el aula). Por otro lado, los contextos de las clases observadas son bastante diferentes (clase escolar

vs. clase para aficionados) y nosotros nos hemos fijado más en los diferentes usos de la L1; mientras Jiménez Sánchez, focalizó mayoritariamente en la LM como ‘lengua de preferencia’. Más adelante en este capítulo compararemos algunos de sus resultados y conclusiones con los nuestros.

Como hemos visto en el capítulo 5, se han presentado muchos diferentes tipos de uso de la alternancia de código por parte de la profesora. La mayoría de ellos ya los habíamos conocido a través de estudios de otros autores, aunque algunos no, como “tratar de entender la duda de un alumno”. No pensamos que en otras investigaciones sobre el uso de la L1 en el aula nunca se haya encontrado estas estrategias de enseñanza como la que acabamos de mencionar, sino que nos resulta más probable, que sencillamente se las hayan denominado de otra forma.

Lo que es importante destacar, es que nosotros no podemos aplicar las conclusiones que sacaremos a través del estudio de los datos, a otros contextos y así generalizarlas, por varias razones. Primero, hemos hecho un “*single case study*”, por lo cual ni podemos sacar conclusiones muy fuertes sobre el uso de la alternancia de código por parte de la profesora observada, ya que solamente hemos estudiado una de sus clases. Y lo que sería incluso más inapropiado, es llegar a conclusiones específicas sobre la aplicación del cambio de lengua en el aula de LE en general. Como ya hemos hablado en los capítulos 2.4.2.1. y 2.4.2.2., el uso de la alternancia de código está muy íntimamente relacionado con el contexto de la clase, tanto el contexto macro (la sociedad, la cultura, etc.) como el contexto micro (preferencias de los participantes, etc.). En el caso de la clase observada por nosotros, algunas de las cosas del contexto que han resultado importantes en muchos momentos de la clase, son el contexto institucional (y más específicamente, el desarrollo de las clases en un instituto privado) y las motivaciones de los alumnos para aprender español. En cuanto al contexto institucional, primero, tenemos que acordarnos de que dentro de ese contexto se suele encontrar sobre todo interacciones didácticas y, dependiendo del tipo de institución, una cierta cantidad de habla ‘normal’, espontáneo. Lo que una interacción didáctica lleva consigo, es que hay un objetivo didáctico. En nuestro caso el de aprender/enseñar español, y para llegar a cumplir este objetivo hay que practicar el español en el aula, preferiblemente lo más posible, aunque tampoco exigimos su uso exclusivo. Pero no basta con denominar el aula de ELE como contexto institucional. También necesitamos tomar en cuenta de qué tipo de institución se trata. La clase que nosotros hemos observado, se desarrolló en un instituto privado, del cual la profesora es la propietaria y la única profesora. Esto implica varias cosas: la profesora no tiene que exigir nada de los alumnos en cuanto a su avance personal, y ella puede desarrollar las clases de su propia manera, usando la cantidad de L1 que a ella le parezca bien. Además, podemos suponer en este contexto que los alumnos asisten a las clases de ELE porque les gusta (no es algo obligatorio, como en el colegio). Entonces, la

profesora no solamente no *tiene que* exigir nada de los alumnos, sino que ella tampoco *puede* exigir nada de ellos, ya que hacen el curso sobre todo por afición. Como nos contó la profesora en la entrevista:

“Lo que pasa es que mis alumnos aparte de aprender español, también quieren pasárselo bien en las clases, relajarse un poco. A veces están cansados del trabajo y quieren hablar también un poco en holandés”²⁴

Esto a lo mejor explica el hecho de que se hable bastante en la L1 en la clase observada y que no parezca existir una muy clara preferencia para el uso de la LM. Como ya hemos dicho, la profesora habla casi la mitad del tiempo en holandés y es la persona quien más veces inicia el cambio a esta lengua. Sin embargo, también hay bastantes casos donde la profesora trata de hacer que los alumnos cambien a la LE, lo que sí parece indicar que hay una cierta preferencia por el español. Sencillamente quizás no en cada momento.

Jiménez Sánchez (2010) concluyó en su trabajo que, en la clase que había observado, no había una obligación de usar la LE, pero que sí era la “lengua de preferencia”. Nos ha llamado la atención su consideración hacia la labor de la profesora cuando comentó que esta estaba bastante “descuidada”, en el sentido de que muchas veces no corregía a los alumnos cuando hablaban en la L1. Esto nos suena un poco desaprobante, mientras que su idea también era adoptar una postura *emic* - lo que para nosotros supone no juzgar a los sujetos de la investigación y tratar de ver cada situación desde su perspectiva. Aparte de esto, nos parecen muy interesantes sus conclusiones. Sus observaciones sobre las funciones de la alternancia de código, son muy parecidas a las de nosotros: hemos distinguido las mismas tres funciones generales: función administrativa, la función afectiva y “estrategias de enseñanza”; de las cuales la última resulta la más usada, igual que en nuestra investigación.

Queremos referirnos una última vez a algunas cosas que la profesora nos contó en la entrevista que le hicimos, tiempo después de haber hecho las grabaciones. Si miramos la entrevista (en el anexo IV), podemos leer la opinión de la profesora sobre sus propias clases. Dice, entre otras cosas, que trata de dar clases comunicativas, que lo más importante es hablar en la LE y que si los alumnos hablan en holandés les trata de estimular a hablar en español. Sin embargo, según nuestros resultados, la profesora dice casi la misma cantidad de palabras en la L1 que en la LM y hemos visto muchos ejemplos donde es ella quien empieza a hablar en holandés, y si era un alumno que iniciaba el cambio de lengua, la profesora muchas veces no trataba de hacerle volver a hablar en la LE. Nos parece muy acertado haber hecho la entrevista con la profesora, porque nos resultó de gran interés ver cómo las teorías e ideas que un profesor tiene sobre los usos y el valor de la alternancia de código en su propia clase, pueden

²⁴ Véase el anexo IV.

diferir de la realidad. Creemos que esto es algo que le pasará a muchos docentes, por lo difícil que resulta a veces evaluarse a uno mismo objetivamente.

Hay que añadir que la profesora admite siempre usar la L1 para explicar la gramática y que también hace ejercicios de traducción a menudo. Nos parece que la profesora ha creado su propia metodología, que se basa tanto en ejercicios comunicativos, como en ejercicios gramaticales o de traducción, y la cual consta de una combinación de la LM y la L1.

6.2. Límites de la investigación

Nuestra investigación regida por los lineamientos del AC, y por tratarse de un “*single case study*” nos arrojará resultados que solo serán significativos para nuestro caso.

La transcripción de la clase ha sido realizada con el mayor de los esfuerzos, y esperamos que esto pueda notarse. Aunque también debemos admitir que la espontánea interacción que se genera en una clase, por más ajustada que sea la transcripción, jamás podrá llegar a recrearla completamente. En palabras del lingüista A. Korzybski (1990), el mapa no es el territorio y el nombre no es la cosa nombrada.

6.3. Futuras líneas de la investigación

El estudio de la alternancia de código por parte del profesor nos parece un tema de gran relevancia, por lo que un estudio más exhaustivo de una considerable cantidad de casos actuales, como los evaluados en este trabajo, puede arrojar datos muy útiles para entender las tendencias actuales, evaluarlas y corregir las posibles imperfecciones.

En nuestro caso, al igual que en muchos estudios del AC, el investigador observa la clase desarrollada por otro sujeto. Esta práctica suele resultar muy efectiva, aunque también, como ya hemos mencionado más arriba, existen otras posibilidades para efectuar una investigación. Así aparece el recurso de “la investigación-acción”, donde el profesor es quien hace estudios sobre sus propias clases. Un buen ejemplo de esto nos lo ofrece L. Bawcon (2002) en “Over-using L1 in the classroom”. Aquí Bawcon nos cuenta de la investigación que realizó de sus propias lecciones de inglés para españoles. Luego de grabarlas

y transcribirlas, notó que la L1 se usaba mucho más de lo que hubiese deseado (33% del tiempo de la clase en español). Analizó los diferentes casos y luego decidió cambiar algunas cuestiones. Advirtió que muchas veces los alumnos formulaban preguntas muy similares en español sobre temas que no comprendían bien del inglés. Consideró apropiado repartirles listas con las preguntas más frecuentes, escritas en inglés, con su correspondiente traducción al español. A través de esta medida intentaba estimular a los alumnos a que hablaran más en la LM, y ella, por su parte, intentó también hablar lo menos posible en la L1. Siguió con sus grabaciones y transcripciones de las clases y vio como los resultados de los estudios fueron cambiando. Sólo 6 clases después, el uso dentro del aula de la L1 disminuyó a un 10%. Los resultados de sus estudios nos parecen muy interesantes y creemos que esto se debe a la combinación de haber usado el enfoque de la investigación-acción y de haber hecho un “*collection study*”.

Merced de estas experiencias que nos aporta esta valiosa profesora investigadora, podemos observar lo útil que puede ser esta exhaustiva forma de analizar. En definitiva, consideramos que estos estudios sistematizados del tipo investigación-acción proveen de ideas teóricamente muy interesantes y también prácticas, sobre qué cosas se pueden cambiar respecto a la alternancia de código, como disminuir el uso de la L1, si fuese necesario, y obtener un buen equilibrio idiomático en la clase, a través del entendimiento profundo de la realidad del aula.

7. Conclusiones

(1) ¿Cómo usa el profesor la alternancia de código en el aula de LE?

Hemos encontrado tres funciones principales que tiene la alternancia de código en el aula de LE: la función administrativa (controlar la asistencia; y explicar los deberes); la función afectiva (crear un ambiente relajado; y mostrar comprensión); y el uso de ella como “estrategia de enseñanza” (dar una explicación gramatical, o de algún otro tipo; dar una traducción; verificar la comprensión; resolver dudas de comprensión; ratificar el enunciado de un alumno; corregir a un alumno; gestionar las actividades; proporcionar andamiaje a un alumno; tratar de entender la duda de un alumno; y pasar de una actividad a otra). La mayoría de los ejemplos de alternancia de código que hemos encontrado en la transcripción, tienen que ver con la tercera categoría, es decir, con el uso del holandés como estrategia de enseñanza.

Consideramos que la profesora hace cosas administrativas principalmente en la L1, porque le parece muy importante que no haya ningún tipo de malentendidos a la hora de arreglar este tipo de cuestiones prácticas; en segundo lugar, para ahorrar tiempo; y quizás también porque este tipo de acciones ocurren mayoritariamente o al principio de la clase (cuando los alumnos a lo mejor todavía tienen que acostumbrarse al uso de la LE) o al final (cuando quizás experimentan el lógico agotamiento mental que supone la práctica intensiva de una LE).

La profesora también recurre a la L1 a veces con fines afectivos. Algunas estrategias efectivas para motivar a los alumnos de LE, son crear un clima

agradable y relajado en el aula, crear una buena relación entre profesor y alumnos, e incrementar la confianza de los alumnos en el uso de la LM. La finalidad de todo esto es generar un ambiente ameno, en el cual el estrés y la vergüenza de usar la LE se ven disminuidos. Así, los alumnos probablemente se sienten más cómodos y seguros, y se atreverán más rápidamente a expresarse en la LM. Para tratar de realizar eso, puede ser muy eficaz usar la L1, la lengua común, que reúne a todos los participantes. Ya su sólo uso les hará sentirse más cómodos y reforzará su sentido de identidad. En nuestra opinión, de lo que hemos visto en la clase grabada, es por lo que acabamos de decir que la profesora usa la alternancia de código en estos casos.

Las estrategias de enseñanza les facilitan, a la profesora y los alumnos, el proceso de aprendizaje-enseñanza, porque tiene que ver con cosas como la elaboración de ejercicios, explicaciones y otros fines pedagógicos. No es sorprendente que la mayoría de los casos de alternancia de código que hemos encontrado, tengan que ver con esta categoría, ya que la tarea principal de la profesora es enseñar la LM y para esto los profesores suelen usar estrategias de enseñanza.

También podemos concluir que la profesora ha hecho ciertas cosas exclusivamente usando la L1: controlar la asistencia, mostrar comprensión, dar explicaciones gramaticales y tratar de entender dudas de los alumnos. Por supuesto, no sabemos si esto suele ser así en sus clases, aunque la profesora sí que ha admitido siempre explicar la gramática en la L1. Pero, hablando en general, queremos destacar que el uso de la alternancia de código no se suele relacionar concretamente con una cierta función. Además, el uso de las estrategias de enseñanza y el de la L1 son más bien situaciones que se van dando y desarrollando durante la clase. Es decir, los profesores de LE no suelen planificar qué estrategias van a aplicar ni en qué momento van a usar la L1.

En resumen, la alternancia de código resulta un recurso muy útil para la profesora, el cual puede usar de la manera que a ella le resulte más cómodo y efectivo. A veces la decisión entre la L1 y la LM depende del tipo de actividad que están haciendo, o del papel que la profesora tome en un cierto momento, etcétera. Entonces, si ella por ejemplo quiere resolver alguna duda gramatical, o si está asumiendo el rol de cuidadora o cómica, lo suele hacer usando el holandés.

(2) ¿Tiene el profesor una preferencia por el uso de la LE en el aula?

Si solamente miráramos las estadísticas, parecería como si la profesora no tuviese una lengua que prefiera usar en el aula de ELE; dice un 49,08% de sus palabras en holandés y los otros 50,92% en español. Además, hemos detectado que es generalmente la profesora quien inicia el cambio de lengua (del español al holandés).

Sin embargo, estos dos datos no son suficientes para concluir que la profesora no tiene una preferencia por usar la LM. Sobre todo, porque estamos haciendo una investigación aplicando el Análisis Conversacional, el cual es un método cualitativo, y no cuantitativo, que se caracteriza, entre otras cosas, por la postura *emic* del investigador. Hemos hecho el conteo de palabras para poder distinguir las ideas y teorías de la profesora sobre su uso de la L1 en el aula, de la realidad. Para ver si sus palabras también se ven reflejadas en acciones. Nuestra conclusión, basada en la clase que hemos observado y transcrito, es que a veces sí y a veces no. Por un lado habla bastante en la L1; por otro lado, si los alumnos hablan en holandés, la profesora, generalmente después de un rato y algunas veces incluso inmediatamente, trata de hacer que los estudiantes cambien a la LM. Las estrategias que usa para esto, son seguir hablando en español, hacerles una pregunta en español o dar andamiaje, paradójicamente, en holandés.

En la entrevista que hicimos con la profesora, nos dijo que trata de hablar en la LE lo más posible y que usa principalmente un enfoque comunicativo. La clase que nosotros hemos observado no concuerda del todo con la opinión de la profesora. Pero tenemos que tomar en cuenta al hecho de que solamente hemos estudiado una de sus clases, y que, al llevar a cabo una investigación de este tipo (con cámara e investigador presentes en el aula), el factor de ansiedad también puede jugar un papel muy importante para el profesor (y los alumnos). Además, hicieron varios ejercicios de traducción en la clase que hemos observado, los cuales exigen el uso de la L1.

Por supuesto, tratando de investigar si hay una preferencia por usar la LE en las clases, también hemos buscado otros factores que pueden influir en esto, aparte de las preferencias personales de la profesora. Nuestro primer paso entonces ha sido, definir el aula como contexto institucional, y, por ende, las acciones comunicativas en las clases como interacción pedagógica (en vez de conversación espontánea). La gran diferencia entre el habla común y el habla en el aula, es que en este último caso hay un objetivo pedagógico, aprender/enseñar la LM, lo que implica el uso preferiblemente maximizado de tal lengua.

Pero, no basta con considerar solamente el “contexto institucional”, dado que éste está inmerso en uno más grande (el contexto macro: la cultura, la sociedad, etc.), y uno más pequeño tiene lugar en él (el contexto micro: edades, caracteres de los participantes, etc.). En este caso, lo que nos ha parecido de gran influencia en el uso de la L1 en el aula, han sido las aspiraciones personales de los estudiantes y el tipo de institución. Con respecto a este último punto cabe mencionar que no se trata de una escuela primaria, secundaria o una universidad, sino de un instituto privado donde los alumnos, todos adultos, asisten a clases por voluntad propia, para aprender español y también para pasárselo bien. Esto genera una situación particular en la clase, donde si bien la profesora intenta que los alumnos hablen en español, éstos tienen la libertad de hablar en la lengua que quieran, sin ningún tipo de sanción. Además, nos parece que la profesora ha aceptado que a los alumnos también les gusta usar la L1 en el aula (como dice en la entrevista) y se ha ajustado a este deseo.

Concluyendo, no hemos detectado una muy fuerte preferencia de la profesora por el uso de la LE en clase, pero sí que notamos que tal preferencia existe, considerando varios casos donde la profesora trata de hacer que los estudiantes usen la LE, algunos ejercicios comunicativos que han hecho, y las explicaciones de la profesora dadas en la entrevista.

8. Bibliografía

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

Auer, P. (1984). *Bilingual Conversation*. Amsterdam: John Benjamins.

Auer, P. (1990). (A discussion paper on code alternation). *Papers for the workshop on concepts, methodology and data*: 69-87.

Auer, P. (1998). *Code-Switching in Conversation*. Londres: Routledge.

Bailey, K. M. y D. N. Bailey (1996). *Voices from the language classroom: qualitative research in second language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ballester Casado, A. y M. D. Chamorro Guerrero (2003). (La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas). [En línea] *Biblioteca ASELE*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0391.pdf [Fecha de consulta: 02-03-2010].

Bawcom, L. (2002). (Overusing L1 in the classroom?). *Modern English Teacher* 11: 51-54.

Bley-Vroman, R. (1990). (The logical problem of foreign language learning). *Linguistic Analysis* 20 (1-2): 3-49.

Blom, J. P. y J. Gumperz (1972). (Social meaning in linguistic structures: code switching in Northern Norway). J. Gumperz y D. Hymes (eds.), *Directions in*

sociolinguistics: the ethnography of communication: 407-434, Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

Boztepe, E. (2003). (Issues in code-switching: competing theories and models). *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics* 3.

Butzkamm, W. (2003). (We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma). *Language Learning Journal* 28: 29-39.

Calsamiglia Blancafort, H. y A. Tusón Valls (1999) *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Campbell, L. (1998). *Historical Linguistics an Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Cantero, F. J. y C. de Arriba (1995). (El cambio de código: contextos, tipos y funciones). *Actas del Congreso Nacional de AESLA*: 278-290.

Causa, M. (1996). (Le rôle de l'alternance codique en classe de langue). *Le Français dans le Monde/ Recherches et Applications*, n° spécial, Juillet 96: 85–93.

Causa, M. (1997). (Maintien, transformation et disparition de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant: du niveau débutant au niveau avancé). *Études de Linguistique Appliquée*, Didier-Erudition 108: 457–466.

Castellotti, V. y D. Moore (1997). (*Alterner pour apprendre. Alterner pour enseigner, de nouveaux enjeux pour la classe de langue*). *Études de Linguistique Appliquée* 108: 389-392.

Chambers, C. (1992). (Teaching in the target language). *Language Learning Journal* 6: 66-67.

Chaudron, C. (1988) *Second language classrooms: research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cohen, A. D. (1988). *Strategies in learning and using a second language*. Londres: Longman.

Consuelo Moreno, R. P. (1994). (La lingüística contrastiva y el análisis de errores en la enseñanza del español a alumnos de lengua materna alemana). [En línea] *Actas del V congreso ASELE*. Disponible en

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0117.pdf
[Fecha de consulta: 09-02-2010].

Cook, V. (1993), (1991). *Second language learning and language teaching*. Nueva York: Edward Arnold.

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

Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.

Dickson, P. (1996). *Using the target language*. Berkshire: National Foundation for Educational Research.

Dörnyei Z. y K. Csizér (1998). (Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study). *Language Teaching Research* 2: 203-229.

Drew, P. y J. Heritage (1992) *Talk at work*. Cambridge: Cambridge University Press.

Elliot, J. (2000), (1991) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Field, K. (2000). *Issues in modern foreign languages teaching*. Londres: RoutledgeFalmer.

Field, F. W. (2002). *Linguistic borrowing in bilingual contexts*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

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

Franklin, C. E. M. (1990). (Teaching in the target language: problems and prospects). *Language Learning Journal* 2: 20-4.

Frey, H. (1988). (The applied linguistics of teacher talk). *Hispania* 71 (3): 681-686.

Gabrielatos, C. (2001). (L1 use in ELT: not a skeleton, but a bone of contention. A response to Prodromou). *Bridges* 6, 33-35.

Galindo Merino, M. M. (2008). (L1 y L2 en el aula de idiomas: un conflicto sin resolver). *Jornadas Regionales de Escuelas Oficiales de Idiomas*.

Goodwin, C. y J. Heritage (1990). (Conversation Analysis). *Annual Review of Anthropology* 19: 283-307.

Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.

Grosjean, F. (1990). (The psycholinguistics of language contact and code-switching: Concepts, methodology and data). *Papers for the Workshop on Concepts, Methodology and Data*, 105-118.

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Guthrie, M. (1984). (Contrasts in teachers' language use in a Chinese-English bilingual classroom). J. Handscombe, R. A. Oveson y B. P. Taylor (eds.), *On TESOL 1983: the question of control*, 39-52. Washington D.C.: TESOL.

Halliwell, S. y B. Jones (1991). *On target teaching in the target language*. Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research.

Harbord, J. 1992. (The Use of the Mother Tongue in the Classroom). *ELT Journal*, 26/4: 350-355.

Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas: a bibliography and research guide*. Alabama: University of Alabama Press.

Hawkins, E. W. (1987). *Modern languages in the curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heller, M. (1995). (Code-switching and the politics of language). L. Milroy y P. Muysken (eds.), *One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching*, 158-174, Cambridge: Cambridge University Press.

Heritage, J. (1995). (Conversational Analysis and institutional talk). R. Sanfters y K. Fitch (eds.), *Handbook of language and social interaction*, 103-147, Mahwah: Erlbaum.

Heritage, J. (1997). (Conversation Analysis: methodological aspects). *Aspects of Oral Communication*. U.M. Quasthoff (ed.), *Aspects of oral communication*, 391-418, Berlín/Nueva York: Walter de Gruyter.

Hilleson, J. (2006). ("I want to talk with them, but I don't want them to hear": an introspective study of second language anxiety in an English-medium school).

Ho, B. y M. van Naerssen (1986). (Teaching English through English and through English and Chinese in Hong Kong Form 1 remedial English Classrooms). *Educational Research Journal 1*: 28-34.

Hymes, D. (1962). (The Ethnography in Speaking). T. Gladwin y W. C. Sturtevant (eds.), *Anthropology And Man Behaviour*. Washington: Anthropological Society of Washington.

Jiménez Sánchez, D. (2010). *Dilo en español mejor: alternancia códica en el discurso del profesor en una clase de ELE*. Memoria de máster, Universitat de Barcelona.

Joshi, A. K. (1985). (Processing of sentences with intrasentential code-switching). Dowty D. R., Karttunen L. y A. M. Zwicky (eds.), *Natural Language Parsing: Psychological, Computational and Theoretical Perspectives*, 190-204, Cambridge: Cambridge University Press.

Kasper, G. (1997). (Beyond reference). G. Kasper y E. Kellerman (eds.), *Communication strategies: psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*, 345-360, Londres: Longman.

Kelly, L. G. (1969) *Twenty-five centuries of language teaching*. Rowley, Massachussets: Newbury House Publishers.

Korzybski, A. (1990). *Collected writings 1920-1950*. Institute of General Semantics.

Krashen, S. D. y T. D. Terrel (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Nueva York: Longman.

Latorre, A. (2007), (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Letelier, M. P. y C. N. Silva (2004). (Actividades áulicas desde la perspectiva de la Zona de Desarrollo Próximo. Diferencias entre ELE y E2aL). [En línea] *RedELE*. Disponible en: http://www.educacion.es/redele/biblioteca/manila/letelier_silva.pdf [Fecha de consulta: 10-02-2010]

Li Wei (1994). *Three generations, two languages, one family*. Clevedon: Multilingual Matters.

Li Wei (2002). (What do you want me to say? On the Conversation Analysis approach to bilingual interaction). *Language in Society* 31: 159-180.

Lin, A. M. Y. (1988). (Pedagogical and para-pedagogical levels of interaction in the classroom: a social interaction approach to the analysis of the code-switching behavior of a bilingual teacher in an English language lesson). *Working Papers in Linguistics and Language Teaching* 11, 69-87.

Littlewood, W. y B. Yu (2009). (First language and target language in the foreign classroom). *Cambridge University Press*, 08-12-2009.

Macaro, E. (1995). (Target language use in Italy). *Language Learning Journal* 11: 52-54.

Macdonald, C. (1993). *Using the target language*. Cheltenham: Mary Glasgow/Association for Language Learning.

Martin-Jones, M. (1995). (Code-switching in the classroom: two decades of research). L. Milroy y P. Muysken (eds.), *One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching*, 90-112. Cambridge: Cambridge University Press.

Martín, L. y L. Mijares (2007). (Sólo en español: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares). *Revista de Educación*, 343: 93-112.

Martín Martín, J. M. (2000). (El español en el aula de inglés: un estudio empírico). *ELIA* 1: 81-92.

Martín Sánchez, M. A. (2009). (Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras). *Tejuelo*, 5: 54-70.

Martínez Verde, A. R. y O. Bonachea Montero (2003). (¿Estrategias de enseñanza o estrategias de aprendizaje?). [En línea] *Biblioteca de la Red de Ciencia en Villa Clara*. Disponible en: <http://biblioteca.idict.villaclara.cu/UserFiles/File/revista%20varela/rv1305.pdf> [Fecha de consulta: 11-02-2010].

Mazeland, H. (2006). (Conversation Analysis). *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 153-162, Oxford, Amsterdam: Elsevier Science.

Meisel, J. M. (1990). (Code-switching and related phenomena in young bilingual children). *Papers for the workshop on concepts, methodology and data*, 143-169.

- Mendoza Fillola, A. (1998) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Editorial-Gráficas Signo.
- Merritt, M. et al. (1992). (Socialising multilingualism: determinants of codeswitching in Kenyan primary classrooms). C. M. Eastman (ed.), *Codeswitching*, 103-121, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Moore, D. (2002). (Case study. Code-switching and learning in the classroom). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5/5: 279-293.
- Muysken, P. (2000). *Bilingual speech: a typology of code-mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Duelling languages: grammatical structure in codeswitching*. Oxford: Oxford University Press.
- Myers-Scotton, C. (2003). (Code-switching: evidence of both flexibility and rigidity in language). J. M. Dewaele, A. Housen y L. Wei (eds.), *Bilingualism: beyond basic principles: Festschrift in honour of Hugo Baetens Beardsmore*, 189-203, Clevedon: Multilingual Matters.
- Nussbaum, L. y A. Tusón (1997). (¿Existe una lengua base en la conversación bilingüe?). [En línea] *Universitat Autònoma de Barcelona*. Disponible en: <http://webs.uvigo.es/ssl/actas1997/04/Nussbaum.pdf> [Fecha de consulta: 17-02-2010]
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Poplack, S. (1980). (Sometimes I'll start a sentence in English y termino en español: Toward a typology of code-switching). *Linguistics and education*, 18: 581-618.
- Poplack, S. y D. Sankoff (1984). (Borrowing: the synchrony of integration). *Linguistics* 22, 99-135.
- Poplack, S. (1990). (Variation theory and language contact: concepts, methods and data), *Papers for the Workshop on Concepts, Methodology and Data*, 33-66.
- Poplack, S. (2001). (Code-switching (Linguistic)). Smelser, N. y P. Baltes (eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 2062-2065, Oxford: Elsevier Science Ltd.

Prodromou, L. (2000). (From mother tongue to other tongue). [En línea] *TESOL Greece Newsletter* 67. Disponible en: http://itac.glp.net/uganda_ptc/Language%20Education/Unit%203/activities/activity1.htm. [Fecha de consulta: 17-03-2010]

Puren, C. (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. París: Clé International.

Richards, J. C. y T. S. Rodgers. (1986) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. J. M. Castrillo, Cambridge: Cambridge University Press.

Ringbom, H. (1987) *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Sacks, H. (1992), (1965). (Lectures on conversation). G. Jefferson (ed.), *Lectures on conversation*, Oxford: Blackwell.

Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

Sankoff, D., Poplack, S. y S. Vanniarajan (1991). (The empirical study of code-switching). *Papers for the Symposium of Code-switching in Bilingual Studies: Theory, Significance and Perspectives*, 181-206.

Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.

Saville-Troike, M. (2003). *The ethnography of communication: An introduction*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Schegloff, E. A., Koshik, I., Jacoby, S. y D. Olshe (2002). (Conversation Analysis and applied linguistics). *Annual Review of Applied Linguistics* 22: 3–31.

Seedhouse, P. (1996). (L2 classroom interaction: possibilities and impossibilities). *English Language Teaching Journal* 50 (1): 16-24.

Seedhouse, P. (2004). The interactional architecture of the language classroom

Seedhouse, P. (2005). (Conversation Analysis and language learning). *Language teaching* 38 (4): 165-187.

Selinker, L. (1972). (Interlanguage). *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-241.

Sidnell, J. (2010). *Conversation Analysis: an introduction*. Oxford: Wiley-Blackwell.

- Simon, D.-L. (2001). (Towards a new understanding of codeswitching in the foreign language classroom). R. Jacobson (ed.), *Codeswitching Worldwide II*, 311–342, La Haya: Mouton de Gruyter.
- Sinclair, J. y D. Brazil (1982) *Teacher talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swann, J. y I. Sinka (2007). (Style shifting, code switching). D. Graddol, D. Leith, J. Swann, M. Rhys y J. Gillen (eds.), *Changing English*, Londres: Routledge.
- Ten Have, P. (2004). *Understanding qualitative research and ethnomethodology*. Londres: SAGE Publications Ltd.
- Ten Have, P. (2007), (1999). *Doing conversation analysis: a practical guide*. Londres: SAGE Publications Ltd.
- Tolle, E. (2005). *Una nueva tierra*. Bogotá: Editorial Norma S.A.
- Turnbull, M. & K. Arnett (2002). (Teachers' uses of the target and first language in second and foreign language classrooms). *Annual Review of Applied Linguistics* 22, 204–218.
- Üstünel, E. y P. Seedhouse (2005). (Why that, in that language, right now? Code-switching and pedagogical focus). *International Journal of Applied Linguistics* 2005, 15 (3): 302-325.
- Van der Wal, R. J. (2004). (Developing proficiency in Afrikaans as an additional language: criteria for materials development). [En línea] *University of Pretoria* Disponible en: <http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-08192005-100603/unrestricted/00front.pdf> [Fecha de consulta: 04-04-2010].
- Van Lier, L. (1995). *Introducing language awareness*. Londres: Penguin.
- Van Lier, L. (1996). (Conflicting voices). *Voices from the classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Lier, L. (2004) *The ecology and semiotics of language learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.

Vinagre Laranjeira, M. (2005). *El cambio de código en la conversación bilingüe: La alternancia de lenguas*, Madrid: Arco Libros.

Wallace, M. J. (1998) *Action research for language teachers*. Cambridge: University Press Cambridge.

Wang Lin (2004). (Teachers' Chinese/English codeswitching in classroom: an adaptation approach). [En línea] *Chinese English Language Education Association*. Disponible en: <http://www.celea.org.cn/pastversion/lw/pdf/wanglin.pdf> [Fecha de consulta: 22-02-2010].

Wei, L. (1998) (The 'Why' and 'How' Questions in the Analysis of Conversational Codeswitching). P. Auer (ed.), *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction, and Identity*, 156–76, Londres: Routledge.

Widdowson, H. G. (1996). *Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Williams, M. y R. L. Burden (1997) *Psicología para profesores de idiomas*. A. Valero, Cambridge: Cambridge University Press.

Anexos

Anexo I: códigos de las transcripciones²⁵.

Numeración

1, 2, 3, etc.²⁶ : el número de la toma de palabra.

Participantes

P : profesora.

Nombre propio : pseudónimo de alumno, ej.: Nadia.

A : alumno no identificado.

AA : varios alumnos hablan al mismo tiempo.

Alternancia de código

buenas tardes : enunciado en español.

goedemiddag : enunciado en holandés.

Traducción

buenas tardes : traducción al español de los enunciados en holandés.

Se escribe después de un fragmento en holandés. La traducción termina cuando aparece de nuevo un enunciado en español.

Encabalgamiento

[] : alrededor de un fragmento indica que esa secuencia se solapa con las palabras de otro participante, que se reproducen también entre corchetes.

²⁵ Nos hemos basado en Calsamiglia (1999), Ten Have (2004) y Jiménez Sánchez (2010).

²⁶ Las cifras están a la izquierda del texto.

Prosodia

	: pausa de 1 a 3 segundos.
	: pausa de 3 a 6 segundos.
	: pausa de 6 a 9 segundos.
número exacto	: pausa de más de 9 segundos, ej.: 12”
¿?	: entonación interrogativa, ej.: ¿vale?
¡!	: entonación exclamativa, ej.: ¡no!
...-	: corte en medio de una palabra, ej.: guapísi-
:	: alargamiento silábico, ej.: hola:
<u>Subrayado</u>	: énfasis.

Interjecciones

m-m : interjección de afirmación²⁷

Hechos no verbales

(()) : comentarios del transcriptor, ej.: ((risas))

Aspectos de la meta-transcripción

(X) : palabra ininteligible.

(XXX) : fragmento ininteligible.

(¿ ?) : fragmento plausible pero no seguro, ej.: (¿capuchino?)

²⁷ Esta interjección vale tanto para el holandés como el español

Anexo II: la transcripción.

1. P: hola: ¿qué tal? ((entra la profesora al aula))
2. AA: bien
3. P: bue: no | me alegro ((se sienta)) **e: is Karin er niet?** e: ¿Karin no está? ((mirando a Tessa²⁸))
4. Tessa: **nee nee ze zei dat ze waarschijnlijk niet kon komen** no no me dijo que probablemente no podría venir
5. P: **a:h [okee]** a:h [vale]
6. Tessa: **[door] d'r werk | maar ze zou volgende week e: sowieso komen**
[por]su trabajo | pero la semana próxima e: viene seguramente
7. P: bien bueno | Rianne ¿qué vas a hacer los días de pascua? cuéntanos
8. AA: ((risas))
9. Rianne: **even kijken wat zij zeggen** a ver lo que dicen los demás
10. A: **o | met pasen wat ga je doen** ah | qué vas a hacer en pascuas
11. P: [los] días de pascua ¿[qué] vas a hacer?
12. Rianne: [e:] [e:] || nadie especial
13. P: ¿nada especial?
14. Rianne: nada especial
15. P: ah sí y tú Ilse ¿qué vas a hacer los días de pascua?
16. Ilse: m:: e:: voy a: e:: **¿afspraken?** ¿quedar? e:
17. P: quedar
18. Ilse: quedar con: mis amigas
19. P: [con tus amigas sí]
20. Ilse: [de Amsterdam]
21. P: de Amsterdam sí
22. Ilse: y:: voy a comer con | **schoonfamilie** familia política
23. AA: ((risas))
24. P: con mis e: suegros **met mijn schoonouders** con mis suegros
25. Ilse: sí
26. P: ah sí | y tú Marta ¿qué vas a hacer los días de pascua?
27. Marta: no: no sé no es no e: e: nada especial
28. P: nada especial tampoco
29. Marta: sí
30. P: ¿y tú e: Tessa? estás comiendo un huevo de chocolate entonces todavía no puedes hablar [y tú e:]
31. AA: [((risas))]
32. Tessa: ((abre la boca para mostrarle que es un chicle))
33. P: ah no es un chicle | bueno entonces [cuéntanos]
34. Tessa: [e:] vamos e visitar el: la madre de Pim²⁹
35. P: ah vamos a visitar ((abre la boca como si estuviera pronunciando la “a”))

²⁸ Karin es la única alumna que falta. Es una amiga de Tessa.

²⁹ El marido de ella.

36. Tessa: sí [(¿oui?)]
37. P: [a la] madre de Pim
38. Tessa: a a la madre | de Pim ((pronuncia “Pim” como si fuera un nombre español))
39. AA: ((risas)) Pim
40. Tessa: e: está e: muy e: enferma
41. P: enferma [m-m]
42. Tessa: [sí] y e:
43. P: vive e: ¿dónde vive ella?
44. Tessa: Delft
45. P: ah en Delft³⁰ [ah sí] m-m
46. Tessa: [sí] y e:: e: domingo e: vamos de visitar e: e: mi hermano
47. P: vamos a visitar ((abre la boca como si estuviera pronunciando la “a”))
48. Tessa: a mi hermano
49. P: sí ((risas))
50. AA: ((risas))
51. Tessa: pero e: ¿su hija?
52. P: su hija sí |
53. Tessa: e: **jarig** cumpleaños
54. P: ¿es el cumpleaños [de su hija]?
55. Tessa: [sí sí sí]
56. P: ah sí m-m |
57. Tessa: **nou dat** pues eso
58. P: y tú Heleen ¿qué vas a hacer los días de pascua?
59. Heleen: e:: mi familia política
60. P: [sí]
61. Heleen: [va] visitarnos
62. P: ah va a visitarnos bien sí
63. Heleen: y e: | leer mucho
64. P: leer mucho
65. AA: ((risas))
66. P: y ¿qué libros e: tienes en casa?
67. Heleen: e::
68. P: para leer
69. Heleen: **e: Maarten het Hart**³¹
70. P: ah sí ¿su último: libro?
71. Heleen: sí
72. P: sí
73. Heleen: y: un libro de Franka Treur³² | e:
74. P: [¿“middagvrouw”?] [¿“mujer de la tarde”?]

³⁰ Una ciudad en Holanda.

³¹ Un escritor holandés.

³² Una escritora holandesa.

75. Heleen: [es una] no
76. A: **die ga ik lezen** ese lo voy a leer yo
77. P: ah sí
78. Heleen: **“een dorsvloer vol confetti” kan ik niet vertalen** “una era llena de confeti”
no sé como traducir esto
79. Tessa: **nee** no
80. AA: ((risas))
81. Heleen: es una: chica: que vive en Vlaanderen³³
82. P: ah sí sí sí ahora me acuerdo de haber leído sobre el libro sí ah sí | bien bueno los días de pascua | los deberes | veintinueve efe haga frases **¿kwam je dr uit rianne e: zonder tekst en uitleg over het huiswerk?** ¿entendiste cómo tenías que hacer los deberes e: a pesar de que hayas faltado la última clase, Rianne?
83. Rianne: e: sí
84. P: bueno ¿quieres empezar e: Tessa por favor?
85. Tessa: e: “¿me puedo los probar?” |
86. P: [e:]
87. Tessa: [of] [o] “¿me puedo probarlos?”
88. P: **ja** sí “me puedo probarlos” **of ik zou het een beetje bij elkaar houden** o podrías usarlo todo junto mejor “me los puedo probar” of o “puedo probármelos” | he dus dat je alles voor het werkwoord zet dat je vervoegt o sea que pones todo antes del verbo que conjugas “me los puedo probar” of o “puedo probármelos” || dos Heleen
89. Heleen: “me quedo con los más grandes”
90. P: “me quedo con los más grandes” muy bien ((mira a Rianne)) |
91. Rianne: e: “va a ser este jersey demasiado pequeño”
92. P: **ja** sí “este jersey va a ser demasiado pequeño” | muy bien cuatro |||
93. Ilse: **oh** oh ((estaba buscando un papel sin darse cuenta de que le tocaba a ella))
94. AA: ((risas))
95. P: ilse te toca [a tí]
96. Ilse: [e:] “¿a ver si encuentro un chaleco bastante barato?”
97. P: muy bien “a ver si encuentro un chaleco bastante barato” cinco
98. Rianne: “¿por qué no te compras la de otro color?”
99. P: e: “por qué no te la compras de otro color” | **het is een persoonlijk voornaamwoord** es un pronombre personal “te la compras de otro color” | **¿wat had jij dan in gedachten? want je had** ¿qué pensabas tú? es que tú tenías “por qué no te compras la de otro color”
100. Rianne: **ja ik dacht dat dat e: e:: het e: hoe heet dat terugloeg op e: “waarom koop je niet iets in een andere kleur”** sí pensaba que que: el e: e:: cómo se llama eso se refería a e: “por qué no compras algo de otro color”
101. P: **ja ja ja ja** sí sí sí sí

³³ Una ciudad en Bélgica.

102. Rianne: **en dat het dan e: dat “iets” in het spaans door “la” wordt vertaald** y entonces e: que se sustituye “algo” por “la” en español
103. P: **ja ja ja** sí sí sí sí “la” **bijvoorbeeld** por ejemplo “la falda” **ofzo dat het [dan] ergens naar terug [refereert]** o algo así que [entonces] se [refiere] a algo
104. Rianne: **[ja] [ja] dan staat het redelijk zelfstandig in zo'n zin** [sí] [sí] pensé que la
³⁴ palabra estaba bastante independiente así
105. P: **ja ja ja** sí sí sí
106. Rianne: **dat dacht ik hoor maar ja** | eso es lo que pensaba yo pero bueno
107. P: “por qué” **ja ik zou** sí yo diría “por qué no te la compras de otro color” **maar ik begrijp wel dat dat inderdaad als het ergens naar terugrefereert dan is het ook e:** pero entiendo que si te refieres a alguna cosa ya mencionada que digas e: “la de” (XXX) bien ¿preguntas sobre “efe”? | vamos a continuar con “ele” tessa |
108. Tessa: (XXX) “Pedro no es quizás el méjor alumno pero es el más bueno”
109. P: e: “Pedro es quizás no el mejor alumno pero sí” **zou ik erbij zetten** añadiría yo “pero sí es el más bueno” of o “a lo mejor Pedro no es el mejor alumno” he dus “misschien” kun je ook vertalen met entonces “quizás” también lo puedes traducir como “a lo mejor” “Pedro no es el mejor alumno pero sí es el más bueno”
110. A: **¿het is niet** ¿no es “ya”? **¿“wel” is dan niet** ¿“sí” entonces no es “ya”?
111. P: **nee “wel” is e:** no “sí” es e: “sí” | “ya” is “al” he es “ya” vale | ¿andere mogelijkheid? ja rianne ¿otra posibilidad? sí Rianne
112. Rianne: “quizás Pedro no es el alumno más bueno pero es el más majo”
113. P: **ja als je: het verschil tussen** sí la diferencia entre “mejor” en y “bueno” **is** es “mejor” gebruik je: e: e: “de beste” in de figuurlijke betekenis dus “misschien hij is niet de beste leerling in sport” of in rekenen of wat dan ook figuurlijk “maar hij is wel” usas e: e: “el mejor” en el sentido figurativo entonces “quizás no es el mejor alumno en deporte” o en matemáticas o lo que sea “pero sí es” “el más bueno” “de aardigste” is “el más simpático” es “más bueno” gebruik je van karakter dus als je zegt e: “de beste leerling” dan bedoelen ze niet “goed” van karakter want je hebt dan para hablar del carácter entonces si dices “el mejor alumno” e: no quiere decir “bien” de carácter porque tú has dicho “más bueno” gebruikt he ¿no?
114. Rianne: **¿ja?** ¿sí?
115. P: “de beste leerling” is hier niet van karakter maar “de beste in voetbal” [of] wat dan ook dan gebruik je “el mejor alumno” aquí no es de carácter sino “el mejor en fútbol” [o] lo que sea entonces usas **“mejor” ja waarschijnlijk heb je die uitleg net gemist** probablemente te perdiste la explicación de todo esto
³⁵
116. Rianne: **[ja] klopt ja** [sí] exacto sí
117. Tessa: **op pagina honderzestien staat dat uit het andere boek** lo explica en la
página ciento dieciséis del otro libro
118. P: **ja paragraaf negentien ja | nou dus mijn theorie van als je: er niks over zegt dan gaat het vanzelf goed hierbij val ik dus door de mand** sí

³⁴ La palabra “la”.

³⁵ Rianne no asistió a la clase anterior.

- párrafo diecinueve sí | bueno mi teoría de que si no explicas nada todo saldrá bien igual pues resulta que no es verdad
119. AA: ((risas))
120. P: **he dus e:** entonces e: “mejor” **is dan e: “beter” of “best” e: in de figuurlijke betekenis en** es e: “mejor” o “el mejor” e: en el sentido figurativo y “más bueno” **gebruik je dan als iemand beter is van karakter** lo usas si alguien es “más bueno” de carácter
121. Ilse: **¿kun je nog een keer helemaal voorlezen?** ¿puedes repetir la frase una vez más?
122. P: **¿wat had jij? e::** ¿qué tenías tú? e::
123. Ilse: **nou nu heb ik echt van alles en nog wat maar** bueno ahora tengo varias cosas apuntadas pero
124. P: **nou vertel** pues cuéntanos
125. Ilse: **nee | ik ben het een beetje kwijt** no | estoy un poco perdida
126. P: **¿maar e: wat had je dan ilse? want er zijn wel veel varianten** pero e: ¿qué tenías Ilse? es que hay varias posibilidades
127. Ilse: **wat had ik e:** qué tenía e: “Pedro no es quizás el alumno mejor pero sí” **e: wat had ik** e: qué tenía “es lo más simpático” **dat had ik er dus niet uitgehaald** bueno es que no lo había entendido bien
128. P: **he dus e:** bueno entonces e: “Pedro es quizás no el mejor alumno” **dus “beste” gaat er dan ook voor he** o sea que “mejor” va antes ¿vale? “pero sí es el más bueno” | **ja op zich** sí en principio “el más simpático” **is ook goed hoor maar wel** está bien también pero va con “es” **he** ¿vale? “es el más bueno” **omdat ze graag willen dat je dat verschil gebruikt tussen** es que quieren que practiques con la diferencia entre “mejor” **en** y “más bueno” | dos e: Heleen
129. Heleen: **okee daar ligt het dus inderdaad aan of je het figuurlijk bedoelt | ik ben er maar vanuit gegaan dat het “zijn oudere broer” is** vale o sea que depende de si lo dices con un sentido figurativo | yo suponía que era “su hermano mayor”
130. P: **ja** sí
131. Heleen: “hermano mayor”
132. P: muy bien
133. Tessa: “grande” mejor
134. P: **ja** pues “grande” **was dan letterlijk “groot” he** significaba “grande” en sentido literal “mi casa es más grande” **en dit is “zijn grote broer” “zijn oudere broer” wat e: Heleen zegt he in de figuurlijke betekenis** | y esto es “su hermano grande” “su hermano mayor” como e: Heleen dices en sentido figurativo
135. Tessa: **ja ja** sí sí
136. P: **en dan e: met** y con e: “hermano” “hermana” | “mayor” **en** y “menor” **komt dan achter het zelfstandig naamwoord dus** viene después del sustantivo entonces “su hermano mayor se llama Juan” | ¿quieres continuar Heleen por favor?
137. Heleen: e: “su hermana menor se llama Luisa”
138. P: bien “su hermana menor se llama Luisa” | **ja dus hier bedoelen ze zijn jongere zus dan he** sí entonces aquí quieren decir “su hermana menor” ¿vale?
139. Tessa: ¿“menor” **dat wordt dus ook niet vervoegd?** no se conjuga entonces?
140. P: **nee dat wordt niet** no no es “menora” **ofzo nee** o algo así

141. Tessa: **okee** vale
142. P: **¿zij is negen?** ¿tiene nueve años?
143. Heleen: “tiene nueve años” |
144. P: **maak maar even af Heleen** termínalo Heleen
145. Heleen: **oh sorry** ah perdón “vive [en Barcelona] Barcelona es la ciudad más grande de Cataluña pero es más pequeño que Madrid”
146. AA: [((risas))]
147. P: **ja** sí “ella tiene: nueve años tiene nueve años vive en Barcelona Barcelona es la ciudad más grande de Cataluña pero es más pequeña” **zou ik zeggen Barcelona is vrouwelijk** diría yo Barcelona es femenina “que Madrid” **steden zijn ook met mannelijk en vrouwelijk in e: spaans Barcelona is vrouwelijk volgens mij** las ciudades también tienen sexo en e: español Barcelona es femenina creo yo “pero es más pequeña que Madrid” **en hier is het dan letterlijk “groot” en “klein” he goed** y aquí es literalmente “grande” y “pequeño” ¿vale? vamos a “eme” **daar heb je ook nog een beetje::** allí también tienes un poco de:: superlativo de estos adjetivos | Rianne
148. Rianne: **ik heb het vast niet goed gedaan** creo que no lo he hecho bien “ciudad de méxico tiene la flota de taxis más grande del mundo”
149. P: muy bien “ciudad de [México]” **die “x” spreek je uit als “g” he** la “equis” la pronuncias como una “ge” “tiene la flota de taxis más grande del mundo” **is ook letterlijk “groot” he “grootste”** es literalmente “grande” ¿vale? “la más grande” bien dos
150. Rianne: [oh]
151. Tessa: **¿niet** no “la más grande”?
152. P: **nee | dat doen de fransen he** no | eso lo hacen los franceses los franceses sí pero los españoles no do:s
153. Ilse: | m: “la estación del ¿ferrocarril? e: más lar- largo”
154. P: **als je doorleest dan denk je vast oh dat moet niet** si continuas leyendo te darás cuenta de que no tienes que decir “largo” **zijn maar** sino ||
155. Ilse: “¿alto?”
156. P: sí::
157. Ilse: “está en Bolivia”
158. P: “la estación de ferrocarril más al|to” **of** o “alta”
159. Ilse: **zal wel** será “alta” **zijn**
160. P: “alta” **he vrouwelijk** ¿vale? femenina “la estación más alta” **he** ¿vale? “está a cuatro mil etcétera de altura” tres Marta
161. Marta: “la estalas- estaláctita” **[wacht even hoor] ja** [espera un momento] sí “estaláctita” e:
162. AA: [((risas))]
163. P: “estalactita”
164. Marta: **ook dat nog** ah además eso
165. AA: ((risas))
166. Marta: “más grande que se conoce es una columna de e:: cincuenta y nueve metros en la cueva de Nerja cerca de Málaga”
167. P: **ja e: ¿heeft iedereen** sí e: ¿todo el mundo escribió “más grande”?

168. AA: **nee** _{no} (XXX)
169. Tessa: “más larga”
170. P: “más larga” “**de langste**” **zou ik ook nemen he omdat ze het ook hebben over** “mas larga” diría yo también ¿vale? porque aquí hablan de “cincuenta y e: nueve metros” | **he** ¿vale? “la estalactita más larga” cuatro
171. Tessa: “e:l pájaro e: más pequeño del mundo es un colibrí que vive en Cuba”
172. P: “más pequeño” muy bien cinco
173. Heleen: e: “la mejor media de velocidad en la vuelta ciclista de Francia la tiene el español Pedro Delgado” |
174. P: “la mejor media de velocidad” muy bien
175. Tessa: **ik heb** _{yo puse} “el más bueno”
176. P: “más buena” **is dan weer van karakter he als je dat gebruikt en in figuurlijke betekenis is “de beste”** se refiere al carácter ¿vale? si usas “el mejor” en sentido figurativo es “la mejor media de velocidad” | **¿hoe ging het e: Rianne?** ¿cómo te ha ido e: Rianne?
177. Rianne: **e: deze ging wel aardig [alleen] de laatste ging natuurlijk weer [niet goed]** e: el último me salió bastante bien [pero] los anteriores obviamente [no]
178. P: **[ja] [ja:] ja ja ja goed** [_{sí}] [_{sí:}] _{sí sí sí} bueno ¿preguntas sobre “ele” o “eme”? **paragraaf negentien in het tekstboek achterin e: ¿dat was pagina?** párrafo diecinueve en el libro del texto e: ¿era la página? ((mira a Tessa))
179. Tessa: **honderd zestien** _{ciento dieciséis}
180. P: ciento dieciséis más información ¿no? bueno vamos a compi- e: continuar con ejercicio “e” “en un camping” te toca a ti ¿no? ((mira a Rianne)) e: a ti bien
181. Rianne: “el padre está preparando el la comida”
182. P: “preparando” muy bien dos |
183. Ilse: “el hijo mayor ha | ¿pa:seado? cinco kilómetros y está duchando”
184. P **ja** _{sí} “está” **wederkerend e: ilse dus zou ik zeggen** reflexivo e: Ilse entonces yo diría “está du|chando-”
185. A: se
186. P: se
187. Tessa: ¿“se duchando” **mag ook he?** está bien también ¿no?
188. P: “se está duchando” **dat kan wel moet je voor het werkwoord zetten he** esto sí pero tienes que ponerlo antes del verbo “está se está duchando esta duchándose” [**“paseado” ik] zou “lopen” ik denk dat het** [_{yo}] diría “andar” (XXX) “andado” **of misschien “hardlopen”** o quizás “correr” [**“caminado”**] “ha hecho footing” **of** o “ha corrido correr” “**hardlopen**” “correr” | tres
189. Tessa: **[¿en die eerste?]** [_{¿y el primero?}]
190. Marta: “su hermano Felipe acaba de levantarse y está a- afeitando”
191. P: **ja en ook weer wederkerend he “zich scheren” Marta** _{sí y también es reflexivo} ¿vale? “afeitarse” Marta
192. Marta: (XXX)
193. P: **maar “zich scheren” is ook wederkerend** pero “afeitarse” también es reflexivo

194. Marta: **okee ja** vale sí “está está afei-”
195. AA: ((miran por la ventana porque se ha puesto a llover muy fuerte))
196. P: menos mal que estamos aquí ¿no? | y no fuera ((risas))
197. Marta: “está le afeitando”
198. P: “afeitándose” **he** ¿vale? “afeitándose su hermano Felipe acaba de levantarse” muy bien “y está afeitándose” muy bien cuatro e: Tessa
199. Tessa: “tu hermana ha vuel|to de los ser|vicios y está dando de comer al perro”
200. P: muy bien “vuelto” irregular “volver” “dando” muy bien cinco
201. Heleen: “el hermano menor ha puesto la mesa”
202. P: “ha puesto la mesa” “poner la mesa” muy bien irregular “ha puesto” seis
203. Rianne: “la madre está lavando el coche”
204. P: “la madre está lavando el coche” muy bien siete ||
205. Ilse: “el perro está comiendo”
206. P: “está comiendo” muy bien ¿preguntas sobre “e”? si no vamos a continuar con “efe” Marta te toca a ti ¿no? |
207. Marta: e: “¿cómo te llamas?”
208. P: “cómo te llamas” muy bien |
209. Tessa: e: “me llamo e: María Isabel”
210. P: “me llamo María Isabel” muy bien
211. Heleen: “¿cómo se llama tu hermana?”
212. P: muy bien “cómo se llama tu hermana”
213. Rianne: “se llaman Julia”
214. P: “se llama Julia” muy bien |
215. Ilse: e: “quedaros hasta la hora que” (XXX)
216. P: e: “¿os quedáis?” | “quedarse” **he dus dan net als** ¿vale? es similar a “llamarse os llamáis os quedáis [hasta la hora que [(XXX)]]”
217. AA: [((risas))]
218. P: Marta
219. Rianne: **¿mag ook?** ¿se puede?
220. P: **oh pardon** ah perdón
221. Rianne: **¿het mag niet** ¿se puede decir “quedáisos”?
222. P: **nee** no
223. Rianne: **goed** de acuerdo
224. P: **he want** ¿vale? es que “quedarse” **dat wordt dan** se conjuga así “me quedo te quedas” **wel** sí es posible “vais a quedaros” **of** o “podéis quedaros” **he als je een ander werkwoord vervoegt | maar** pero solamente si conjugas otro verbo | pero “quedáis” **als je het vervoegt dan moet het er altijd voor die wederkerende voornaamwoorden** si lo conjugas siempre tienes que poner el pronombre reflexivo antes | Marta
225. Marta: “yo nos quedamos sólo hasta las diez las diez”
226. P: “nos quedamos sólo hasta las diez” muy bien |
227. Tessa: “¿por qué: os vais tan temprano?”
228. P: “os vais” muy bien

229. Heleen: “tenemos que irnos a casa porque.” |
230. P: puntito puntito “tenemos que irnos a casa”
231. Tessa: “salir”
232. P: “tenemos que salir” e: **dat is e: “wij moeten vertrekken” dat kan ook maar omdat ze het hier hebben over de wederkerende werkwoorden | he willen ze graag dat je** esto significa “tenemos que salir” está bien pero aquí quieren que uses verbos reflexivos | ¿vale? quieren que uses “irse” **maar het kan wel hoor | maar hier kan het wel he** pero no está mal | aquí si que se puede poner el pronombre reflexivo después “tenemos que irnos” **met het hele werkwoord mag je het d’r achter plakken maar niet achter een vervoegd werkwoord he** lo puedes poner después de un infinitivo pero no después de un verbo conjugado bueno “ge” “pon los verbos en la forma correcta” Rianne por favor
233. Rianne: “no sé cocinar muy bien”
234. P: ¿es verdad? |
235. Rianne: no:
236. AA: ((risas))
237. P: claro que no: bien dos
238. Ilse: “e: de segundo nosotros siempre ele- ele- elegimos paella”
239. P: “elegimos”
240. Ilse: “elegimos”
241. P: “elegimos paella” tres
242. Marta: e: “¿tenéis tiempo para ir de compras?”
243. P: “tenéis tiempo para ir de compras” muy bien cuatro
244. Tessa: “Pilar e: si te gusta ¿por qué | no: pides?”
245. P: “pides”
246. Tessa: “¿más vino?”
247. P: muy bien “pides” **he** ¿vale? también (XXX) “pides más vino” dos |
248. Tessa: e: cinco
249. P: e: cinco
250. AA: ((risas))
251. Heleen: “chicos ¿que queréis [de primero?]”
252. P: [(X) estoy] un poco enferma | enferma de cabeza ((risas))
253. AA: ((risas))
254. P: cinco perdón |
255. Heleen: “chicos ¿que queréis de primero?”
256. P: “queréis” muy bien seis
257. Rianne: “en este restaurante sirven patatas fritas en cada plato”
258. P: “sirven” muy bien siete
259. Ilse: “¿prefieres estas uvas o le gustan más aquellas?”
260. P: ¿qué has dicho Ilse? ¿“prefieres” **of** o “prefiere”? |
261. Ilse: “prefieres” **had ik maar** es lo que tenía pero
262. P: **op een gegeven moment zei hij** en cierto momento dijo “o le gustan más aquellas” **he dus dan zou ik zeggen** ¿vale? entonces yo diría

263. Ilse: “prefiere”
264. P: “prefiere” **he** ¿no? “prefiere” estas uvas ocho
265. Marta: “siempre sirvo una ensalada con paella”
266. P: muy bien “sirvo” nueve
267. Tessa: “Paco y Lucho ¿ya sabéis lo que vas vais a tomar? ¿qué elegís?”
268. P: “qué elegís” muy bien diez
269. Heleen: “Julio nunca tiene bastante siempre pide más”
270. P: “pide más” muy bien | bueno “hache” “la preposición correcta” Rianne
271. Rianne: “podemos elegir | entre sopa y ensalada”
272. P: muy bien “elegir entre” muy bien dos
273. Ilse: “¿cuánto cuesta el vino de la casa?”
274. P: “de la casa” muy bien tres
275. Marta: “el plato principal es igual para todos”
276. P: “igual para todos” muy bien cuatro |
277. Tessa: “los jóvenes entrán en ¿en? otro restaurante”
278. P: muy bien “entrar en” **he** ¿vale? “entrar en otro restaurante” cinco
279. Heleen: “¿qué tomas de primero?”
280. P: “de primero” muy bien seis
281. Rianne: “agua mineral sin o con gas”
282. P: muy bien “sin o con” **of** o “con o sin gas” siete
283. Ilse: **die heb ik niet** | ese no lo tengo
284. P: Marta **¿wat heb jij?** ¿qué tienes tú?
285. Marta: “me quedo con estos son muy bonitos”
286. P: **ja** sí “me quedo con” **he** ¿vale? “quedarse con” “**ik blijf bij deze**” “**ik neem deze**” **vorige week hebben we volgens mij ook zoiets gehad** “me quedo con”
“tomo estos” la semana pasada vimos algo parecido “me quedo con | estos zapatos”
287. Rianne: **zoiets** o algo así ((bromeando))
288. P: “me quedo con” **zoiets** o algo así ((risas)) ocho
289. Tessa: “¿cuándo e: puedes volver a comer?”
290. P: “cuándo puedes volver a comer” nueve Ilse | **¿die heb je wel?** ¿este sí que lo tienes?
291. Ilse: “que lo mejor viene mañana”
292. P: **nee:** no: “a lo mejor” “**misschien**” **he** “a lo mejor” ¿vale? “a lo mejor viene mañana” diez Heleen
293. Heleen: “puedes tomar otro tengo de sobra”
294. P: “tengo de sobra” muy bien | **goed** “**¿wat kunt u zeggen?**” “**i**” “**dat iets goed is**” bueno “¿qué sabe decir?” “i” “que algo está bien” Rianne
295. Rianne: e: “está bueno”
296. P: “está bien” **zou ik zeggen** diría yo “está” **is altijd met** siempre va con “bien” **he** ¿vale? “está bien” **¿andere mogelijkheid?** ¿otra posibilidad?
297. Tessa: “me quiero [mu- mu-] mucho mucho” |
298. A: [(XXX)]
299. P: **¿wat heb jij dan? e:** ¿qué tienes tú? e:

300. Tessa: “me quiero mucho” “**bevalt me goed**” | “me gusta” |
301. P: “me quiero mucho” **zeg je “ik hou veel van mezelf”** estás diciendo “me quiero mucho” ((risas))
302. AA: [((risas))]
303. P: [**dat kan natuurlijk als je dat wilt zeggen**] [es posible que quieras decir eso] ((bromeando))
304. Tessa: “me gus- me gusto mucho” bien [mucho]
305. P: [**nee:**] [_{no:} me gusta **he “bevalt”** ¿vale? “me gusta” me gusta mucho **maar dit is “iets goed” meer in de betekenis van “okee” he** pero aquí es más bien “está bien” en el sentido de “de acuerdo” ¿vale? [vale]
306. AA: [vale]
307. P: “está bien” “de acuerdo” |
308. Marta: **die heb ik bij de volgende** ese lo tengo en el siguiente
309. P: **oh dat kan ook** ah eso también es posible **dos e: Ilse ¿wat heb jij bij** ¿qué tienes en el dos?
310. Ilse: **ik heb die helemaal niet maar** no lo tengo pero
311. P: **oh ¿wat zou je: hebben?** ah pero ¿qué pondrías?
312. Ilse: “de acuerdo”
313. AA: ((risas))
314. P: “de acuerdo” **goed zo** muy bien “estoy de acuerdo vale está bien súper bien” | tres
315. Tessa: “es” **ik had** yo tenía “es una proposición buena”
316. P: **maar dan ga je het letterlijk vertalen he** pero entonces estás traduciendo literalmente
317. Tessa: **o dat was dus niet de bedoeling okee goed** ah esa no era la idea entonces vale
318. P: “propuesta” **zou ik in deze context zeggen maar e: e:** diría yo en este contexto pero e: e: “está bien de acuerdo” **maar dit zijn altijd lastige oefeningen omdat je ze niet in de context hebt [he]** pero siempre son ejercicios complicados porque no conoces el contexto [¿no?]
319. A: [**ja**] **precies** [_{sí}] exacto
320. P: **maar je kunt er meestal wel vanuit gaan dat je de uitdrukkingen al eerder hebt gehad he dus je hoeft het niet letterlijk te gaan vertalen maar gewoon wat je dan zou zeggen he in dat geval | “verbazing wilt uitdrukken”** pero generalmente puedes asumir que son expresiones que ya conoces ¿vale? entonces no tienes que ir traduciendo literalmente sino que dices lo que dirías en una situación así | “quieres expresar sorpresa”
321. Tessa: “¿¡verdad!?”
322. P: [“verdad” ((risas))]
323. AA: [((risas))] (XXX)
324. Heleen: “¡qué va!”
325. P: “qué va”
326. Marta: “¿cómo?”
327. P: “cómo”
328. Marta: “¿qué?”
329. P: “qué va” **kan ook nog** es otra posibilidad “vaya” **als je er maar goed bij kijkt**

- depende de cómo lo digas | cuatro |
330. Heleen: e: “muy amable”
331. P: “muy amable es usted muy amable” **¿nog iets anders?** ¿alguna otra posibilidad?
332. Tessa: **ik heb het allemaal verkeerd** he hecho todo mal
333. P: **ja dan ga je het denk ik letterlijk vertalen he** sí probablemente estás traduciendo literalmente
334. AA: **ja** sí
335. P: “es usted muy amable” | cinco |
336. Rianne: ¡hombre!
337. P: [“hombre: pero hombre: pero muje:r”] **¿nog andere mogelijkheden?** ¿otras posibilidades?
338. AA: [((risas))]
339. Tessa: “¡protesta!” **[heb ik] gedaan** [puse] yo
340. P: [**¿wat?**] [¿cómo?]
341. Tessa: “protesta”
342. AA: ((risas))
343. Tessa: **tja** bueno
344. P: “pero hombre pero muje:r” seis ((mira a Ilse)) || “**je wilt vragen om bedenktijd**” “quieres pedir tiempo para pensar”
345. Ilse: “un momento”
346. P: “un momento un momentito”
347. Rianne: “a ver”
348. A: “a ver”
349. P: “a ve:r espera” **he “wacht even”** ¿vale? “espera” “espera” | siete Ilse (XXX)
350. Ilse: “por favor”
351. P: “por favor” muy bien ocho
352. Marta: “claro”
353. P: “claro” | **of** o
354. Rianne: “naturalmente”
355. P: “naturalmente” **of** | o_i
356. Tessa: **ik heb hier heel iets anders** yo tengo algo muy diferente
357. P: “por supuesto”
358. Tessa: **¡ja die heb ik!** ¡sí eso es lo que tengo!
359. AA: [((risas))]
360. P: [((risas)) **nou zeg wat goe:d** pues qué bi:en muy bie:n Tessa sí: “por supuesto” **¿je wordt er helemaal beter van of niet?** ya te estás sintiendo mejor ¿no?³⁶ “por supuesto” **nee ja goed** muy bien nueve] | **¿Tessa volgens mij of niet he?** Tessa te toca a ti ¿no?
361. Tessa: **ja die heb ik niet het is verkeerd wat ik heb** sí este no lo tengo está mal lo que tengo
362. P: **¿wat heb jij?** ¿qué tienes?

³⁶ Tessa estaba un poco enferma.

363. Heleen: **ik heb** tengo “mucho gusto”
364. Tessa: **oh ik ook** ah yo también
365. P: “¿mucho gusto?”
366. Heleen: **ja** sí
367. P: “mucho gusto” **is meer [e:]** es más bien [e:]
368. Tessa: **[klinkt] niet goed** [no] suena bien
369. P: “**aangenaam**” he “**¿veel plezier?** | **e: ¿heb een goede tijd? ¿vermaak je goed?**” “mucho gusto” ¿vale? “¿qué lo pase bien? | e: ¿qué lo pase bien? ¿qué lo pases bien?”
370. Rianne: “pase bien”
371. P: **ja** “qué lo pase bien”
372. Tessa: **okee** vale
373. P: **he “veel plezier”** ¿vale? “qué lo pase bien” “qué lo pase bien”
374. Heleen: **ik dacht dat het echt was een “ga u goed”** yo pensé que era más bien un “qué le vaya bien”
375. P: **nee nee nee** no no no “pasarlo bien” **is een goede tijd hebben he dus** es “pasarlo bien” ¿vale? entonces “qué lo pase bien” **he “vermaak je veel plezier”** ¿vale? “qué lo pase bien” | “qué le vaya bien” is meer “het ga je goed” he of es más bien un “qué le vaya bien” ¿vale? o “qué te vaya bien” **maar** pero “qué lo pase bien || qué te diviertas” **maar e: ¿dat heeft iemand? ik denk het niet** pero e: ¿alguien tiene esto? supongo que no| **diez “daarop reageert”** “responde a eso”
376. Rianne: “igualmente”
377. P: “igualmente” muy bien **“insgelijks” he** “igualmente” ¿vale? “igualmente” once Ilse || **“ik geloof dat | ik vind dat”** “creo que | me parece que”
378. Ilse: “creo que”
379. P: “creo que” muy bien **of** o
380. Marta: “pienso que”
381. P: **¿he?** ¿cómo?
382. Marta: “pienso que”
383. P: “pienso que | pienso que” **is vaak “ik denk ik ben van plan” he dit zou ik** suele significar “pienso que” ¿vale? en este caso diría “me parece que” he van “vinden | ik geloof dat” ¿vale? de “parecer | yo creo que” “creo que me parece que es un” (XXX) bien ¿preguntas sobre los deberes? || bien vamos a:: página setenta y dos del libro de los textos: “galerías preciados” gaan we even e: die vamos a echar un vistazo a esa pizarra **dat bord doornemen** || “galerías preciados” | ¿qué podemos encontrar en la planta baja? ||| cosmética
384. A: zapatillas
385. P: zapatillas perfumería
386. AA: (XXX)
387. P: bolsos
388. A: (XXX)
389. P: “bolsillo” **is inderdaad “broekzak” he** es “bolsillo” efectivamente ¿vale? bolsos zapatos perfumes y en la primera planta ¿qué podemos encontrar allí?
390. Ilse: ropa

391. P: bien ropa para señoras y |
392. Ilse: caballeros
393. P: caballeros
394. Tessa: y niños
395. P: y niños también ¿y en la segunda planta? ||
396. A: muebles
397. P: muebles lámparas
398. A: [(X)]
399. A: [alfombras]
400. P: alfombras ¿qué son “alfombras”?
401. Marta: **paraplu | o nee dat zijn “vloerkleden”** paraguas | ah no son “alfombras”
402. P: ((risas)) **ja ja** sí sí
403. Marta: **nu weet ik het weer** ahora me acuerdo
404. Ilse: **ik dacht het ook trouwens** yo pensé lo mismo por cierto
405. P: ¿**paraplu?** ¿paraguas? ¿alfombra?
406. AA: (XXX)
407. P: **ja nee “een wandkleed” he** sí no “un tapiz” ¿vale? alfombra
408. Tessa: ¿**een wandkleed?** ¿un tapiz?
409. P: **ach e: “vloerkleed” sorry** ah no e: “alfombra” perdón ((risas)) **vloerkleed** alfombra
 “alfombra” una palabra árabe **is een arabisch woord volgens mij door** creo
 que es una palabra árabe por el “al | alfombra” ¿“lámparas” **zijn?** son?
410. AA: **lampen** lámparas
411. P: **lampen he** lámparas ¿vale? muebles **nou dat spreekt voor zich** pues este es obvio³⁷
 ¿vajillas? |
412. Tessa: **koffers** maletas
413. AA: **nee** no
414. Tessa: **nee die hebben we al gehad** no ya lo vimos antes
415. P: vajillas **is vaatwerk serviesgoed vaatwerk** es vajillas cacharros vajillas
416. AA: ah |
417. P: y e: ¿cristal? |
418. A: **glas** vaso
419. P: **glaswerk** crisales | y e: ¿electrodomésticos?
420. Tessa: **huishoudelijke apparaten** electrodomésticos
421. P: **ja huishoudelijke apparaten** sí electrodomésticos muy bien y e: ¿listas de boda?|
422. Marta: ¿**zijn dat niet van die huwelijkslijstjes?** ¿serán aquellas listas de boda?
423. P: **inderdaad he ja ja** exactamente sí sí
424. AA: (XXX)
425. Tessa: ¿**wat betekent dat?** ¿qué es eso? ((con voz sorprendida))
426. Marta: [**een boekje en dat geef ik aan jou en dan kun jij er uit scheuren wat je aan mij wilt geven**] [un librito que yo te doy a ti y entonces tú puedes arrancar lo que me

³⁷ La palabra holandesa es muy parecida: “meubels”.

- quieras comprar]
427. AA: [(risas)]
428. Tessa: **och jeetje ¿en dat zetten ze op een bord?** madre mía ¿y eso lo ponen en una pizarra?
429. Marta: **nee | een lijstjesboekje** no | es un librito
430. P: **ja maar dat heb je [he] denk ik in spanje he** sí supongo que es algo común en España
431. A: [**ja**] [sí]
432. Marta: **in nederland ook [hoor]** en Holanda también [eh]
433. P: [**heb**] **je bij de “bijenkorf” vast ook wel** [seguramente] las tienen también en el “bijenkorf”³⁸ listas de boda
434. Marta: **dan kun je dingen opschrijven die je zelf wil** puedes apuntar cosas que quieras que te regalen
435. AA: (XXX)
436. Marta: **dat is handig hoor** es muy útil ((bromeando))
437. AA: ((risas)) [(XXX)]
438. P: [**Heleen ¿jij hebt er dus ook wel eens een keer een gehad?**] [Heleen supongo que tú has recibido una alguna vez ¿no?]
439. Heleen: **ja** sí
440. P: **oh nou kijk** ah pues mira
441. Tessa: **¿maar dat is dan toch gewoon een boekje waar je dan een stuk uitscheurt?** ¿pero entonces no es nada más que un librito de donde arrancas una hoja?
442. P: **je schrijft erop wat je wilt [hebben]** apuntas lo que te gustaría [tener]
443. Tessa: [**¿maar dat**] **zijn speciale boekjes?** [¿pero] es un libro especial?
444. P: **nee dan schrijf [je op wat je wilt hebben]** no sencillamente [apuntas lo que te gustaría recibir]
445. AA: [(XXX)]
446. A: **¿dan koop je gewoon in een boekhandel zo’n boekje?** ¿entonces sencillamente compras un librito así en una librería?
447. Rianne: **ja dat kan ook** sí eso es posible también
448. AA: [(XXX)]
449. P: [no estás casada ¿no?] ((mira a Tessa))
450. Tessa: **nee** no
451. P: tú no estás así
452. Tessa: no
453. P: tú no sabes nada de: listas de boda yo tampoco e:
454. A: **ik ook niet** yo tampoco
455. Marta: **ik ook niet** yo tampoco
456. P: bien ((risas)) la tercera planta |
457. Ilse: deportes
458. P: deportes
459. Marta: juguetes

³⁸ Una cadena de tiendas, parecida a El Corte Inglés.

460. P: **juguetes speelgoed** juguetes
461. A: **ijzerwaren** ferretería
462. P: [**ijzerwaren**] ferretería
463. AA: [(X)]
464. Marta: cafetería
465. P: cafetería
466. A: **dat was volgens mij alles wel** | me parece que es todo
467. P: ¿y en la cuarta planta? | las oficinas están allí ¿no?
468. Tessa: sí ||
469. P: bueno lo que quiero hacer es estamos en “galerías preciados” una persona: trabaja en la tienda y la otra persona busca algo ((muestra algunas cartas que van a usar para un ejercicio de “role play”))
470. AA: ((risas))
471. P: **“het is moederdag je moeder houdt veel van parfum”** “es el día de la madre a tu madre le gusta mucho el perfume” ((está leyendo lo que está escrito en una de las cartas))
472. AA: ((risas))
473. P: **voor je man zoek je een wollen trui voor je dochtertje een rok met een een blouse en voor je zootje een broek** | para tu marido estás buscando un jersey de lana para tu hija una falda con una blusa y para tu hijo unos pantalones ((se levanta)) **degene die dan werkt he in** entonces la persona que trabaja en “galerías preciados” **in de winkel he nou dan zeg je van “dit zoek ik” en die zegt dan he** en la tienda pues el otro dice “yo busco esto” y entonces el empleado dice “allí está la escalera” o “el ascensor” **of wat dan ook he** o lo que sea ¿vale? ||
474. Tessa: sí
475. AA: ((risas))
476. P: ¿**kunnen jullie misschien met zijn drieën?** ¿podríais formar un grupito de tres? ((mira a Tessa Heleen y Rianne)) | **he dat je om en om doet** ¿vale? que trabajáis por turnos
477. AA: (XXX)
478. P: m:: qué rico ((está comiendo un huevo de chocolate))
479. AA: (XXX)

No hemos podido transcribir esta parte de la clase, donde las alumnas están haciendo el juego de roles, porque era muy difícil entender lo que estaban diciendo, ya que había dos grupitos de estudiantes hablando a la vez. La realización de este ejercicio ha consumido aproximadamente 20 minutos de la clase (la cual en total duró 90 minutos).

480. P: **¿ja?** ¿sí? | ¿habéis comprado: todo?
481. AA: sí (XXX) |
482. P: bien **he wat dingetjes** algunas cositas ¿vale? la primera segunda tercera planta ((se levanta)) | la cuarta **is “de vierde” dan | aanraden** entonces es “la cuarta” | aconsejar aconsejar of o recomendar he ¿vale? “recommend”³⁹ **zit er een beetje in he** | ¿qué me: recomiende? recomendar | el cumpleaños **¿maar dat had je al gevonden he?** pero ya lo has encontrado ¿no?
483. A: **ja** sí
484. P: casarse **en als je zegt “mijn e: moeder houdt van”** y si dices “a mi e: madre le gusta” **a** mi madre le gusta | el perfume **of** o le gustan los zapatos negros **ik noem maar iets he** solamente estoy dando ejemplos ¿vale?
485. Marta: **¿wat was** pero ¿qué era “casarse” **ook al weer dan?** otra vez?
486. Tessa: [**trouwen**] [casarse]
487. P: [**trouwen**] [casarse]
488. Marta: **o:ja** a:h sí
489. P: (XXX) la lista de boda | **of** o a mi tío le gusta el deporte **of** o practicar algún deporte | preguntas (X) sobre “comprar en galerías preciadados” | **of** o “corte inglés” | **goed** bien vamos a treinta y uno || “no hay nadie” **¿wat zou dat betekenen?** | ¿qué significaría eso?
490. Ilse: **niets** nada
491. P: “nada” **is niets** es nada
492. Rianne: **niemand** nadie
493. P: **er is niemand** no hay nadie **nadie niemand he** nadie ¿vale? **nadie goed ¿jullie hebben de tekst erbij?** bien ¿tenéis el texto a mano?
494. AA: sí |
495. P: vamos ((pone el casete))
496. Casete: no hay nadie | en la calle del coso en Zaragoza quedan muy pocos porteros | casi todos los edificios tienen portero automático | sin embargo en el número ochenta y cinco un edificio de estilo modernista tiene una portera | es una señora de avanzada edad | lleva más de quince años en este bloque y conoce bien a todos los que viven en ella | una tarde mientras está limpiando la escalera entran dos repartidores de los almacenes el corte inglés con un frigorífico | buenos días ¿los señores Jimeno viven aquí? sí: en el segundo piso | los repartidores van hacia el ascensor | ah no el ascensor es demasiado pequeño para un frigorífico no es un montacargas súbanlo por la escalera además me parece que no hay nadie el piso está vacío todavía no se casan hasta la semana que viene ¿y dónde dejamos el frigorífico? ¿en la portería? ¡ay por Dios eso sí que no! en la portería no cabe ni un alfiler los padres de la señorita viven en el tercero pregunten allí si tienen una llave a lo

³⁹ Es la palabra inglesa para “recomendar”/“aconsejar”.

- mejor tienen una y si no pónganlo en su piso bueno bueno gracias vamos a ver | un momento miren allí llega la señorita hola Arancha estos señores son de el corte inglés traen el frigorífico ¡qué bien! vengo de allí precisamente ahora mismo subo si viene Antonio dígame que estoy arriba hoy no pienso volver a salir
497. P: ((apaga el casete))
498. AA: uf (XXX)
499. P: **in al die lesjes** en todas las lecciones “la porteras” **dat zijn altijd de nieuwsgierige [mensen en] e:** siempre son unas [fisgonas y] e: habla muy rápido
500. AA: [ja] ja
501. P: bien la primera parte Marta **oh jij bent aan e:** ah estás e: estás comiendo ¿no?
502. Marta: **nee** no
503. P: oh bueno
504. AA: ((risas))
505. Marta: “en la calle del coso en Zaragoza quedan muy pocos porteros casi todos los edificios tienen portero automático”
506. P: bien ¿y la traducción al holandés por favor?
507. Marta: **e: in de cosostraat in Zaragoza | e: heb je veel e: heb je weinig portiers** e: en la calle del coso en zaragoza | hay muchos e: hay pocos porteros muy pocos
508. P: **ja “zijn nog weinig e: concierges” misschien he** sí “quedan muy pocos e: conserjes” quizás
509. Marta: **ja “bijna: alle: gebouwen hebben een automatische ¿deur?” ofzo dan “¿portier?”** sí “casi: todos: los edificios tienen una ¿puerta? eléctrica” o algo así “¿portero?”
510. P: **ja misschien zouden we zeggen** sí quizás en holandés diríamos “intercom” **he** ¿no? | “portero automático” **net als** es parecido a “cajero automático” **[he dat] is dus “automatische: e: kassier” ¿of he hoe noem je dat?** [¿vale? es] un e: cajero automático: o ¿cómo se llama eso?
511. AA: [ja] [sí]
512. A: **kas** caja
513. P: “cajera” **is dan “kassière” he en de mannelijke vorm is “¿kassier?”** entonces es “cajera” ¿vale? y la variante masculina es “¿cajero?”
514. AA: **ja** sí
515. P: **nou “de automatische kassier” he want dat is dan een pinautomaat he** entonces “el cajero automático” ⁴⁰ ¿vale? eso es un cajero automático ⁴¹ ¿vale? cajero automático portero automático e: | bien Ilse por favor |
516. Ilse: “sin embargo en el número | e: ochenta y cinco un edificio de estilo modernista tiene una portera es una señora de avanzada edad avanzada edad lleva más de quince años en este bloque y | conoce bien a todos los que viven en ella”
517. P: bien ¿y qué significa todo eso?

⁴⁰ Es la traducción literal de “cajero automático”. Una palabra que en realidad no se usa, pero sí que se entiende.

⁴¹ Es la palabra que usamos para “cajero automático” en holandés.

518. Ilse: e: | **“echter”** “sin embargo”
519. Tessa: oh
520. P: muy bien **“echter”** “sin embargo”
521. Ilse: **dat stond er al maar goed** ya estaba escrito aquí en mi libro pero bueno
522. P: **ja dat is een heel raar woord he** sí es una palabra muy extraña ¿no? **“sin embargo” staat volgens mij ook niet achter in de woordenlijst [nergens] te vinden en het is ook niet te herleiden he net als** me parece que tampoco está en la lista de palabras [no está] en ningún lado y tampoco se puede entender de dónde viene igual que **“desde luego” “natuurlijk” dat is ook zoiets van ¿hoe komen ze d'r op?** “desde luego” también te hace preguntar a ti mismo ¿cómo lo han inventado? **“sin embargo” echter** sin embargo
523. A: **[nee]** [no]
524. Ilse: **“op nummer vijfentachtig: een: gebouw | modernistisch”** “en el número ochenta y cinco: un: edificio | modernístico”
525. Tessa: **dat zeggen wij niet zo** eso no lo decimos así
526. Ilse: **“een e: ¿een modern gebouw?”** “un e: ¿un edificio moderno?”
527. P: **ja** sí
528. Ilse: **e: “hebben ze een portier | het is een menee:r op leeftijd”** e: “tienen un portero | es un seño:r entrado en años”
529. Rianne: **¿“mevrouw” misschien?** ¿señora quizás?
530. AA: ((risas))
531. P: **“portera” he** ¿no?
532. Ilse: **“een mevrouw” e: ja “een oude mevrouw” e::** una señora e: pues una señora vieja e::
533. P: **“gevorderde leeftijd”** “avanzada edad”
534. Ilse: **m: ja “ze woont er al meer dan ¿vijftien jaar? | zij woont al meer dan vijftien jaar in dit blok e::n kent iedereen die daar woont” |** m: sí “ya vive allí más de ¿quince años? | ya lleva más de quince años en este bloque y:: conoce a todos los que viven allí”
535. P: **ja | volgende blokje** sí | la parte siguiente Rianne por favor
536. Rianne: “una tarda mientras está limpiando la escalera entran dos repartidores de los almacenes de “el corte inglés” con un frego- fre- con un frigo[rífico]”
537. Tessa: [rífico]
538. AA: ((risas)) (XXX)
539. P: frigorífico
540. Rianne: **“op een middag terwijl zij e: de trap aan het schoonmaken is e:: komen: de bezorgers van: e: het grote warehouse “el corte inglés” met een koelkast”** “una tarde mientras e: está limpiando la escalera e:: llegan: los repartidores de: e: los almacenes de “el corte inglés” con un fregorífico”
541. P: muy bien el reparte- repartidor eres tú Heleen y la portera e: Tessa
542. Heleen: “buenas tardes ¿los señores Jimeno viven aquí?”
543. Tessa: “sí en el segundo piso”
544. P: bien **¿en dat betekent?** ¿y qué significa?
545. Heleen: **e: “goedemiddag ¿de familie Jimeno e: leeft woont hier?”** “e: buenas

- tardes ¿la familia Jimeno e: vive aquí?”
546. Tessa: “**ja ja op de tweede verdieping**” “sí sí en el segundo piso”
547. P: **ja want** sí porque “señor” is “meneer” of “mevrouw” he es “señor” o “señora” ¿no? muy bien **volgende zinnetje: heleen ¿wil jij die even voorlezen?** la frase siguiente: Heleen ¿nos la puedes leer?
548. Heleen: “los repartidores van hacia la el ascensor”
549. P: **¿en dat [betekent?]** ¿y eso [significa]?
550. Heleen: “[de bezorgers] gaan” | “[los repartidores] van” |
551. Tessa: **¿“richting” ofzo?** ¿“hacia” o algo así?
552. P: **ja** sí “hacia” is “richting” e: es “hacia” e:
553. Tessa: “[de lift]” “[el ascensor]”
554. P: “[de lift]” **ja** “[el ascensor]” sí la portera eres tú Tessa y el repartidor e: Heleen
555. Tessa: “¡ah no! el ascensor es demasiado pequeño para un frigorífico no es un montacargas | subarlo por la a: escalera”
556. P: “súbanlo”
557. Tessa: “súbanlo por la escalera además me parece que no hay nadi el piso está vacío todavía no se casán hasta la mañana que viene”
558. Heleen: “¿y dónde dejamos el frigorífico? ¿en la portería?”
559. Tessa: “[ajajaja!]” ((lo dice de una forma muy teatral))
560. P: [bien] **doe maar eve:n** haz un momento: ((risas))
561. AA: ((risas))
562. Tessa: **oh sorry** oh perdóname ((risas)) **ik zat er helemaal in** estaba totalmente absorbida
563. P: **ga maar verder e: tessa maak maar af** pues sigue entonces e: Tessa terminalo
564. Tessa: “¡ah por díos! ¡eso se: eso sí que no! en la porteria en la portería no cabe ni un alfiler los padres de la señorita viven en el tercero preguntén allí si tienen una lla-” e: **niet** no es “llave” **maar** sino “lave”
565. P: “llave” **is goed [hoor]** está bien [eh]
566. Tessa: “[llave] a lo mejor tienen una | y si no | pónganlo en su piso”
567. P: “pónganlo en su piso” muy bien **he dus e:: e:** entonces e:: e: “súbanlo por la escalera que no hay nadie” **he** ¿vale? en la frase veinte “el piso está vacío” **he dus “c” “i”** ¿vale? entonces “ce” “i” “vacío todavía” “no se casan” **he dus bij de derde persoon meervoud komt ‘ie altijd op de voorlaatste he voor ons is dat niet zo logisch volgens mij** ¿vale? entonces en el caso de tercera persona plural el énfasis está en la penúltima sílaba ¿vale? me parece que eso para nosotros no está tan obvio “ay: por díos:s” “díos” **zit niet zo'n accent op de “i” he** no hay acento en la “i” ¿vale? “por díos eso sí que no” | bien ¿y la traducción? |
568. Tessa: **e: “oh nee de lift is te klein e: voor een e: ijskast het is geen | goederenlift”** e: “ah no el ascensor es demasiado pequeño e: para un e: para un e: frigorífico no es un | montacargas”
569. P: m-m
570. Tessa: **e: “breng hem maar naar boven via de trap”** e: “súbanlo por la escalera”
571. P: m-m
572. Tessa: **e: “misschien” e: oh nee** e: “quizás” e: ah no “además” **e: e: e: “bovendien**

- is er vandaag niemand denk ik”** e: e: “además me parece que no hay nadie hoy”
573. P: **ja he** sí ¿no?
574. Tessa: “**de verdieping is de hele dag al leeg ¿leeg?**” “el piso ya está vacío todo el día ¿vacío?”
575. P: **ja “leeg” he ¿maar** sí “vacío” ¿pero “**“todavía” is?** | es? |
576. Tessa: **weet ik niet** no lo sé
577. P: “**nog**” “todavía”
578. Tessa: “**nog**” “todavía”
579. P: **en en** y y “**piso**” **in deze context zou ik zeggen** en este contexto yo diría
580. Tessa: **¿de verdieping?** ¿la planta?
581. P: “**de flat [de flat] is nog leeg**” | “el piso [el piso] todavía está vacío” | “**no se casan** hasta la semana que viene” |
582. Tessa: **[de flat] | e: dat weet ik niet** el piso | e: esto no lo sé “**¿casan?**”
583. P: “casarse” ((señala la pizarra))
584. Tessa: **o:h | “ze trouwen | pas in de komende week”** a:h | “no se casan | hasta la semana próxima”
585. P: **ja “ze trouwen pas e: volgende week de komende week”** sí “no se casan hasta e: la semana que viene”
586. A: **ja** sí
587. Heleen: **e: “¿waar laten we de koelkast? ¿in de [portiershal?]**” e: “¿dónde dejamos el frigorífico? ¿en la [portería?]”
588. Tessa: “**[¡ahaha] nee!**” “¡[ajaja] no!”
589. AA: ((risas))
590. Tessa: “**zeker niet**” **¿zoiets?** “seguramente no” ¿algo así?
591. P: “**dat zeker niet [in geen geval] he**” “eso sí que no [ni hablar] ¿vale?” “**eso sí que no**”
592. Tessa: “**[dat zeker niet | in] e: ja “de**” “[eso sí que no | en] e: pues “la portería” **¿hoe zeg je dat? “¿de portiersloge?”** ¿cómo dices eso? “¿la portería?”
593. P: m-m
594. Tessa: e: (X) “**daar komt geen**” e: **wacht even hoor** “no tiene” e: espera un momento “**ni un [alfiler] “daar] komt geen speld tussen”** “no tiene vuelta de hoja”⁴²
595. P: “**[erin kunnen]” nou “erin kunnen” “passen” he zo bedoelen ze [dat]** “[puede entrar]” pues “entrar” “caber” eso es lo que quieren decir
596. Tessa: “**[d’r] past nog geen speld in**” | “**de e: de ouders van de e:** [no] cabe ni un alfiler | los e: los padres de la señorita **wonen op de derde e: vraag hen e: anders of ze een e: sleutel hebben e:: waarschijnlijk hebben ze d’r een**” viven en el tercer e: pregúntenles e: si tienen una e: llave e:: probablemente tienen una” “**¿a lo mejor?**”
597. P: “a lo mejor” **is** | “**misschien misschien [hebben] ze d’r een**” es | “a lo mejor a lo mejor [tienen] una”
598. Tessa: **[oja] ja** [ah sí] sí
599. P: **he dus “vraag daar of ze een sleutel hebben misschien hebben ze er**

⁴² Dice un refrán en holandés que significa “No tiene vuelta de hoja”. Literalmente dice algo como “Allí ni puede entrar un alfiler.”

- een” ¿ja?** ¿vale? entonces “pregunten allí si tienen una a lo mejor tienen una” ¿sí?
600. Tessa: **“en zo niet e:”** “y si no e: ponga- **e: zet hem dan maar op e: hun afdeling e:: [verdieping]** e: pónganlo e: en su departamento e:: [planta]”
601. P: **“[in hun] flat”** “[en su] piso”
602. Tessa: **[ja “in hun flat]”** [sí “en su piso]”
603. AA: [((risas))]
604. P: el repartidor e: Rianne la portera Marta Arancha: Ilse
605. Rianne: “bueno bueno bueno gracias vamos a ver”
606. Marta: “un momento miren allí llega la señorita hola Arancha estos señores son de “el corte inglés” traen el frigorífico”
607. Inge: “¿qué bien! vengo de allí precis::a:mente ahor- ahora mismo subo si viene Antonio dígame que estoy arriba hoy no pienso volver a salir”
608. P: muy bien ¿y la traducción al holandés por favor?
609. Rianne: **“goed goed bedankt we zullen zien”** “bueno bueno gracias vamos a ver”
610. Marta: **e: “wacht even” e: e: | “kijk” ja ze zegt het tegen meervoud dus dan is het** e: “esperen un momento” e: e: | “miren” sí lo dice en plural entonces es “miren” **of “¿kijk naar hun? ¿zie hun?”** o “¿miren a ellos? ¿mira a ellos?”
611. P: [e:] **“kijk heren kijk” en dan heeft ze het ook tegen de** “miren señores miren” y entonces está hablando a “los dos repartidores” **“kijk” zou ik dan gewoon e:** “miren” diría yo e:
612. Marta: **“kijk e:: daar komt e: de juffrouw aan mevrouw aan m:e:juffrouw aan”** “miren e:: allí viene e: la señorita viene la señora viene la se:ñorita”
613. P: **ze is nog juffrouw he** todavía es señorita ¿no?
614. AA: **ja** sí [((risas))]
615. P: **[de** la **“semana que viene:” trouwt ze** se casa **“la semana que viene” is ze juffrouw]** será una señora]
616. Marta: **“hallo Arancha deze m:annen zijn van de** “hola Arancha estos ho:mbres son de “el corte inglés” **en ze brengen de: e: ijskast koelkast”** | y traen e:l refrigerador frigorífico”
617. Ilse: **“o:h wat goed” | ik weet even niet wat** “a:h qué bien” | ahora no me acuerdo de lo que era **“vengo” is**
618. P: **“vengo” is van het werkwoord** es una conjugación del verbo **“venir”**
619. Tessa: **“¿ik kom net [op tijd” ofzo]?”** “¿llego justo a tiempo” o algo así?
620. P: **[en** [y **“venir” is] komen** | es] llegar | **“vengo de** allí precisamente” ||
621. Ilse: **¿“breng hem maar hier” ofzoiets?** ¿“llévalo aquí” o algo así?
622. P: **nou: “ik kom daar juist vandaan” he** pues “vengo de allí precisamente” ¿vale?
623. Ilse: [a:h]
624. Tessa: [o:h]
625. P: **ja** sí **“de” he “van” he “ik kom daar juist vandaan ik kom daar e: net vandaan” he** | ¿vale? “de” ¿vale? “vengo de allí precisamente justo vengo e: de allí” ¿vale?
626. Ilse: **e:: “nu meteen | ga maar nu meteen naar boven”** e:: “ahora mismo | suban ahora mismo”
627. P: **ja** sí **“ahora mismo subo” ¿en dat is dan? | [“ik” he “ga ik” he ja]** ¿y

- entonces eso es? | ["yo" ¿no? "yo subo" ¿vale? sí]
628. Ilse: “[ik ga nu meteen] naar boven” e:: uf || “[subo ahora] mismo” e:: uf ||
629. P: “si viene” “viene” is ook weer van también es una conjugación de “venir” [komen]
[venir]
630. Ilse: [e:] “daar komt Antonio” | [e:] “allí viene Antonio”
631. P: hij is er nog niet todavía no está “si viene Antonio” | “als” “si”
632. Ilse: “als antonio komt dan vraag ik hem | of hij | ¿bovenkomt?” | “si
Antonio viene le preguntaré:: | si | ¿sube?”
633. P: “¿dígame” is? es?
634. AA: “zeg hem” “dígame”
635. P: “zeg hem” he gebiedende wijs “zeg hem “dígame” ¿no? imperativo “dígame que estoy
arriba”
636. Ilse: “zeg hem dat ik boven” “dígame que estoy ar-”
637. AA: (XXX)
638. P: ((risas)) “zeg hem dat ik boven ben” “dígame que estoy arriba”
639. Ilse: e: | “vandaag denk ik” “hoy pienso” | 11” ||
640. P: “volver a” ¿weten jullie nog e::? ¿os acordáis e::?
641. AA: “terugkeren” “regresar”
642. P: ja weer iets gaan doen pues volver a hacer algo “volver a salir” “hoy no pienso
volver a salir” “denk ik niet van plan om weer weg te gaan” he dus “no
pienso no planifico salir otra vez” ¿vale? entonces “volver a” met het hele werkwoord e:
weer opnieuw iets doen he con el infinitivo e: volver a hacer algo “cuándo vuelves a
trabajar” “wanneer ga je weer werken” | “cuándo vuelves a trabajar” |
643. Tessa: maar dit is een lege: flat pero es u:n departamento vacío
644. AA: ((risas)) ja sí
645. Tessa: ¿dan blijft ze daar toch niet? ¿dat is toch een rare tekst dan?
“vandaag denk ik niet nog weg te gaan” entonces no se va a quedar allí ¿no? es una frase
extraña ¿no? “hoy no pienso volver a salir”
646. AA: (XXX)
647. Tessa: “die flat die is “el departamento está está vakio todavía”
648. P: [vacío]
649. Tessa: “[is nog leeg] “[todavía está vacío] vacío”
650. P: dat zegt de eso dice la “portera” he die weet niet alles misschien ella quizás no
sabe todo
651. A: o::h
652. P: goed nou bueno pues el texto hier zitten allemaal gebiedende wijzen in |
daar ga ik het de volgende keer wel over hebben want e: allemaal hay
muchos imperativos | ya hablaré de eso la próxima vez porque e: muchos ejemplos con “ustedes”-vormen
de: gebiedende wijs de: e: beleefdheidsvorm | e: en de: hoe heet dat de
rangtelwoorden komen ook aan bod | he kijk maar even e: e:l imperativo una: e:
forma de cortesía | e: y los: cómo se llaman los números ordinales también se tratan allí | bueno miradlo e: el libro
de los ejercicios página doscientos uno he “de eerste tweede derde vierde”
die hebben we gehad “de eerste” die is dan e: | ¿vale? “el primero segundo tercero

- cuarto” eso ya lo hemos tratado “el primero” es e: |
653. Ilse: primero
654. P: primero | **tweede**
655. AA: segundo |
656. Tessa: tercero
657. P: tercero
658. Tessa: cuarto
659. P: “cuarto” **en nou is het met** y lo que pasa con “primero” **en** y “tercero” **zo als ze voor het mannelijk zelfstandig naamwoord enkelvoud staan verliezen ze | de “o” | dus** es que si van delante de un sustantivo masculino singular pierden | la “o” | entonces “el primer pri- piso”
660. Tessa: **okee** de acuerdo
661. P: **he** ¿vale? “el primer día” **en** y “la primera pe” |
662. Heleen: **wacht even hoor ¿voor een mannelijk zelfstandig naamwoord?**
espera un momento ¿antes del sustantivo masculino?
663. P: ((se levanta)) **enkelvoud he dus e:** singular ¿vale? entonces e: “el primer día” **wordt het dan | dus niet** sería | en vez de “el primero” ((borra lo que está escrito en la pizarra)) ||| **he** ¿vale? “el primer | día” ((empieza a escribir cuatro e jemplos en la pizarra)) **en** y “la primera vez” | **of** o “el tercer | piso” **he** ¿vale? “la tercera | planta” || **he dus de “o” en** ¿vale? entonces la “o” y “los primeros días” **of** o “los primeros años” **daar is niks mee aan de hand he** en este caso no cambia nada ((se sienta)) **het is alleen maar mannelijk enkelvoud | goed en dan e: nou je ziet ook allemaal** sólo si es masculino singular | bien y pues e: también ves varios “sú:banlo pónganlo” **dat ze die e: persoonlijke voornaamwoorden er allemaal achter vastplakken he** que e: pegan los pronombres personales después de los verbos ¿vale?
664. Tessa: **¿maar jij zei toch alleen bij** pero ¿dijiste que solamente pasaba con “primero” **en** y “segunda” **maar [ook bij** pero [entonces también con “tercer”?]
665. P: “[primero]” **nee alleen maar bij** no solamente con “primero” **en** y “tercero” **¿zei ik** ¿dije “segundo”?
666. Heleen: **[nee hoor]** [no]
667. Tessa: **[ja dat] dacht ik** [sí] creo que sí
668. P: **okee** pues “primero” **en** y “tercero”
669. Tessa: **okee** || vale ||
670. P: **die mond van mij die leeft zijn eigen leven die zegt maar zo wat** esta boca mía tiene su propia vida y dice cualquier cosa ((risas))
671. AA: ((risas))
672. P: “primero” **en** y “tercero” **maar gelukkig e: zijn jullie erbij** pero por suerte e: estáis vosotras aquí también ((risas)) **goed | dus die gebiedende wijs doen we de volgende keer** bueno | entonces el imperativo lo trataremos la próxima vez **voy a ¿tenéis preguntas sobre el texto “no hay nadie”?**
673. Marta: **nou ik wilde nog wel even wat vragen [he] de normale telwoorden**
pues quería preguntar una cosita [eh] los numerales
674. P: **[ja] ja** [sí] sí

675. Marta: **¿die vervoeg je niet? ¿maar hier wel?** ¿no los conjuegas? ¿pero ahora sí?
676. P: **dat zijn rangtelwoorden “de eerste”** esos son números ordinales “el primero”
677. Marta: **ja** | sí |
678. P: **ik begrijp niet zo goed e:** no te entiendo bien e:
679. Marta: **nee ik zit even te denken wat ik nou precies wil vragen e:** | estoy pensando qué es lo que quiero preguntarte e: |
680. P: “un dos tres cuatro” **¿daar e: denk je aan?** ¿estás pensando en eso?
681. Marta: **ja: maar ik begin het al te snappen | nee dat klopt | “de eerste” is gewoon een zelfstandig naamwoord** sí: pero ya empiezo a comprenderlo | tienes razón | “el primero” es un sustantivo
682. P: “el primero” **ja he ja** | sí exacto sí | ¿preguntas sobre el texto? ¿más preguntas? ¿no? e: ¿dónde: quedan muy pocos porteros? Heleen ||
683. Heleen: en la calle del coso en Zaragoza
684. P: muy bien ¿sabes dónde está Zaragoza?
685. Heleen: no ((risas))
686. P: ¿tú lo sabes Tessa?
687. Tessa: ((indica que sí y está buscando un mapa en el libro de texto))
688. P: bueno | cuéntanos dónde está Zaragoza
689. Tessa: ((muestra dónde queda Zaragoza en una imagen del libro de texto))
690. P: ah sí sí sí está en Aragón ¿no? Zaragoza | y:: e: ¿cuántos años lleva la señora: viviendo: en e: el número ochenta y cinco e: Tessa?
691. Tessa: e: quince más de quince años
692. P: sí y e: ¿qué está haciendo cuándo entran los repartidores? | Rianne
693. Rianne: la | la portera está limpiando la escalera
694. P: muy bien está limpiando la escalera ¿no? y ¿qué traen los e: repartidores de “el corte inglés” e: Ilse? |
695. Ilse: ¿qué traen?
696. P: sí
697. Ilse: un e: frigorífico
698. P: y ¿para quién o quiénes es el frigorífico Marta?
699. Marta: e: el frigorífico es e: por e: | u:na señorita que vive en el e: en el piso
700. P: para una señorita sí y e:: | “para” **he** ¿vale? para una señorita que vive en e: ¿dónde vive?
701. Marta: e:n e: en | en un piso | e:: del edificio
702. P: sí y ¿vive en el segundo piso?
703. Tessa: sí
704. Marta: oh
705. AA: ((risas))
706. P: y e: ¿por qué no es posible:: e: subir: el frigorífico: en el ascensor? || Tessa
707. Tessa: el ascensor es demasiado pequeño | para un f- frigorífico
708. P: muy bien y e: ¿cuándo: Arancha va a ser e: señora | una señora Heleen? |
709. Heleen: otra vez por favor
710. P: e: Arancha ¿cuándo va a ser señora? ahora es [señorita] ¿cuándo es

- señora? ¿va a ser señora?
711. Heleen: a::h la semana que viene
712. P: y ¿por qué? || ¿por qué la semana que viene?
713. Heleen: e: se casa: e: la semana que viene
714. P: se casa la semana que viene ¿no? y ¿con quién va a casarse? Rianne
715. Rianne: e: con Antonio | creo que con Antonio ((risas))
716. P: con Antonio ¿no? bien y e: ¿los padres de la señorita viven también e: en e: el número ochenta y cinco e: Ilse? ¿en el edificio? ¿en el mismo edificio?
717. Ilse: sí
718. P: y ¿también en el e: segundo piso?
719. Ilse: no | en el tercero
720. P: muy bien **he dus als derde zelfstandig gebruikt wordt dan komt die “o” wel weer tevoorschijn he** entonces si “tercero” se usa independientemente si que hay una “o” al final en el tercero bien | bueno no tengo más preguntas | vamos al libro de los ejercicios vamos al ejercicio “i” | no ejercicio “ele” **ik ben om tien uur begonnen volgens mij weetjewel** ya estoy dando clase desde las 10h de la mañana sabes
721. AA: ((risas))
722. P: ((Marta le da un papel)) muchas gracias ejercicio “ele” **¿wat staat er achter** ¿qué está escrito después de la “ele”? Marta **¿wil je eens oplezen** ¿nos lo puedes leer por favor ?
723. Marta: “rellene el crucigrama con la forma correcta del gerundio”
724. P: gerundio **he dus e: die plaatjes he “een” correspondeert dan bij e:** ¿vale? entonces e: la imagen “una” corresponde con e: el crucigrama “uno” **he wat je daar in moet vullen** ¿vale? lo que tienes que rellenar allí
725. A: m-m
726. P: **gaan we ook een beetje praten over die plaatjes he** vamos a hablar un poco sobre las imagenes también ¿vale? “uno” ¿qué e: qué pasa en e: el dibujo “uno”? e: Rianne | **of ¿wat zie je?** o ¿qué ves? ¿qué ves?
727. Rianne: el señor e: ¿está pagando?
728. P: está pagando muy bien | y e:: | e: ¿quieres contar un poco más sobre lo que: tú ves? ¿dónde está el señor:? y e: ¿paga por e: no sé | por una revista o compra algo?
729. Heleen: el señor e: ha comprado e: un libro
730. P: un libro y: ¿para quién ha comprado un libro? ||
731. Heleen: para sí mismo
732. P: ¿para él mismo?
733. Heleen: él mismo
734. P: ah muy bien entonces e: “pagando” ¿no? el señor está pagando y e: ¿dónde está el señor e: Tessa?
735. Tessa: en el libera e: el li:brería
736. P: está en la librería bien “dos” ¿qué está haciendo el señor o la señora: Tessa?
737. Tessa: es:tá bebiendo- ja bebiendo una copa

738. P: una copa: e: ¿una copa de qué?
739. Tessa: de de vino por favor
740. P: ¿de vino tinto blanco [rosado]?
741. Tessa: [sí] tinto ¡no!
742. P: ¿no?
743. Tessa: sí
744. P: ¿tinto de verano?
745. AA: ((risas))
746. Tessa: sí
747. P: y e: | ¿qué estación del año es? | ¿qué estación del año es? || ¿[qué esta-]?
748. Tessa: [e: primavera]
749. AA: ((risas))
750. P: es ((risas)) **iedereen zegt** todo el mundo dice verano | es primavera y ¿por qué crees que es primavera?
751. Tessa: e: e: es un sen- e: señor con su blusa
752. P: sí lleva solamente una blusa: [una blusa:]
753. Tessa: [y un pantalón] con e:: ((está tratando de indicar con gestos de mano que lleva un pantalón largo)) | piezas l::ong: **met lange pijpen** pantalón largo
754. AA: [((risas))]
755. P: [¿un pantalón largo?]
756. Tessa: largo
757. P: ah sí ¿no lleva un pantalón corto?
758. Tessa: **nee** no
759. P: ¿por eso es primavera [y no es verano?]
760. AA: [((risas))]
761. Tessa: sí
762. P: a:h bien “tres” ¿qué está haciendo: e: | Heleen?
763. Heleen: e: el señor está: limpiando ¿el coche?
764. P: está limpiando el coche muy bien ¿es un e: señor guapo: feo:? ¿qué te parece?
765. AA: ((risas))
766. Tessa: ((niega con un movimiento de cabeza))
767. Heleen: Tessa creo que no | [no es]
768. AA: [((risas))]
769. P: ¿no es guapo?
770. Heleen: no
771. P: no es guapo bien no es guapo está limpiando su coche | muy bien y e: “cuatro” Ilse ¿qué está haciendo? |
772. Ilse: está:: fu::- ¿fumando?
773. P: ¿está fumando?
774. Ilse: **ja dat denk ik** sí me parece que sí
775. Tessa: **ja** sí
776. P: ¿qué está fumando?

777. Ilse: un cigarillo
778. P: un cigarillo bien y e: | ¿cómo se llama el señor o el chico?
779. Ilse: Juan
780. P: Juan y ¿de dónde es? |
781. Ilse: de: Barce- e: Madrid
782. P: de Madrid
783. Ilse: sí
784. P: ¿te parece simpático?
785. Tessa: **niet zo** no tanto
786. AA: ((risas))
787. Marta: **dat zuig je ook zomaar uit je duim** te estás inventándolo todo
788. AA: (XXX)
789. P: **alles is goed** todo es correcto Juan Pedro Pieter: Iñaki de Madrid Belgica España | y: ¿te parece un chico simpático?
790. Ilse: m:: no
791. P: ¿no?
792. Ilse: es un e: | persona de mafia
793. AA: ((risas))
794. P: de mafia: | sí | ¿es macho? ¿es un macho?
795. Ilse: sí
796. P: “cinco” ¿qué está haciendo? |
797. Marta: e: está duchando
798. P: duchando bien y está duchándose ¿y también está?
799. Marta: e: “zingen” “cantar” ¿cantar?
800. P: cantando
801. Marta: cantando [está cantando]
802. P: [está cantando] sí y ¿qué está cantando? | con su boca grande
803. AA: ((risas))
804. P: una ópera
805. Marta: ópera sí creo que sí
806. P: ah sí y ¿tú cantas cuando te duchas?
807. Marta: no
808. P: ¿no?
809. AA: ((risas))
810. P: “seis” ¿qué está haciendo la madre o la señora o:? | Tessa
811. Tessa: no sé
812. P: ¿está? |
813. Tessa: “roepen” “llamar” |
814. P: llamando | llamando | está llamando ¿a quién está llamando? |
815. Tessa: e: s:us hijos
816. P: a sus hijos | y ¿por qué está llamando a sus hijos?
817. Tessa: a comer
818. P: ah sí

819. AA: ((risas))
820. P: ¿van a comer?
821. Tessa: sí
822. P: “siete” Rianne ¿qué está haciendo: la mujer la chica la señorita?
823. Rianne: la señorita está comiendo
824. P: comiendo y ¿qué estación del año es?
825. Rianne: e: |creo que es verano
826. P: verano ¿no? y e: ¿qué está comiendo? |
827. Rianne: e: || gelado
828. P: ¿helado?
829. Rianne: helado
830. P: ah sí | y e: ¿“ocho” e: Heleen?
831. Heleen: e: || está ¿buscando?
832. P: buscando sí | y: ¿qué está buscando?
833. Heleen: e: está buscando | la revista
834. P: la revista la revista | bien y ¿qué palabra habéis encontrado? |
835. Tessa: “animales”
836. P: “animales” |
837. AA: ¿hè? ¿qué? (XXX)
838. Tessa: **dat is eruit gekomen uit het puzzeltje** esa es la solución del crucigrama
839. AA: oh
840. Marta: **daar heb ik helemaal niet opgelet** no me había dado cuenta de eso
841. AA: (XXX)
842. P: muy bien
843. Heleen: ((da un huevo de pascua a Tessa))
844. AA: [((risas))] (XXX)
845. P: [premio] | bien: | **oh we kunnen nog wel eventjes** ah podemos hacer **doscientos die e:** los e: pronombres personales (XXX) reflexivo **op bladzijde tweehonderd** en la página doscientos **he** ¿vale? “sujeto yo tú él ella usted nosotros vosotros” etcétera ¿pronombre reflexivo? **¿dat is?** ¿eso es?
846. Tessa: “me: te: se:” **¿toch?** ¿no?
847. P: **ja** sí “me te se” **wederkerend voornaamwoord** | “**zich**” “**ik was mij**” “**zich wassen**” “**zich scheren**” pronombre reflexivo | “se” “me lavo” “lavarse” “afeitarse” “me te se” |
848. Tessa: “nos”
849. P: “nos”
850. AA: “os” (X)
851. Tessa: “nos os”
852. P: “nos os”
853. AA: “les”
854. P: “se”
855. Tessa: “se”
856. Marta: **okee ja natuurlijk** vale sí claro

857. AA: **ja** sí
858. P: “se llaman” “me te se nos os se” pronombre complemento directo **dat is het “lijdend voorwerp” | oftewel “vierde naamval”** | eso es el “complemento directo” | o sea “el acusativo” | “me”
859. Tessa: “**door**” “por”
860. AA: “te”
861. P: “te”
862. AA: “le lo”
863. P: “lo” **zou ik zeggen mannelijk kan ook wel** diría yo si es masculino también puedes decir “le” **hoor maar doe maar gewoon** pero usad “lo” **even** ahora | **¿vrouwelijk is?** ¿es femenino?
864. AA: “la”
865. P: “la me te lo” **of** o “la” **¿en dan?** ¿y después?
866. A: “los”
867. P: “los”
868. A: “os”
869. P: “os”
870. A: “os”
871. AA: ((risas))
872. P: **¿en de laatste?** ¿y el último?
873. AA: “les”
874. P: “los” **of** o “las”
875. Marta: “los” **of** o “las” **oh jongens jongens jongens** ay chicos
876. P: **nou mannelijk** pues masculino e: “lo” **kun je ook zeggen als lijdend voorwerp** si quieres lo puedes sustituir por “le” **dat noemen ze dan** eso se llama “leísmo” **he voor** ¿vale? para “los” **of** o “les” **mannelijk** masculino | **maar doe maar even** pero ahora usamos “lo” **en** y “los” **en** y “la” **en** y “las” **want** porque pronombre complemento indirecto **is het meewerkend voorwerp | he dat is dan wat we altijd bij** es el complemento indirecto | ¿vale? eso es lo que usamos para “gustar” **hebben of bij** o para “doler” **of** o “pasar” **of | dat rijtje is** o | esa lista es | “me” |
877. AA: te
878. P: te
879. AA: se
880. P: le |
881. Marta: nosotros
882. P: nos
883. AA: os
884. P: os | les
885. Marta: **¿waarom wil ik nou steeds** ¿por qué quiero decir “nosotros” **zeggen?** todo el tiempo? ((risas)) **¿wat is dat dan?** ¿qué es eso?
886. P: **wij** nosotros
887. AA: ((risas))
888. Marta: **ja: nou:** si: o:h ((lo dice con vergüenza))

889. P: “nosotras” | **dat is gewoon onderwerp he dus eigenlijk de: e:** es el sujeto
¿vale? entonces el e: “me te se” **de** el “me te” **die zijn overal gelijk he** siempre son iguales
890. AA: **ja** sí
891. P: **waar ze dan e: verschillend in zijn is bij e:** entonces en lo que se difieren es reflexivo **wederkerend is het** como reflexivo es “se” **bij lijdend voorwerp** como complemento directo “lo” of o “la” **en bij e: meewerkend voorwerp** y como e: complemento indirecto “le” **he** ¿vale?
892. AA: **ja** sí
893. P: **en in de laatste heb je dan dat ook weer he** | y en la última parte es igual ¿no? “se nos os” **is overal weer hetzelfde en dan die laatste** es siempre lo igual y entonces ese último “se” **en e: lijdend voorwerp** y e: complemento directo “los” of o “las” **en mannelijk** y masculino complemento indirecto “les”
894. Marta: **goed** vale
895. P: **ik heb hier nog staan pagina** tengo aquí apuntada la página **ciento diecisiete dus achterin het boek honderzeventien vind je: | waarschijnlijk ook nog e: | het rijtje dat je gebruikt achter de voorzetsels** entonces en la parte trasera del libro de texto encuentras: | probablemente también e: | la lista de lo que usas después de las preposiciones “como yo” | “para mí” **ja meewerkend voorwerp lijdend voorwerp daar staat het ook nog uitgebreid he** ||| sí complemento indirecto complemento directo allí está todo ¿vale? ||| **bien** ¿basta para hoy? ¿vamos a casa?
896. AA: sí
897. P: bueno los deberes: | **even kijken e:** | a ver e: | de treinta: el repaso (XXX) ||| **van** de treinta ejercicio “jota” “haga la pregunta” |||
898. Tessa: **jee:** | uf:
899. P: **en dan van eenendertig oefening “a” || ik heb een e: stencil met een** y entonces de treinta y uno ejercicio “a” || tengo un e: papel con un repaso: **van zinnetje met zinnetje van twintig tot en met dertig | die zet ik op de mail | hij is niet makkelijk** | de frases con frases de veinte hasta treinta | ese os lo envió por mail | no es fácil
900. Ilse: **fijn** qué bien ((risas))
901. P: **nou ja: als je denkt van “uf” nou dan is dat logisch** pues: es que si piensas “uf” pues es normal
902. AA: **okee** vale
903. Tessa: **¿en hoe veel zinnen zijn dat?** ¿y cuántas frases son?
904. AA: (XXX) ((risas))
905. P: **ik dacht e: ik heb ze niet bij me maar een stuk of e: | vijftwintig zal het wel zijn** pensaba e: | no los tengo conmigo pero serán unos e: | veinticinco
906. Tessa: **¿en dat moeten we allemaal maken?** ¿y tenemos que hacerlos todos?
907. P: **ja** sí
908. Tessa: **okee** vale
909. AA: [(XXX)]
910. P: [**het is allemaal een beetje**] **van** [son todas frases del] tipo “hace mucho tiempo que:” (XXX) hacer los deberes

Anexo III: materiales usados en la clase.



- 9 Antwoord dat deze de goedkoopste zijn. Vraag of de klant de schoenen niet wil passen.
- 10 Pas de schoenen. Zeg dat ze u goed passen en dat u ze houdt. Controleer de prijs bij de winkelbediende.
- 11 Herhaal de prijs. Zeg dat de klant bij de kassa betalen moet.

Onregelmatige vergelijking §19

bueno	mejor	más bueno
malo	peor	más malo
grande	mayor	más grande
pequeño	menor	más pequeño

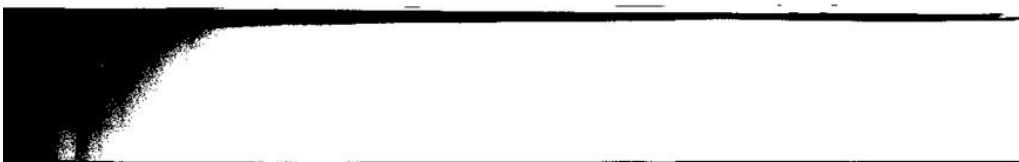
L Traduzca.

- 1 Pedro is misschien niet de beste leerling, maar hij is wel de aardigste.
- 2 Zijn grote broer heet Juan. Zijn kleine zus heet Luisa. Zij is negen. Ze wonen in Barcelona. Barcelona is de grootste stad van Catalonië, maar is kleiner dan Madrid.

M ¡Récords!

Rellene con el superlativo de estos adjetivos:
grande, alto, largo, pequeño, bueno.

- 1 Ciudad de México tiene la flota de taxis del mundo.
- 2 La estación de ferrocarril del mundo está en Bolivia. Está a 4.786 metros de altura.
- 3 La estalactita que se conoce es una columna de 59 metros en la Cueva de Nerja, cerca de Málaga.
- 4 El pájaro del mundo es un colibrí que vive en Cuba.
- 5 La media de velocidad en la vuelta ciclista de Francia la tiene el español Pedro Delgado: 38,88 km/h en 1988.



D Complete las frases.

- 1 Por favor, medio kilo uvas.
- 2 - ¿No te parece demasiado caro?
 - No, el precio no El director lo paga.
- 3 ¿..... cuánto está el chorizo?
- 4 También en Bélgica se cultivan uvas que son muy
- 5 Pasa un poco el kilo.
- 6 ¿Cómo las quiere, verdes o ?
- 7 - ¿Cuánto le?
 - 950 ptas.
 - ¿.....?
 - Sí, es que el precio de la fruta ha muchísimo.

E En un camping

La familia Guerra está muy ocupada. ¿Qué están haciendo?

- | | |
|--------------------------------------|--------------|
| 1 El padre está | klaarmaken |
| la comida. | |
| 2 El hijo mayor ha | loopen |
| cinco kilómetros y está | |
| 3 Su hermano, Felipe, acaba de | zich douchen |
| y está | opstaan |
| 4 Su hermana ha de | zich scheren |
| los servicios y está | terugkeren |
| de comer al perro. | geven |
| 5 El hermano menor ha | dekken |
| la mesa. | |
| 6 La madre está el coche. | wassen |
| 7 Y el perro, está | cten |

F Rellene con la forma correcta de los verbos al margen.

Verbos reflexivos §26

Una conversación en la discoteca:

- ¿Cómo
- María Isabel.

heet je
ik heet

- ¿Y cómo tu hermana? heet
- Julia. zij heet
- ¿..... hasta la hora de cerrar? blijven jullie
- No, sólo hasta las diez. wij blijven
- ¿Por qué tan temprano? gaan jullie weg
- ¿Tenemos que a casa porque ... gaan

G Ponga los verbos en la forma correcta.

- 1 No (saber – yo) cocinar muy bien.
- 2 De segundo, nosotros siempre (elegir) paella.
- 3 ¿(Tener – vosotros) tiempo para ir de compras?
- 4 Pilar, si te gusta, ¿por qué no (pedir) más vino?
- 5 Chicos, ¿qué (querer) de primero?
- 6 En este restaurante (servir – ellos) patatas fritas en cada plato.
- 7 ¿(Preferir) estas uvas, o le gustan más aquellas?
- 8 Siempre (servir – yo) una ensalada con la paella.
- 9 Paco y Lucho, ¿ya sabéis qué vais a tomar? ¿Qué (elegir)?
- 10 Julio nunca tiene bastante, siempre (pedir) más.


H Rellene con la preposición correcta.

- 1 Podemos elegir sopa y ensalada.
- 2 ¿Cuánto cuesta el vino la casa?
- 3 El plato principal es igual todos.
- 4 Los jóvenes entran otro restaurante.
- 5 ¿Qué tomas primero?
- 6 El agua mineral, ¿..... o gas?
- 7 Pues, me quedo estos. Son muy bonitos.
- 8 ¿Cuándo puedes volver comer?
- 9 lo mejor viene mañana.
- 10 Puedes tomar otro, tengo sobra.

I Palabras y frases

Wat kunt u zeggen als u ...

- 1 vindt dat iets goed is?
- 2 vindt dat een voorstel goed is?
- 3 verbazing wilt uitdrukken?
- 4 vindt dat iemand aardig is geweest?

- 
- 5 licht geïrriteerd bent, protesteert?
 - 6 wilt vragen om bedenktijd (u tutoyeert hem)?
 - 7 een verzoek doet?
 - 8 antwoordt: 'Dat spreekt vanzelf.'?
 - 9 wilt zeggen: 'Veel plezier.'?
 - 10 daarop reageert?
 - 11 vindt dat/gelooft dat ...?

J Haga la pregunta.

- 1 Las he comprado en el supermercado.
- 2 Sí, las gambas me gustan muchísimo.
- 3 Estoy bastante mal.
- 4 No sé, me duele el pie.
- 5 Creo que sale a las 3.10 horas.
- 6 Es muy simpático.
- 7 Porque tiene que estudiar.
- 8 Después del desayuno ha ido a la piscina.
- 9 Lluve y hace frío.
- 10 Ahora no puedo, pero voy a ir mañana.

Ejercicio “L”: Traduzca.

1. Pedro quizás no es el mejor alumno, pero sí es el más simpático.
2. Su hermano mayor se llama Juan. Su hermana menor se llama Luisa. (Ella) tiene nueve años. Viven en Barcelona. Barcelona es la ciudad más grande de Cataluña, pero es más pequeño que Madrid.

Ejercicio “E”: En un camping.

1. *Klaarmaken* = Preparar
2. *Lopen* = Andar
Zich douchen = Ducharse
3. *Opstaan* = Levantarse
Zich scheren = Afeitarse
4. *Terugkeren* = Volver
Geven = Dar
5. *Dekken* = Poner
6. *Wassen* = Lavar
7. *Eten* = Comer

Ejercicio “F”: Rellene con la forma correcta de los verbos al margen.

1. *heet je* = te llamas
2. *ik heet* = me llamo
3. *heet* = se llama
4. *zij heet* = se llama
5. *blijven jullie* = os quedáis
6. *wij blijven* = nos quedamos
7. *gaan jullie weg* = os vais
8. *gaan* = ir

Ejercicio “I”: Palabras y frases.

¿Qué podría decir si...

1. algo le parece bien?
2. está de acuerdo con una propuesta?
3. quiere expresar sorpresa?

4. opina que alguien ha sido amable?
5. está un poco enojado/a y quiere protestar?
6. quiere pedir tiempo para pensar?
7. quiere pedir algo de alguien?
8. la respuesta es: “Claro”?
9. quiere decir: “Páselo/Pásalo bien”?
10. quiere responder a la pregunta previa?
11. ud. cree que/le parece que...?

Anexo IV: entrevista con la profesora.

- (1) ¿Alguna vez has dado clases de ELE solamente usando el español?

Rara vez, pero sí, en el nivel más alto, que son clases de conversación. En las demás clases suelo usar una mezcla del holandés y el español.

- (2) ¿Usas una cierta metodología de enseñanza?

Uso un poco de todo, enfoque comunicativo, gramática-traducción, pero para mí lo más importante es hablar. Entonces presto bastante atención a que se hable en español, a que se lo escuche. Y bueno, también un poco de gramática. Traducir frases del holandés al español, creo que también es muy importante.

- (3) Y los ejercicios de traducción ¿los haces regularmente?

Si, también es para mí como una prueba, porque cuando ellos hacen sus deberes, las traducciones de las frases, yo las corrijo en casa y así sé si tal vez haya algo que tenga que explicar otra vez, por ejemplo. Más bien es un control para mí. Por eso las hago con mucha regularidad.

- (4) ¿Cambias del español al holandés, o al revés, a propósito?

Depende, a veces cuando solamente veo ojos grandes, y noto que estoy usando muchas palabras españolas, pregunto si han entendido lo que estoy diciendo, y si no, bueno, cambio. Considero que voy cambiando a propósito, si.

- (5) ¿De qué depende el uso de la L1 en el aula?

Lo que más influye es el nivel de los estudiantes. También es importante la edad general del grupo, la cantidad de alumnos o el instituto, aunque en la actualidad solo me encuentro dando clases en este instituto.

- (6) ¿Hay más factores que pueden influir en que cambies de lengua, como el cansancio, o si un alumno te habla en holandés, o si te sientes insegura sobre cómo decir algo en español?

No, creo que no.

- (7) ¿Tienes alguna una idea del porcentaje de holandés que usas en las clases de nivel intermedio?

Bueno, depende también de lo que estoy haciendo en el aula, por ejemplo, hay veces que tengo muchos diálogos en las clases, Y si ellos están haciendo su papel, hablan más, pero el porcentaje general es 60% español - 40% holandés , o 75% - 25%.

- (8) Entonces ¿generalmente la lengua dominante es el español?

Bueno, no sé. Es difícil decirlo, no estoy segura. Lo que pasa es que mis alumnos aparte de aprender español, también quieren pasárselo bien en las clases, relajarse un poco. A veces están cansados del trabajo y quieren hablar también un poco en holandés.

- (9) ¿Si usas el holandés, en qué tipo de situaciones suele ser? ¿Para qué lo usas?

Pues, la gramática la explico siempre en holandés, para que la entiendan bien. Pero generalmente trato de decir lo más que pueda en español y dependiendo del nivel, usando las palabras que espero que ellos sepan. En la explicación del significado de una palabra puntual intento hacerlo igual, gesticulando, dando una descripción, pistas o una frase donde aparezca la palabra en cuestión para que así se enteren de lo que significa.

- (10) ¿Ves algún riesgo o desventaja en el uso de la L1 en el aula de L2? ¿Cuál(es)?

No, creo que no, pero intento que se use lo más posible el español en clase. Por ejemplo cuando los alumnos están hablando entre ellos, les digo que pueden seguir pero usando español, aunque suelen callarse después de esto ((bromea)).