



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för språk och litteraturer
Spanska

El rol de la lengua materna en la enseñanza en clase de lenguas
extranjeras – un estudio de caso

Elle Carlsson

Kandidatuppsats
Vt 2010

Handledare:
Fil. dr. Andrea Castro

ÍNDICE

Clave para la transcripción	4
1. Introducción	7
1.1 Objetivo e hipótesis	7
2. Método y material.....	8
2.1 Recopilación de datos	8
2.2 Descripción del material	8
2.3 Limitaciones del trabajo	9
3. Parte teórica	9
Cambio de código: definición	9
Cambio de código dentro de la enseñanza	10
La lengua materna: uso óptimo	12
4. Resultados y análisis	14
4.1 Lengua matriz	14
4.2 Funciones de los cambios de código	15
4.2.1 Inseguridad lingüística.....	15
4.2.2 Cambio de tema.....	16
4.2.3 Función afectiva	19
4.2.4 Función social	20
4.2.5 Función repetitiva.....	22
4.2.6 Expresar autoridad o tomar el control	23
4.2.7 Instrucciones de procedimiento.....	24
4.2.8 Otras funciones.....	25
4.3 Las encuestas	27
5. Conclusiones	28
Referencias	31
Apéndice	33

Clave para la transcripción. Símbolos en el texto:

<<>>	Cualquier tipo de comentario, por ejemplo información paralingüística (risa, etc.) o actividades de clase (escribiendo en la pizarra, etc.)
x	Una palabra desconocida
xx	Dos palabras desconocidas
(...)	Transcripción dudosa
+	Pausa corta
++	Pausa larga (dos segundos o más)
?	Entonación decreciente o creciente en preguntas
.	Entonación decreciente al fin del enunciado
SI	Palabra acentuada
Texto sin formato	Palabras en la LE (español)
<i>Texto en cursiva</i>	Palabras en la L1 (sueco)
Texto en negrita	Palabras en inglés
/	Cambio de lengua
PA, PB	Identificando a la profesora
A1, A2	Identificando a los alumnos
Aa	Grupo de alumnos no identificados, o una clase entera, hablando juntos
(A)	Pseudónimo de un alumno

El rol de la lengua materna en la enseñanza en clase de lenguas extranjeras – un estudio de caso

Autora: Elle Carlsson

El objetivo de esta tesina ha sido investigar las alternancias de lengua (cambios de código), de los profesores dentro de la clase de lenguas extranjeras (LE), y también investigar el rol que tiene la lengua materna (L1) en la enseñanza de una lengua extranjera, desde la perspectiva de los profesores. La presente investigación se llevó a cabo a través de un estudio cualitativo de grabaciones de clases, y encuestas de dos profesoras de español del instituto sueco de educación secundaria. Los resultados muestran que los cambios de código de las profesoras que ocurren dentro de la clase tienen varias funciones, y que las profesoras no están conscientes, o no dan mucha importancia a reflexionar sobre algunas de estas funciones. Una conclusión de la investigación es que las profesoras, por varias razones, emplean el sueco más de lo que les gustaría. Los resultados indican que la elección de lengua depende en gran medida del contexto, y que es difícil establecer normas que sean válidas para cada situación de enseñanza. Aun así, los resultados de las grabaciones y las encuestas indican que tiene importancia discutir extensamente el tema, puesto que ambas profesoras afirman que no tienen un modelo específico de cómo, pero les gustaría utilizar más la lengua meta.

Palabras Clave: cambio de código, Educación Secundaria, lenguaje del profesor.

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de la enseñanza de lenguas, en los últimos 40 años el problema del desarrollo de la habilidad de una competencia comunicativa es lo que más ha tenido influencia (Tornberg, Malmqvist, & Valfridsson, 2009, p. 144). El primer párrafo del Plan de Estudios de Lenguas Modernas, promueve el desarrollo de una habilidad comunicativa extensa (Skolverket, 2000). Hay varios puntos de vista sobre cómo se desarrolla mejor la destreza oral de los alumnos, y qué rol debería tener la lengua materna (L1), dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE).

Un primer punto de vista, parte de que lo mejor es que los alumnos escuchen lo más posible la lengua que están aprendiendo, para así acostumbrarse y poder expresarse mejor (Krashen, 1987, p. 60). Otros han mostrado que puede haber ventajas con el uso de la lengua materna, y que se la puede usar por ejemplo para asegurarse de que todos hayan entendido lo que se está diciendo, y para que puedan seguir la enseñanza (Tornberg, Malmqvist & Valfridsson, 2009, p. 155).

Existe la posibilidad de que los profesores sin finalidad didáctica, en ciertas ocasiones y por varias razones, opten por una de las lenguas. Se considera que es importante estudiar cómo los profesores utilizan ambas lenguas en clase, para aumentar la conciencia acerca de cuándo las usan, y crear un debate de cuáles son las consideraciones que debería hacer el profesor en cada acto de interacción en clase. El propósito principal de esta tesina es investigar las funciones de la L1 y la LE en un ambiente muy limitado y definido: dentro de la enseñanza del instituto sueco de educación secundaria, con orientación en la distribución de las lenguas por parte de los profesores.

1.2 Objetivo e hipótesis

Tiene relevancia estudiar cómo se maneja ambas lenguas en clase para poder crear condiciones superiores de aprendizaje. Investigar el tema podría ayudar a desarrollar alternancias de lengua que tengan finalidad didáctica, y disminuir los cambios de código que no sean herramientas de la enseñanza. En este trabajo se va a investigar la alternancia de lenguas dentro del aula, y para ello se pretende responder las siguientes preguntas:

- ¿Cómo utilizan los profesores la mezcla de códigos en clase? ¿Cómo se pueden explicar los cambios de lengua que ocurren dentro del aula?
- ¿La intención que tiene el profesor de utilizar una lengua más que la otra, o utilizarla en situaciones específicas, coincide con la práctica en la clase? ¿Si no coincide, por qué ocurre?

En investigaciones previas se ha observado que los profesores no están muy conscientes de cuándo utilizan la L1 o la LE en clase (Polio & Duff, 1994, p. 323). Mi hipótesis es que esta investigación va a producir un resultado similar. Sin embargo, se piensa que los profesores tienen

una idea de cómo y cuándo quieren o deberían utilizar cada lengua, pero que en varias ocasiones y por diferentes razones, no hay coincidencia entre intenciones y prácticas. Además se piensa que los profesores muchas veces emplean la lengua materna de los estudiantes más de lo que les gustaría.

2. MÉTODO Y MATERIAL

2.1 Recopilación de datos

La investigación se basa en:

El análisis de discurso. Se analizaron grabaciones de clases de español en el instituto sueco de Educación Secundaria. Una grabadora fue colocada en el escritorio del profesor y la observadora se sentó al fondo del aula tomando notas. Se intentó sacar ejemplos del habla de los profesores en la interacción con los alumnos, interpretar y analizar estos ejemplos.

Las encuestas a los profesores responsables de las clases para averiguar sus intenciones y puntos de vista. Se les pidió a los profesores que respondieran las encuestas dentro de una semana después de las clases, para que las tengan frescas en la memoria. Estas encuestas sirvieron de material complementario a las grabaciones.

La idea fue utilizar un método cualitativo para el análisis del material y contrastar las respuestas de los profesores con la interacción verbal en clase. Se eligieron el método cualitativo y no el cuantitativo para el análisis dado a la pequeña cantidad de ejemplos que era posible sacar de las grabaciones. Además, un motivo por elegir el método cualitativo, es que deja más posibilidades para discutir los ejemplos en detalle, ya que pueden existir varias interpretaciones y que a veces requieren explicaciones del contexto.

2.2 Descripción del material

Dos profesoras fueron sujetos de investigación:

La profesora A tiene 43 años, se tituló en español y francés en 1997, y ha trabajado en el instituto en el cual trabaja hoy desde 1999. La clase que se investigó con esta profesora (clase A1) era una clase de español de 10 alumnos estudiando el paso 3¹ (steg 3). La profesora A y los alumnos de la clase se conocen hace siete meses. La clase fue una introducción a un tema geográfico y cultural nuevo. Por lo tanto, la profesora hablaba casi todo el tiempo menos una parte cuando mostró un video corto (10 minutos). La clase A1 duró alrededor de 60 minutos.

¹ Alumnos que antes han estudiado los pasos 1 y 2 (100 horas cada curso).

La profesora B tiene 31 años, es profesora titulada en español y ha trabajado 4 años en el instituto donde está enseñando hoy. De la profesora B, se observaron dos clases diferentes. La clase B1 era una clase de español de 15 alumnos estudiando el paso 4² (steg 4). Hace siete meses que la profesora conoció a los alumnos. La clase duró aproximadamente 80 minutos. Hay que tomar en cuenta que bastante tiempo fue dedicado a hacer ejercicios de diferentes tipos, así que la mayor parte del tiempo no hablaba la profesora. La clase B2 era una clase de español de 22 alumnos estudiando el paso 3. La profesora y los alumnos de esta clase llevan un mes conociéndose. La clase duró unos 80 minutos, pero igual que la otra clase, se invirtió bastante tiempo en hacer los ejercicios.

Según las profesoras, ambas comparten la misma lengua materna con todos los alumnos. El hecho de que todos los participantes de la investigación tienen el sueco como lengua materna, facilita la comparación entre las diferentes clases.

2.3. Limitaciones del trabajo

Una limitación a este estudio es el hecho de que no investiga el uso del lenguaje no verbal (gestos, apariencia, postura, mirada y expresión), que pueda influir en los resultados obtenidos. Para realizar la obtención de datos, por razones prácticas y éticas, se tenía que informar a los profesores de antemano en términos generales sobre el tema de la investigación. En consecuencia, posiblemente se pierde en parte la naturalidad del lenguaje que utilizan. Aún así se cree que la interacción y la mezcla de códigos, son procesos que ocurren tan rápido, que los profesores probablemente en muchas ocasiones, no tengan la oportunidad de pensar antes de hablar. Por añadidura la presencia de la observadora, puede haber tenido influencia en la manera de actuar y hablar de los profesores y alumnos.

En la interacción de la clase participan no solamente hablantes, sino también oyentes. Es una comunicación bidireccional y la manera de hablar de uno de los participantes, inevitablemente se verá afectada por el habla de los demás. De esta manera, una limitación de la investigación es que no explora el lenguaje de los alumnos, ni cómo éste afecta el lenguaje de los profesores.

Es evidente que el material analizado en este trabajo no será suficiente para llegar a conclusiones generales. ¿Esta investigación servirá como modelo e inspiración para en ambientes diferentes en el futuro seguir investigando el tema? El hecho de centrar la atención en el lenguaje del profesor, puede a su vez incitar a explorar más el impacto que tiene el uso de las lenguas por parte del profesor, en el uso de la LE del alumno.

² Alumnos que antes han estudiado los pasos 1-3 (100 horas cada curso).

3. PARTE TEÓRICA

3.1 Cambio de código: definición

Dado que esta tesina se ocupa de estudiar actos de interacción en clase, tiene relevancia también estudiar el fenómeno del cambio de código. El cambio de código (CC) puede definirse como la mezcla de dos lenguas con un propósito comunicativo (Tornberg, Malmqvist & Valfridsson, 2009, p. 147). Gumperz (1982) fue uno de los primeros en expresar la creencia de que el cambio de código podría ser una estrategia discursiva específica, para una persona que pueda comunicarse en dos lenguas. Explicó el fenómeno en la siguiente manera: “the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or subsystems.” (Gumperz, 1882, p. 59)

Según Gumperz (1982) hay varios contextos en los cuales el CC pueda ocurrir: un tipo de cambio es citas, cuando un/a interlocutor/a utiliza el discurso indirecto en la manera que fue producido (p. 76). Otra forma es selección de destinatario, cuando el CC se utiliza para dirigir el mensaje específicamente a uno de los destinatarios posibles. Se puede utilizar el cambio también como una interjección, o simplemente un relleno de frase (p. 77). Una de las situaciones más comunes cuando ocurre el CC es cuando se trata de una reduplicación. Esto significa que un mensaje, o parte de un mensaje, se repite y se traduce al código de la otra lengua. La reduplicación se puede explicar como un intento de aclarar el significado o enfatizar el mensaje (p. 78). Gumperz (1982) explicó que “another large group of switches consist of qualifying constructions such as sentence and verb complements or predicates following a copula” (p. 79). Esto se podría llamar cualificación del mensaje.³ Por último, el cambio de código ocurre al cambiar de una a otra lengua, y con esto indica que el/la interlocutor/a puede expresar su participación o distanciarse del mensaje, o el grupo social/cultural a la cual se refiere (p. 80).

Un concepto clave en el análisis de la conversación y la transcripción de los cambios de código, es el concepto de la lengua matriz (LM). La LM es la lengua que domina con respecto a las otras lenguas incrustadas (LI). Es significativo hacer esta distinción para poder interpretar los CC, y ponerlos en un contexto (Myers-Scotton, 1993, p. 75). Para reconocer el CC hay que ver dónde ocurre. El cambio interoracional se refiere al cambio que ocurre entre dos oraciones diferentes, mientras que el cambio intraoracional se refiere al cambio que ocurre dentro de una sola oración. Puede variar la cantidad de lenguaje que se cambia a otra lengua (una palabra, un sintagma entero o partes de discurso más largas) (Vinagre Laranjeira, 2005, pp. 28-29, 33-34). Es

³ Por ejemplo: Inglés-*Español*: The oldest one (la más grande), *la grande de once años*

relevante tomar en cuenta también quién está cambiando el código. En esta tesina se ocupa de estudiar ante todo el comportamiento lingüístico del profesor.

3.2 Cambio de código dentro de la enseñanza

En el contexto de esta investigación conviene explicar a qué se refieren los términos *lengua extranjera (LE)* y *segunda lengua (L2)*. Las fronteras entre los dos conceptos no están muy definidas, pero en algunos trabajos de investigación es común que la L2 signifique la lengua que se adquiere en un contexto natural, en comunidades que tienen dos sistemas lingüísticos en contacto (bilingüismo o diglosia). La LE es la lengua que se aprende en un contexto institucional (Baralo, 2004, pp. 22-23). Aprendiendo una LE como el español en Suecia, muy a menudo los alumnos escuchan esta lengua solamente en clase, y por consiguiente el habla del profesor se hace aún más relevante a estudiar, porque tiene más impacto en los alumnos.

Pocas de las investigaciones previas del cambio de código, han explorado la interacción dentro del aula. En contraposición, hay más sobre el discurso en un ambiente bilingüe o multilingüe (Cortés Moreno 2001; Vinagre Larajeira, 2005). Igualmente, un número limitado de los estudios de los CC que ocurren en clase, se han ocupado de la enseñanza de lenguas extranjeras. El CC en la clase de lenguas extranjeras por mucho tiempo ha sido considerado algo que debería estar prohibido o por lo menos evitado a toda costa. Sin embargo, análisis de interacción en el aula muestran que este tipo de mezcla entre la LE que se enseña, y la lengua de la escuela/comunidad, inevitablemente existe dentro de la aula (Simon, 2001, p. 319). Se puede suponer que los cambios de código en estas situaciones en particular se verán diferentes al discurso natural.

Simon (2001) planteó la idea que la interacción en clase no está determinada por un conjunto de reglas pedagógicas fijas, sino que los diferentes roles y niveles de comunicación en el aula pueden introducir varias opciones para interpretar las intenciones de los interlocutores. De esta manera, el CC expresado en este contexto, podría ser resultado de la necesidad del interlocutor, de violar las reglas y convenciones para facilitar el aprendizaje y/o la comunicación (p. 318).

Señala Simon (2001) que en situaciones cuando los profesores y los alumnos comparten la misma lengua materna, mantienen sus roles sociales como interlocutores a través de esta lengua materna de la escuela y/o la comunidad. Emplear la lengua materna en clase, puede reflejar el cambio de un rol institucional a un rol social, sobre todo porque hay restricciones para el uso de este código social compartido. Por lo tanto, el CC tiene un significado sociocultural dado que produce cambios de roles cuando las lenguas son tan distintas. Puesto que este juego de roles complejo, se hace evidente a través del CC, el profesor puede cumplir el rol formal institucional, garantizando el aprendizaje de los alumnos, o un rol facilitador de relaciones sociales (p. 317). Asimismo, los

cambios pueden ser incitados por motivos cognitivos y de afectividad. Cognitivos, porque la meta es obtener una comunicación más efectiva. Afectivos, porque la finalidad es ganarse la empatía y la aprobación del alumno (Montes Granado, 2000, p. 61).

Como se ha propuesto en investigaciones previas (Flyman-Mattson & Burenhult, 1999, p. 61), éstas son unas de las funciones del cambio de código que podrían ser relevantes para esta investigación:

- Inseguridad lingüística, (p.ej. el profesor cambia de código porque tiene dificultad relacionando nuevos conceptos.)
- Cambio de tema, (*i.e.* el profesor cambia de código según el tema que se está discutiendo) Se sugiere que cuando se trata de aspectos de la enseñanza de lenguas como instrucciones gramaticales, es mejor darlas en la lengua materna común (Flyman-Mattson & Burenhult, 1999, p. 63).
- Función afectiva, (p.ej. expresiones espontáneas de emoción y comprensión emocional en el discurso con alumnos).
- Función social (*i.e.* los profesores utilizan la lengua materna de los alumnos para señalar amistad y solidaridad).
- Función repetitiva, (*i.e.* el profesor transmite el mismo mensaje en las dos lenguas para aclarar el significado del mensaje).

Montes Granado (2000) añadió más motivos para la utilización del CC en clase: para reñir, llamar la atención al que se distrae, para pedir silencio o para indicarle al alumno su bajo nivel (p. 64). De esta manera indica que “el impacto disruptivo no procede tanto del idioma utilizado sino del contraste con el uso esperado (o no marcado). Este cambio de código por parte del profesor señala ante el alumno la negociación de otra identidad reconocible en esta comunidad de prácticas discursivas, la de la persona que sustenta el control en el aula.” (p. 65). En estudios previos, se ha demostrado que también instrucciones de procedimiento para actividades es algo que prefieren dar los profesores en la L1 (Macaro, 2001, p. 542).

3.3 La lengua materna: uso óptimo

En una situación en la cual el profesor comparte la misma lengua materna con los alumnos, en los últimos 10 a 15 años ha surgido un debate extenso sobre el uso de esta lengua en la enseñanza de lenguas extranjeras (Turnbull, 2009, p. 1). Los estudios de Turnbull (2009) distinguieron entre tres distintas teorías personales que tienen los profesores sobre el uso óptimo de la L1 dentro de la enseñanza de la LE:

- La LE solamente se puede aprender a través de esta misma lengua. Se piensa que el uso

exclusivo de la LE crea un tipo de ‘realidad virtual’ en el aula, reflejando el ambiente de un aprendiz de la L1 y de un migrante recién llegado al país de la LE.

- Una LE se aprende mejor hablando y escuchando esta lengua. No obstante, este ideal es imposible de alcanzar puesto que dentro de la clase de una LE las condiciones perfectas para aprender no existen.
- Hay un valor reconocible en el uso de la L1. En ciertas ocasiones el uso de la L1 puede en realidad facilitar el aprendizaje de la LE (p. 36).

Krashen (1987) hizo la distinción entre procesos de adquisición y aprendizaje. El proceso de adquisición es similar al proceso de adquisición de la lengua materna en los niños. El proceso es subconsciente, y el aprendiz solamente es consciente de que está usando la lengua para comunicación. Por el contrario, el proceso de aprendizaje se refiere a un proceso consciente. Se conocen las reglas y se es capaz de hablar sobre ellas (p. 10). Según Krashen (1987), un adulto también podría adquirir una lengua extranjera de una manera similar a los niños adquiriendo la L1, aunque su competencia no sea nativa (p. 11). Sigue explicando Krashen, que para mejorar la enseñanza de la destreza oral, el rol principal del profesor debería ser proveer a los alumnos de suficiente input comprensible, como para que la fluidez del habla aparezca con el paso del tiempo (p. 59). Asimismo, se ha concluido en otras investigaciones previas, que el aprendizaje es mejor cuanto más input de LE comprensible reciben los alumnos, y que es posible enseñar técnicas para incrementar el uso de la LE (Polio & Duff, 1994, p. 323).

Sin embargo, Dickinson (1992) expresó la opinión que la cantidad de entrada de LE por parte del profesor no es tan beneficiosa como la calidad de esta entrada (citada en Macaro, 2001, p. 531). Contradiendo la hipótesis que se puede adquirir una LE en una manera similar a un niño adquiriendo la L1, Macaro (2001), sugirió que es imposible comparar los procesos, ya que un niño recibe una cantidad de entrada mucho más extensa que el aprendiz de la LE (p. 534).

Por otro lado, hay observaciones más recientes que indican las posibles ventajas pedagógicas del cambio de código, siempre que se lo use de forma estratégica y controlada. Entre los usos, Montes Grandado (2000) explicó que la L1 puede servir para reiterar un punto conceptual difícil, clarificar o ampliar una explicación, introducir una anécdota interesante y así crear un ambiente más agradable y cercano al alumno, o bien para dar su opinión personal o hacer algún comentario marginal (p. 62).

Cuando se trata de dar instrucciones gramaticales, la decisión de utilizar la L1 refleja entre otras cosas, la dificultad de hacer el fenómeno gramatical comprensible a través de la LE. De esta manera, se podría explicar los usos de la L1 también en otras situaciones, como por ejemplo al hablar sobre cultura (Edström, 2006, p. 285). Fernandez (2009) señaló que la L1 puede verse como una herramienta de adquisición de la LE, ya que muchos procesos de acercamiento a la nueva

lengua posiblemente pasan por ésta. Aun así, se debería intentar quitar la artificialidad y posibilitar la sensación de la LE como un vehículo auténtico de comunicación (p. 100). Rechazando el argumento de que la sala no es un lugar “real”, Fernandez (2009) sugirió que “La clase es un grupo social sumamente rico, donde las redes de interacción son extraordinariamente complejas y contiene, por tanto, todo lo que necesita para vivir, para interactuar, para comunicar y para comunicar en la lengua que se aprende, sin necesidad de estar siempre simulando y sobre todo, de estar imaginando situaciones extrañas al grupo o repitiendo frases, esas sí, absolutamente irreales.” (p. 99)

Montes Granado (2000) planteó el argumento que la LE puede convertirse en una barrera para los alumnos ya que les hace sentir inferiores, pero que puede haber cierto riesgo de utilizar frecuentemente la L1, porque existe la posibilidad de que los alumnos relajen demasiado la atención (p. 61). También observó que en ciertos momentos el profesor admite ambas lenguas en clase por la frustración que viene de la ausencia de cooperación o participación del alumno (p. 63).

Un argumento que favorece el uso de la L1, es que puede ser un recurso de adquisición, puesto que comparándola con la LE puede ayudar a descifrar, almacenar y recuperar el código de la LE (Macaro, 2001, p. 534). Macaro (2001) observó que el uso por parte de los profesores de la L1 no necesariamente aumentaba el uso de la L1 de los alumnos, y del mismo modo sus resultados mostraron que el uso de la LE del profesor tampoco significó que los alumnos hablaran en esta lengua (p. 537). Los resultados de Turnbull muestran, igual que la investigación de Macaro (2001), que el uso exclusivo de la lengua meta puede resultar en una simplificación de esta lengua y un uso excesivo de cognados (Turnbull, 2009, p. 34).

Se ha concluido de estudios previos, en numerosos contextos de enseñanza, que el uso de la L1 depende en gran parte del contexto. Factores importantes que determinan el uso, son por ejemplo la capacidad de aprendizaje (o nivel de competencia) en los alumnos, y la presión de tiempo (p.ej. exámenes) (Macaro, 2001, p. 535). Edström (2006) propuso que la incorporación de la L1 en clase es una cuestión de subjetividad, y que no se puede definirla universalmente. El uso de la L1 puede ser más justificado en una clase en comparación con otra (p. 289). Montes Granado (2000) hace referencia a Gumperz diciendo que “en sus comentarios se puede observar que encontrar el punto óptimo es tarea ardua, puesto que interviene la subjetividad, tanto del profesor como del alumno, e incluso dentro de la supuesta homogeneidad de un mismo grupo, existen evidentemente diferencias individuales.” (p. 61). Esto implica que será difícil en este estudio llegar a conclusiones generales acerca la incorporación de la L1 en la enseñanza, y que no se debería considerar los resultados del estudio como recomendaciones. Edström (2006) añadió que no es aceptable utilizar la L1 cuando no es beneficioso, como por ejemplo por la pereza del profesor (p. 289).

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

4.1 La lengua matriz

La LM de la profesora A varía bastante a lo largo de la clase, pero la mayoría del tiempo emplea el español. Las funciones más frecuentes de cambiar la lengua matriz parece ser para contar historias personales o anécdotas interesantes, dar instrucciones de procedimiento y explicar cosas complicadas o difíciles de entender en español.

La profesora B por su parte, habla casi exclusivamente en español durante la clase B1. Las pocas veces cuando el sueco ocupa el rol de LM, es cuando la profesora habla sobre gramática o cuando el propósito es contar un chiste para mejorar el ambiente en la clase.

En su otra clase (clase B2), el sueco ocupa más frecuentemente el rol de LM. Los cambios ocurren asimismo cuando la profesora explica fenómenos gramaticales, da instrucciones de procedimiento o con el propósito de mejorar el ambiente a través de un comentario divertido. La profesora B comentó después de las clases que habla más sueco en la clase con los alumnos del clase B2 (paso 3), no solamente porque tienen un nivel más bajo, sino que también porque no se conocen del semestre pasado, y han tenido un profesor suplente hasta el mes pasado.

4.2 Funciones de los cambios de códigos

Según estudios previos, hay funciones del cambio de código que son muy frecuentes dentro del aula. Para estructurar el análisis se eligieron algunas funciones (ver apartado 3.2) que podrían ser relevantes y se categorizaron los ejemplos según categorías de estas funciones. A continuación se le dedicará espacio a discutir los ejemplos que no caben dentro de estas categorías.⁴

Es importante tomar en cuenta que las interpretaciones de los ejemplos son solamente unas entre otras posibles. A veces es difícil categorizar ejemplos porque pueden estar comprendidos en más que una categoría. Fue complicado clasificar los ejemplos puesto que es imposible adentrarse en la subjetividad de una persona, y decir con certeza por qué utiliza su lenguaje de esta manera. Hablar es un proceso que a veces ocurre tan rápido que uno mismo no está consciente de lo que está diciendo. Además resulta dificultoso averiguar hasta qué punto son espontáneas o pensadas las

⁴ PA = la profesora A

PB = la profesora B.

(A1), (A2) etc. = ejemplos de grabaciones de la clase A.

(B1.1), (B1.2) etc. = ejemplos de la clase B1.

(B2.1), (B2.2) etc. = ejemplos de la clase B2.

Clave detallada a la transcripción = ver tabla de signos, p. 4

palabras.

4.2.1 Inseguridad lingüística

Se ha comprobado que el cambio de código es una estrategia de comunicación utilizada frecuentemente por alumnos de una LE con inseguridad lingüística. El profesor, por otro lado, para no dañar la confianza que tienen los alumnos en su capacidad puede ser que simplemente elija evitar la(s) palabra(s) que no conoce o reestructurar la frase (Flyman-Mattson & Burenhult, 1999, p. 63).

En el ejemplo A1 se supone que la profesora no sabe decir “*entreprenör*” en español. Sin embargo, una explicación posible al uso del sueco podría ser que la profesora considera la palabra demasiado difícil para los alumnos y opina que no es importante o es mejor no decirlo en español.

(A1)

PA: O sea que no hay EMPRESAS + <<>> como aquí en Suecia. Empresas con diferentes personas que son / *entreprenör* / sino ++ la propiedad / *ägandet* / es la propiedad del estado.

En el ejemplo A2 parece que la profesora quiere encontrar otra palabra en español para aclarar el significado de la palabra “despacho”. Una interpretación es que piensa decir “despacho” en sueco porque no se recuerda de otra palabra en español, lo que explicarían las palabras “*i mitt på*” en sueco. Después surge una palabra y cambia otra vez a decir “oficina” español.

(A2)

PA: Tú tienes que buscarlo y yo voy a buscar en mi despacho / *i mitt på* / en mi oficina.

Los ejemplos A3 y A4 son muestras de palabras que la profesora elige decir en sueco, aunque probablemente las podría traducir al español.

(A3)

PA: Voy a mostrarles mi / *powerpoint* / *presentation*.

(A4) PA:

Este chico de / *teve fyra* / que se llama Viggo o algo.

De la profesora B se encontró solamente un ejemplo. Se supone que dice esta palabra en sueco

porque se trata de un concepto ya utilizado por la escuela, y realmente es difícil encontrar un equivalente en español.

(B1.1)

PB: Pero la semana que viene es / *MYSVECKA* / lo sabéis? Entonces no podemos tener deberes.

Se encontraron pocos ejemplos de inseguridad lingüística en la habla de las profesoras. Aun así, no está claro si otros cambios de código ocurrieron porque no encontraron las palabras adecuadas en español.

4.2.2 Cambio de tema

En su clase, la profesora A está hablando la mayoría del tiempo sobre Cuba. Cuando introduce un aspecto nuevo, o cuando cambia de tema, parece que elige hacer uso de la L1 cuando piensa que una cosa es demasiado difícil para que los alumnos lo entiendan en la LE. Posiblemente porque también considera importante que todos los alumnos entiendan justamente esta parte. El ejemplo A5 es evidentemente un ejemplo de este tipo. La profesora incluso les informa a los alumnos que va a seguir hablando en sueco. La profesora sigue explicando la situación política en Cuba en sueco, alternando con algunas palabras en español.

(A5)

PA: Y yo voy a contarles una cosa en sueco porque es un poco complicado quizás + / *på Kuba man får inte äga någonting. Alltså man får ju äga böcker och så men man får inte äga en verksamhet. Det börjar luckras upp faktiskt.*

La profesora A igualmente hace cambios de código *al español* cuando cambia de tema. En el ejemplo A6, igual que el A5, la profesora cambia a hablar sobre la política de Cuba pero habla de cosas quizás menos difíciles de entender. Una razón para este cambio al español podría ser que la profesora piense que este contenido es más adecuado para el nivel de los alumnos, y/o a lo mejor quiera introducir vocabulario nuevo (p.ej. comunista y capitalista). El momento óptimo para cambiar la lengua matriz debería ser en el cambio de tema, puesto que parece más adecuado o natural. Finalmente, el cambio de lengua para cambiar de tema puede ser eficaz para hacerles que presten más atención a los alumnos dado que introduce un elemento de contraste.

(A6)

PA: Os suena? / *Känner ni igen den? Nä för jag sjunger så dåligt.* / Bien. Seguimos con Cuba. Geografía. Cultura. Háblame un poco sobre la política. Es un país capitalista o comunista?

Aa

PA: Es un país COMUNISTA. <<>> Hoy en el mundo creo que actualmente solamente hay dos países comunistas en el mundo. Hoy en día. Qué dos países comunistas hay en el mundo? Hay Cuba y también hay?

A1: Nordkorea

PA: La Corea del Norte.

La profesora B cambia el código por razones gramaticales. Cuando cambia el tema del significado a *la forma* de la lengua empieza a hablar en sueco (B1.2, B1.3, B.2.1, B.2.2, B.2.3). Esto también se puede interpretar como un tipo de cambio de tema. En el ejemplo B1.2 la clase está practicando la pronunciación de palabras cuando la profesora decide hacer una pregunta gramatical sobre qué tipo de verbo acaban de pronunciar.

(B1.2)

PB: Reunirse.

Aa: Reunirse.

PB: / *Vad betyder det lilla se?*

A1: *reflexivt*

PB: *reflexivt*

En el ejemplo B1.3 los alumnos están haciendo ejercicios de traducción. La profesora comenta sobre la dificultad de “meningskonstruktionerna” en sueco supuestamente porque no suele hacer referencia a términos gramaticales en español.

(B1.3)

PB: Un poco difícil no? / *Lite klurigt med meningskonstruktionerna.* / Pero muy bien hecho.

En la clase B2, la profesora habla casi exclusivamente en español. Unas de las pocas veces que cambia al sueco son para utilizar términos gramaticales o dar explicaciones a fenómenos gramaticales (B.2.1, B.2.2, B.2.3).

(B.2.1)

PB: Las palabras que terminan en sión suelen ser femeninas. / *Ord som slutar med / sión / brukar vara feminina. Därför heter det / la tele / eftersom det är kort för / television.*

(B.2.2)

PB: / *Och på samma sätt som man konstruerade med / acabar de / så märkte ni att jag sa / acabo de llamar. / Jag böjde / acabar / i personen som utförde handlingen och verbet som kom efteråt stod i infinitiv eller hur? Det stod i grundform. Precis på samma sätt gör man med / tener que.*

(B.2.3)

PB: Al terminar su trabajo. Otra frase. / *När hon har slutat sitt arbete. + / Se podría decir otra cosa allí? / Om man skulle <<>> använda <<>> den här konstruktionen / al terminar / vad skulle man mer kunna säga då att man har avslutat inte bara sitt jobb utan andra saker. ++ Om ni slutar skolan för dan till exempel. / Al terminar la escuela. Al terminar el entrenamiento. / Allting då som man precis avslutat och ska påbörja något annat kan man använda.*

4.2.3 Función afectiva

Esta categoría se refiere a expresiones espontáneas o de emoción y comprensión emocional. Es difícil situar ejemplos dentro de esta categoría, dado que no se puede averiguar qué pensamientos o sentimientos tiene una persona sobre las palabras que expresa, en el momento de expresarlas.

En el ejemplo A7 la profesora A parece sorprendida de que la alumna pueda responder la pregunta, y esto podría ser una explicación probable a la respuesta “mycket bra” en sueco. En otras situaciones a lo largo la clase, la mayoría del tiempo la profesora opta por decir “muy bien” o “bien” en español.

(A7)

PA: Lo que tú ganas recibes tu sueldo en pesos. / *Vad sa jag (A)? / Lo que ganas recibes tu sueldo en pesos.*

A1: (...)

PA: *MYCKET bra. Mycket bra.*

En el ejemplo A8 la profesora responde “det är jättebilligt” aunque los alumnos probablemente pudieran entender estas palabras en español. “Jättebilligt” está en mayúscula y esto significa que la profesora pone énfasis en esta palabra. Podría ser una muestra de una expresión espontánea de emo-

ción puesto que siente lástima por la situación de las tiendas cubanas. Por el contrario, puede ser que solamente quiera enfatizar justamente este punto puesto que los alumnos parecen no entenderlo.

(A8)

PA: Que no son caras. Que son baratas las cosas en estas tiendas.

A1: <<>> *Det är väl billigt då.*

PA: *Det är JÄTTEBILLIGT.* / Pero hay un problema. Que no hay muchas cosas para comprar. / *Problemet i pesosaffärerna är att man inte har så mycket att köpa.*

Como se ha mencionado en investigaciones previas (Flyman-Mattson & Burenhult, 1999, p. 66), es posible que este tipo de cambio de código sea provocado por el uso de sueco por parte de los alumnos. Sin embargo, dado que los alumnos casi exclusivamente se expresan con palabras suecas durante la clase es poco probable. De la profesora B, no se encontraron ningunos ejemplos de este tipo de cambio de código.

4.2.4 Función social

La función social se refiere a que el profesor utiliza la lengua materna de los alumnos para señalar amistad y/o solidaridad. Por lo consiguiente, ejemplos de las grabaciones cuando las profesoras quieren bromear se pueden clasificar dentro de esta categoría. La mayor diferencia entre esta categoría, y la categoría de función afectiva, es que aquí se refiere a cambios más pensados en vez de espontáneos, porque parece existir una idea o estrategia más desarrollada detrás de las letras. Una interpretación posible a los ejemplos (B1.4, B2.4, B2.5), es que la profesora B cambia a la L1 cuando quiere decir algo divertido para crear un ambiente mejor en sus clases. En el ejemplo B1.4 la profesora comenta irónicamente una de las frases que están traduciendo al español.

(B1.4)

PB: Número cuatro. / *Motståndet existerade bara i hemlighet. + det här är så här vardagliga fraser som man använder lite då och då.*

En el ejemplo B2.4 la profesora intenta explicar que palomitas también puede significar palomas pequeñas en español.

(B2.4)

PB:

Sabéis cómo se dice / *duva* / en español? El pájaro este? ++ No? Bueno. Entonces no ayuda <<>> / *Duva* / se llama paloma y / *popcorn* / en español se llama? ++ Palomitas.

A1: *Små duvor?*

PB: / *Ja det skulle man kunna säga. <<>> Men jag tycker det är ett sött ord så det kan vara bra att lära sig.* / Palomitas en el cine.

En el ejemplo B2.5 la profesora quiere explicar qué significa el “ej”, que acaba de escribir en la pizarra. Los alumnos no entienden qué quieren decir las letras, y la profesora comenta irónicamente que no es un código secreto para la Administración Nacional de Aeronáutica y del Espacio.

(B2.5)

PB: Qué significa? / *Vad betyder det här? ++ Det är ju ingen hemlig kod för nasa eller nånting.*

A1: (...)

PB: *Precis. / Ejercicio. / Det är ju bara att jag skriver KORT. Det är inte ej att ni inte ska göra det för då blir det väldigt konstigt.*

Asimismo, se puede hacer la interpretación de que ejemplos de la clase de la profesora A tienen el propósito de querer mejorar el ambiente. En el ejemplo A9, la profesora canta una canción cubana y explica en sueco a los alumnos que no reconocen la canción porque canta tan mal.

(A9)

PA: Os suena? / *Känner ni igen den? Nä för jag sjunger så dåligt.*

Montes Granado (2000) sostiene que el uso de la L1 en la enseñanza puede tener ventajas pedagógicas cuando el profesor intenta introducir una anécdota interesante, y así crear un ambiente más agradable y cercano al alumno, o bien para dar su opinión personal o hacer algún comentario marginal (p. 62). Estas anécdotas e historias, por lo consiguiente, se pueden clasificar dentro de la categoría de función social. Se observaron varios ejemplos semejantes durante la clase de la profesora A. En el ejemplo A10, la profesora quiere mejorar el ambiente en sus clases e informar sobre un aspecto de Cuba a través de su propia experiencia. La profesora admite que cambió dinero ilegalmente y que hoy podría haber estado en la cárcel.

(A10)

PA: *Gick jag till ett / farmacia para turistas. / Då gick jag till ett / farmacia para turistas. / Ja där fanns / járabe contra la tos / för en sådär femton dollar eller nått. + Och så tänkte jag + Kuba är känt för sina bra mediciner så jag fick + jag fick / smyg fick jag <<>> + växlat in pesos. Det är förbjudet. Jag hade kunnat sitta i fängelse nu. / smyg fick jag växla mina / dolares / till pesos. Jag fick jättemycket pesos och det var ju i smyg så då gick jag till ett apotek / para los cubanos / och där köpte jag / járabe contra la tos. / Två små flaskor slemlösande och hostdämpande + för en och femtio. Och jag kan säga att jag aldrig varit så glad i hela mitt liv så jag undrar vad det var för en medicin.*

Aa: <<>>

La profesora A cambia al sueco cuando dirige una pregunta a un alumno de la clase que está callado (A11). Este cambio de código al sueco podría tener una función social puesto que señala solidaridad y/o amistad en el sentido de que la profesora probablemente quiera despertar al alumno, y hacer que se atreva a participar.

(A11)

PA: / (A) *Vad tänker DU? Hur är lönerna i ett kommunistiskt land?*

4.2.5 Función repetitiva

La función repetitiva en este contexto significa repetir el mismo mensaje en las dos lenguas para claridad, y parece ser una función abundante en las clases de ambas profesoras. Sobre todo la profesora A, repite frecuentemente una o más palabras en sueco o en español para una mayor claridad, independientemente de cuál sea la lengua matriz (A12, A13, A14, A15). Entonces hay un riesgo de que los alumnos se confundan, porque a veces la profesora A no traduce las palabras a otras palabras equivalentes cuando cambia a la otra lengua. Del mismo modo hay ocasiones en las que no repite la frase, sino solamente la termina en español o sueco. Podría resultar difícil para los alumnos de entender lo que está diciendo, porque no es consecuente en el uso de la función repetitiva.

(A12)

PA: Alguien que se ha EQUIVOCADO? / *Nån som har tagit fel* / y ha tomado el libro de (A)?

(A13)

PA: *Jag reste med en guide som hade lite / enchufes. <<>> / Kontakter.*

(A14)

PA: Tú puedes ser NIÑERA. / *Du kan vara liksom en dagisvakt* / para la vaca. / *Du kan vara en liten barnflicka åt kon och ta hand om den* / pero la vaca pertenece a Fidel. Al estado.

(A15)

PA: (A). *Och nu när dom går till sina affärer och köper lite socker* / azúcar. / *Är det dyrt eller billigt? när dom betalar med pesos?* / Todas las cosas son MUY baratas?

La profesora B a su vez utiliza la función repetitiva en su clase con alumnos del paso 4, aunque repite menos palabras que la profesora A (B1.5). Al mismo tiempo, no se puede saber si los alumnos entendieron la historia de la profesora B, puesto que por su parte no había comentarios o risa. De esta manera, puede resultar difícil calcular cuánto o cuándo es necesario repetir información para que funcione la comunicación.

(B1.5)

PB: Todos habéis escuchado de este terremoto que había en Chile no? Terremoto / *jordbävning*. / Sí y era muy fuerte y en el mismo período también tenían <<>> cambio de mando. Cambio de mando se llama / *regeringsskifte* / y este mismo día entonces habían tenido el terremoto y unos días después cuando tenían este cambio de mando entonces había movimiento + en la tierra. Movimiento? / *Rörelse* / <<>> y estaban allí en la + se llama la plaza grande allí donde están todos los políticos y éstas y todos los edificios estaban moviendo cuando entraban los políticos. Había el príncipe de España y todo eso. Y en esta escala sabéis / *Richterskalan*? / El movimiento sólo aumentó a 7.2 + en el Richter. + AQUÍ en Suecia si esto pasó nosotros moriríamos y allí dicen pero no solo era un poco de movimiento después del terremoto no? No pasó nada.

En su clase del paso 3, la profesora B asimismo hace uso de la función repetitiva, pero como se puede ver en el ejemplo B2.6 explica primero en español, y al final lo traduce al sueco.

(B2.6) PB:

Hoy día vamos a empezar con una charla. Qué significa charla? + Charla es cuando la gente habla. Yo estoy hablando contigo tenemos una CHARLA. ++ / *Samtal* / se puede decir.

En resumen, los resultados muestran que hay muchos diferentes tipos de repeticiones. A veces las

profesoras repiten una palabra, y otras veces más palabras, hasta una frase entera. En algunas ocasiones parecen repetir para introducir vocabulario nuevo, y en otras utilizan la repetición para poder contar una historia en español, sin que se pierdan los alumnos.

4.2.6 Expresar autoridad o tomar el control

Se ha indicado que se puede utilizar el CC para reñir, llamar la atención al que se distrae, pedir silencio o indicarle al alumno su bajo nivel (Montes Granado, 2000, p. 65). En las grabaciones no se encontraron muchos ejemplos de este tipo, pero hay que tomar en cuenta que en ninguna de las clases observadas, había alumnos haciendo ruido.

Durante la clase A1 los alumnos están bastante callados, pero cuando dicen algo hablan en sueco. En el ejemplo A16, la profesora parece estar un poco irritada con los alumnos porque le responden en sueco. En consecuencia, esto puede ser un incentivo para utilizar el sueco para decir que los alumnos tienen que responder en español. Sin embargo, cuando no lo hacen, les dice a los alumnos en español que pueden responder en sueco.

(A16) PA:

Pero a ver qué es comunismo? Qué significa comunismo? Qué ideas tienen los comunistas?

A1: (*comentario en sueco*)

PA: En Español. / *Ni kan säga det på spanska annars hade jag inte frågat er.* / Comunismo. / Qué piensa un comunista? O cómo piensa un comunista? ++ Pues en sueco entonces. Dime en sueco.

4.2.7 Instrucciones de procedimiento

En la clase A1 la profesora A no daba muchas instrucciones. Prefería dar las instrucciones de procedimiento en ambas lenguas, como se puede ver en el ejemplo A20. Se supone que elige dar las instrucciones más importantes en sueco. En este contexto, importante significa que los alumnos tienen que entender la información que provee la profesora sobre las pruebas y la planificación del curso.

(A20)

PA: / *Vi ska prata mer om Kuba / esta semana y la semana que viene / och sen tänkte jag att vi skulle ha ett litet <<>> ett litet muntligt prov på Kuba när jag sitter i grupper med två tre stycken personer och småsnackar om Kuba. Blir inte det bra?*

Aa

PA: / Porque siempre escribir. Ahora es importante que hablemos más. Pero ahora vamos a viajar a la Havana con Viggo + si funciona la técnica. Vamos a + vamos a Cuba.

En la clase B1, la profesora B daba instrucciones exclusivamente en español supuestamente porque los alumnos de esta clase tienen un nivel más alto (paso 4). En la clase B2 (paso 3), la lengua que utilizaba para dar instrucciones varía a lo largo de la clase. En algunas ocasiones la profesora habla español, y luego repite las instrucciones en sueco para dar claridad (B2.10, B2.11).

(B2.10)

PB: Lo único que vais a necesitar es un lápiz o bolígrafo para escribir. ++ Son solamente diez palabras. Cinco en español y cinco en sueco. Y yo voy a poner el papel boca abajo y todos vais a esperar hasta que yo diga que podéis <<>> empezar. / *Alltså jag lägger pappret upp-och-ner och alla väntar på att jag säger nu kan ni vända på det så blir det lika rättvist med tid för alla. Det är bara tio ord. Fem av varje. Alltså fem på spanska och fem på svenska.*

(B2.11)

PB: Vosotros sabéis no? Que se puede corregir aquí detrás? Que hay las soluciones? / *Ni vet att facit finns där bak? Och där kan man ju kolla upp då. <<>> / pero quiero <<>> mirar esto con vosotros. / Nummer sex där vill jag gå igenom tillsammans. <<>> / La primera frase. / Jag har just börjat ett nytt jobb.*

Hubo también otras situaciones cuando la profesora dio las instrucciones en sueco solamente

(B2.12).

(B2.12)

PB: *Precis / ejercicio / det är ju bara att jag skriver KORT. Det är inte ej att ni inte ska göra det för då blir det väldigt konstigt. <<>> ++ Så vi fortsätter med det vi gjorde. Jag går runt och tittar meningarna ni skrev. + Kommer ni ihåg? Jag hann inte titta på alla. Ni andra fortsätter med övning ett och två och när man är klar med det fortsätter man på sidan femtiosju med övning sex. ++ Ja? Är alla med? + Ser lite fundersamma ut.*

En el ejemplo B2.13, la profesora B elige hablar en sueco. No obstante, en el fin de estas instrucciones hace referencia a las páginas del libro en español, mientras que en el B2.12 hace uso

del sueco. Se podría pensar que algunas instrucciones de procedimiento, como por ejemplo números de páginas, deberían ser más fáciles de dar en español puesto que son palabras y términos que se repiten en cada clase.

(B2.13)

PB: / *Bra! jag hade tänk mig en sak som vi inte ska göra nu utan på torsdag. Vi har ju jobbat med imperfekt eller hur? Och vi ska jobba med preteritum men det tar vi på torsdag för det blir för stressigt annars. Däremot så tänkte jag att vi skulle påbörja en liten x sketch kanske man ska kalla det. x Ni kommer att få en, två, tre, fyra, fem, sex, sju, åtta, nio stycken små meningar eller fraser som ska bakas ihop x i en liten dialog. Och då ska man försöka få med så många av dessa fraserna som möjligt i sin lilla dialog. Ni kommer vara så som ni sitter. Tre personer ungefär. x och sen så kommer ni att få läsa upp de här och spela upp dem för era klasskamrater.* / Así que va a ser MUY divertido. En la página cincuenta y cinco. Venga. A ver los libros por favor en la página cincuenta y cinco.

4.2.8 Otras funciones

La profesora A cambia al sueco o al inglés cuando siente la necesidad de ayudar a los alumnos a entender el significado de una palabra (A21, A22, A23, A24). En estos ejemplos la profesora da pistas sobre el significado para de esta manera estimular a los alumnos y hacer que ellos mismos averigüen el significado de la palabra.

(A21)

PA: Sobre qué está escribiendo? ++ La? + / *Språk och tunga heter samma sak.* / La? + La lengua de los? ++

(A22) PA: Pero bailan + / *dansen kallas sås.*

A1: / Salsa

PA: / *Sås.* / La salsa

(A23) PA: Reciclaje. / *Vad kan det vara för något? Tänk engelskans / recycle.*

(A24) PA: Terrible escuchar su voz no? / *Vad kan det betyda? Tänk på engelska / voz. / Vad kan det vara? Det är hemskt att / escuchar su voz?*

Aa

PA: / voice.

Fue interesante notar que la profesora A elige formular preguntas a los alumnos casi exclusivamente en sueco (A17, A18, A19). Llama la atención, que no está claro si la profesora piensa que los alumnos no entienden palabras como “qué significa”, “cómo se dice” o “qué es”.

(A17)

PA: Fidel está un poco cansado. / *Vad betyder* / cansado?

(A18)

PA: Yo pague + a un taxista. / *Vem vad det jag betalade?* / Yo pague a un taxista. / *Jag betalade en (A) en?* / Taxista. ++ / *Vad kan en / TAXISTA / vara för något?*

(A19)

PA: Solamente hay dos cosas que se exportan. / *Vilka saker exporterar man?*

La profesora B, por su parte, prefiere preguntar solamente en español, o primero hacerlo en español, y después repetir en sueco (B1.6, B2.7, B2.8, B2.9). El nivel de alumnos parece ser un factor que contribuye a la repetición en sueco, puesto que los alumnos de la clase B2 tiene un nivel más bajo.

(B1.6)

PB: Y salado sabemos qué significa no? Qué significa salado?

A1: x

PB: / *Salt*. / Muy bien. Porque yo hice este test en la otra clase y la mitad pensó que salado significa / *sallad*.

(B2.7)

PB: Habéis entendido? / *Hängde ni med?*

(B2.8)

PB: Qué significa? / *Vad betyder det här?*

(B2.9)

PB: Qué he dicho? + Si alguien puede decir por favor qué he dicho? Ya.

A1: *Om man är klar med alla övningar så kan man göra andra i boken.*

4.3 Las encuestas

En este apartado se adjunta un resumen de las respuestas obtenidas, de las encuestas que se entregaron a las profesoras después de las clases.

La profesora A estima que habla alrededor de 50% del tiempo en español. La profesora B, por su parte, también estima que habla la mitad del tiempo en español en la clase B2 (paso 3) y 70% en la clase B1 (paso 4), pero que ello depende de con qué están trabajando.

La profesora A afirma que empieza y termina las clases en español, y también que intenta charlar con los alumnos en la LE. Además intenta dar órdenes menos complicadas, y explicar el procedimiento de la clase en español. Mantiene que cuando presenta un país nuevo, igual que la clase A, pretende hablar todo el tiempo en español, sobre todo con alumnos de los pasos 3 y 4. Con alumnos del paso 2, intenta traducir mucho de lo que dice, y también pide que los alumnos traduzcan lo que ella ha dicho. Cuando están trabajando un texto nuevo, o hablando sobre gramática dice que habla sueco. La profesora B confirma que habla sueco cuando explica fenómenos gramaticales, o cuando los alumnos no entienden las explicaciones que da en español.

La profesora A opina que no tiene un modelo o idea que describe en qué situaciones prefiere utilizar la una o la otra lengua. Le gustaría ser mucho más consecuente y utilizar más el español, pero se desilusiona cuando se entera de que los alumnos no la están escuchando cuando habla español. Desea que los alumnos se comuniquen más espontáneamente en sus clases. La profesora B responde que uno debería utilizar la lengua meta lo máximo posible para que los alumnos se acostumbren a la lengua, y que se sientan cómodos al hablarla. Del mismo modo, la profesora B dice que es importante que sepan que la lengua no es un obstáculo si no conocen todas las palabras. Subraya que es importante guiarles a encontrar otras maneras de expresarse. Reconoce el valor de despertar el interés de la lengua en los alumnos, y de hacerles sentirse entusiasmados por la lengua.

La profesora A afirma que se expresa mucho más de lo que le gustaría en sueco porque quiere que todos los alumnos participen. Por lo consiguiente, en clases con muchos “alumnos problema”, habla bastante en sueco para calmarles y hacerles concentrarse. La profesora A admite que es cómodo cambiar al sueco para dar información porque es más rápido. La profesora B, asimismo dice que a veces habla más de lo que le gustaría en sueco. Dice que lo hace si está cansada, si no piensa antes de hablar, o si nota que los alumnos no tienen energía.

La profesora A está de acuerdo con que hay muchas ventajas en utilizar la LE en la enseñanza, pero que las instrucciones gramaticales son más fáciles para los alumnos de entender en sueco. La

profesora B insiste que la meta es utilizar la LE lo más posible, dado que es el único contacto que tienen los alumnos con ésta. Las desventajas de no utilizarla, según la profesora B, son que los alumnos se distancian de la lengua, no desarrollan la habilidad de escuchar y entender el español ni sienten curiosidad por seguir aprendiendo.

La profesora A responde que en su escuela no se han desarrollado ningunas normas del uso del sueco dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras. Piensa que sus respuestas son más o menos representativas, para los profesores de lenguas con las que tiene más contacto. La profesora A entiende que es un problema que no hable más en español con los alumnos porque es demasiado difícil para ellos. Al mismo tiempo sostiene que es sumamente importante que escuchen lo máximo posible de la lengua extranjera. Según su experiencia, es curioso que la prueba de audición de Skolverket⁵ sea justamente la parte que más alumnos aprueban. La profesora B tampoco conoce normas o reglas establecidas en su escuela.

5. CONCLUSIONES

Uno de los objetivos de esta tesina, ha sido encontrar maneras de explicar los cambios de lengua que ocurren dentro del aula. Según la propia interpretación de las grabaciones de las clases, se pueden explicar los cambios de código en una gran variedad de maneras. Se comprobó que hay varias funciones de estos cambios, que las profesoras observadas en este estudio tienen en común.

Los cambios de código más frecuentes, tienen las funciones de repetir para una mejor claridad, dar instrucciones de procedimientos o explicar fenómenos gramaticales. La profesora A reconoce que repite muchas palabras en clase del paso 2, y a veces pide que traduzcan lo que ha dicho al español, pero que intenta hablar exclusivamente en español con los alumnos del paso 3. Aun así, se notó que hacía uso de la función repetitiva bastante también en la clase A1 (paso 3). La profesora B confirma que habla sueco cuando los alumnos no entienden las explicaciones que da en español. El problema, por lo tanto, reside en saber cuándo los alumnos entienden y cuánto entienden de lo que está diciendo.

Ambas profesoras afirman que hablan sueco sobre fenómenos gramaticales (hay muestras de esto en las clases de la profesora B). Aunque su clase no contenía un elemento gramatical, la profesora A reconoce que puede ser ventajoso para el aprendizaje de los alumnos hacer uso de la L1 en esta situación.

La profesora A sostiene que intenta explicar el procedimiento de la clase en español. Los resultados de las grabaciones mostraron que lo hace en ambas lenguas, y en sueco para

⁵ Agencia nacional sueca de educación

instrucciones de procedimiento posiblemente más importantes y/o complicadas. El comentario de la profesora B, que habla sueco cuando los alumnos no entienden las explicaciones que da en español, podría también explicar por qué prefiere dar muchas instrucciones de procedimiento en sueco.

En las respuestas de las encuestas las profesoras no comentan las funciones sociales, ni afectivas. La profesora A tampoco menciona un cambio de código debido al cambio de tema, o por inseguridad lingüística. La profesora A afirma que habla el sueco para calmar y hacerles concentrarse los alumnos, y esto puede ser un motivo por el cambio de código de la profesora A que ocurre en el cambio de tema.

Los resultados muestran que las profesoras, por una parte están conscientes de su uso y cambios de las lenguas, y por otra parte no. Se puede concluir que las profesoras no están conscientes de todas las herramientas lingüísticas que poseen. Aumentar la conciencia de los profesores de estas herramientas, podría a su vez ayudar a aumentar la calidad de la enseñanza.

Contradiendo la hipótesis de la investigación, la profesora A afirma que no tiene un modelo específico que describa de qué manera y cuánto piensa que se debería utilizar cada lengua. Aún así, se puede deducir de sus otras respuestas, que tiene por lo menos una idea, de cómo y cuánto utilizar el español. Como se sugiere en la hipótesis, la profesora A admite que quiere utilizar más la LE. De igual modo, la profesora B no tiene un modelo específico, sino solamente piensa que se debería utilizar lo más posible la lengua meta.

El otro objetivo del trabajo, ha sido averiguar si las intenciones que tienen estas profesoras de utilizar una lengua más que la otra, o utilizarla en situaciones específicas, coinciden con la prácticas en la clase y si no es así, investigar el por qué. La meta de las profesoras es hablar más en la LE, pero ambas profesoras dicen que a veces hablan más de lo que les gustaría en sueco, porque es más cómodo o rápido. La profesora B confirma que habla más en sueco si está cansada o distraída, y la profesora A porque quiere que todos los alumnos participen. La profesora B propone que es importante ayudar a los alumnos a expresarse en otras palabras, si no saben qué decir. De igual modo, podría ser importante para los profesores esforzarse para expresarse con otras palabras si los alumnos no entienden.

Se puede concluir de las grabaciones que las clases se diferencian entre sí. No solamente comparando clases de las diferentes profesoras, sino que también comparando dos clases de la misma profesora. Según la profesora B, utilizaba el sueco más en la clase del paso 3 no solamente porque era una clase con un nivel más bajo, sino que también porque se conocen hace poco tiempo. Además se puede concluir, que la elección de lengua matriz y los cambios de código dependen mucho del contexto, y de esta manera es difícil establecer normas o reglas que sean válidas para cada situación de enseñanza.

Ambas profesoras aseguran que no tienen un modelo acerca el uso de la LE, que no se han

establecido ningunas normas en las escuelas, pero que las profesoras quieren utilizar más la LE en clase. De esto se puede concluir que una discusión extensa sobre la cuestión, podría ayudar a las profesoras a desarrollar la enseñanza en la manera que le gustaría. Para seguir el estudio, se podría hacer un intento a formular algunas normas, recomendaciones o estrategias para el uso de las diferentes lenguas y mejorar la calidad del input que reciben los alumnos en clase de lenguas extranjeras.

En el futuro se podría desarrollar el estudio acerca el lenguaje de los alumnos, cómo este afecta el lenguaje de los profesores y viceversa. Hace falta investigar el punto de vista de los alumnos. ¿Cómo piensan los alumnos que aprenden mejor? ¿Se puede desarrollar el estudio acerca el aprendizaje de los alumnos, y de alguna forma medir y compararlo según el uso o no de la L1 del profesor?

Además de esto, sería interesante hacer una investigación de comparación entre profesores nativos de la LE que se estudia, y profesores que comparten la misma lengua con los alumnos, para averiguar cómo el uso y las estrategias del lenguaje se diferencian. Igualmente se podría investigar una clase con una mezcla de alumnos, que no comparten la misma lengua materna con el profesor, o que incluso tienen la lengua de estudio como L1. Entonces, las preguntas para explorar serían ¿cómo adoptan los profesores a esta situación? y ¿cómo cambia su lenguaje?

Referencias

- Baralo, M. (2004). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco libros.
- Cortés Moreno, M. (2001). Fenómenos originados por las lenguas en contacto: cambio de código, préstamo lingüístico, bilingüismo y diglosia. *Wenzao Journal*, 14, 295-312. Universidad Wenzao: Káohsiung, Taiwán,
- Edström, A. (2006). L1 Use in the Classroom: One Teacher's Self-Evaluation. *The Canadian Modern Language Review*, 63 (2), 275-292.
- Fernandez, S. (2009). Dinámicas de Comunicación en el Aula. *Expolingua*, 9, 97-108.
- Flyman-Mattson, A y Burenhult, N. (1999). Code-switching in second language teaching of French. *Working Papers*, 47, 59-72.
- Gumperz, J. *Discourse Strategies*. (1982). Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Prentice-Hall International.
- Macaro, E. (2001). Analyzing Student Teachers' Code Switching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making. *The Modern Language Journal*, 85 (4), 531-548.
- Montes Granado, C. (2000). Desconstruyendo la falancia del monolingüismo. Análisis etnográfico del cambio de código como estrategia pedagógica en la enseñanza de contenidos. *Aula*, 12, 55-67.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Duelling languages: grammatical structure in codeswitching*. New York: Oxford University Press.
- Polio, C. G y Duff, P. A. (1994). Teachers' Language Use in University Foreign Language Classrooms: A Qualitative Analysis of English and Target Language Alternation. *The Modern Language Journal*, 78 (3), 313-326.
- Simon, D.-L. (2001). Towards a new understanding in the foreign language classroom. En Jacobson, R (Ed.), *Codeswitching Worldwide 2*, 311-342. Berlin: Mouton de Gruyter.

Skolverket. (2000). *Kursplan för moderna språk*. Stockholm. Statens skolverk.

Tornberg, U, Malmqvist, A y Valfridsson, I. (2009). *Språkdiraktiska perspektiv*. Stockholm: Liber AB.

Turnbull, M. (2009). *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Clevedon: Channel View Publications.

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

Apéndice

Preguntas de las encuestas

1. ¿Cuánto tiempo de tu clase estimas que utilizas el sueco y el español?
2. ¿Si utilizas ambas lenguas, en qué situaciones o contextos utilizas cada lengua?
3. ¿Tienes algún modelo/idea que describe en qué manera y cuánto piensas que se debería utilizar cada lengua?
4. ¿Has hablado alguna vez más sueco/español que te gustaría? ¿Por qué?
5. ¿Qué ventajas/desventajas piensas que hay de hablar sueco durante tus clases?
6. ¿Dentro de la escuela, habéis establecido algunas normas específicas del uso de sueco durante clases de lenguas extranjeras?