

Copyright
by
Marta Vacas Matos
2010

The Report committee for Marta Vacas Matos
Certifies that this is the approved version of the following report:

¿Puedo tener un code-switching?
Codeswitching en estudiantes de doctorado enseñando
 cursos de español lengua extranjera

APPROVED BY
SUPERVISING COMMITTEE:

Supervisor: _____
Máximo Rafael Salaberry

Frederick Gerald Hensey

¿Puedo tener un code-switching?

**Codeswitching en estudiantes de doctorado enseñando
cursos de español lengua extranjera**

by

Marta Vacas Matos, M.A.

Report

Presented to the Faculty of the Graduate School of

The University of Texas at Austin

in Partial Fulfillment

of the Requirements

for the Degree of

Master of Arts

The University of Texas at Austin

August 2010

Dedicatoria

Para todos los que estuvisteis ahí siempre conmigo,
para ti, para vos, para vosotros, para ustedes...

Agradecimientos

A mis queridas voluntarias, Alicia, Margarita, Alessia y Autumn, que tras su anonimato han conseguido que este reporte fuera posible. Gracias por vuestra paciencia y confidencialidad. Gracias por abrirme las puertas de vuestras clases.

Gracias amigas.

Resumen

¿Puedo tener un code-switching?

Codeswitching en estudiantes de doctorado enseñando cursos de español lengua extranjera

Marta Vacas-Matos, MA

The University of Texas at Austin, 2010

Supervisor: Máximo Rafael Salaberry

Este trabajo presenta los resultados de una investigación sobre el uso del inglés (la lengua materna de los estudiantes) por los profesores en la clase de segundo semestre de español a nivel de universidad. Los resultados mostraron que las profesoras escogían conscientemente la lengua que utilizaban así como cuándo y cómo la empleaban en clase. Parece que la experiencia de las profesoras como instructoras hacía que el inglés fuera menos usado por las que tenían más práctica como instructoras o un mejor dominio de su L2, ya fuera ésta el inglés o el español. Sin embargo, los usos más discutidos y esperados del inglés en clase (logístico y pedagógico) no fueron en ningún caso el más común. La razón principal por la que las profesoras usaban el inglés era por cuestiones de relación de comunicación con sus estudiantes, es decir, el uso social de la lengua.

This paper presents the results of a study centered on the use of English (L1 of the students) by teachers in the second-semester college level Spanish class. The results show that instructors consciously choose when and how they use English or Spanish and that the more experienced teachers, as well as those that have a better dominance of their L2, use less English in class. My research adds to that from previous investigations through the analysis of the social, logistical and pedagogical use of the students' L1. My study shows that educators use English socially in order to establish rapport with their students far more often than for logistical or pedagogical reasons.

Índice

Lista de tablas	x
1.0. Introducción	1
2.0. Contexto teórico en métodos de enseñanza y el uso de la L1 de los estudiantes en clase	6
3.0. Estudios recientes acerca del uso de la L1 en clase	10
3.1. El uso de la L1 en clase y en los materiales	10
3.2. Actitudes y creencias de los profesores y de los alumnos en cuanto al uso de la L1 en clase	15
3.3. El uso de la L1 en clase por parte de los estudiantes	17
4.0. ¿Una clase/estudiante/profesor(a) monolingüe?	20
5.0. El presente estudio.....	26
5.1. Contexto	27
5.2. Preguntas de investigación	28
5.3. Metodología	28
5.3.1. Participantes	28
5.3.2. Grabaciones	29
5.3.3. Encuestas	29
5.3.4. Entrevistas.....	30
5.4. Hipótesis.....	30
5.5. Los datos y su análisis preliminar.....	31
5.6. Cada profesora en particular	39
5.6.1. Alessia	39
5.6.2. Autumn	42
5.6.3. Alicia	47
5.6.4. Margarita	53

5.7. Análisis general de los datos y posibles futuras investigaciones	62
5.8. Conclusiones	72
6.0. Contribuciones al campo de la lingüística (codeswitching & SLA)	74
Apéndice A: Encuesta	76
Bibliografía	85
Vita	91

Lista de Tablas

Tabla 1:	Uso del inglés por parte de las profesoras	31
Tabla 2:	Tipo de CS producido por cada profesora.....	34
Tabla 3:	Metodología y creencias de la profesora	36
Tabla 4:	Características biográficas de las profesoras	38

1.0. Introducción

El uso de la L1 de los estudiantes de una L2 siempre ha sido un tema polémico en la enseñanza de lenguas extranjeras ya que siempre se pide a los instructores que usen al máximo la lengua meta en el aula de español. No obstante, cuando la clase es homogénea (lingüísticamente hablando, todos los estudiantes comparten la misma L1) y el profesor es bilingüe el escenario cambia. En el caso de los AIs (Assistant Instructors) de la universidad de Texas en Austin, en el que la mayoría de ellos es bilingüe español-inglés en mayor o menor grado, la cuestión es por qué se utiliza el inglés y cuándo.

Los factores que explicarían las razones por las cuales el uso de la L1 de los estudiantes en la clase se pueden clasificar en: factores metodológicos, factores biográficos o demográficos y factores de interacción. Dentro de los factores metodológicos podemos encontrar los factores logísticos y los factores pedagógicos, ambos más bien relacionados con el instructor que con los estudiantes, ya que éste es el que decide cuándo se usa la L1 o la L2 y por qué.

Los factores logísticos serían aquellos que están relacionados con cuestiones de tiempo o de eficacia, como sería por ejemplo usar la L1 de los estudiantes porque es más efectivo a la hora de ahorrar tiempo en clase o para que los estudiantes puedan entender mejor el objetivo de una tarea en concreto, lo que Adendorff (1993) llama 'contextualisation clue' (pista de contextualización). Un factor administrativo por excelencia, y en muchas ocasiones impuesto por ser la metodología de la institución donde se enseña español, sería por ejemplo el uso exclusivo de la L2 en clase¹, ya que de este modo, el estudiante estaría expuesto todo el tiempo que dure la clase a la lengua meta, y por lo tanto, tendría el máximo input posible en la L2 en clase.

Por otro lado existen factores pedagógicos y de adquisición que estarían más centrados en la propia adquisición en sí, en el alumno y en su psicología, e igualmente en la relación que se establece entre el profesor y el alumno en la clase. Aplicando este

factor al uso de la lengua materna de los estudiantes en la clase de una lengua extranjera, un ejemplo del uso pedagógico de la lengua materna en clase sería el uso de la lengua materna del estudiante por parte del profesor cuando lo está haciendo para intentar proporcionarle el andamiaje necesario para poder aprender, o pasar a la siguiente fase dentro del aprendizaje de la lengua, lo cual es el llamado “scaffolding” (Vygotsky, 1978). No obstante, probablemente el factor más importante a tener en cuenta dentro de los factores metodológico-pedagógicos es la actitud del profesor hacia el uso de la lengua materna de los estudiantes en clase, sea esta una consecuencia de la imposición y/o recomendación de la administración del centro donde el profesor trabaja o bien la propia metodología y convicción del instructor. Otros factores como la ansiedad o el filtro afectivo también formarían parte de los factores pedagógicos y de adquisición de lenguas. La teoría del filtro afectivo, propuesta por Krashen en 1982, evalúa la variable afectiva como una más dentro de todas las que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua. Según Krashen (1982:31) hay tres factores importantes dentro de la variable afectiva que se deben tener en cuenta a la hora de analizar el aprendizaje de una segunda lengua: motivación, confianza en sí mismo y ansiedad. Por tanto, la hipótesis del filtro afectivo dentro de la adquisición de lenguas entiende que hay un filtro individual y diferente para cada estudiante que es parte subconsciente del proceso de aprendizaje de una lengua y que acelera o ralentiza el aprendizaje. De este modo, tendríamos un filtro, el cual sería más permeable o menos al aprendizaje dependiendo del nivel de ansiedad del estudiante, de sus metas como aprendiz de la lengua y de su propia motivación por aprenderla.

Igualmente el factor biográfico y demográfico es importante a la hora de tener en cuenta por qué un profesor usa la lengua materna de sus estudiantes en clase. Una posible causa puede ser el nivel de bilingüismo por parte de los profesores, el cual podría ser decisivo a la hora de ver si estos profesores usan o no la lengua de los estudiantes en clase. En nuestro caso además, dado que los profesores son bilingües en algún grado, y debido al medio en el que trabajan (el Departamento de Español y Portugués) y sus

¹ Un caso llamativo sería el de Korea, donde desde 2000, el Ministerio de Educación ha pedido a los profesores de inglés usar esta lengua más frecuentemente en clase e ir progresivamente hacia el uso exclusivo o casi exclusivo del inglés en la clase. (Liu et al., 2004)

experiencias como bilingües, este factor es importante, ya que para estos profesores hacer code-switching entre las dos lenguas, español e inglés entraría dentro de su práctica habitual de habla. Asimismo, el hecho de que ellos mismos hayan aprendido una segunda lengua (sea esta el inglés o el español) y hayan pasado por la situación en la que ahora están sus estudiantes, los hace conocedores de primera mano del proceso de adquisición, así como de las similitudes y diferencias entre las dos lenguas, los cognados y los falsos amigos, y esto obviamente también repercute en su uso tanto de la L1 como de la L2 de los estudiantes en clase, así como en sus creencias pedagógicas.

Por último, un importante factor que puede alterar el uso y la frecuencia de la L1 del estudiante por parte del profesor es que el estudiante la use más que la L2 en clase, es decir, que haga preguntas o interactúe en clase usando la L1. En este caso es el estudiante y no el profesor quien provoca el uso de la L1 en clase y, en muchas ocasiones, el uso de la L1 de los estudiantes no depende sólo del instructor, sino de los alumnos. Un ejemplo claro de este factor como desencadenante del uso de la L1 en clase sería el alumno que dice en su lengua materna que no entiende la tarea para casa o la actividad que se está desarrollando en clase, de modo que fuerza al profesor o a otro alumno a explicárselo en su lengua materna.

En esta investigación se tratará de observar si factores como la competencia lingüística del profesor en su L2, sea esta el inglés o el español, su actitud hacia el uso de la lengua materna en el aula, su propia metodología o la interacción que se da entre él y sus estudiantes influyen tanto en la cantidad de la L1 de los estudiantes que estos profesores usan en la clase como en el tipo de codeswitching (CS) que éstos hacen. Del mismo modo se observará cuándo y por qué motivos surge este cambio, consciente o inconsciente, hacia la lengua materna de los estudiantes, qué es más importante para estos profesores y cómo interactúan estos factores en su opinión acerca del uso de la L1 en clase, así como en lo que realmente hacen ellos en sus clases y su reflexión a posteriori.

Como codeswitching se entenderá todas y cada una de las instancias en la que los profesores usen la L1 de sus estudiantes en clase. Cuando hablo de CS me refiero al reemplazo de algún componente (típicamente un sustantivo o un sintagma nominal) de la

lengua base (matrix language) en el discurso por parte de componentes de la lengua de la que se toma prestado el fragmento (embedded language). Si este CS se produce dentro de la oración se ha producido lo que la llama un CS intrasegmental, y si éste se produce a un nivel en el que se cambia de una oración a otra, pero no dentro de una misma oración, este CS se llama intersegmental, o codemixing (CM). Cuando este cambio de código se mantiene por más de dos oraciones se ha producido un codeshifting (CSh), o lo que es lo mismo, un cambio de código.

El codeswitching, o “the alternating use of two languages within a segment of discourse” (Toribio, aún sin publicar), en un ambiente natural se practica entre bilingües en conversaciones informales y aparece tanto en el lenguaje hablado como en el escrito. Como ya hemos visto, éste puede ocurrir entre cláusulas, lo que se denomina ‘inter-sentential codeswitching’, o dentro de una frase, lo que se denomina ‘intra-sentential codeswitching’. En ambos casos la sintaxis de la oración se conserva, no se rompen las reglas sintácticas. No equivale por tanto a una nueva sintaxis, ni es una gramática sin reglas donde todo es posible (Toribio, aún sin publicar). Los bilingües que practican CS en un ambiente natural, lo hacen de una manera espontánea, y por diferentes razones, por factores internos de la conversación o externos a ella. Entre ellos podemos encontrar: el estilo indirecto, interjecciones, reiteraciones y especificar a quién se dirige la conversación (Toribio, aún sin publicar). Se piensa que el CS natural es voluntario y que normalmente se hace en comunidades donde el contacto entre las dos lenguas ha sido prolongado. Sin embargo el CS en las aulas tiene una función diferente. En el caso del instructor tiene una función más bien educativa o de andamiaje y se produce en la mayoría de los casos voluntariamente, con el fin de ayudar al estudiante, bien sea previniendo la confusión o remediándola. En el caso del estudiante, el CS se produciría más bien para cubrir vacíos lingüísticos dentro de la lengua que se estudia y poder continuar con la comunicación o con la actividad que se esté desarrollando.

Dentro de las motivaciones pragmáticas y conversacionales por las cuales los hablantes hacen CS naturalmente están el usar el simbolismo externo de las dos lenguas y estructurar el discurso. El CS natural puede formar parte de la estructura y el estilo de la

conversación, puede darse por el contexto, puede también ser intencional y darse como aspecto exclusivo o inclusivo para ciertas personas que pertenecen al grupo o no, o todo lo contrario, puede ser una acomodación a la audiencia (Gardner-Chloros, 2009). Esta última función pragmática del CS natural sería la que más ligada está al tipo de CS producido por profesores de una lengua extranjera, que como hemos visto anteriormente, producen CS por razones ligadas a la instrucción.

2.0. Contexto teórico en métodos de enseñanza y el uso de la L1 de los estudiantes en clase

La prohibición o el hecho de eludir el uso de la lengua materna del estudiante en la clase de lenguas extranjeras es un fenómeno que vino, en un principio, como consecuencia al rechazo del método gramatical y de la traducción de finales del siglo XVIII y principios del XIX, y fue evolucionando con los distintos métodos como el llamado Método Directo, el cual usaba siempre la lengua meta del estudiante para enseñar y en el cual las clases estaban basadas en conversaciones en la L2, o en tiempos de la Guerra Fría, el método Audio-Lingüe (ya que por lo general se usaban audiciones y videos de la lengua meta como *input*) en el que se enseñaba la L2 a los estudiantes a base de un diálogo que tenían que memorizar. En este método la lengua de los estudiantes no estaba prohibida, pero se prefería usar la L2 en la clase lo máximo posible ya que una pronunciación cuasi-nativa era lo más importante y además se buscaba la automaticidad de los estudiantes en su uso de la L2. Más tarde surgió el Análisis Contrastivo, el cual comparaba las normas de las dos lenguas en cuestión, las de la L1 y las de la L2, y buscaba la consciencia del profesor (y por tanto de los alumnos) de los puntos en los cuales ambas lenguas diferían. De este modo, se abría la posibilidad del uso de la lengua materna en clase, pero a su vez esto desembocó en una clase más gramatical y menos comunicativa, en la que la lengua materna era el camino por el cual se accedía a la lengua meta. Después del Análisis Contrastivo vino el Análisis de Errores, el cual, como descendiente suyo, trató el error de determinados estudiantes de una L2 con una L1 en común y lo investigó como pruebas que demostraban la evidencia de determinadas reglas que existían en una lengua y no en la otra. Esto también hizo que de nuevo el estudio de la gramática primara sobre la verdadera comunicación en el aula y la lengua materna prevaleciera sobre la lengua meta. Más adelante, con el método Nocio-Funcional, que ya entraría dentro de lo que se ha llamado la corriente comunicativa, se hizo una reflexión más profunda del uso de la lengua y los contextos donde ésta se usa. Por tanto, el programa de las clases y los manuales cambió de tener un enfoque gramatical, a tener un

enfoque que cabría más dentro de la esfera de lo comunicativo. De nuevo, no se prohibió el uso de la L1 de los estudiantes en clase, pero se prefirió la L2 como lengua de comunicación con el profesor y entre los estudiantes, ya que la situación en la clase es una situación comunicativa más.

En la actualidad el uso de la L1 en la clase se evita e incluso aún se prohíbe en algunas instituciones, y todavía se ve como algo negativo sin cuestionarse, en la mayoría de los casos, si este uso ya no sólo no fuera negativo sino que pudiera beneficiar a los estudiantes de una L2 y servirles como una herramienta más en su aprendizaje. Varios autores han defendido el uso de la L1 como una herramienta de aprendizaje en distintos niveles de adquisición desde la escuela primaria de inmersión al inglés en Brasil (Mello, 2005) donde se reflexiona sobre la paradoja de intentar crear bilingüismo por medio del monolingüismo (164); pasando por la escuela secundaria en Sudáfrica (Adendorff, 1993) donde se observa que el codeswitching entre profesores y alumnos es una práctica sociolingüística habitual dado el contexto donde se están enseñando materias en inglés a individuos que tienen como lengua materna el zulú y se considera esta herramienta como un recurso comunicativo que permite tanto a profesores como a estudiantes cumplir objetivos tanto educativos como sociales; o incluso en un nivel avanzado o superior en la escuela graduada canadiense (Liebscher & Dailey-O’Cain, 2004) donde el codeswitching forma parte de los seminarios de estudios graduados como práctica discursiva (organización de la conversación, citar o hacer incisos o apartes). Pero estos artículos son excepciones ya que en general, la reflexión no es pedagógica o una reflexión de una práctica sociolingüística del aprendiz como un individuo bilingüe o potencialmente bilingüe, sino más bien una reflexión del uso de la L1 como una herramienta logística. Llama la atención el hecho de que haya tan pocos estudios que se hayan centrado en el uso pedagógico de la L1 del estudiante en clase, pero quizá eso sea una consecuencia de la corriente post-comunicativa, que al evitar el uso de la L1 en clase la relega a usos logísticos y a ser analizada como tal.

La corriente comunicativa, como cualquier otra corriente está en contra o reniega de las prácticas pedagógicas anteriores, e intenta pues, hacer que se use al máximo la

lengua meta para practicar cada situación comunicativa posible dentro de un medio natural, como puede ser la clase de español. Como consecuencia del Método Directo, desarrollado en los años 80 (Cook, 2001), el cual promovía el uso natural de la L2 en vez de usar procedimientos analíticos que se centraran en explicaciones gramaticales en clase (Richards & Rodgers, 1986:9), los métodos comunicativos como el “Total Physical Response” (Respuesta Física Total) desarrollada por Asher, el cual combina el habla con la acción y propone enseñar la lengua dentro de un marco conductista a través de la actividad motora, o el “Natural Approach” (Enfoque Natural) que incorpora los principios de Krashen y Terrel (1983) sobre una adquisición natural de la lengua mediante el uso de la L2 en situaciones comunicativas sin recurrir a la primera lengua ni a un análisis gramatical, abogan por un uso exclusivo o semi-exclusivo de la L2 en clase (Liu et al., 2004) ya que para ellos es central el input (ver también Gass, 1997; Gass & Veronis, 1994; Ellis, Tanaka & Yamazaky 1994), aquel comprensible que es necesario para la adquisición de la lengua incluso cuando éste es logístico, para el manejo de la clase.

De igual manera, la nueva corriente post-comunicativa más ecléctica aboga por el uso máximo de la L2 en clase incluso cuando se está discutiendo la gramática de la lengua meta o se está comparando a ésta con la lengua materna de los estudiantes ya que, al usar esta interlengua que los estudiantes están desarrollando, a su vez, desarrollan una competencia más (dentro de las competencias lingüísticas, o subcompetencias), la competencia estratégica (Canale & Swain, 1980; Canale 1983; Van Ek, 1986), ya que al no tener los recursos necesarios, los estudiantes deben hacer circunloquios y dar rodeos para llegar a mismo punto, transmitir lo que quieren transmitir, y esto se puede ver como una buena práctica de las estrategias comunicativas (Tarone et al. 1976) en la clase de una lengua extranjera, además de promover el trabajo en equipo y tener un efecto positivo en la competencia y uso de los estudiantes si se utiliza de una manera juiciosa (Tunrball, 2001) o en general, como práctica en la clase (Wolf, 1977; Burstall, 1968, 1970). Sin embargo, aunque algunos autores como Rubin (1975) tienen la hipótesis de que los buenos aprendices de una lengua usan estrategias lingüísticas como el

circunloquio, la paráfrasis, y la traducción directa de la L1 para adquirir y expandir su conocimiento sobre la lengua, otros como Corder (1983) ven este tipo de estrategias más enfocadas en facilitar la comunicación en sí que en avanzar en el propio aprendizaje de la L2.

3.0. Estudios recientes acerca del uso de la L1 en clase

3.1. El uso de la L1 en clase y en los materiales

Varios estudios (Papaja, 2007; David & Don, 2005; Mello, 2005; Martín Martín, 2001; Artemeva, 1995) han demostrado que el uso de la lengua materna de los estudiantes en la clase de una lengua extranjera es un factor que sistemáticamente aparece en la clase, sea apreciado o no. Estos estudios han investigado el uso de la lengua nativa del estudiante (L1) como herramienta para el aprendizaje de la lengua meta (L2, L3, etc.) dentro de un grupo homogéneo de estudiantes lingüísticamente hablando, reflexionándose sobre el uso de la L1 (tanto por parte de profesores como por parte de los estudiantes) en clase.

Dependiendo de si estos estudios se centran primordialmente en factores logísticos o factores pedagógicos del uso de la L1 en la clase podríamos dividirlos en dos grupos, si bien habrá inevitables influencias e interconexiones entre ellos. En el primer grupo entrarían los estudios que hablan principalmente de factores logísticos que influyen en el uso de la L1 en clase, a saber: el estudio de Mello (2005), el cual habla de que no hay razones empíricas para no creer adecuado el uso de la L1 en la clase de L2; el estudio de Martín Martín (2001) que analiza el uso del español (L1) en libros de texto de enseñanza del inglés en España y ve como la tendencia últimamente no va hacia la prohibición del español, sino más bien hacia su aprovechamiento y su uso como una herramienta que da más autonomía a los estudiantes; y el estudio Artemeva (1995) que defiende que el uso de la L1 en clase aumenta el uso de la L2 por parte de los estudiantes. En el segundo grupo, el grupo de los estudios que hablarían de factores pedagógicos, tendríamos los de Papaja (2007) sobre el uso de la L1 para hablar de temas o asignaturas con un nivel cognitivo más elevado y David & Don (2005) sobre la influencia del uso de la L1 en el input comprensible para los alumnos.

Mello (2005) habla positivamente sobre el uso del portugués en la clase de inglés como segunda lengua (ESL) y reexamina el papel de la L1 en las teorías de adquisición

de una segunda lengua concluyendo, después de observar e investigar a profesores y alumnos de la escuela primaria brasileña, que no hay razones empíricas para esperar consecuencias negativas del uso de la L1 en la clase de L2 además de que “apesar de a grande maioria acreditar que o inglês é mais bem ensinado de maneira monolíngüe, na prática esses professores se frustram porque nem sempre conseguem fazer valer esse princípio em suas próprias salas de aula” (Mello, 2005:168). De hecho, como veremos, los profesores usarán más inglés del que creen en su aula, y a pesar de que intenten usar en la clase sólo la L2, en numerosas situaciones, no podrán hacerlo. Esto provocaría un conflicto entre las creencias pedagógicas del profesor (si éste/a considera que en la clase sólo debe usarse la L2) y el producto final, la práctica. Es decir, que una vez puesta en práctica la teoría, ésta no se puede mantener, aunque se quiera. Por otro lado, este conflicto vendría dado por unas expectativas muy altas en torno al uso de la L2 (o no uso de la L1) que no podrían ponerse en práctica, por lo tanto el fracaso no es tal, sino que es una simple percepción del profesor.

Martín Martín (2001) analiza el uso del español (L1) en libros de texto de enseñanza del inglés en España, y señala que últimamente en el mercado de manuales de inglés, la tendencia general no es ya la de prohibir el uso de la L1 en el manual, sino la de aprovecharse de este recurso, y utilizarlo como nueva herramienta a la hora de componer materiales para la enseñanza de una segunda lengua extranjera, en este caso el inglés. Para Martín Martín (2001:161):

“Probablemente la ventaja principal del uso de la L1 en los libros de texto es que el alumno se siente más seguro cuando entiende bien lo que en él se dice, se explica o se le pide. Ello, además de proporcionarle seguridad le permite cierto grado de autonomía, puesto que se ve capaz de comprender o realizar por sí mismo determinadas actividades que en otras circunstancias no podría llevar a cabo”

Vemos pues, que factores como la ansiedad o la independencia del estudiante a la hora de aprender son clave a la hora de analizar en qué lengua se deben escribir los enunciados de las actividades de los manuales de los estudiantes de una lengua extranjera, como Do y Schallert (2004) corroboran, cuando hablan de que las emociones

y el humor en el que el estudiante se encuentre influyen en el desarrollo de la clase, así como en cómo los profesores hablan en clase. Sería posible pues, que en algunas ocasiones los profesores utilizaran una lengua u otra, hicieran un cambio como respuesta al humor del estudiante o del grupo en general en un momento dado en clase, o simplemente para liberar estrés, como por ejemplo, a la hora de explicar cómo va a ser el examen, o a la hora de explicar las instrucciones de una tarea importante, la cual va a ser un porcentaje elevado de la nota final del curso.

Artemeva (1995), sin embargo, habla del estudiante de una L2 como un bilingüe incipiente (algo que está relacionado con la idea que se va a desarrollar más adelante en este trabajo), y presenta la L1 como una estrategia natural que puede ser usada en la clase a través del análisis de errores. También hace una reflexión sobre cómo y cuándo usar la L1 de los estudiantes en la clase dependiendo de diversos factores como por ejemplo el nivel de los estudiantes, y de en qué ocasiones el uso de la L1 en clase es más que indicado (i.e. aliviar el shock cultural de los estudiantes que han ido al extranjero, realizar aclaraciones rápidas y provocar *output* por parte de los estudiantes, entre otras). A su vez, defiende que el uso de la L1 en numerosas ocasiones aumenta el uso de la L2 en clase. De este modo, pues, el uso de la L1 reduciría la ansiedad en clase y aumentaría el uso de la L2 ya que los estudiantes se sienten más seguros e independientes.

Visto que el uso de la L1 en la clase de una lengua extranjera no sólo es inevitable y frecuente, sino también un recurso defendido y recomendado por varios autores, recientemente han salido a la luz algunos estudios que hablan del factor logístico del uso de la L1 en clase y que prueban las ventajas/desventajas de esta práctica o proponen su uso como una herramienta valiosa para acceder a la L2. Entre otros Bacherman (2007) en su disertación, afirma que el uso de la L1 dentro del diseño educativo de la clase no tiene efectos significativos en la traducción (ni positivos, ni negativos). Sin embargo, en su estudio aparece una diferencia estadísticamente significativa en el aumento de las calificaciones de los estudiantes cuando se usaron tutoriales (explicaciones) en su lengua nativa en los exámenes. También se demostró que después de que se cesase de suministrar tutoriales en los exámenes, las notas de los estudiantes empeoraron de nuevo,

y que el uso de la L1 en clase en ningún momento perjudicó el rendimiento de los estudiantes. Por otro lado Czubak (2006) aboga por el uso de la L1 en la preparación de estudiantes para interactuar en la L2. Para Czuback, un uso razonable de la L1 aparece en la fase preparatoria de las actividades, mientras un uso irresponsable de la L1 es lo que suele aparecer en la fase interaccional del estudiante de una L2. Por otro lado Czubak (2006) aboga por el uso de la L1 en la preparación de estudiantes para interactuar en la L2. Czuback demuestra cómo un uso sensato y acertado de la L1 de los estudiantes puede beneficiar la interacción en clase.

Dentro de los estudios recientes que analizan el factor pedagógico en el uso de la L1 en el aula, Papaja (2007) investiga cuándo los alumnos y profesores utilizan Polaco (su lengua materna) en las materias dictadas en inglés, a saber: matemáticas, geografía, biología y física en una escuela secundaria. Descubrió que los estudiantes usan polaco cuando un tema nuevo entra en la clase, o cuando se preguntan entre ellos dudas y explicaciones principalmente, pero también a menudo cuando les preguntan dudas a los profesores y siempre usan el polaco cuando tienen preguntas específicas sobre su tarea o sobre sus calificaciones. También notó que tanto los estudiantes como los profesores usaban más polaco en las asignaturas más abstractas como matemáticas y física. Asimismo los profesores usan polaco cuando están presentando un tema nuevo, y a menudo dan la lección en inglés y luego añaden una corta traducción resumiendo el contenido en polaco. A menudo preguntan en inglés a sus estudiantes y esperan respuestas en inglés pero si los estudiantes tienen problemas en formular las respuestas, ellos les dan pistas en polaco. Para controlar la clase, los profesores usan básicamente polaco, y como media, los profesores usan un 70% de polaco en la clase como lengua de enseñanza incluso siendo éstas clases de aprendizaje integrado entre contenido y lengua (content and language integrated learning). Aunque este estudio tenga otro contexto (el de los estudiantes en inmersión en la escuela secundaria) y no el de una clase de una lengua extranjera que no sea de contenido, y el fin y objetivo de la clase en la lengua extranjera (en este caso el inglés) no sea sólo el de aprender dicha lengua, sino del de aprender el contenido y de paso aprender y mejorar la lengua en la que éste se imparte,

parece relevante la división que Papaja hace de las tareas que provocan el codeswitching entre los estudiantes y entre los profesores, ya que parece ser que los estudiantes utilizan su lengua materna con fines más logísticos que pedagógicos, mientras los profesores utilizaban principalmente el polaco con fines pedagógicos (como para presentar un tema nuevo, resumir los contenidos explicados previamente en inglés, o dar pistas para ayudar a sus estudiantes a llegar a la respuesta correcta en inglés) pero también en menor medida con fines logísticos (controlar el comportamiento de la clase). Parece ser pues, que a nivel cognitivo, el procesamiento de la materia que se está enseñando (o aprendiendo) en una lengua extranjera requiere más esfuerzo cuanto más abstracta es la materia o cuanto más nuevo es el contenido que se está tratando y este hecho es comprendido y captado por los profesores, los cuales tratan de ayudar a los alumnos (scaffolding) en su tarea de la adquisición. Este hecho podría ser relevante para las observaciones que haremos en nuestro estudio, ya que podría ser uno de los motivos por los cuales los profesores utilizan la L1 de los estudiantes, cuando prevén que el estudiante no va a entender algo y previenen esa situación de ansiedad en el estudiante dándole la explicación o el equivalente en su lengua materna.

Por otro lado, David & Don (2005) en su reflexión acerca de la metodología de la enseñanza de ciertos actos de habla como la persuasión argumentan cómo ésta puede ser mucho más productiva cuando se tiene la L1 como herramienta para comprender mejor este acto de habla en otro idioma viendo la versión de la lengua materna y a continuación la versión en la lengua que se estudia y comparando las construcciones que se utilizan en cada idioma. De acuerdo con ellos, “The fact that the discourse is in Malay, the L1 of many of the L2 learners, helps the learners take the links to a known language and transfer these strategies when using L2” (2007:26). Enfatizan pues el hecho de que los profesores deben usar la L1 en clase como una herramienta cotidiana más y no sólo utilizarla cuando no tienen otro remedio, ya que la lengua materna es un recurso que puede emplearse para enseñar ciertos aspectos y destrezas lingüísticas, y el manejo de la materia por parte de los estudiantes en su lengua nativa aumenta el *input* comprensible a su disposición en la clase para avanzar académicamente hablando, de modo que los

estudiantes estarían usando la lengua materna para cumplir una función de análisis del discurso, reflexión lingüística y cultural sobre la otra lengua/cultura, en este caso para entender la retórica de la persuasión en inglés. Pero en este caso en concreto David & Don no analizan esta metodología puesta en práctica, sino como más bien una propuesta teórica. Sería interesante, no obstante, ver cómo esta propuesta puesta en práctica ayuda a los estudiantes a ver cómo los recursos utilizados en cada lengua son distintos y cómo la cultura de cada grupo de hablantes influye en el desarrollo del discurso. Otro factor a tener en cuenta dentro del marco de esta metodología y que no ha sido mencionado por los autores es en qué niveles se podría usar este tipo de actividad y si ésta es factible y útil en todos los aspectos del discurso.

3.2. Actitudes y creencias de los profesores y de los alumnos en cuanto al uso de la L1 en clase

Por otro lado algunos autores han reflexionado acerca de las actitudes y creencias que tienen tanto profesores (Song, 2009; Zacharías, 2004; Mprás 2003; Orland-Barak & Yinon, 2005) como los estudiantes (Rolin-Ianziti & Varshney, 2008; Nazary, 2008) viendo normalmente como tanto desde el punto de vista de los profesores como desde el de los estudiantes, el uso de la L1 en clase está estigmatizado, aunque no en todos los casos. Por ejemplo, en el caso de los profesores de idiomas, según Song (2009) el enfoque monolingüe de la clase no tiene por qué ser el más apropiado cuando profesor y alumno comparten la misma lengua materna. Al mismo tiempo, según él, las creencias y actitudes de algunos profesores acerca del uso de la L1 no se ven reflejadas en las clases que enseñan, como ya hemos visto anteriormente. Según Song (2009:273) parece ser que el uso de la L1 por parte del profesor en clase no depende solamente de las creencias de éste sino de otros factores como limitaciones de tiempo y la habilidad de los estudiantes y del propio profesor en la L2, es decir, factores logísticos.

Para Zacharias (2004) el uso de la L1 en la clase de una lengua extranjera es algo que apoyan los profesores, pero en su justa medida, de manera sensata y con cierto

criterio. La mayoría de los profesores que formaron parte de su estudio estaban de acuerdo en los beneficios que la L1 puede aportar a la clase, pero a su vez expone la necesidad de hacer más investigación sobre el uso de la L1 en la clase de lenguas extranjeras. En el caso descrito por Mprás (2003) los profesores señalaron que el uso de la L1 está indicado en clase cuando es un *buen uso* de ésta, pero reaccionaban de manera negativa hacia los estudiantes que hacían un uso *inapropiado* de la L1 en clase. Al mismo tiempo estos mismos profesores afirmaron que algunos de los otros profesores respondían de manera negativa hacia los estudiantes incluso cuando hacían un uso *apropiado* de la L1 en clase como herramienta de trabajo. Parece ser que en este caso los profesores favorecían el uso de la L1 por parte de los estudiantes en clase en ciertos contextos (más bien logísticos) como la traducción, la clarificación de conceptos, situaciones de aprendizaje cooperativo y conversación social entre alumnos, los cuales formarían el conjunto de usos *apropiados* de la L1 en clase. Sin embargo, estos profesores no aprobaban el uso de la L1 de los estudiantes en clase cuando la traducción se usaba de manera abusiva, cuando el uso de la L1 era excluyente para el uso de la L2, durante actividades en las que tenían que calificar la competencia del alumno en la L2, o cuando los estudiantes eran descorteses.

Factores psicológicos y culturales (biográfico-demográficos) serían los que expone en su tesis doctoral Mprás (2003), quien afirma que el bagaje cultural de los profesores también tiene cierta influencia en la manera en la que ellos veían el uso de la lengua del estudiante en el aula, siendo los que habían sido más expuestos a dos lenguas y/o dos culturas aquellos que tenían unas actitudes más favorables al uso de la L1 en clase. Por otro lado, pero al mismo tiempo relacionado con este tema, Orland-Barak & Yinon (2005) hablan de las diferencias étnicas y culturales en la preferencia por el uso de la L1 en la clase entre aprendices de profesores árabes y judíos en Israel en la clase de inglés como lengua extranjera. Los aprendices de profesores de inglés como segunda lengua mostraron actitudes similares respecto al uso de la L1 como recurso de enseñanza en el aula, contrariamente a lo que se esperaba. Para ellos, el uso de la lengua materna se ve como algo positivo para aclarar significados y promover la comunicación entre

estudiantes, así como su participación, e igualmente para dirigir la clase y construir una relación de comunicación entre el profesor y los estudiantes.

En el caso de las perspectivas que tienen los estudiantes respecto al uso de la L1 en clase Rolin-Ianziti & Varshney (2008) afirman que los estudiantes en su mayoría ven la L1 como un buen medio del manejo y administración de la clase. De nuevo vemos como el factor logístico influye incluso en las perspectivas que tienen los alumnos del uso de la L1 en clase, pero al mismo tiempo el uso de la L1 o la L2 tiene repercusiones en la ansiedad de los estudiantes, así como en su motivación, los cuales son factores pedagógicos. En el primer caso, el uso de la L1 en la clase disminuye la ansiedad de los estudiantes, sin embargo, en el segundo, la motivación de éstos baja con el incremento del uso de la L1 en el aula. Nazary, sin embargo va mucho más allá en la defensa del uso de la L1 logísticamente en las aulas de lenguas extranjeras, diciendo: “the first language of learners (L1) has a necessary and facilitating role in all aspects of language instruction” (2008: 138). Las respuestas de los estudiantes al cuestionario que Nazary les administró para comprobar si estaban a favor o en contra del uso de la L1 en clase difirieron dependiendo del nivel que éstos tenían en su L2. De nuevo vemos como sus opiniones acerca del uso de la L2 en clase depende de la seguridad en sí mismos que tienen estos estudiantes (factor psicológico), lo cual depende a su vez de su nivel y su dominio de la L2 (factor pedagógico).

3.3. El uso de la L1 en clase por parte de los estudiantes

Recientemente varios autores han investigado y reflexionado sobre el uso de la L1 por parte de los estudiantes en la clase de una lengua extranjera en diferentes competencias: estrategias de comunicación y funciones metalingüísticas útiles para el aprendizaje (Chau, 2007); el uso de la L1 en la comprensión lectora de la L2 (Seng & Hashim, 2006); el uso de la L1 en la composición y escritura de textos en la L2 (Liao, 2005); y por último el uso de la L1 en actividades en las cuales se usa el chat on-line (Thoms et al., 2005). Todos ellos están de acuerdo en que el uso de la L1 por parte de los

estudiantes en clase puede ser un recurso útil y no debe evitarse y todos ellos tienen como denominador común el punto de vista pedagógico hacia el uso de la L1 en clase. En el caso de Chau (2007) se encuentran datos empíricos de que la L1 es usada por los estudiantes como una estrategia de aprendizaje para ejecutar funciones metalingüísticas que llevan al mismo. Seng y Hashim (2006) analizan cómo estudiantes universitarios usan la L1 en la lectura de la L2 y a través del uso del ‘think aloud protocol’ descubren como en un 30% de los casos los estudiantes tienen el uso de la L1 como estrategia para comprender y asimilar lo que está escrito en la L2. Así, usan la L1 para traducir, parafrasear o preguntarse mentalmente el significado de ciertas palabras o expresiones que están leyendo. Las razones por las que los estudiantes usan la L1 como recurso para comprender la L2 son, entre otras, para resolver dificultades relacionadas con la conexión entre la palabra y la idea, así como para reducir las barreras afectivas que se pudieran crear a la hora de leer un texto en la lengua extranjera y de esta manera ganar más confianza a la hora de abordar los textos. El ejercicio del “think aloud protocol” ayudaría según Paris y Winograd (1990) a transferir la responsabilidad y supervisión de las tareas a los estudiantes y promovería una percepción más positiva de sí mismos. Así pues el ejercicio metacognitivo proporciona a los estudiantes una mejor comprensión de los textos y de su pensamiento en general y asegura un aprendizaje más independiente en el futuro.

Liao (2005) en su disertación, analiza cómo el uso de la L1 en el proceso de la escritura en la L2 varía dependiendo de la tarea que se le pide al estudiante. Liao afirma que cuando el uso de este recurso es espontáneo se ve relacionado con una mejor calidad del producto final de lo escrito cuando se usa la L1 en actividades de tipo traducción lógica, se plantean preguntas acerca de la lógica y el desarrollo del contenido o se resumen largos fragmentos de razonamiento, lo cual está íntimamente relacionado con lo que vimos acerca de Papaja (2007) cuando, dependiendo de si la materia era más abstracta o menos abstracta, el uso de la lengua materna era más o menos frecuente por parte tanto de estudiantes como de profesores. A su vez, esta herramienta puede resultar nociva para el estudiante, según Liao, si éste no tiene la habilidad de usarla como

estrategia, o si no tiene una alta competencia en la L2. Por último, Thoms et al. (2005) investigan el uso de la L1 en actividades que tienen el soporte del uso del chat, como es el caso de un puzzle o rompecabezas que ha de resolverse a base de colaboración entre los estudiantes. Estos estudiantes (nativohablantes del inglés) usaron su L1 con diferentes funciones en las 3 lenguas que se estaban analizando (chino, alemán y español). La función primaria de la L1 entre estos estudiantes fue la de continuar con la tarea que debían realizar de una manera exitosa. Otras funciones que se encontraron fueron la de la búsqueda de nuevo vocabulario, la distribución de las tareas entre los estudiantes, o la acción de crear un ambiente más relajado y positivo entre los compañeros.

4.0. ¿Una clase/estudiante/profesor(a) monolingüe?

Todos los trabajos citados anteriormente tienen en cuenta el uso de la L1 en clase, pero no han tenido en cuenta en muchos casos que el profesor/a que tiene la capacidad de usar la L1 de los estudiantes y está enseñando una L2 es normalmente y en cierto modo bilingüe. Tampoco se ha tenido en cuenta en la concepción del uso de la L1 en la clase de una lengua extranjera el concepto del estudiante como potencial bilingüe o al menos, usuario de esa L2 que está aprendiendo. El concepto del monolingüismo del estudiante viene dado por la historia que se ha desarrollado en los métodos de enseñanza de lenguas, donde se partía supuestamente de un nivel cero de la lengua meta en el estudiante y a lo que se pretendía llegar era al bilingüismo equilibrado, perfecto y absoluto entre las dos lenguas en la competencia comunicativa del hablante, que se manifestaba en la perfección en el uso de las cuatro destrezas tradicionales (la lectora, la escrita, la hablada y la auditiva o comprensiva) y más adelante de otras más como la comunicativa, la pragmática o la estratégica. De ahí vinieron ideas preconcebidas acerca del desarrollo de la nueva *interlengua* del estudiante, que normalmente iba transformándose con el tiempo en un producto idéntico o muy parecido al que el hablante nativo producía. La interlengua del estudiante (Selinker, 1972) sería pues, este interminable cambio que iría desde el cero absoluto en la lengua meta, al dominio absoluto de la misma; sistemas lingüísticos intermedios entre la L1 y la L2 que evidencian la evolución lingüística del estudiante en su L2 y el aprendizaje de la misma. Con esta concepción de la adquisición de la L2, la mayoría de los estudiantes de una lengua extranjera quedarían fuera de la concepción de ‘bilingüe’, ya que no serían exactamente iguales en su competencia en la lengua a un hablante nativo. Para Bloomfield (1979) pues, el bilingüe ideal sería aquel que tuviera un control de la L2 similar al que pudiera tener un hablante nativo de esta lengua.

Algo que no se ha analizado ni estudiado en profundidad es cómo estos *bilingües* (o no bilingües, dependiendo desde el punto de vista que se adopte hacia el bilingüismo) cuando son profesores de una L2, se aprovechan de las ventajas que tienen por el hecho

de ser bilingües (y quizá por antes haber sido estudiantes de la L1 o de la L2 de los estudiantes) a través de su manera de enseñar. Es decir, cómo se comportan a la hora de enseñar y cómo aprovechan esta condición de ser bilingües de la lengua que enseñan y de la de sus estudiantes es algo que hasta hace poco se ha estudiado a través del uso de la L1 en la clase de la lengua extranjera.

Quizá, la principal razón por la cual no se ha estudiado este fenómeno desde el punto de vista del profesor bilingüe es porque el hecho de hacer *codeswitching* (CS) en clase, en un contexto académico, esté fuertemente estigmatizado, aunque antes se haya visto y estudiado el uso de la L1 en clase. Asimismo, las actitudes de los estudiantes, así como las de los profesores de lengua hacia el CS producido en clase (sobre todo en el caso del CS por parte de los profesores) son muy variadas, y cada vez tienden más a la percepción del CS en clase como una herramienta más dentro de todas las herramientas pedagógicas usadas para la enseñanza de la lengua. Pero a su vez, esta herramienta puede ser un arma de doble filo. El CS puede ser utilizado positivamente en numerosas condiciones, como, por ejemplo para dar instrucciones complejas sobre una actividad, o aclarar dudas de una manera más rápida y efectiva, pero a su vez, si se usa en exceso, puede llevar al estudiante a un estado de confusión al no saber cuándo se va a usar una u otra lengua, o a simplemente relegar en la lengua materna cuando se tengan dificultades en la lengua meta.

Algo que hay que tener en cuenta es que tradicionalmente se ha visto el uso por parte del profesor de la L1 de los estudiantes desde un punto de vista más enfocado a lo que se llamaría *codeswitching* intersegmental y no como *codeswitching* intrasegmental, aunque ambos usos de CS aparezcan en la clase de profesores bilingües a diario. Lo que cabría preguntarse entonces sería con qué propósito o función comunicativa se produce el CS por parte de los profesores durante sus clases de lenguas extranjeras cuando lo producen conscientemente, si no es que siempre es consciente el hecho de cambiar de una lengua a otra. Macaro (2006:69) habla de 5 funciones básicas, tanto logísticas como pedagógicas de este CS en la clase de un idioma extranjero y que se repiten en los estudios que hemos visto analizando el uso de la lengua del estudiante en la clase:

- Construir relaciones interpersonales con los alumnos.
- Dar instrucciones complejas sobre una actividad.
- Controlar el comportamiento de los estudiantes.
- Traducir y comprobar que los estudiantes han entendido para acelerar la dinámica de la clase por razones de tiempo (por ejemplo en un examen).
- Explicar gramática explícitamente.

Otros autores (Cook, 1999:201-2; Brice et al., 2000:22) resumen estas cinco funciones del codeswitching dentro de la clase en dos funciones básicas, principalmente logísticas. La primera sería presentar significado, ya sea de una palabra o de una estructura gramatical. Para Cook la teoría de la Multicompetencia apoya este tipo de actividad ya que se crean links o enlaces entre las dos lenguas, la L1 y la L2. La segunda sería para comunicarse durante las actividades, rompiendo la prohibición de la enseñanza más ortodoxa (o anticuada) de usar la L1 de los estudiantes y usando esta herramienta natural que tienen en sus manos los estudiantes que comparten una misma L1, algo sobre lo que también reflexiona Macaro llevándolo hacia un punto de vista más pedagógico (2006:67):

“It is not surprising and entirely natural that students should codeswitch in order to achieve a task, the ‘management language’ of which they have not been taught. They are, after all, negotiating meaning by using a communication strategy in order to compensate for lack of linguistic knowledge”

Esta también es una estrategia que defiende Brice (1998:11) y es precisamente esta estrategia, la de compensar la falta de conocimiento lingüístico, la que pueden aprovechar los profesores que son bilingües en clase de un idioma extranjero. No usar esta estrategia sería como no usar el diccionario en la propia lengua materna cuando no se conoce el significado de una palabra. Quizá precisamente por ello Macaro se pregunte por qué no ha visto todavía la siguiente pregunta: “do you wish that you were able to make use of the learner’s L1?” (2006:68). Dilin et al. (2004) añaden a las anteriores funciones descritas del CS por parte de los profesores las de dar información sobre el contexto, solventar dificultades comunicativas, ahorrar tiempo (también en Polio & Duff, 1994) y destacar información importante. Greggio & Gil (2007) suman a esta lista principalmente funciones también logísticas que están relacionadas con el manejo y la

administración de las actividades en la clase, como marcar el principio de la clase, captar la atención de los alumnos y mantener la estructura planeada para la clase. Otros autores como Brice et al. (1998:12), ven en el CS en clase más de 50 funciones lingüísticas, desde la más frecuente que sería responder a una pregunta, a la menos frecuente que sería pedir perdón. Para Brice, el conocimiento de estas funciones es importante para comprender las estrategias de aprendizaje de una L2 (1998:20). Rolin-Ianziti & Brownlie (2002: 409-410) defienden que la L1 en la clase tiene varios macro-usos, entre ellos la traducción, usos metalingüísticos y usos comunicativos, que a su vez se dividirían en otros micro-usos más específicos. Para Hosoda (2000), sin embargo, el CS en clase no sólo cumple funciones sociales, sino que también tiene fines de interacción importantes dentro de la clase, al igual que para Üstünel & Seedhouse (2005), Greggio & Gil (2007) y Lin (1988). Este último defiende que el CS en clase tiene funciones ‘para-pedagógicas’ como promover la motivación por aprender (al igual que opinan Turnburn & Arnett, 2002) y forjar relaciones sociales. Esta motivación tendría que ver más con la motivación *intrínseca*, la cual está más relacionada con el estudiante que con el profesor. En este caso, el estudiante se sentiría más motivado y lo que hace lo hace porque intrínsecamente le parece interesante o porque disfruta haciéndolo, lo cual sería completamente opuesto a la motivación *extrínseca*, la cual estaría más relacionada con el profesor, y sería aquella por la cual el estudiante se siente motivado por hacer algo porque con ello obtendrá una recompensa fácilmente separable de la propia tarea que el estudiante está haciendo (Ryan y Deci, 2000).

Dadas las funciones que hemos visto del CS en clase, parece ser que éste tiene varios beneficios a la hora de usarlo en una clase que comparte la misma L1. No habría pues que preocuparse en exceso por la calidad y cantidad del input que el estudiante recibe de su L2 en clase, ya que el uso del profesor de la L1 llevaría a los estudiantes por un camino más accesible hacia la L2, mucho más sencillo de procesar, y como resultado se obtendría un mayor entendimiento de la L2 (Turnbull & Arnett, 2002: 205-206). No obstante, el uso desmesurado de la L1 en un CS desequilibrado, en el que la balanza se incline más hacia el lado de la lengua materna y no hacia el lado de la lengua que se está

estudiando puede ser perjudicial, ya que se reducirían drásticamente tanto las posibilidades de tener input en la lengua que se está estudiando (incluso a veces excluyendo casi totalmente el uso de la L2 en clase), como el uso de la L1 como estrategia y no como lengua de comunicación en la clase.

Dependiendo del nivel que los estudiantes tengan será más o menos apropiado el uso y la mayor o menor frecuencia del CS en clase. Según Vygotsky (1978), cuando el profesor utiliza la L1 del estudiante en clase, la usa como una herramienta de ayuda, de andamiaje ('scaffolding' en inglés), para permitir al alumno llegar a ese *input* comprensible que de esta manera pasaría a ser *intake*. Para Moore (2002) estos beneficios estarían relacionados con las negociaciones del significado, la capacidad del CS para incrementar la atención de los estudiantes en la actividad que están realizando, incrementar la efectividad comunicativa, enfocarse en las formas gramaticales, despertar la conciencia metalingüística y enriquecer la conceptualización de la lengua, todos ellos factores pedagógicos. Para Then & Ting (2009), el uso de la L1 en clase es sumamente importante para lecciones que tienen que ver con contenido, más que aquellas que están más centradas en la lengua, ya que este uso incluiría también a los estudiantes que no tienen mucha competencia lingüística en la participación en clase. Por último, según Hancock (1997:233):

it is important not to assume that all L1 use is "bad" and all L2 use is "good." On the one hand, some L1 interjections are a natural by-product of charge in the interaction, and that charge could all too easily be defused by an inflexible insistence on the L2. On the other hand, some L2 contributions are simply recited, in some cases without comprehension, and thus lack any charge.

Llegados a este punto sería pues importante recapacitar acerca de la visión que tenemos del estudiante de una lengua extranjera como imitación de un nativohablante, y no como lo que en realidad es, un "usuario" de la lengua que está aprendiendo, tanto dentro como fuera de clase (Cook, 1999). Este nuevo enfoque, este nuevo punto de vista, nos permitiría usar esta valiosa herramienta en clase como cualquier otra, en este caso para mejorar el aprendizaje de los estudiantes que tienen la ventaja de compartir la L1

con sus compañeros, ya que pretender que el estudiante de una L2 se vuelva nativo “is like saying that ducks fail to become swans: Adults could never become native speakers without being reborn” (Cook, 1999:187). Por tanto, los estudiantes de una L2 deben ser tratados como lo que son, usuarios de esta nueva lengua, de lo contrario, los aprendices de una L2 estarían condenados a pasar su vida en este estadio intermedio de *interlengua*, sin nunca alcanzar la tan soñada meta de ser ‘nativohablante’ de la L2. (Firth & Wagner, 1997:292).

5.0. El presente estudio:

Dado que hasta el momento ningún estudio ha analizado ambos, el dominio de la L2 por parte de los profesores, y sus actitudes hacia el uso de la L1 en clase y el CS así como el tipo de CS que se produce y con qué función en la clase está relacionado, este estudio analiza la relación existente entre el dominio de la L2 por parte de los profesores, sus actitudes hacia el uso de la L1 de los estudiantes, su metodología, los factores que influyen tanto en la metodología como en las actitudes del profesor sobre el uso de la L1 en clase y el uso del CS en la clase. Dado que el CS es inconsciente e incontrolable en muchas ocasiones, a menudo lo que sucede es que los profesores no tienen conciencia de la cantidad de L1 que usan en la clase. Por ejemplo, en el caso de Edstrom (2006), donde ella se investiga a sí misma a partir de las grabaciones de sus clases, parece que el uso del inglés en su clase de español es más inconsciente y a su vez más frecuente de lo que en un principio ella esperaba. En el presente estudio se analiza si esto sucede también con los estudiantes de doctorado que trabajan como instructores de español del primer y segundo cursos de español en el Departamento de Español y Portugués de la Universidad de Texas en Austin.

Se analizará pues el tipo de codeswitching (CS): codemixing (CM), codeshifting (CSh) y préstamos que realizan los instructores en su interacción con los alumnos en clase, así como las razones por las que es provocado y los fines del uso de éstos.

Por tanto, el dominio que tenga el profesor de su L2, de la lengua de los estudiantes o de la lengua que está enseñando, es un factor clave a la hora de ver qué tipo de CS está produciendo en cada caso y cuál es la razón por la que se produce. En todos los casos que analizaremos en este estudio los profesores son bilingües. Sin embargo, de qué lengua son nativos y qué dominio tienen de su L2 es un factor que influye en su manera de enseñar, así como en la alternancia de lenguas que usen en clase. Un factor clave dentro de esta investigación es la actitud que tienen los profesores respecto al CS y el uso de la L1 de los estudiantes en la clase de español dentro de su propia metodología

y cómo reaccionan a los estudiantes que usan la L1 para preguntar o entre ellos y si este uso de la L1 influye en su propio uso de la L1 en clase, así como de la L2.

Como hemos visto anteriormente, la trayectoria histórica de los métodos de enseñanza ha desembocado en el método comunicativo, el cual prefiere el uso predominante de la L2 en clase, relegando el uso de la L1 a un segundo plano, sólo “cuando es necesario”. Sumando esta circunstancia al hecho de las preferencias personales de cada uno de los profesores, tendremos varios casos diversos en los que analizar el uso de ambas lenguas, inglés y español en la clase, dependiendo de los factores anteriormente citados.

5.1. Contexto:

En los primeros tres semestres de español (sobre todo en el primer año) en la universidad de Texas en Austin, el nivel de los estudiantes es sumamente heterogéneo dada la diferencia de niveles con los que acceden los alumnos a la universidad desde el instituto. Otro factor que afecta a estos estudiantes es que si quieren acceder a un nivel más alto del de español I, deben hacer una prueba de nivel que les colocará en el nivel adecuado y además les dará los créditos que cubren las clases que ya no necesitan tomar debido a su elevación de nivel. Dicho examen no es muy asequible y la mayoría de los estudiantes opta por no tomarlo y entrar en el primer nivel de español (aunque también pueden entrar en el segundo nivel). Un factor a añadir a la heterogeneidad del nivel de los estudiantes en los distintos cursos de español es el hecho de que muchos estudiantes que tienen un nivel intermedio de español entran al nivel inicial para conseguir mejores calificaciones sin esfuerzo, mientras en los mismos grupos podemos encontrar estudiantes que no tienen ningún conocimiento de la lengua porque nunca han estudiado español. Esta heterogeneidad de nivel de competencia entre los distintos alumnos dentro del mismo nivel se mantiene hasta el cuarto semestre de español.

5.2.Preguntas de investigación:

Dado el contexto citado anteriormente, se creen convenientes las siguientes preguntas de investigación para el presente estudio:

1. ¿Cuál es el factor (logístico, pedagógico, biográfico/demográfico o de interacción) más importante y que más influye en los profesores a la hora de hacer codeswitching en la clase de español?
2. ¿Cómo influyen cada uno de los factores (logístico, pedagógico, biográfico/demográfico o de interacción) en el uso de la L1 de los estudiantes por parte de los profesores en clase?
3. ¿Coincide la metodología defendida por los profesores en las encuestas en cuanto al uso de la L1 en clase con lo que realmente ellos hacen? Si no es así ¿por qué?
4. ¿Tiene que ver el nivel del dominio de la L2 de estos profesores con el tipo y la frecuencia de codeswitching en clase? ¿o este está regido por la dificultad de la actividad u otros factores como la comunicación que se mantiene entre el estudiante y el profesor en cada intercambio comunicativo y el tipo de este?

5.3.Metodología:

5.3.1. Participantes:

Los participantes de este estudio serán 4 estudiantes de doctorado del Departamento de Español y Portugués de la Universidad de Texas en Austin que enseñan el segundo semestre de español. Dependiendo de su competencia lingüística de inglés o español, la distribución de profesoras será la siguiente:

- a. Dominante sobre todo en Inglés (I)
- b. Más dominante en inglés que en español (IE)

- c. Más dominante en español que en inglés (EI)
- d. Bilingüe equilibrada (E-I)

5.3.2. Grabaciones:

Las profesoras fueron grabadas durante la novena semana del semestre de primavera del curso 2009-2010, compuesto de 15 semanas. Se escogieron los dos primeros días de la semana para transcribir las clases, un total de 100 minutos por profesora, sincronizadas para que el hecho de que las profesoras estén enseñando distinto tipo de material (gramática/vocabulario/interacción) no sea un factor más. Para evitar que la producción de CS por parte de los profesores se modifique, se les dijo que más adelante se les diría lo que se va a analizar de sus clases y que actuaran normalmente, como otra semana más. Las profesoras llevaron una grabadora a sus clases que ellas mismas activaron en el momento de entrar en clase y desactivaron en el momento en que el último estudiante había salido de clase.

5.3.3. Encuestas:

Inmediatamente después de grabar las clases, ese mismo fin de semana se les suministró una encuesta por e-mail a las profesoras preguntando sobre sus hábitos y capacidades lingüísticas así como sobre su autoestima en la L2 de varias maneras diferentes para verificar su uso del inglés/español. Igualmente se les preguntó en la encuesta por las actitudes que tienen acerca del uso de la lengua de los estudiantes en clase y el codeswitching. Esta encuesta se suministró en la lengua que el profesor eligió (inglés o español), siendo esta elección y su razonamiento otro factor a tener en cuenta en la encuesta a la hora de sopesar si el hablante es dominante en inglés (I), en español (E), más en español que en inglés (EI) o bilingüe equilibrada (E-I) *Ver modelo de encuesta en el apéndice.

5.3.4. Entrevistas:

Una vez que se grabaron las clases y se recolectaron las encuestas de cada profesora, se preparó una entrevista personalizada para cada una de ellas para discutir individualmente tanto sus creencias pedagógicas como su puesta en práctica y ver si éstas coinciden. Así mismo se reflexionó con cada voluntario sobre el uso del codeswitching en clase, qué funciones primordiales tiene, cuándo se usa, por qué se usa y para qué se usa en cada caso, viendo si son factores pedagógicos, logísticos o de otra naturaleza los que priman en esta decisión.

5.4. Hipótesis:

Varios estudios (Liu et al., 2004, Edstrom, 2006) han demostrado que el codeswitching en clase es más frecuente de lo que los profesores piensan y que el uso de la L1 en clase por parte de los profesores es mayor de lo que ellos piensan, incluso mayor de lo deseable. Por lo tanto, es predecible que los profesores hagan más CS del que esperan hacer en la clase así como que lo hagan en situaciones en las que ellos mismos no predijeron hacerlo. Asimismo, este estudio anticipa encontrar alguna relación entre la cantidad y el tipo de CS y la competencia lingüística del profesor y la situación en la que se produce este CS, así como entre la metodología ideal de cada profesor y su uso del inglés en clase. Es decir, se esperan obtener distintos tipos de *codeswitching* dependiendo tanto de la lengua materna como del dominio de la L2 del profesor, así como de sus actitudes hacia el uso de la L1 en clase, el codeswitching y su metodología defendida en la encuesta. También se predice que la frecuencia de estos *codeswitching* cambie dependiendo de los factores anteriormente citados así como de la situación comunicativa entre profesor y estudiante. No obstante, también se esperan encontrar algunas contradicciones entre las respuestas dadas en las encuestas y la actuación de estos profesores en las clases grabadas, lo cual conducirá a una interesante discusión acerca de

las razones por las cuales cada profesor hace codeswitching en clase, ya sean pedagógicas o logísticas o de otra naturaleza.

5.5. Los datos y su análisis preliminar

Una vez transcritos los dos primeros los 100 minutos de clase de cada profesora se contaron las veces que las profesoras usaban el inglés y con qué propósito o función y se obtuvieron los siguientes datos:

Tabla 1 : Uso del inglés por parte de las profesoras

	Profesor	Alessia (E-I)	Autumn (IE)	Alicia (EI)	Margarita (I)	
	USOS					TOTALES
Usos de instrucción	Explicar gramática	4 (12.1%)	8 (13.6%)	41 (23.1%)	46 (20.8%)	99 (20.2%)
	Explicar vocabulario	4 (12.1%)	19 (32.1%)	15 (8.5%)	4 (1.8%)	42 (8.5%)
	Hacer una pregunta	0 (0%)	6 (10.2%)	3 (1.7%)	32 (14.4%)	41 (8.2%)
	Dar instrucciones	0 (0%)	0 (0%)	8 (4.5%)	18 (8.1%)	26 (5.3%)
	Ejemplificar	0 (0%)	1 (1.7%)	8 (4.5%)	9 (4%)	18 (3.7%)
Feedback	Confirmar (bien o mal)	3 (9.1%)	0 (0%)	12 (6.8%)	21 (9.5%)	36 (7.3%)
	Dar una aclaración	0 (0%)	0 (0%)	25 (14.1%)	9 (4%)	34 (6.8%)
	Preguntar confirmación	0 (0%)	0 (0%)	6 (3.4%)	19 (8.6%)	25 (5.1%)
Manejo de la clase	Uso logístico	13 (39.4%)	6 (10.2%)	4 (2.3%)	14 (6.3%)	36 (7.3%)
	Llamar la atención	0 (0%)	0 (0%)	4 (2.3%)	2 (0.9%)	6 (1.2%)
Usos no esperados	Uso social de la lengua	9 (27.3%)	17 (28.8%)	49 (27.7%)	48 (21.6%)	123 (25%)
	Cita textual de alguien	0 (0%)	2 (3.4%)	2 (1.1%)	0 (0%)	4 (0.8%)
TOTAL →		33 (6.7%)	59 (12%)	177 (36.1%)	222 (45.2%)	491

Según los datos obtenidos, los usos más comunes en estas profesoras de la lengua de sus estudiantes en clase son del más usado al menos: social (el 25% de las veces), explicar gramática (el 20.2% de las veces), explicar vocabulario (el 8.5 % de las veces), estos dos últimos usos metodológicos o didácticos, y el uso logístico para manejar la clase (el 7.3% de las veces), ejecutados por todas las profesoras, los cuales son (excepto

por el uso social de la lengua) los más comúnmente estudiados y citados sobre la literatura en este tema. Sin embargo, como hemos visto, hay dos estudios que hablan de este uso en clase: Adendorff (1993), quien afirma que es una práctica sociolingüística habitual que permite cumplir objetivos tanto educativos como sociales; y Liebscher & Dailey-O’Cain, 2004, los cuales analizan el CS (en este caso inglés-alemán) como práctica discursiva dentro del aula en los seminarios de estudios graduados de alemán en Canadá. No obstante, estos dos artículos son excepciones notables dentro de todos los que hablan de CS en la clase. Dada la escasez de estudios dedicados a este tema sería pues interesante hacer una investigación exclusivamente respecto a este uso del inglés en clase.

En menor medida, las profesoras usan el inglés para preguntar (el 8.2% de las veces), confirmar (el 7.3% de las veces) o dar instrucciones (el 5.3% de las veces), usados por tres de ellas, lo cual en un principio no coincide con lo que ellas dijeron, que usaban el inglés principalmente para explicar gramática cuando los estudiantes no entendían algo o para dar instrucciones cuando no han entendido algo en español o para no perder tiempo en averiguar en qué consiste la actividad que tienen que hacer. Sin embargo una de las profesoras (Autumn) sí citó que usaba el inglés para relacionarse con sus estudiantes, para comunicar y conectar con ellos, pero ésta no visualizaba este uso entre los más usados en su clase, sino que lo hacía de vez en cuando para obtener un efecto. Curiosamente el uso social de la lengua no fue citado por la mayoría de ellas (sólo por una) quizá porque no es un uso que se estudie normalmente en la investigación que se ha llevado a cabo en este tema ya que no es algo en lo que las profesoras piensen a menudo en la clase, comparado con la alta frecuencia a la que están expuestas a usar el inglés como respuesta a las necesidades de los alumnos.

El porqué las profesoras usaban el inglés con otros fines será analizado posteriormente, profesora a profesora, pero el hecho de que el recurso más usado sea el social parece tener que ver principalmente con el filtro afectivo y la relación profesora/estudiante, un aspecto que en la literatura anterior sobre este tema no se ha discutido lo suficiente. Hay raras excepciones que discuten el uso del inglés en clase en

general, no sólo como uso social, como algo que reduce la ansiedad de los estudiantes y los hace sentirse más seguros e independientes (Artemeva, 1995) o de cómo las emociones y el humor en el que el estudiante se encuentre influyen en el desarrollo de la clase, tanto en el profesor como en los estudiantes. Sin embargo, como hemos visto, la reflexión sobre esta faceta afectiva del uso de la lengua materna en clase es una excepción dentro de la norma general dentro de los estudios sobre este tema, la cual es discutir el uso metodológico o logístico de la L1 en clase.

De acuerdo con los datos analizados, parece ser que el dominio de la L2 en cada profesora influye en el uso del inglés en clase así como en el tipo de CS que éstas hacen, aunque, como veremos más adelante podría haber más motivos para esto. En el caso de Alessia, hablante nativa de español, pero bilingüe equilibrada entre español e inglés, es en el que menos casos de CS se registran, sin embargo, en el caso de Margarita, hablante nativa de inglés que es dominante sobre todo en inglés se registra el mayor número de uso del inglés en la clase. En los otros dos casos, Autumn y Alicia, la diferencia no es tan extrema, aunque se produzcan más casos del uso del inglés en la clase en el caso de Alicia (la cual no es nativohablante ni de inglés ni de español, pero domina mejor el español) que en el caso de Autumn (la cual es nativohablante del inglés y domina mejor el inglés que el español). En este caso esto sucede por influencia de la metodología particular de cada profesora, ya que mientras Autumn dice que prefiere usar el inglés en clase lo mínimo posible o no usarlo, Alicia no está en contra del uso del inglés aunque preferiría enseñar toda la clase en español y factores como el tiempo o el nivel heterogéneo de sus alumnos influyen en su decisión de hablar en un idioma o en otro en la clase. Veremos más adelante como también hay más factores que impulsan tanto a Alicia como a Margarita a usar más inglés del que quisieran o de la cantidad ideal para ellas en una clase de español. Por tanto, parece que el uso del inglés por parte de las profesoras es consciente e intencionado, bien para obtener mejores resultados de sus alumnos, bien para impedir que éstos se frustren, al contrario de lo que decía Edstrom (2006) en su estudio en el que se investigaba a sí misma y en el cual reflexionaba sobre si el uso del inglés en su clase de español es más inconsciente y a su vez más frecuente de

lo que en un principio ella esperaba. Como hemos visto, en la mayoría de los casos el uso del inglés en la clase es consciente, salvo en el caso de Margarita y su uso logístico del español, en el que tiene que concentrarse para hacer esas “pequeñas cosas” en español y el uso del inglés se convierte por tanto en algo inconsciente, que sucede de una manera natural, por el mero hecho de compartir su L1 con los estudiantes.

Igualmente la distribución en funciones del uso del inglés en clase cambia radicalmente dependiendo de la profesora, pero como veremos más adelante, el uso del inglés en clase no viene solamente dado por el dominio de la L2, sino también por las actitudes pedagógicas de cada profesora, así como sus experiencias como bilingües y como aprendices de una lengua extranjera. Como vemos, tanto el dominio de su lengua extranjera como sus convicciones pedagógicas respecto al uso del inglés en clase influyen también drásticamente en el tipo de CS que cada una de estas profesoras utiliza.

Tabla 2. Tipo de CS producido por cada profesora

Profesor	Alessia	Autumn	Alicia	Margarita	TOTALES
Tipod de CS					
CSh	3 (9.1%)	24 (40.6%)	51 (28.8%)	50 (22.5%)	128 (26.1%)
CM	3 (9.1%)	26 (44.1%)	42 (23.7%)	15 (6.8%)	86 (17.5%)
Préstamo	6 (18.2%)	3 (5.1%)	5 (2.8%)	8 (3.6%)	22 (4.5%)
Sólo inglés	21 (63.6%)	6 (10.2)	79 (44.7%)	149 (67.1%)	255 (51.9%)
TOTALES→	33 (6.7%)	59 (12%)	177 (36%)	222 (45.3%)	491

Mientras profesoras como Margarita o Alicia, más permisivas con el inglés lo que más frecuentemente hacen es cambiar de código (CSh) y simplemente hablar en inglés o empezar directamente la conversación (a la respuesta, en muchos casos) en inglés, profesoras como Alessia y Autumn utilizan más el CM o los préstamos. En el caso de Alessia, el elevado número de veces que utiliza sólo el inglés se debe a dos conversaciones que tuvo fuera de los 50 minutos de clase, con estudiantes respecto a cómo funciona el registro de las notas en Blackboard, un programa que utiliza la universidad para calcular la nota final de los estudiantes además de para comunicarse con ellos, subir documentos, fijar reuniones, foros, etc. La segunda conversación fue respecto a la nota de una composición de una de las estudiantes. En el caso de Autumn, ella utilizó

más inglés del que suele utilizar en su clase (según ella) porque estaba corrigiendo el examen con los estudiantes en clase y debía estar segura de que sus estudiantes entendieran en qué habían fallado para mejorar para el próximo examen.

El fenómeno que más se ha producido, con diferencia, es el de hablar en inglés solamente, sin cambiar de español a inglés o de inglés a español, mayormente producido por Alicia y Margarita, las profesoras que son más permisivas con el uso de la L1 de los estudiantes en clase. Mientras el segundo más usado por todas las profesoras excepto por Alessia, la profesora menos permisiva con el uso del inglés en clase, es el CSh. En su caso, lo más normal, a la hora de usar el inglés en clase, es tomar una palabra que aclare la situación, un préstamo, como ella misma dijo en su entrevista. En el caso de Autumn, el CSh y el CM están bastante equilibrados, mientras que el uso del inglés como respuesta o como fragmento unitario no es muy elevado, así como el número de préstamos que ella utiliza. En el caso de Alicia, hablante nativa de una lengua romance, el uso del inglés se centra en su mayoría en fragmentos sólo en inglés y usa en menor medida el CSh seguido muy de cerca por el CM, mientras lo que menos usa en clase son los préstamos, al igual que Margarita, hablante nativa de inglés que usa el mismo orden de cantidad de veces usado cada recurso. Sin embargo, para entender mejor estos resultados quizá sea mejor ver cuáles son las preferencias pedagógicas y la metodología que cada profesora aplica o quiere aplicar a su clase (ver Tabla 3. Metodología y creencias de la profesora) o sus características biográficas (ver Tabla 4. Características biográficas de las profesoras), las cuales veremos una a una cuando hablemos de cada profesora en particular. Veremos entonces, cómo no sólo la lengua materna y el dominio de la L2 influyen en sus decisiones como profesoras a la hora de usar el inglés en la clase, sino que también sus experiencias, tanto como profesoras de una lengua extranjera como a nivel de estudiantes de una segunda lengua, en su vida como bilingües en general y sus creencias pedagógicas influyen en sus usos del inglés en clase.

Tabla 3. Metodología y creencias de la profesora

	Alessia	Autumn	Alicia	Margarita
Enseñas en...	Español	Español	Más en español que en inglés	Más en inglés que en español
Prefieres enseñar en...	Español	Más en español que en inglés	Español	Más en español que en inglés
El profesor debe hablar la lengua de los estudiantes	No necesariamente	No necesariamente	Sí	Sí
Es bueno que el profesor conozca la lengua de los estudiantes	Sí	Sí	Sí	Sí
Se debe usar el inglés en clase	Sí, cuando es necesario	No necesariamente	Sí	Sí
Se debe explicar vocabulario (nuevas palabras) en inglés	No, no tiene por qué	No, no tiene por qué	No, no tiene por qué	Sí
Se debe explicar gramática en inglés	No, no tiene por qué pero en algunos casos es útil	No, no tiene por qué pero en algunos casos es útil	Sí	Sí
Se deben explicar las diferencias entre inglés y español en inglés	Depende de lo que estemos enseñando	Sí	Sí	Sí
El profesor puede dar instrucciones en inglés a los alumnos	Depende de lo que estemos enseñando	Sí, pero creo que lo debería evitar	Sí	No, no tiene por qué
El profesor debe traducir palabras que los alumnos no entienden al inglés	Depende de lo que estemos enseñando	No, no tiene por qué	No, no tiene por qué	Sí
Se deben hacer preguntas de comprensión en inglés	No, no tiene por qué	No, no tiene por qué aunque a veces repito una frase en inglés para que vean que efectivamente lo han entendido	No, no tiene por qué	Sí

Tabla 3. Continuación

Se debe dar feedback en inglés	No, no tiene por qué	No, no tiene por qué	Sí	Sí
Cuándo/para qué usas el inglés en clase	Cuando quiero resaltar algo que seria difícil de explicar en español	Lo uso cuando no quiero que se frustren hasta el nivel que ya no les entre ninguna información y de vez en cuando para mantener el contacto	Para dar instrucciones (cuando no me ha quedado claro que lo entendieron en español) y para expresar conceptos gramaticales muy distintos	Para explicar puntos gramaticales y dar instrucciones, para que no pierdan tiempo intentando adivinar qué tienen que hacer
Te sientes más a gusto enseñando español en...	Español	Español	Español	Igual en español que en inglés
En qué lengua hablas con tus estudiantes en tus horas de oficina	En la que el estudiante elija	Más en inglés que en español	Básicamente en inglés	Básicamente en inglés
En qué lengua saludas a tus estudiantes en la clase	En español	En español	En español	En español
Te parece bien que los estudiantes pregunten en inglés en la clase	Sí	No, quiero que se esfuercen en hablar español	No	Sí
En qué lengua contestas a un estudiante que siempre pregunta en inglés	Siempre en español	Primero le echo la bronca por preguntarme en inglés (en español) y luego se lo explico en español, pero si es una buena pregunta y sé que no puede preguntala en inglés, entonces en las dos lenguas	Comienzo en español pero sin darme cuenta acabo en inglés	Si pregunta en inglés yo le contesto en inglés
Es bueno que los estudiantes utilicen el inglés en clase con otros estudiantes y con el profesor	No	No	No	Sí

Tabla 4. Características biográficas de las profesoras

Profesora	Alessia	Autumn	Alicia	Margarita
Nativa de	Español	Inglés	Otra lengua romance	Inglés
Estudia lingüística o literatura	Lingüística	Lingüística	Literatura	Lingüística
Toma sus clases mayoritariamente en...	Inglés	Inglés	Español	Inglés
Años enseñando el español	Más de 5	Entre 3 y 5	Uno o menos	Entre 3 y 5
Otros centros donde ha enseñado o enseña español	5 universidades	1 escuela secundaria 1 universidad	N/A	1 escuela para adultos nocturna
Eran +/- permisivos con el inglés	Cuanto más seria era la universidad menos se permitía el inglés en clase	En la escuela secundaria eran más permisivos, pero en la universidad igual que en UT, del 90% al 95% de la clase tenía que ser en español	N/A	Más permisiva, se puede usar el inglés para enseñar gramática, sobre todo en niveles iniciales
A favor o en contra del uso del inglés en clase	Muy en contra	En contra	A favor	Muy a favor
Dominio de la L2	Bilingüe equilibrada	Más dominante en inglés que en español	Más dominante en español que en inglés	Dominante sobre todo en inglés
Años viviendo en EE.UU.	10	N/A	5	N/A
Tiempo en el extranjero hispanohablante	N/A	3 años	N/A	6 veranos
A favor/en contra del CS en la conversación	A favor	A favor	A favor	A favor

5.6. Cada profesora en particular

En esta sección se analizará el uso del inglés en clase en particular de las cuatro profesoras, discutiendo las distintas motivaciones que las llevan al uso del inglés en el aula. Veremos cómo muchas veces los factores decisivos a la hora de usar la lengua de los estudiantes en clase no son siempre el dominio (o la falta de éste) de la L2 de la profesora, o de qué lengua ésta sea nativo hablante. Veremos pues, cómo otros factores pueden determinar el uso (o a ausencia) del inglés en la clase y ser decisivos en la dinámica del curso y la idoneidad o no del uso de la lengua de los estudiantes en clase.

5.6.1. Alessia (E-I) *Si una persona enseña español, debería sentirse cómodo hablando la lengua que enseña. Si no, es que no está preparado para enseñar esa clase o ese nivel*

Alessia es la profesora que más experiencia tiene de todas las voluntarias, lleva enseñando español más de 5 años en Estados Unidos en 5 universidades distintas, y viviendo en este país alrededor de 10 años. Como bilingüe se le puede considerar bilingüe equilibrada, aunque prefiera el español, su lengua materna para ciertos fines. Está casada con un estadounidense que habla también español perfectamente y en casa hablan español e inglés indistintamente entre ellos y con su mascota, un perro. También utilizan el italiano, lengua que ambos conocen, la mayoría del tiempo para hacer bromas. Utiliza el español y el inglés igualmente en casa y fuera de casa con su pareja cuando hablan de labores del hogar o cuando van a hacer la compra o van de compras. Para enterarse de las noticias lee el periódico en español pero escucha el noticiario de la radio en inglés. Cuando se trata de ver películas o series para entretenerse prefiere verlas en la lengua que sean originarias, inglés o español, ya que no le gustan las traducciones o los doblajes, y no tiene problemas de comprensión para ver las películas y series en su versión original, como hablante bilingüe equilibrada que es. Respecto al humor, dice que es competente en ambos idiomas igualmente tanto para captar bromas como para

hacerlas, y que el hecho de hacerlas en uno u otro idioma depende del contexto y de la gente que esté presente en la conversación, sin embargo, para contar un cuento se siente más capaz haciéndolo en español, su lengua materna, ya que es algo que “tiene un vocabulario muy específico que lo aprendiste en tu niñez”. Sin embargo, para el lenguaje técnico, como por ejemplo, para el lenguaje del automóvil, prefiere el inglés, ya que es en la lengua que ha aprendido estos términos más recientemente y es la lengua que usa en estos casos, ya que vive en EE.UU. desde hace 10 años. Se siente tan cómoda hablando en las dos lenguas que le es igual hablar con un teleoperador en inglés o en español, de hecho aprovecha esta ventaja para ahorrar tiempo en espera y escoge el idioma que menos tiempo de espera tiene para contactar con una persona del servicio de atención al cliente. Tiene amigos que hablan en español, amigos que hablan en inglés y amigos bilingües, pero dice que la naturaleza de la amistad con cada individuo cambia dependiendo de la lengua materna de éste, por motivos culturales. Dice, por ejemplo: (los estadounidenses) “... son más optimistas, yo he hablado con ella (su mejor amiga de la universidad) de mis problemas pero ella es tan optimista que hasta que me molesta, de verdad”. Sueña y piensa en español e inglés dependiendo del tema del sueño o del pensamiento.

Alessia es estudiante de doctorado del Departamento de Español y Portugués en la rama de Lingüística Hispánica, donde la mayoría de clases se enseñan en inglés. En el contexto académico dice encontrarse más a gusto en inglés que en español porque es la lengua en la que ha estudiado su carrera. Se comunica con sus compañeros de trabajo y estudios igualmente en español e inglés y esto depende de la nacionalidad o el origen de la otra persona, dice que suele hablar español con personas nativohablantes de español e inglés con personas que son nativohablantes de inglés. Con su supervisora se comunica igualmente en español e inglés aunque dice que usa el inglés cuando tiene que hablar de algo en lo que quiere ser más directa e ir al tema en concreto porque “el inglés es más *bussiness like*”, mientras que usa el español cuando quiere ser amable con su supervisora, hablante nativa de portugués. Está a favor el uso del CS en la conversación entre bilingües, sin embargo, está muy en contra del uso del inglés, la lengua materna de los

estudiantes, en clase. De hecho, opina que cuanto más seria era la universidad donde ha trabajado, menos permitido estaba el uso del inglés en clase de español con los alumnos. Enseña su clase en español siempre, de hecho dice:

pienso que si usara más inglés sentiría que los estoy estafando. porque ellos no están pagando para que yo venga a practicar inglés a la clase ¿entiendes? porque el hecho de que yo hable, enseñe en español un 100% requiere trabajo de mi parte, esfuerzo. Porque si lo hiciera en inglés sería mucho mas práctico más fácil, ¿no? me ahorraría un montón de trabajo, pero a la vez ellos están pagando para que tú los pongas en esa situación en la que tienen que esforzarse

y sólo en contadas ocasiones usa el inglés en los 50 minutos que dura la clase. Cree que el profesor no debe hablar necesariamente la lengua de los estudiantes, pero que es bueno tener conocimientos de la lengua materna de los estudiantes para así poder ayudarlos mejor. No cree en el filtro afectivo, pero sí se fija en las respuestas de sus estudiantes para ver si han entendido, dice:

bueno, pero eso (el filtro afectivo) es algo que creo que se aplica más al principio del semestre, ahora que estamos hace 4 meses juntos ya me conocen. Pero yo me fijo en las caras que ponen, entonces hay una chica que nunca entiende ¿no? entonces le digo: ¿otra vez? y me mira con cara de terror y me dice que sí. Y bueno, ella es como mi marcador un poco ¿no?

Sin embargo cree en el uso del inglés como algo ventajoso porque:

te permite tomar atajos, cuando sea necesario, por ejemplo si yo sé que hay ciertas palabras que ellos no van a saber en mi explicación, ahí puedes tirar una palabra ¿no? por ejemplo con el pretérito y el imperfecto, y hay un concepto muy difícil, ahí tiras una frase, y entonces capaz que esa frase les aclare todo el anagrama. Entonces, es ventajoso

Dice que no es necesario ni está justificado el uso del inglés ni para el vocabulario ni para la comprensión, sólo lo ve útil para explicar la gramática, y no en todos los casos, sólo “una cosita, alguna palabra que tienes que tirar ahí como un salvavidas”. Por ejemplo, cuando se está enseñando el pretérito perfecto compuesto (o presente perfecto) de subjuntivo, porque la traducción tanto del subjuntivo como del indicativo hacia el inglés es la misma, y así ellos ven que traducir a su lengua materna no les ayuda tanto. Asimismo, si un estudiante siempre le pregunta las dudas en inglés, ella le contesta en

español, “para demostrarle que la lengua de la clase es el español”. Sin embargo piensa que a veces darles la palabra que los estudiantes están buscando, es decir, traducir del inglés, sería bueno con palabras muy específicas, como el verbo “became” que tiene varios significados en español (convertirse, hacerse, volverse, llegar a ser, etc.) y que sin embargo es un abuso cuando el estudiante puede decir la expresión o la palabra que busca desde el inglés haciendo un circunloquio. Otros usos del inglés que le parecen útiles en la clase entre los alumnos es cuando están analizando una estructura para ver cómo funciona en español, trabajando en grupos, ayudándose el uno al otro o discutiendo contenido metalingüístico entre ellos “porque me parece que es mas cercano a su procesamiento mental, pero si los pongo en grupos para que comenten, la cuestión es que se comuniquen (en español)”.

Respecto al uso del inglés fuera de los 50 minutos de clase, ella opina que es bueno, porque ayuda a crear un canal de comunicación con los estudiantes porque si no se sigue manteniendo la distancia profesor-alumno.

En cuanto a la política del departamento de no usar el inglés o usarlo lo menos posible imprescindible, Alessia piensa que está bien poner unas reglas tan exigentes con el uso del inglés, ya que si los coordinadores fueran más flexibles con esto, y permitieran el uso del inglés “cuando fuera necesario” lo que pasaría es que todo el mundo lo usaría mucho, ya que eso es muy subjetivo, entonces es mejor poner reglas muy estrictas y después romperlas “un poquitín”.

5.6.2. Autumn (I-E) *no quiero que piensen, “es que me lo ha dicho en español y por eso no lo entiendo, es imposible”- por eso, sobre todo, uso inglés- para que vean que la complejidad no yace en que, “pues me lo ha dicho en español y por eso no me he enterado*

Autumn tiene entre 3 y 5 años de experiencia enseñando en EE.UU. Ha enseñado en otra universidad y en un instituto de educación secundaria por un semestre y es nativohablante de inglés. Como bilingüe se le puede considerar más dominante de inglés

que de español, aunque sea muy competente en español también y tenga mucha motivación por el español y la cultura española en particular. Vive con una compañera de piso que es también bilingüe pero mucho más competente en inglés, por lo cual, la lengua más frecuente en su casa es el inglés aunque también se usa el español en algunas ocasiones. Dice que habla con sus plantas en español y en hebreo, pero que cuando vivía en España les hablaba en hebreo y en inglés para practicar las lenguas que menos oía. Piensa en los utensilios de casa primordialmente en inglés, al igual que busca las recetas de cocina en inglés ya que no puede comer mucha de la comida típicamente española por razones religiosas y de salud, aunque los nombres de los alimentos y las comidas le vengan a su mente en varios idiomas, no sólo en inglés.

Por otro lado está más familiarizada con el léxico de la ropa en inglés que en español a pesar de haber pasado 3 años en España y haber comprado mucha de su ropa actual allí. Su página de inicio en Internet es elpaís.com aunque no lee mucho las noticias: lo mira, y si encuentra algo que habla de EE.UU. entonces lo busca en inglés. Dice que se fía más de la prensa española porque quizá está menos censurada que la americana: “(en) los canales estadounidenses es todo igual, quiero ver lo que pasa en el mundo”. Sus hábitos con el uso del inglés y el español en su vida diaria dependen de varios factores, como por ejemplo de si se siente más americana (entonces usará más el inglés) o quiere ser divertida (entonces usará el español porque se siente menos tímida en esta lengua) incluso bromea más en español que en inglés ya que usa esta lengua para cubrir su timidez. Igualmente dice cosas en español que jamás diría en inglés ya que la pragmática de esta lengua no lo permite (tacos, expresiones coloquiales que impliquen malas palabras, etc.). Asimismo, todo lo que implique algún tipo de actuación, como contar un chiste o un cuento prefiere hacerlo en español por cuestiones de timidez, ya que en esta lengua adopta otra personalidad más extrovertida que le permite tener este comportamiento que en su lengua materna no se permitiría a sí misma. Prefiere los medios audiovisuales de entretenimiento en inglés, tanto series como películas, ya que le gusta más el argumento de las series y películas americanas, y tampoco le gustan los programas doblados. Se siente más identificada leyendo una revista en inglés que en

español, pero dentro del mundo hispanohablante prefiere leer la prensa española antes que la prensa latinoamericana. Igualmente se siente más a gusto hablando en inglés de asuntos específicos o en un lenguaje técnico, como con un teleoperador o con un mecánico, aunque si se encuentra en un país donde se habla español, entonces alguna vez pide asistencia al público en inglés, por la simple razón de que así tarda menos que en español. Tiene amigos que hablan en español, amigos que hablan en inglés y amigos bilingües, pero habla más en español que en inglés con éstos. Sueña y piensa a menudo en la lengua del país donde se encuentra, y en los primeros días de transición entre un país y otro va adaptando al país y progresivamente soñando y pensando más en el idioma mayoritario del país donde se encuentra.

Es estudiante de doctorado del Departamento de Español y Portugués en la rama de Lingüística Hispánica, donde la mayoría de clases se enseñan en inglés. En el contexto académico dice que se encuentra más a gusto en español que en inglés porque es la lengua en la que ha estudiado su carrera y su master, aunque depende de la materia y de la lengua de sus compañeros de clase: si todo el curso es en español y sus compañeros hablan todo el tiempo español se bloquea y no es capaz de hablar bien el español, en cambio si el grupo es más heterogéneo y se permite más el CS o simplemente el uso de la lengua que prefiera cada estudiante entonces se siente más a gusto hablando en español. Prefiere leer en inglés por cuestiones de tiempo y cuestiones prácticas, ya que dice ser mucho más lenta leyendo en español.

Se comunica con sus compañeros de trabajo y estudios más en español que en inglés y de hecho en la otra universidad estadounidense donde estuvo trabajando y estudiando hizo que todos sus compañeros (nativohablantes de español o no) le hablaran en español. En el departamento en el que ahora trabaja utiliza más el inglés que en su antiguo trabajo, pero esto depende de cómo se sienta, su identidad en ese día o esa semana y también de la persona con la que esté hablando. Últimamente valora más hablar de asuntos personales en inglés, su lengua materna, ya que lleva mucho tiempo haciéndolo sólo en español. Con su supervisora se comunica en español, la lengua materna de ésta. Dice que nunca hablan en inglés. Está a favor el uso del CS en la

conversación entre bilingües, sin embargo, está en contra del uso del inglés, la lengua materna de los estudiantes, en clase. Enseña su clase básicamente en español y cree que debería ser así:

Lo hago por propia convicción. Porque entienden, crees que no van a entender, y entienden. Mi compañera de piso (cuando estudiaba su master en otra universidad) hablaba mucho inglés con sus estudiantes. También amigos míos nativohablantes hablaban mucho inglés con ellos porque creerían que no los entenderían, yo creo que es cuestión de acostumbrarlos. Si les hablo en español siempre se van a acostumbrar, si les hablo en inglés les va a costar más tiempo

No cree que el profesor deba hablar necesariamente la lengua de los estudiantes, pero que es bueno tener conocimientos de la lengua materna de los estudiantes para así poder ayudarlos mejor:

porque sé por qué tienen los problemas que tienen, qué cosas les van a costar más, cómo ven, o sea, de qué *frame*, ¿no? vienen a ver esto. Cómo en pretérito/imperfecto sé que no tienen esto en inglés, y les digo ‘tu cabeza es así (junta las manos) y tú tienes que hacer así (las separa), que vas a estar como un tiempo que te va a costar’, pero se hacen, ¿sabes lo que te quiero decir?

Cree en el filtro afectivo, tanto que es básicamente el único motivo principal por el que usa inglés en clase:

Lo uso cuando no quiero que se frustren hasta el nivel que ya no les entre ninguna información. Lo uso con conceptos muy complicados de gramática que no tienen en inglés, así que no tienen un esquema al cual recurrir para procesar la información- creo que les ayuda ver que, precisamente, eso no existe en inglés, toma su tiempo captarlo en español. Lo uso de vez en cuando por razones de *rapport*, es decir, las bromas las hago en español porque no es información imprescindible que necesitan (intento no usar inglés si no lo veo sumamente necesario), pero a veces, diré algo gracioso, o que no esperan que diga una profesora, en inglés, para que haya un ambiente ligero, se sientan cómodos en la clase, se diviertan, para que les guste la clase. Como no uso mucho inglés, si lo uso para “efecto”, tiene todavía más “efecto” porque es algo que no suele ocurrir, que diga la profe algo en inglés

Por tanto, esta profesora usa el inglés en clase, como ella dice por razones afectivas pero también cuando es un tema complicado o algo que los estudiantes no tienen ni siquiera en su lengua materna:

Aún si se lo explico en inglés no lo van a entender, pero si se lo explico en español se van a quedar como ‘no he entendido’ [...] ‘y es porque me lo ha dicho en español’. Pero si lo explico en inglés ya no pueden decir ‘si me lo explicara en inglés lo entendería’ todo lo que necesitan para tal vez entenderlo... a mí me pasa también [...] porque no es algo que puedo pensar en eso todavía en mí... en la segunda lengua, porque no tengo ningún esquema, ¿no? por eso ¿no? jamás han hablado de pretérito e imperfecto. También con objetos directos e indirectos, hablamos primero de qué es esto en inglés porque ni siquiera lo saben en inglés muchas veces. Entonces quiero que entiendan el concepto en su propia lengua porque si no, creo que si no tienen el concepto en su propia lengua es mucho mas difícil mantenerlo en otra lengua. Eso también, el filtro afectivo es muy importante

No cree necesario ni justificado el uso del inglés en clase, ni para explicar gramática ni nuevo vocabulario “salvo si es algo que hasta explicárselo en inglés no lo van a captar muy bien, por eso uso inglés para enseñar imperfecto/pretérito, y el subjuntivo también”, sin embargo evade el uso del inglés en la explicación del subjuntivo (no la primera vez ni la segunda que se habla del subjuntivo, pero sí más adelante) ya que según ella los estudiantes que comienzan con el subjuntivo, ya tienen un nivel suficientemente bueno de español como para entender una explicación de este tipo en español. Cree que el profesor puede explicar diferencias entre el inglés y el español en inglés o dar instrucciones en inglés. Sin embargo ella no lo hace en las clases observadas, porque según dice “no lo necesitas si lo puedes hacer en español”, y además prefiere no hacerlo todo el tiempo así, explicar en inglés o repetir las instrucciones en inglés, ya que los estudiantes se acostumbran a que van a tener las instrucciones en su lengua materna y no las escuchan en español.

Dice que se siente más a gusto enseñando básicamente en español y que habla de gramática con sus estudiantes más en español que en inglés. Siempre los saluda en español y le parece mal que le pregunten dudas en inglés. De hecho en las grabaciones transcritas se puede apreciar cómo varias veces les llama la atención a los estudiantes cuando hablan en inglés. Dice que les riñe si le preguntan siempre en inglés, les riñe en español y les contesta las dudas (que tuvieran) en español, salvo si sabe es una buena pregunta, pero complicada y que realmente no saben preguntar eso en español. Dice que

entonces utiliza las dos lenguas, el español y el inglés. Respecto a las preguntas y el idioma en que se las hacen dice también:

...Cuando abren la boca ya casi sé lo que me van a preguntar, entonces sé que pueden hacerlo y tienen que aprender a hacer circunloquios, porque no van a tener durante muchos años todas las palabras que necesitan, entonces tienen que aprender a hacerlo y no van a hacerlo si permito que no lo hagan

Al igual que Alessia, a la hora de darles a los estudiantes equivalentes del vocabulario en su propia lengua, cree que no lo hará con vocabulario básico pero sí con palabras que conllevan detalles: “Sí es un concepto complicado, o hay algo sutil que no van a captar explicándoselo en español: inglés”, y utiliza el concepto de devorar para ejemplificar este uso del inglés: “que vean que ‘devorar’ no solo es comer mucho. Que puedan tener un poco más de riqueza léxica”. También aquí nombra el filtro afectivo y dice: “además se quedan como contentos, y repiten la palabra. Hoy jugamos al tabú, hicimos dos grupos y una chica dijo ‘tiquismiquis’. Estas palabras de riqueza se quedan”.

Respecto al uso del inglés fuera de los 50 minutos de clase, ella opina que es bueno, porque si los estudiantes vienen después de clase o a las horas de oficina es porque no han entendido algo y “puedo explicárselo muy bien en inglés”. Según ella “si han hecho el esfuerzo para venir a mis horas de oficina para entender algo se lo explico en inglés”. También su uso del español o inglés con un alumno en sus horas de oficina depende de si éste es buen o mal estudiante. Si el estudiante es un buen estudiante y ella cree que puede entender las explicaciones en español, se las dará en español, si no, lo hará en inglés para ayudar lo máximo posible a su estudiante.

5.6.3. Alicia (E-I) *A veces estoy yo tan ocupada con uno aquí y otra mano levantada allá, el otro acá, que me preguntan en inglés y yo rápido contesto en inglés, paso al otro, paso al otro, paso al otro, y así, como ping-pong, es cuestión de tiempo, eficiencia, pero igual, si me preguntan en inglés a veces yo empiezo en español y la persona no entiende yo ya, cambio al inglés y ya...*

Alicia tiene menos de un año de experiencia enseñando español en Estados Unidos aunque tenga más de 4 enseñando su lengua nativa, otra lengua romance. Sólo ha enseñado en la Universidad de Texas en Austin. Como trilingüe que es, se le puede considerar más dominante de español que de inglés, aunque haya estudiado inglés desde los 9 años y empezara a estudiar español a los 22 (ahora tiene 29). Su pasión por el español comenzó cuando empezó a tomar clases de flamenco. Éste fue su primer nexo de unión con la lengua, no fue en una clase formal. Se siente insegura hablando inglés y no quiere causar una mala impresión o un malentendido por usar mal en inglés, por lo cual usa casi siempre el español. Cree que en inglés ha llegado a un estado de fosilización del que no va a salir. Sin embargo, tiene mucha motivación por el español ya que estudia un doctorado en literatura hispanoamericana. Vive sola con su mascota, un gato. Habla con él en su lengua materna. Piensa en los utensilios de casa primordialmente en la lengua de la cual es nativa. A la hora de cocinar puede buscar las recetas de cocina en las tres lenguas en Internet, pero piensa en la comida y los ingredientes de su lista de la compra en su lengua materna. Por otro lado está más familiarizada con el léxico de la ropa en español que en inglés a pesar de haber pasado casi 5 años en EE.UU. y no haber vivido nunca en un país de habla hispana.

Lee revistas y prensa igualmente en inglés y en español aunque preferiría comprarlos sobre todo en español ya que se siente más identificada cuando las revistas están escritas en español que cuando están escritas en inglés. Ve más televisión y cine en inglés que en español aunque le gustaría más verlo más en español que en inglés, ya que es más fácil de entender para ella y capta mejor las bromas en español que en inglés. Bromea y se siente más pícaro básicamente en español y se desenvuelve mejor contando un cuento en esta lengua. Incluso con el lenguaje técnico, como el de los automóviles se encuentra mejor en español que en inglés. Sin embargo, para hablar con un teleoperador no tiene preferencia por el uso de uno u otro.

Con sus amigos habla sobre todo español, aunque tiene más amigos que hablen español que aquellos que su lengua materna sea el inglés y suele tener mejor impresión de la gente que habla español. Le caen mejor. Sueña más en su lengua materna y más en

español que en inglés. Y piensa más en su lengua y en español que en inglés. Dice: “yo casi nunca pienso en inglés. Me pongo a pensar en inglés si estoy leyendo un texto en inglés y tratando de asimilarlo. A veces también pienso en las clases en inglés porque tengo que pensar cuáles van a ser los problemas de ellos” (los estudiantes).

Es estudiante de doctorado del Departamento de Español y Portugués en la rama de Literatura Hispánica, donde la mayoría de clases se enseñan en español. En el contexto académico dice que se encuentra más a gusto en español que en inglés porque es la lengua en la que ha estudiado su master, y le cuesta más trabajo leer en inglés los artículos de crítica que le asignan (como un 50% de todos los que tiene que leer). Piensa que quizá pudiera ser mejor leyendo en inglés si pusiera un poco más de empeño. Reconoce hacer CS con hablantes de español que no son nativos de español más que con los que sí lo son.

Se comunica con sus compañeros de trabajo y estudios en español sobre todo, al igual que con su supervisora, hablante nativa de portugués. Está a favor el uso del CS en la conversación entre bilingües, y está a favor del uso del inglés, la lengua materna de los estudiantes, en clase. Enseña su clase más en español que en inglés aunque cree que debería ser la mayoría en español. Dice que usa el inglés en clase por varias razones: 1) porque los estudiantes no están acostumbrados a oír español, por lo tanto no entienden español por muy despacio que la profesora hable, 2) porque los estudiantes le critican en el CIS (las encuestas que hacen sobre los profesores y los cursos que toman) que habla todo el tiempo en español en clase o que habla muy rápido en clase, 3) vienen de un sistema unilingüe (en el instituto) donde las profesoras enseñan siempre en inglés a conjugar “un par de verbos” en español y no se practica el español hablado y para los estudiantes cambiar al español todo el tiempo puede ser un shock. A ella no le gusta ni le parece necesario usar inglés en clase, pero dice que se ve forzada a usarlo y usa mucho más inglés del que quisiera.

Cree que el profesor debe hablar la lengua de los estudiantes y además es bueno que la conozca y cree que se debe usar en la clase de español, pero restringe su uso a la explicación de la gramática, diferencias entre el inglés y el español, y dar instrucciones o

feedback a los alumnos. Dice que ella usa el inglés para dar instrucciones cuando no le queda claro que los estudiantes las hayan entendido en español y para explicar conceptos gramaticales que se distancian demasiado del inglés. El hecho de que explique las instrucciones en inglés es porque sabe que muchos alumnos no dicen nada en clase, pero cuando llega el momento de evaluar a la profesora en las encuestas, le dan puntuaciones bajas. Como respuesta a este feedback de los estudiantes, Alicia ha modificado su comportamiento respecto al inglés en clase. También tiene en cuenta la efectividad, ya que por cuestiones de tiempo no puede permitir que los estudiantes estén 10 minutos tratando de entender qué tienen que hacer porque es el tiempo asignado para hacer lo que tienen que hacer. Según Alicia el tiempo es un factor que combinado con la heterogeneidad de niveles del alumnado crea inmensos problemas en clase:

yo tengo el tiempo al cuello, yo tengo 10 minutos para hacer una actividad y yo sé que la mitad de la clase va a hacer la actividad de 10 minutos en 5 y la otra mitad se va a tardar 5 minutos en entender qué es lo que tienen que hacer, y luego tardan otros 10 en hacerla. Igual termina un desastre como quiera, pero yo digo ‘vale’ ‘ok’ ‘let’s move’

Dice que se siente mejor enseñando en español que en inglés (incluso da feedback en español a los estudiantes, y ellos a ella) y habla con los estudiantes de gramática en las dos lenguas. Cree que ser políglota le beneficia porque conoce las diferencias entre la lengua de los estudiantes y la que estudian y eso le puede ayudar. Pero está en contra de dar automáticamente sinónimos o traducciones en inglés cuando los estudiantes preguntan por una palabra o expresión, porque si acceden al significado desde el inglés nunca van a recordar la palabra en español. Sin embargo, ella produce este uso del inglés en la clase en unas 15 ocasiones en total. Cuando se le comentó este dato en la entrevistada dijo que lo hacía por cuestiones de eficiencia, porque hay poco tiempo para ver muchas cosas en clase. Hay poco tiempo y muchos estudiantes en clase “con la mano levantada”, y no se puede tardar mucho tiempo en resolver las dudas porque si no, no se ve en clase todo lo que se tiene que ver ese día en concreto,

porque cuantos menos estudiantes tengas, menos necesidad tú tienes de usar el inglés, porque puedes tomarte el tiempo para explicarlo otra vez, ellos

tienen más confianza entre ellos de preguntar y conmigo también. Con 25, cada uno en un nivel, no se puede

Al reflexionar sobre el número de veces que explicó gramática en dos días que se transcribieron (41), normalmente después de haber explicado exactamente lo mismo en español, Alicia expresa su impotencia al tener una clase totalmente heterogénea, con estudiantes que tienen muy buen nivel de español y que incluso usan normalmente el subjuntivo junto con estudiantes que entraron en 508 por ahorrar tiempo sin tener el nivel necesario y que ahora tienen muchos problemas:

con las clases que tenemos en 508 lo que iba a pasar es que los que no deberían estar en 508 son los que iban a entender y los que sí se supone que deberían estar en el nivel correcto no iban a entender, porque la mayoría no ha tomado 506, la mayoría no ha estado en contacto con el español hace algunos años, entonces aunque hayan tenido un buen curso de español y aprendido un par de cosas, el oído es imposible

Respecto al número de veces que usó inglés en clase (177 ocasiones, 98 el lunes y 79 el martes) le pareció excesivo. Dice que ella no usaría tanto inglés, pero que los estudiantes vienen de una educación unilingüe y simplemente no están acostumbrados a una clase 100% en español. Para ella la eficiencia con el tiempo es un factor decisivo por el cual usa tanto el inglés:

porque a veces puedes darles instrucciones en español o explicarles algo y 1) tengo que repetirlo 100 veces y 2) aún después de haberlo repetido 100 veces hay estudiantes hablando entre ellos: '¿pero qué dijo' 'pero que no se qué'. Pierdes 10 minutos explicando otra vez y otra vez

Otra razón a la que atribuye el hecho de dar instrucciones en inglés (incluso en 4 ocasiones para un uso logístico más que aquel relacionado con el español) es que por ejemplo, los estudiantes, cuando da instrucciones y no lo entienden la primera vez se desesperan y lo tiene que repetir en inglés, por tanto su uso del inglés es de nuevo una respuesta al feedback que le dan los estudiantes como profesora.

Sin embargo el uso más repetido tanto en Alicia como en general entre las profesoras no es este, sino el uso social de la lengua, usar el inglés para comentar con los estudiantes incluso cosas que no tienen ni siquiera que ver con la clase. Alicia al igual

que Autumn usa el inglés para sorprender a los estudiantes, para llamar su atención, dice en su entrevista:

muchas veces lo hago para despertarlos cuando veo que están dormidos, incluso (comentarios) personales porque cuando tú haces algún comentario tonto en inglés se despiertan, de pronto se despiertan. Tú lo haces en español y ni te escuchan porque están dormidos. Así capto su atención, en español es a veces más difícil captar la atención

Respecto a la barrera del uso del inglés dentro y fuera de la clase Alicia saluda a sus estudiantes fuera de la clase en inglés y utiliza el inglés en sus horas de oficina y antes y después de que la clase comienza si los estudiantes vienen a preguntarle algo o se dirigen a ella en inglés:

la lengua de ellos no es español, no tienen un nivel de español muy avanzado, la mayoría tiene un nivel muy básico, y no sé, no están muy acostumbrados a comunicarse en otra lengua. Ellos sienten, aunque no sea totalmente verdad, que no se pueden comunicar para nada, ellos creen que son incapaces de comunicarse en español aunque sí son capaces, o sea, si hacen el esfuerzo. Ellos se olvidan de que comunicarse no es necesariamente dominar la lengua completamente, se puede usar el cuerpo, señales, ¡lo que sea! y uno lo entiende, pero ellos no lo ven de esta manera [...] yo creo que ellos entienden que la clase de español son aquellos 50 minutos y pasados los 50 minutos se acabó el español y si me hablan en inglés les contesto en inglés. Y ya me acostumbré, ya entré en el clima de ellos. Con muchos no hace falta, yo sé que ellos entenderían

Sin embargo este uso *no necesario* del inglés no es tan tolerado en clase. Alicia dice que le parece mal que los estudiantes le pregunten en inglés en clase cuando pueden hacerlo en español, cosas muy básicas como:

‘¿Cómo se dice X?’ y a veces por pura pereza: ‘how do you say x?’. Cosas simples como ‘no entendí’, eso es tan simple de decir en español, ya saben, ‘no entendí’, ‘no escuché’, ya saben decirlo en español, ¿por qué tienen que hacerlo en inglés? y eso es parte de automatizar un poco

En las grabaciones se pudo observar cómo la profesora respondía en numerosas ocasiones en español a preguntas en inglés, pero normalmente después del tercer intercambio español-inglés-español-inglés con el estudiante la profesora pasaba a usar el inglés. Alicia justificó este cambio porque su sensación en este caso es que la persona

simplemente no entiende en español y por eso insiste en inglés, preguntando en inglés, aunque parece ser que es el estudiante el que escoge la lengua de la clase en este caso, ya que la profesora se da por vencida después de un tercer intercambio sin obtener respuesta en español y pasa a la lengua del estudiante, quizá por facilitar las cosas, quizá por tener una buena relación con él, o como ella ha dicho, porque le daba la sensación de que no había entendido.

Otro uso que destaca en esta profesora es el inglés para llamarles la atención para que se porten bien o para que usen el español. Alicia también usa el español para este fin en la clase, pero resulta curioso que lo haga en inglés sobre todo para llamarles la atención. Alicia atribuye este uso a que sólo hay ciertas ocasiones en las que no quiere que usen el inglés y quiere que esto les quede claro, por eso utiliza el inglés para decirles esto a sus estudiantes. Para ella el uso del inglés entre los estudiantes no es lícito cuando se trata de un ejercicio de expresión oral, en el que ellos tienen que tratar de comunicarse en inglés. Ahí es cuando ella les llama la atención. Sin embargo si los estudiantes tienen que escribir algo en español o es un uso más metalingüístico de la lengua, no les llama la atención.

Finalmente Alicia piensa que el hecho de ser ella políglota es una ventaja que la lleva a usar mucho más el inglés en clase que si no se sintiera cómoda usando esa lengua:

Como yo ahora me siento más o menos cómoda comunicándome en inglés pues yo digo, bueno, a mi me entendieron en inglés, pero yo recuerdo que cuando llegué yo usaba menos el inglés en clase. No sólo no estaba muy segura de mi inglés sino que también estaba enseñando cursos más avanzados y entonces yo no sentía necesidad de hablar inglés para nada, y no hablaba en inglés a veces ni en mis horas de oficina, pero ahora estoy dando un curso menos avanzado y estando un poco más segura del inglés lo uso

5.6.4. Margarita (I) *a veces siento que no vale la pena, traerlos a todos ellos por todo ese camino, ¿para qué? ¿para frustrarles? y para mí los estudiantes no están pagando tanto dinero para frustrarse, ellos quieren salir de la clase pensando “mira, yo he aprendido algo”. Y a veces yo pienso que vale la pena que puedan salir del semestre pensando “pues fue difícil pero yo aprendí algo” en vez*

de decir “pues ella habló todo el semestre en español” porque eso no es enseñar

Margarita tiene entre 3 y 5 años de experiencia enseñando en EE.UU. Ha enseñado solamente en la universidad de Texas en Austin y en una escuela privada de español. Como bilingüe se le puede considerar predominantemente dominante en inglés, aunque sea competente en español también y tenga motivación por el español y la cultura hispana. Vive sola en un apartamento y no tiene mascotas, es por eso que los utensilios de cocina los nombra/piensa en inglés, y la lengua predominante en su casa cuando vienen amigos suele ser el inglés, ya que la mayoría de ellos habla inglés mejor que español, aunque también se use el español en algunas ocasiones. Dice que usa el inglés en casa porque es la lengua en que aprendió estos conceptos caseros y no conoce el vocabulario en español, excepto de las cosas básicas, aunque depende de la comida o del utensilio. Piensa que los estudiantes de lingüística tienen una desventaja frente a los de literatura, y es que los de lingüística leen todo para sus clases en inglés, mientras los de literatura lo hacen en español. Para Margarita su vida es en inglés, menos cuando está enseñando y con algunos amigos. Ve las series de televisión en inglés aún teniendo acceso a las que están en español por incompetencia de horarios con las que le podrían gustar, o porque cuando llega a casa está tan cansada que no quiere esforzarse por entender otra lengua. De todos modos dice ser más adepta a la televisión española ya que según ella hay programas más atractivos que los que se pueden ver en Austin, sobre todo aquellos programas-concurso con un fin educativo. Lee principalmente en inglés.

Sus hábitos con el uso del inglés y el español en su vida diaria dependen de varios factores, como por ejemplo, de que su interlocutor entienda mejor o peor el inglés. Asimismo, todo lo que implique algún tipo de actuación, como contar un chiste o un cuento lo hace más en inglés que en español, y es una persona muy sarcástica. Prefiere los medios de entretenimiento en inglés, tanto series como películas, ya que le gusta más el argumento de las series y películas de Hollywood. Se siente más identificada leyendo una revista en inglés que en español, y a la hora de manejar lenguaje técnico, como con un teleoperador o con un mecánico, prefiere que sea básicamente en inglés. Sueña y

piensa básicamente en inglés, ya que según ella esto es porque es parte de su vida personal.

Es estudiante de doctorado del Departamento de Español y Portugués en la rama de Lingüística Hispánica, donde la mayoría de clases se enseñan en inglés. En el contexto académico dice que se encuentra más a gusto en inglés que en español porque es la lengua en la que ha estudiado su master. Prefiere leer en inglés por cuestiones de tiempo y cuestiones prácticas, ya que dice ser mucho más lenta leyendo en español.

Se comunica con sus compañeros de trabajo y estudios más en español que en inglés porque para ella es la lengua del departamento, la lengua de trabajo, dado que hay muchos hablantes nativos de español y para ellos es más fácil hablar en español, mientras con los estadounidenses ella habla en inglés. Con su supervisora se comunica en español (la lengua materna de ésta) y en inglés. La mayoría del tiempo habla con ella en español excepto cuando hablan de informática, que es cuando usan el inglés. Comenta en la entrevista que fue también su T.A. y veía cómo sus estudiantes estaban frustrados porque ella enseñaba todo en español y dice textualmente “y cuando les enseñaba yo lo entendían todo, y yo vi que necesitan una mezcla más o menos para no frustrarles tanto”. Está a favor el uso del CS en la conversación entre bilingües, y también está a favor del uso del inglés, la lengua materna de los estudiantes, en clase. Enseña su clase más en inglés que en español y no cree que necesariamente debiera ser así:

es que yo sé que hay beneficios (por el uso del español en clase) para los estudiantes porque es el único lugar para muchos donde van a escuchar el español y yo pienso que debo darles esta oportunidad de escuchar el idioma, poner las palabras juntas y todo eso, pero otra vez es la cosa del tiempo. Al principio, cuando es cosa del repaso, las cosas que ellos deben saber es mucho mas fácil mantener el español, pero cuando empezamos con el pretérito y el imperfecto olvídale. Vamos a usar el inglés, pero me gustaría hablar más en español y tal vez con los exámenes (pruebas de nivel) donde vamos a tener más o menos el mismo nivel de estudiantes, tal vez eso va a ayudar también. Pero a veces me siento culpable cuando la mitad entienden y la otra mitad no

Piensa que el profesor debe hablar la lengua de los estudiantes y además tener conocimientos de ésta para así poder ayudarlos mejor:

yo tenía que aprender español también, así que yo sé por lo que ellos están pasando ahora. También yo sé cómo piensan ellos. Hablar un idioma no es solo hablarlo pero pensar en este idioma y yo sé cómo están pensando [...] pero dicen cosas así muy divertidas y como persona bilingüe puedes entender cómo están pensando y tienes compasión por ellos y dices ‘pobrecitos’

Cree en el filtro afectivo, y éste es uno de los principales motores que la motivan a usar el inglés en clase:

...y yo pienso como instructora, como maestra, yo necesito leer a mis estudiantes, ver que están aprendiendo, están entendiendo, están, no sé, capturando algo, y si yo veo que no están entendiendo yo tengo que cambiar algo

Esta profesora es la que más usa el inglés en clase a veces por razones afectivas, a veces para ser más eficaz con el tiempo. Por ejemplo, ella defiende el uso del inglés “para la gramática para las cosas difíciles”. Aunque también reconoce que tiene que esforzarse en hacer las “cosas pequeñas” también el español. Es lo que anteriormente hemos llamado uso logístico del inglés en clase. Sin embargo, para ella, un 75 o incluso un 80% del tiempo de clase en español sería lo ideal. Sin embargo en su clase no se llega a este porcentaje. Ella dice que no le sorprende porque es el final del semestre y los estudiantes están viendo un tema complicado como es el uso de los pasados en español. Piensa que el próximo semestre, en el que va a enseñar un nivel más avanzado y con más tiempo en clase, va a tener que usar menos el inglés en clase, también debido a que los estudiantes tienen ya una base en español más consistente que en niveles iniciales. También atribuye mucho de su uso del inglés en la clase, como por ejemplo dar aclaraciones, o explicar el significado del vocabulario a la falta de tiempo:

¿merece la pena gastar 10 minutos en la diferencia entre puso/pudo? sin embargo en la clase que enseñé por la noche, pues sí, me paso 10 minutos enseñando eso en español porque tenemos el tiempo para hacerlo. También tienes que pensar en los que dejas atrás, porque no entienden. Porque incluso si me tomo los 10 minutos, todavía puedo tener a lo mejor 2 estudiantes que me siguen, que están conmigo, y el resto de la clase perdida, puedo tener la atención de dos estudiantes mientras los otros están hablando entre ellos

Por lo tanto ya no sólo es una cuestión de tiempo sino de eficiencia para ella, o lo que es mantener la atención de los alumnos:

También tienes que pensar en la dinámica de cómo manejar la clase, y la clase es un show, es como actuar, tienes que mantener su atención y mantenerlos a ellos trabajando y continuando y tienes que pensar en cuántas veces puedes parar para darles una explicación larga ¿vas a perder su atención? ¿voy a tener que luchar por recuperarla cuando termine la explicación? y además ¿cuánto tiempo me va a tomar?, así que les doy la respuesta en inglés y así continuamos rápido

Sin embargo el inglés en su clase no sólo se usa para cuestiones de vocabulario, para ahorrar tiempo, o cuando los estudiantes se frustran. Existen numerosas ocasiones en las grabaciones que se hicieron en las que Margarita simplemente empieza explicando gramática en inglés, sin ningún indicio de que los estudiantes estén frustrados o hagan preguntas. Margarita se adelanta y les explica en inglés lo que ella considera que va a ser difícil para ellos. Ella considera, al contrario que las otras profesoras, que hay que explicar la gramática en inglés en clase, sobre todo si ésta toca un tema nuevo, que nunca antes de ha visto en clase. Considera que explicar la gramática en los dos idiomas es una pérdida de tiempo (aunque inconscientemente ella lo haga en numerosas ocasiones), por eso selecciona el español para temas que le parecen más fáciles o que son repaso o ampliación de algo que ya se ha visto en el pasado y utiliza el inglés para temas que cree que van a ser difíciles para sus estudiantes o que nunca antes se han visto en los niveles anteriores.

Cree que definitivamente lo que le lleva a usar el inglés en las explicaciones de las instrucciones de las actividades es el tiempo:

porque lo que yo he descubierto es que si doy instrucciones en español la mitad va a entender y cuando estoy caminando por la clase entonces me voy a dar cuenta de que varios grupos no saben lo que deben estar haciendo entonces voy tomando tiempo explicando a cada grupo lo que tienen que hacer en inglés, así que es lo mismo. Los que ya entendieron la primera vez van a hacerlo en 5 minutos y los otros 10/15 minutos después están terminando porque tardaron 5 minutos en entender lo que tenían que hacer [...] yo empiezo con buenas intenciones pero luego me doy cuenta de que no se puede [...] lo más frustrante es cuando la mitad de la clase ha acabado y la otra mitad esta todavía enredada en ver qué es lo que tienen que hacer exactamente

Usa también el inglés a menudo para dar feedback a sus estudiantes, según ella porque es un uso de la lengua que conlleva emociones, y para ella, al compartir la lengua materna de sus estudiantes, es más natural el uso del inglés en este caso. También Margarita es muy consciente de la situación de vulnerabilidad en la que se encuentra el estudiante en clase:

y es raro porque cuando aprendes una lengua no importa lo mayor que seas los adultos se sienten como niños en clase, y tengo personas incluso mayores que yo, de unos 50, y les digo, “oh that was good!” y el compañero pregunta por el suyo inmediatamente. Porque ellos quieren esa afirmación, la confirmación de que lo están haciendo bien y creo que por eso, porque es una emoción yo tiro del inglés, y no uso casi nunca el español” [...] “tengo que interpretar a mis estudiantes, ellos están en un lugar donde son muy vulnerables, sobre todo cuando están preguntando algo, no es el momento de tratar de enseñarles algo, es el momento de ayudarles

Otra cuestión que está relacionada con el filtro afectivo es que Margarita contesta a sus estudiantes en la lengua que le preguntan. Para ella esto es una muestra de respeto, o incluso más que eso, no desanimarlos, tenderles una mano:

si están preguntando es que no entienden y si les contesto en español es como escupirles en la cara, porque si no entienden lo único que voy a hacer es añadir más cosas que no entienden. Quiero que pregunten si no entienden algo, quiero que me digan si no entienden algo, y tengo buena respuesta por parte de los estudiantes, mis chicos hablan muchísimo, pero si están preguntando una pregunta no creo que sea el momento de darles más español, es el momento de tratar su duda, su pregunta. Pero bueno, mis ‘heritage speakers’ vienen y me preguntan en español y la mayoría del tiempo les respondo en español” [...] “no es el momento de exponerte todo lo que sé, es el momento de explicarlo de una manera que tú me puedas entender, dárselo masticado, porque es el primer año aprendiendo una lengua. Eso les puede desanimar y hay que proteger ese amor potencial que pueden tener por el español

Sin embargo, aunque se pudiera pensar que el uso pedagógico de la lengua es el más común en la clase de Margarita, en la realidad no lo es. Más de dos quintos de las veces que Margarita usa el inglés en clase lo usa como uso social de la lengua, es decir, para hacer comentarios con sus estudiantes respecto a lo que está pasando en clase. Para Margarita el hecho de ser, como sus estudiantes, nativohablante del inglés es algo que les une tremendamente y aspectos pragmáticos del lenguaje como la cultura del humor van

‘adjuntos’ con la lengua. Ella dice que en la vida real es una persona muy sarcástica y que por ejemplo bromea en clase en inglés porque es parte de cómo es ella y porque en español sus estudiantes no lo van a comprender. Pero este uso de nuevo depende del tiempo. En su segundo trabajo, Margarita hace más bromas y comentarios en español. El problema es que ella tiene que hacer un esfuerzo consciente para hacer este tipo de cosas en la clase en español, y quizá por eso, porque quiere dinamizar su clase más por cuestión de tiempo usa este recurso como estrategia para captar la atención de los alumnos y tenerlos más atentos. También para Margarita enseñar no sólo es la relación que mantienes con el estudiante en clase, para ella el hecho de tener una relación profesor-alumno va más allá, somos personas que nos comunicamos e interactuamos. Necesitamos el juego social para continuar con la relación porque si no, sería algo artificial. Por eso usa el inglés en su uso social en clase. Ese nexo de unión entre ella y los alumnos le permite forjar esa relación de una manera más sólida ya que se acerca a los alumnos a través de lo que ellos tienen en común con ella, la lengua, y por lo tanto, la cultura.

Ella también reflexiona sobre esta relación y cómo esta relación puede influir en el desarrollo de la clase y dice:

lo que me motiva a la hora de enseñar es la influencia que puedo tener en sus vidas y por eso es por lo que yo estoy tan compenetrada con ellos, porque como profesora, eres mentora, y nunca sabes la influencia que puedes tener en estos chicos. Quiero que sientan que yo soy accesible, no la profe que siempre me habla en español y esto hace la dinámica de la clase diferente, y tiene sentido

Al igual que las otras profesoras, Margarita usa el inglés fuera de clase con los alumnos más que el español, excepto con aquellos que han ido a estudiar fuera, con los cuales ella usa más el español porque quiere saber cuánto han aprendido “pero por lo general no, porque si sienten esta presión, de incluso preguntar en español, yo no se la voy a dar, si sienten que no entienden, yo les voy a aclarar las cosas en inglés. Y es sólo social, la clase se ha terminado” porque para ella la clase es como una actuación, una representación, un *performance*, en el que ella actúa como hablante de español. Fuera de estos 50 minutos vuelven a ser ellos mismos:

es la actuación, tu actúas en clase, se acabó, ahora ya puedo volver a ser Margarita de nuevo. Durante esos 50 minutos son muy muy vulnerables, pero creo que al final de esos 50 minutos vuelven a ser adultos. Entonces hay que respetarlos, tratarlos como adultos

Por lo tanto, Margarita alega que ella no tratará a sus estudiantes como no lo haría en una situación normal, con alguien fuera de la clase, por lo que si le preguntan en español ella contestará en español y si le preguntan en inglés ella les contestará en inglés. Sin embargo no todos los usos en la clase para ella son buenos, ella cree que en algunas ocasiones, por el hecho de que se encuentra más cómoda en inglés no habla tanto español, como a veces, cuando lo usa “como soporte, como cuando no me fuerzo a usar español porque estoy tan cómoda en inglés y no me esfuerzo ni cuando es un concepto simple, a usar el español”. Para ella hay varias circunstancias que favorecen su uso del inglés en la clase, como que todos los estudiantes son nativohablantes de inglés, o que ya ha cogido cierta confianza con ellos a esta altura del semestre. Como ella dice “a veces pasa, al principio, que no saben que hablo tan bien inglés, y empiezan en español, como durante la primera semana están averiguando de dónde soy, dónde aprendí mi español, si soy hablante nativa o no, hasta que llegan a tener confianza y me preguntan”. Y quizá para ella sea un esfuerzo consciente el uso del español como la lengua de clase, al ser ella también nativohablante del inglés. Ella misma lo corrobora diciendo:

como hablante no nativa tengo que ser extremadamente consciente siempre de cuándo estoy hablando español o inglés, o cuánto estoy usando el inglés, para que el inglés no se apodere del curso. Y es algo que los instructores que no somos nativos tenemos que tener siempre en mente

Como hemos visto, en la clase de Margarita el uso del inglés está más permitido que en las otras, y algo que llama la atención es que ella en ningún momento les dice que lo tienen que hacer en español cuando son ejercicios orales ni les llama la atención para que hablen español cuando están hablando en inglés entre ellos. Según Margarita, ella nunca haría esto porque se pregunta cuáles son los objetivos de la actividad “¿quieres que hagan el ejercicio completamente o que se atasquen y luchen para seguir en la L2? ¿que pasen apuros? Entre ellos no hablan en español para negociar, para hacer una actividad”.

Sin embargo, en las observaciones se notó como los alumnos de Margarita usaban menos el español en clase que los alumnos de otras profesoras y se le preguntó a Margarita por qué creía que era, a lo cual ella contestó: “no diría que ellos hablan menos en español porque tienen menos input. Es posible que ellos hablen un poquito menos. Puede que produzcan menos, pero mis estudiantes salen con las ideas más claras”, alegando que los estudiantes que hablaban más en otras clases “eran heritage speakers” y que no es verdad entonces que se hable menos español en su clase que en otras. Cree también que lo que provoca que sus estudiantes no hablen tanto español son las metas del programa. En su otro trabajo la meta principal de su programa es la comunicación, por lo tanto, sus estudiantes hablan más en clase en español. Sin embargo, para ella, las metas del programa del Departamento de Español de UT son más analíticas y gramaticales que comunicativas, por lo cual los estudiantes tienen que usar más el inglés para analizar cómo funciona el español:

En este caso todo es gramática y ser capaz de encontrar errores en los exámenes, ser capaz de identificar lo que sea. Tienen que tener conciencia de la lengua también para escribir ensayos, tienen que saber por qué es “la silla roja”, tienen que conocer la gramática de la lengua, cuál es el ADN del verbo, etc. Les ayudo a analizarlo, desmenuzarlo. Porque no se les examina en pronunciación, producción, se les examina en gramática. Entonces mis estudiantes se frustran porque les decimos “tienes que ser capaz de hablar en español”, pero al final del día les pones lo contrario en el examen, así no les ayudas [...] ¿qué quieres que mis estudiantes consigan al final del semestre? ¿poder seguir la clase en español o ser capaces de hacer el examen y tener una A?

Otro factor que según Margarita es clave para el uso del inglés en la clase es el contexto en el que los estudiantes aprenden. Ellos están (aunque sea Texas y haya muchos inmigrantes que hablan español como lengua materna) en un medio anglófono en su mayoría y aprendiendo la lengua como una lengua extranjera, no como una segunda lengua. Para Margarita esto es clave ya que “también si estuviera enseñando a los mismos estudiantes en España, les enseñaría en español, porque tienen un refuerzo inmenso en el mundo real, y van a oírlo, y van a sumar $2 + 2$ y va a tener sentido para ellos, pero aquí no tienen ese refuerzo”; es decir, que los estudiantes estuvieran en el ambiente donde se habla la lengua motivaría más a Margarita para enseñarles en español, ya que desde

temas de conversación hasta posibles aplicaciones de lo que están hablando en clase a la vida real surgirían más frecuentemente y con más naturalidad que en un ambiente donde el español es sólo una lengua extranjera.

5.7. Análisis general de los datos y posibles futuras investigaciones

Después de grabar y entrevistar a las profesoras podemos responder a las preguntas de investigación que hicimos en un principio diciendo que todos los factores (logístico, pedagógico, biográfico y demográfico y de interacción) son importantes en cuanto al hecho de por qué ellas cambian del español al inglés en la clase, pero, contrariamente a lo que se ha analizado en otros artículos dedicados a este tema (Papaja, 2007; Bacherman, 2007; Czubak, 2006; David & Don, 2005; Mello, 2005; Turnbull & Arnett, 2002; Martín Martín, 2001; Artemeva, 1995; Paris y Winograd, 1990), el uso logístico y pedagógico no son los más importantes, o al menos no son los únicos, cuando esta decisión se está fraguando. Igualmente cabe analizar los factores biográfico y demográfico más a fondo, así como el de interacción, ya que en las entrevistas realizadas a las profesoras se vio cómo estos factores son muy importantes sobre todo en aquellas voluntarias que no son nativohablantes del español y que tienen la experiencia de haber aprendido la lengua que enseñan a sus estudiantes. Cabe destacar también que todas las profesoras señalaron explícitamente en su entrevista que la respuesta de sus estudiantes toma una gran importancia a la hora de tomar la decisión de cambiar al inglés y que para ellas el filtro afectivo es importante en la clase y el desarrollo de ésta en inglés o en español. Esto es algo sobre lo que Lin (1988) reflexiona, defendiendo que el CS en clase tiene funciones ‘para-pedagógicas’.

Respecto al factor logístico, ya analizado por otros investigadores (Song, 2009; Bacherman, 2007; Greggio & Gil, 2007; Papaja, 2007; Macaro, 2006; Mello, 2005; Orland-Barak & Yinon, 2005; Dilin et al., 2004; Martín, 2001) sólo las dos profesoras que están más a favor del uso del inglés en clase lo usaron con este fin: Alicia y Margarita, y dijeron que éste era un factor importante en su toma de decisiones a la hora

de elegir usar el inglés. Por el contrario, Alessia y Autumn, más reacias a este uso del inglés en su encuesta lo utilizaron mínimamente dentro de la clase. Sin embargo, el uso pedagógico de la lengua nativa de los estudiantes en clase es apoyado por varios autores que defienden que el uso del inglés para estos fines en clase no es perjudicial, sino beneficioso (Bacherman, 2007) y que mejora las calificaciones de los estudiantes cuando se les dan explicaciones e instrucciones en su lengua nativa en los exámenes, como Mello (2005), quien defiende que dependiendo del uso que hagamos del inglés no hay razones empíricas para no creer adecuado el uso de la L1 en la clase de L2, o Martín Martín (2001), que defiende el uso del inglés en los enunciados de las actividades de los libros de enseñanza de una lengua extranjera en la lengua materna de los estudiantes, ya que esto les da más autonomía e independencia así como eleva el nivel de autoestima de los estudiantes (de nuevo volvemos al filtro afectivo), y lo considera una herramienta que se debe utilizar. Es interesante citar aquí que para Macaro (2006:69) 3 de los 5 usos más importantes del inglés en clase son, los que él llama logísticos pero que nosotros hemos considerado logísticos y pedagógicos (dar instrucciones complejas sobre una actividad, controlar el comportamiento de los estudiantes y traducir y comprobar que los estudiantes han entendido para acelerar la dinámica de la clase por razones de tiempo, como en un examen) y son precisamente estos usos los que más han sido citados por las profesoras, especialmente por las dos que están más a favor del uso del inglés en la clase, lo cual nos lleva a pensar que estos usos son más conscientes, mientras que el uso social de la lengua, por otra parte el más común en este estudio, tiene un carácter más inconsciente.

Asimismo hay subfactores circunstanciales no previstos antes de hacer el estudio y que cobran importancia a la hora de analizar la data con las voluntarias en sus entrevistas, como son el subfactor del tiempo, la heterogeneidad de niveles y la respuesta de los alumnos a la lengua que las profesoras están usando. El subfactor del tiempo toma aquí gran importancia. Este subfactor ha sido anteriormente discutido por Dilin et al. (2004), Polio & Duff (1994) y Song (2009), donde cita las razones de Alicia (no tener tiempo suficiente para desarrollar las actividades completamente en español) como un cofactor que a veces incluso está por encima de la propia metodología del profesor a la

hora de tomar la decisión de qué lengua usar, como sucede en el caso de Alicia. Al parecer, la naturaleza del curso, diseñado en un principio como un curso intensivo, cubriendo lo que antes eran dos semestres (las seis primeras semanas del curso son repaso del curso anterior mientras las siete siguientes son para ver temario nuevo) hace que las profesoras, sobre todo en la segunda parte del semestre usen más el inglés, ya que tienen muy poco tiempo para ver y desarrollar los seis temas restantes, que son nuevos para los alumnos, mientras que los seis anteriores son de repaso. Este también, como vimos antes es un fenómeno frecuente en el uso del inglés en clase, el hecho de que los estudiantes estén viendo temas nuevos provoque más uso de la L1 en clase por parte de los profesores (Papaja, 2007). Sin embargo, aunque esto forme más bien parte de los factores pedagógicos que logísticos está también relacionado con los últimos.

Otros factores circunstanciales que las profesoras citan en su entrevista son, por ejemplo, la heterogeneidad de niveles entre los alumnos de la misma clase (Alicia), que al igual que Song (2009) reflexiona sobre la habilidad de los estudiantes y el uso de la L1 de los estudiantes, y el número de alumnos por clase (25), lo cual, para Alicia y para Margarita por ejemplo, dificulta la tarea de atender a todos ellos uno por uno en español cuando tienen dudas. Esto la lleva a llamar la atención a los estudiantes en inglés porque se portan mal (igualmente uso logístico para controlar la clase, Orland-Barak & Yinon, 2005). Alicia atribuye este comportamiento por parte de los alumnos al número de estudiantes que tiene en la clase y también atribuye su uso del inglés a que los estudiantes están todavía demasiado acostumbrados a una clase en inglés y no conciben una clase totalmente en español, además de no entender (al igual que Margarita). Dilin et al. (2004) también reflexionaron sobre este hecho, el de que los profesores usaban la L1 de los estudiantes para solventar dificultades comunicativas y dar información sobre el contexto de la actividad. Según Alicia, el problema básico es que no han tenido práctica ni auditiva ni oral en la L2 en el instituto, y por lo tanto sólo han conjugado algunos verbos y hecho ejercicios gramaticales, lo cual no les da la preparación necesaria para entender la L2 en la clase. Igualmente ella sabe que no entienden ya que ha recibido críticas negativas de los estudiantes en sus encuestas porque usaba (según ellos) excesivamente la L2. Para

Margarita otros factores circunstanciales como el lugar y el contexto donde aprenden los estudiantes (Estados Unidos vs. España) hace que el uso del inglés en la clase sea más frecuente por parte de la profesora, porque no están metidos en el medio donde lo van a usar. Esto es algo que aparece en Papaja (2007) que apoya este argumento también, diciendo que los estudiantes polacos utilizaban su lengua materna naturalmente en clase dado el medio en el que estaban estudiando, ya que, aunque fuera un programa de inmersión no dejaban de estar en su país, rodeados de su lengua materna. En el caso de Papaja, los profesores usaban el polaco un 70% del tiempo que estaban usando un uso logístico de la lengua, como puede ser para controlar la clase, al igual que hacía Alicia. Song también reflexionó sobre este hecho diciendo que la habilidad de los estudiantes y del propio profesor en la L2 también son factores decisivos en la decisión del uso logístico de la L1 de los estudiantes en clase. Parece ser que este uso logístico de la lengua materna de los estudiantes es un uso más natural que intencionado en el caso del profesor hablante nativo de la L1 de los estudiantes (como es el caso de Margarita, aunque también se puede intentar evitar, como hace Autumn) y más consciente en el caso de profesor no hablante nativo de la lengua de los estudiantes (como en el caso de Alicia o Alessia).

Sin duda, en toda la literatura relacionada con la L1 de los estudiantes en el aula el factor más discutido por excelencia ha sido el factor pedagógico y una parte importante de este factor, explicar la gramática, es la que más se ha estudiado (Macaro, 2006; Dilin et al., 2004) así como enfocarse en las formas gramaticales, despertar la conciencia metalingüística y enriquecer la conceptualización de la lengua (Moore, 2002). Estas parecen cuestiones que las profesoras tienen en mente cada día que enseñan. Igualmente aparece en el subconsciente y en el consciente de cada entrevista donde las profesoras han hecho numerosos comentarios, como por ejemplo el de Alicia, quien dijo que ella ve la respuesta de los alumnos y cómo estos se sienten, lo cual nos lleva de nuevo dentro de cuestiones pedagógicas al filtro afectivo, que a su vez condiciona la pedagogía de la profesora a la hora de usar el inglés en clase. También este uso del lenguaje puede promover la motivación por aprender (Turnburn & Arnett, 2002), algo sobre lo que

insiste Margarita. Autumn tampoco quiere llegar al punto en el que sus estudiantes se desesperen porque ella usa todo el tiempo el español, incluso con temas nuevos y complicados, y es por eso que ella usa el inglés en estas ocasiones, al igual que sus otras tres compañeras. A su vez, Margarita explicó cómo los estudiantes de la profesora para la que ella era T.A. estaban muy frustrados por el hecho de que ésta usara todo el tiempo español y que por eso ella cuando enseñaba alguna clase como parte de su trabajo como T.A. usaba la lengua materna de los estudiantes para controlar este filtro afectivo y la ansiedad que el uso exclusivo del español podría provocar en los estudiantes.

Lo que hasta ahora parece claro es que el uso de la L1 por parte del profesor llevaría a los estudiantes por un camino más accesible a la L2 mucho más sencillo de procesar, y como resultado se obtendría un mayor entendimiento de la L2 (Turnbull & Arnett, 2002: 205-206), el famoso ‘scaffolding’ o andamiaje de Vygotsky (1978). Lo que no parece tan claro es si esto es más eficiente a largo plazo que el uso mayoritario de la L2 en clase, lo cual depende de nuestras metas como profesores. Puede ser posible, como recalcan tanto Alessia como Autumn, que si el estudiante se acostumbra a oír las instrucciones en su lengua materna después de haberlas escuchado en español directamente no preste atención a las instrucciones en español porque sabe que las va a oír en inglés de nuevo, y por lo tanto, no desarrolle su capacidad auditiva como la desarrollaría un estudiante que sí debe estar atento a las instrucciones en la L2 en clase por ejemplo para poder hacer la tarea que le ha sido asignada. Sin embargo para Czubak (2006) el uso de la L1 de los estudiantes en la preparación de una actividad que se va a desarrollar completamente en la L2 es apropiado. Por tanto, el buen o mal uso de la L1 de los estudiantes que tanto se ha discutido dependería claramente de las metas del profesor. Como vimos, Mpras (2003) reflexiona respecto a este tema y cómo lo ven los profesores que enseñan una lengua extranjera y ve claramente cómo cada profesor tiene su propia definición de lo que es un *buen uso* de la lengua del estudiante en el aula, exactamente igual que hemos visto con nuestras voluntarias. Ciertamente, muchos de los autores que han escrito sobre el tema, están de acuerdo y defienden el uso de la L1 de los estudiantes en clase. Sin embargo este uso depende del tipo de actividad que se está desarrollando.

Algunos, como Artemeva (1995) defienden el uso de la L1 ya que aumenta el uso de la L2 de los estudiantes en clase, pero habría que ver y analizar qué uso de la L1 puede aumentar el uso de la L2 y cuál simplemente relajar tanto a los estudiantes que olvidan que están en la clase de la lengua extranjera y comienzan a simplemente hablar de sus cosas en su lengua materna. Algunos autores defienden el uso de la L1 con conceptos complicados o que requieren un nivel cognitivo más elevado (Papaja, 2007), para preguntarse dudas y aclaraciones entre ellos y también a los profesores, o cuando éstos presentan un tema nuevo en clase. Mientras otros autores dicen que el uso de la L1 no tiene efectos ni positivos, ni negativos como en el caso de la traducción (Bacherman, 2007), autores como Song (2009) defienden que el enfoque monolingüe de la clase no tiene por qué ser el más apropiado cuando profesor y alumno comparten la misma lengua materna; otros defienden la influencia de la L1 en el input comprensible para los alumnos o cómo el uso de esta para explicar actos de habla y pragmática puede ayudar a la mejor comprensión de los mismos (David & Don, 2005) cumpliendo aquí una función de análisis del discurso y una reflexión cultural.

Algo que parece común a todas las profesoras en el uso pedagógico de la L1 en clase y su reflexión a posteriori en las entrevistas es que cuando los estudiantes están discutiendo en clase un tema metalingüístico o están tratando de entender cómo funciona una determinada estructura, ahí parece un buen momento para dejar a los estudiantes usar su L1 para poder llegar mejor al procesamiento de dicha estructura. De hecho, algunos autores han comprobado empíricamente que es una estrategia de aprendizaje por la cual los estudiantes ejecutan funciones metalingüísticas que les llevan al aprendizaje (Chao, 2007). La cuestión entonces es si en ese momento las profesoras deben usar la L1 o no. Todas coinciden en que sí, hablan inglés cuando los estudiantes están viendo un tema complicado de “gramática”, pero cuánto y cómo lo usan es la cuestión. De Margarita, la cual da largas explicaciones completamente en inglés, a Alessia, quien suelta “una palabrita como salvavidas de vez en cuando” hay un abismo.Cuál sería la cantidad adecuada de este uso en el aula aún está por comprobarse e investigarse. Sin embargo, algunos autores ya se han adelantado a hablar de los beneficios del uso del inglés en la

clase, como los relacionados con las negociaciones del significado, la capacidad del CS para incrementar la atención de los estudiantes en la actividad que están realizando, incrementar la efectividad comunicativa (Moore, 2002), para aclarar significados y promover la comunicación entre estudiantes, así como su participación (Orland-Barak & Yinon, 2005) o para tener una mejor comprensión de los textos y asegurarles un aprendizaje más independiente en el futuro (Paris & Winograd, 1990) y también para promover una percepción más positiva de sí mismos a su vez.

Igualmente, el nivel del estudiante condiciona qué lengua usa el profesor (por ejemplo Autumn) en sus horas de oficina con sus estudiantes, dado que lo que ella busca es ayudarlo y proporcionarle lo que mejor le venga al estudiante para entender lo que en clase no entendió. Igualmente Alessia utiliza el inglés cuando ve que eso puede ayudar al alumno a entender mejor en clase algo que haciéndolo simplemente en español no entendería, como son los pasados o el pretérito perfecto de subjuntivo. Pero quizá lo que hacen estas profesoras en sus horas de oficina no les esté ayudando sino perjudicando. Por ejemplo, Rubin (1975) piensa que los buenos estudiantes usan estrategias lingüísticas como el circunloquio o la paráfrasis para expandir su conocimiento sobre la L2. Sin embargo otros autores como Corder (1983) ven estas estrategias como algo más enfocado en hacer la comunicación fácil y fluida que en avanzar en el aprendizaje de la L2.

No obstante, uno de los factores externos a la clase, pero a la vez relacionados con ella, que influye drásticamente en el uso de algunas de las profesoras del inglés son las metas del programa, sumando esto a otras circunstancias ya citadas como el nivel heterogéneo de los alumnos, la falta de tiempo para ver los temas y el número de alumnos por clase. De hecho, el nivel de los hablantes es decisivo en la toma de la decisión de usar el inglés en clase o no para los profesores (Nazary, 2008). De igual manera el factor demográfico es importante, ya que la única profesora que es nativa de español es la que menos usa el inglés en clase y está más en contra de usarlo. Sin embargo, en el otro extremo de la balanza está la profesora que es mucho más dominante de inglés que de español y que está a favor de usar el inglés en clase, siendo, de hecho, la que más lo usa con una gran diferencia sobre sus compañeras. En este caso estamos hablando solamente

de una representante del profesor nativohablante en la clase, y una representante del profesor no nativohablante no dominante de la L2, de modo que se necesitaría hacer un estudio similar a este, pero con un número más elevado de profesores en cada grupo para confirmar que efectivamente el hecho de ser nativohablante de la lengua meta hace que el profesor sea más reacio al uso de la lengua de los estudiantes en clase y al contrario, el hecho de no serlo y ser mucho más competente en la L1 que en la L2 hace que el profesor use el inglés más en clase. Se debería plantear por tanto, aunque sea un tema controvertido, el entrenamiento diferente para diferentes profesores con diferentes necesidades. Se podría empezar a pensar, si los resultados de este trabajo fueran corroborados por una data mayor, con un mayor número de profesores nativos y no nativos, en sensibilizar a los profesores nativos de la lengua que enseñan, que no usan la lengua de los estudiantes en clase, para que pudieran desarrollar un sentimiento de empatía hacia sus estudiantes y de esta manera ser conscientes de que quizá en algunas ocasiones el uso de la lengua de los estudiantes en clase puede ser beneficioso, y viceversa, que aquellos profesores que son nativos de la lengua de sus estudiantes que tienen la lengua que enseñan como L2, sean capaces de ser más conscientes de su uso del inglés en clase y cómo modificarlo conscientemente. Por esta misma razón, el hecho de que Margarita use más el inglés también puede deberse a la empatía que ella tiene por sus alumnos, porque como ella dice, ha pasado por lo mismo y sabe cuál es el duro proceso por el cual los estudiantes tienen que pasar para aprender el idioma.

Por último, como hemos descubierto tras este estudio, el factor de interacción cobra una importancia que antes no se le había concedido. Las profesoras usan el inglés en clase con sus alumnos por motivos que no son ni pedagógicos ni logísticos, pero que ayudan a mantener la dinámica de la clase y su relación con los alumnos. Por ejemplo, Alessia, la profesora que más en contra está del uso del inglés en la clase lo usa con los estudiantes antes y después de la clase, así como en sus horas de oficina “por cuestiones de *rapport*”, esto es, de comunicación, precisamente para romper la barrera que hay entre profesora y estudiante. Un comentario muy parecido hace Autumn, la que sin embargo, a pesar de no estar muy a favor del uso del inglés en clase lo utiliza para sorprender a sus

alumnos y para que vean una faceta de ella que no esperan ver, que ella haga un comentario en inglés que no es típico de una profesora, con el mismo propósito, el de mantener ese canal interpersonal de comunicación abierto. Para Margarita también este uso es importante porque “la lengua y la cultura van unidas, somos personas”, personas que por lo tanto interactúan en algunas ocasiones dentro de la clase como lo harían normalmente. Cumple así funciones y fines de interacción importantes dentro de la clase (Üstünel & Seedhouse, 2005; Greggio & Gil, 2007; Hosoda, 2000; y Lin, 1988) al igual que forja relaciones sociales, y construye una relación de comunicación entre el profesor y los estudiantes (Orland-Barak & Yinon, 2005; Macaro, 2006). En el caso de Alicia, igualmente, este uso del inglés, según ella, despierta a los alumnos y hace que conecten con el profesor y los mantenga más concentrados.

Como hemos visto a lo largo de este reporte, normalmente la metodología defendida por las profesoras coincide con el uso del inglés que han hecho en clase, con lo cual podemos decir que el uso del inglés, o la ausencia de éste, es consciente y bastante constante. Esto puede ocurrir por dos razones principalmente: porque estas profesoras tienen una amplia experiencia o porque son estudiantes de lingüística (la mayoría de ellas) del departamento, lo cual las lleva a ser conscientes de su uso de las dos lenguas en la clase. De igual manera, Alicia, la profesora que no es estudiante de lingüística, tomó un curso de pedagogía (obligatorio para todos los A.I.) dentro del departamento para aprender a enseñar y crear sus propios materiales didácticos.

Si hablamos del tipo de CS que las profesoras hacen en clase vemos que la profesora bilingüe equilibrada, Alessia, es la que menos CS produce, ni siquiera un diez por ciento (6.7%) mientras que la profesora que es mucho más dominante en inglés que en español produce un 45.3% del CS total que ha sido producido por las 4 profesoras. A continuación le sigue Alicia, con un 36% del total de CS producidos y Autumn, con un 12% del total de CS producidos. Sin embargo el tipo de CS varía con las profesoras. En el caso de Alicia y Margarita (las más permisivas con el uso del inglés y las que más lo usan en clase) lo que más se usó fue el inglés directamente en el intercambio comunicativo con los estudiantes, seguido el CSh y en menor medida el CM y por último

el préstamo. Sin embargo en el caso en el que las profesoras son menos permisivas con el inglés, como en el caso de Alessia y Autumn, este orden cambia. Alessia, como dijo en su entrevista, usa mucho más alguna palabra (préstamos) que CM o CSh (recordemos que el uso de sólo inglés ha sido siempre después o antes de los 50 minutos oficiales de clase). Sin embargo Autumn, un poco más permisiva con el inglés en clase que su compañera Alessia, usa sobre todo más CM (44%) y CSh (40.6%) en clase que sólo inglés (10.2%) o préstamos (5.1%). Esto puede ser porque esta profesora en su vida diaria utiliza mucho el CS para interactuar con sus amigos y a su vez como recurso humorístico y encubridor de su timidez.

Respecto al nivel de bilingüismo de las profesoras y su uso del inglés en clase podemos decir que en el caso de la profesora con un bilingüismo más equilibrado es en el que hemos visto más resistencia respecto al uso del inglés en clase. Igualmente, la profesora que es mucho más dominante en inglés que en español prefiere y de hecho usa más inglés en clase con sus alumnos. Sin embargo este no es el único motivo que las lleva a usar (o no usar) el inglés en clase. Motivos circunstanciales (el hecho de vivir con alguien que también es bilingüe, por ejemplo) o de convicciones pedagógicas o la creencia o no en el filtro afectivo las lleva a usar, como en el caso de Margarita, o no usar, como en el caso de Alessia, el inglés en clase. Igualmente hemos visto que todas las profesoras, sean nativohablantes del inglés o no, tengan más experiencia o menos, estén a favor del uso del inglés en la clase o no, usan más inglés cuanto más difícil es la materia que están enseñando y más se distancia ésta de la lengua materna de los estudiantes. Otros factores como la insistencia del alumno por preguntar en inglés y la respuesta del profesor siempre en español, como en el caso de Alessia, o Autumn; empezando en español y pasando tras varios intercambios al inglés, como en el caso de Alicia; o simplemente en la lengua que pregunte el estudiante, parecen estar más ligados a las preferencias personales y experiencias de cada una de las profesoras que al hecho de que sean nativohablantes o más o menos dominantes de la lengua de los estudiantes o de la lengua que están enseñando.

En cualquier caso este estudio sólo es un comienzo de lo que se podría hacer a mayor escala con más profesores, más contextos, y más cursos y niveles de español. El hecho de limitar el estudio a un solo curso hace que no se pueda observar de una manera longitudinal y diacrónica cómo el uso del inglés evoluciona por ejemplo desde el español I al español IV, o cómo el mismo profesor enseña usando más inglés en un nivel y menos en otro. Sería interesante pues, hacer un estudio en el cual se aplicaran más variantes como las citadas anteriormente para que se pueda entender mejor la dinámica de nuestros cursos y cómo tanto los estudiantes como los profesores evolucionan longitudinalmente a lo largo del programa o también a lo largo de un solo curso, haciendo más observaciones en momentos diferentes del curso, como podría ser al principio, a la mitad y al final del semestre. Se podría especular por tanto, que el uso del inglés disminuiría cuanto más alto fuera el nivel pero que éste aumentaría con la dificultad del tema concreto que se esté tratando en ese momento en clase. De la misma manera sería interesante observar también cuáles son las respuestas de los alumnos cuando los profesores usan una lengua u otra, dependiendo del tema y el curso o nivel que estén enseñando. Otro factor que no ha sido discutido en este reporte pero que sería interesante investigar es la variante de género en el profesor. En nuestro caso, sólo se han analizado profesoras y sería interesante ver si este factor es importante también a la hora de usar la L1 de los estudiantes en clase.

5.8. Conclusiones

Después de ver detenidamente el comportamiento de estas cuatro profesoras durante las grabaciones, ver sus encuestas y sus entrevistas, se puede observar que su elección de lengua a la hora de hablar en la clase de español es consciente. Como hemos visto a lo largo de este trabajo, las profesoras han sido conscientes, antes de saber cuántas veces usaron el inglés en clase, de si lo iban a usar mucho, poco o nada, como reportaron en sus encuestas. Las entrevistas nos aclararon a su vez que las profesoras ya saben cuándo van a usar el inglés y para qué antes de entrar en el aula, y que no es una cuestión contextual, en la mayoría de los casos, la que les lleva a usar una lengua u otra, sino que

parece que el factor metodológico/pedagógico es uno de los más influyentes a la hora de escoger qué lengua usar, ya que si una profesora cree que no se debe usar el inglés en clase, no lo va a usar, por mucho que sus estudiantes se lo pidan. Por último, un factor con el que no se contaba, y que parece influir también en el uso de la L2 de los estudiantes en clase por parte del profesor es la experiencia del mismo. Parece que las profesoras con menos tiempo de experiencia usaron más el inglés mientras que las que tenían más experiencia lo usaron menos, al igual que aquellas que tenían un mejor dominio de la L2 lo usaron menos que aquellas que tenían un peor dominio de su L2. También se observó un mayor uso del español por parte de los alumnos en las clases en las que sus profesoras usaban más español, mientras en aquellas en las que la profesora hacía mayor uso del inglés, esto se veía reflejado en el uso del inglés en clase por parte de sus alumnos, el cual dominaba muy por encima del español.

6. Contribuciones al campo de la lingüística (codeswitching & SLA):

En un campo como la adquisición de lenguas, es importante que se analice el uso por parte de los profesores de la L1 de los estudiantes en clase, ya que en las últimas décadas éste ha sido estigmatizado, prohibido e incluso castigado en numerosas ocasiones (tanto en los estudiantes como en los profesores) sin reflexionar en los beneficios que podría llevar consigo como recurso natural de la producción lingüística de bilingües e incluso como estrategia por parte de alumnos y profesores para llegar a unos mejores resultados en el aprendizaje. Kern (1994) ya apuntó los beneficios de tener la L1 como lengua de pensamiento en actividades de comprensión lectora y concluyó que los estudiantes que usaban su L1 como lengua de pensamiento a la hora de leer en la L2 tenían las siguientes ventajas:

- Reducir las limitaciones de la memoria de percepción inmediata y procesadora del lenguaje (*working memory*).
- Evitar perder el significado del texto.
- Consolidar el significado en la memoria a largo plazo.
- Convertir el *input* en términos más familiares (reduciendo la ansiedad).
- Clarificar roles sintácticos de ciertas palabras (vocablos).

Sería interesante pues, investigar más el uso del CS y la L1 de los estudiantes en clase por parte del profesor para poder comprender mejor la dinámica de la clase de una lengua extranjera así como las posibilidades didácticas y usos de la L1 en la clase. Como se ha discutido anteriormente en este trabajo, el hecho de que no se haya visto ni al profesor ni al estudiante como bilingüe y futuro bilingüe cambia el punto de vista del uso de la L1 en clase así como el del CS. Para Deckrow (2006), el CS es el uso simultáneo o intercambiable de dos lenguas y parece ser algo natural en el proceso de convertirse en bilingüe. A base del estudio del CS y del uso de la L1 del estudiante por parte del profesor bilingüe se podrían llevar a cabo propuestas pedagógicas que incluyan el uso de la L1 del estudiante como estrategia (Cook, 1999) o punto de partida para ayudar al estudiante a sentirse más cómodo y con menos ansiedad en la clase de español como lengua extranjera. Este uso de la L1 del estudiante iría más encaminado pues a la noción

del estudiante de una lengua extranjera como multilingüe, como 'usuario' de la L2, y como futuro bilingüe, más que como el modelo arcaico y ortodoxo de aprendiz de la L2 que tiene como meta un umbral inalcanzable, el de ser nativohablante. Salir pues de la paradoja de crear bilingües mediante el monolingüismo en clase (Mello, 2005).

Apéndice A: Encuesta

Preguntas:

1. ¿Por qué escogiste esta encuesta en inglés/español?

Sobre el profesor:

2. ¿Cuántos años de experiencia tienes enseñando español en EE.UU.?
- a) uno o menos
 - b) entre uno y tres
 - c) entre tres y cinco
 - d) más de cinco
3. ¿Eres estudiante de lingüística o de literatura?
- a) de lingüística
 - b) de literatura

En la Universidad:

4. En las clases que tomas, ¿con qué lengua te sientes más a gusto a la hora de hablar?
- a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en español que en inglés
 - d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español
5. ¿En qué lengua preferirías tomar las clases?
- a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en español que en inglés
 - d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español
6. ¿Y a la hora de leer, en qué lengua prefieres leer?
- a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en español que en inglés
 - d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español
7. ¿En qué lengua te sientes más a gusto leyendo?
- a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en español que en inglés
 - d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español

En el trabajo:

8. ¿En qué lengua te comunicas con tus compañeros?
 - a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en español que en inglés
 - d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español

9. ¿En qué lengua te gustaría/prefieres comunicarte con tus compañeros?
 - a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en español que en inglés
 - d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español

10. ¿En qué lengua te comunicas con tu supervisor?
 - a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en español que en inglés
 - d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español

11. ¿En qué lengua te gustaría/prefieres comunicarte con tu supervisor?
 - a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en español que en inglés
 - d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español

12. ¿En qué lengua enseñas español?
 - a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en español que en inglés
 - d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español

13. ¿En qué lengua preferirías enseñar español?
 - a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en español que en inglés
 - d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español

14. ¿Crees que el profesor debe hablar la lengua de los estudiantes?
 - a) Sí
 - b) No necesariamente

15. ¿Crees que es bueno que el profesor conozca algo la lengua de los estudiantes?
 - a) Sí
 - b) No necesariamente

16. ¿Crees que se debe usar inglés en clase?
 a) Sí
 b) No
17. ¿Crees que el profesor debe explicar nuevas palabras en la clase en inglés?
 a) Sí
 b) No, no tiene por qué.
18. ¿Crees que el profesor debe explicar gramática en inglés en la clase?
 a) Sí
 b) No, no tiene por qué.
19. ¿Crees que el profesor puede explicar las diferencias entre el español y el inglés en inglés?
 a) Sí.
 b) No, no tiene por qué.
20. ¿Crees que el profesor puede dar instrucciones en inglés a los alumnos?
 a) Sí.
 b) No, no tiene por qué.
21. ¿Crees que el profesor puede traducir las palabras que los estudiantes no entienden al inglés?
 a) Sí.
 b) No, no tiene por qué.
22. ¿Crees que el profesor debe comprobar si los estudiantes han entendido un texto o una audición haciendo preguntas en inglés?
 a) Sí.
 b) No, no tiene por qué.
23. ¿Crees que el profesor puede usar el inglés para dar *feedback* a sus estudiantes?
 a) Sí.
 b) No, no tiene por qué.
24. Cuando usas el inglés en clase ¿en qué ocasiones lo usas? ¿para qué?
-
-
-
-
-
-
25. ¿En qué lengua te sientes más a gusto enseñando español?
 a) Básicamente en inglés
 b) Básicamente en español
 c) Más o menos igual en español que en inglés
 d) Más en español que en inglés
 e) Más en inglés que en español
26. ¿En qué lengua hablas con los estudiantes de gramática?
 a) Básicamente en inglés
 b) Básicamente en español
 c) Más o menos igual en español que en inglés

- d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español
27. ¿En qué lengua hablas con los estudiantes en tus horas de oficina?
- a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en español que en inglés
 - d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español
28. ¿En qué lengua saludas a los estudiantes en clase?
- a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en español que en inglés
 - d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español
29. ¿En qué lengua saludas a los estudiantes cuando te los encuentras por la calle?
- a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en español que en inglés
 - d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español
30. ¿Te parece bien que los estudiantes pregunten algo en inglés en la clase de español?
- a) Sí
 - b) No
31. Si un estudiante te pregunta siempre en inglés ¿en qué lengua le contestas?
- a) Comienzo en español, pero sin darme cuenta acabo en inglés.
 - b) Siempre en español.
 - c) Si pregunta en inglés, contesto en inglés.
 - d) Intento intercalar ambas lenguas.
 - e) Otra: _____
32. ¿Te parece bien que los estudiantes siempre utilicen el español como lengua entre ellos y el profesor en la clase de español?
- a) Sí
 - b) No
33. ¿Te parece bien que los estudiantes siempre utilicen el inglés como lengua entre ellos y el profesor en la clase de español?
- a) Sí
 - b) No
34. ¿Crees que es bueno que si los estudiantes no entienden una palabra, el profesor les dé el equivalente en inglés?
- a) Sí, es bueno.
 - b) No, no es bueno.
35. ¿Te gustaría ser capaz de usar la lengua de tus estudiantes para comunicarte con ellos en clase?
- a) Sí, me encantaría pero aún no soy muy capaz.

- b) Sí, de hecho la estoy usando más y más.
- c) No. No es necesario.
- d) Soy nativohablante de la lengua de mis estudiantes, pero no la uso.
- e) Soy nativohablante de la lengua de mis estudiantes y la uso con ellos en clase.

En casa: Si vives con alguien (incluida una mascota –pregunta 21-), contesta, si no, ignora estas preguntas:

36. ¿En qué lengua te comunicas con tu compañero(a)/pareja?
- a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en español que en inglés
 - d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español
37. ¿En qué lengua te comunicas con tu mascota?
- a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en español que en inglés
 - d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español
38. ¿En qué lengua te gustaría/prefieres comunicarte con tu compañero(a)/pareja? (explica si compartes casa con varias personas y el comportamiento es distinto)
- a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en español que en inglés
 - d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español

39. ¿En qué lengua nombras los utensilios de la cocina? (o piensas en ellos)
- a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en español que en inglés
 - d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español
40. Si tienes que buscar una receta de cocina ¿En qué lengua la buscarías en Internet?
- a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en español que en inglés
 - d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español
41. ¿En qué lengua piensas en la comida/ nombras los alimentos mentalmente?
- a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en español que en inglés

- d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español
42. ¿En qué lengua haces la lista de la compra?
- a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en español que en inglés
 - d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español
43. ¿En qué idioma eres familiar con el léxico de la ropa?
- a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en español que en inglés
 - d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español

Entretenimiento y tiempo libre:

44. ¿En qué lengua compras revistas/periódicos para leer?
- a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en español que en inglés
 - d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español
45. ¿En qué lengua te gustaría/prefieres comprarlos?
- a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en español que en inglés
 - d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español
46. ¿En qué lengua te sientes más identificado leyendo una revista?
- a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en Español que en inglés
 - d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español
47. ¿En qué lengua ves series de televisión/películas?
- a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en español que en inglés
 - d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español
48. ¿En qué lengua te gustaría/prefieres verlas?
- a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en español que en inglés
 - d) Más en español que en inglés

- e) Más en inglés que en español
49. ¿En qué lengua es más fácil para ti verlas?
- a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en español que en inglés
 - d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español
50. ¿En qué lengua captas mejor las bromas?
- a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en español que en inglés
 - d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español
51. ¿En qué lengua haces más bromas?
- a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en español que en inglés
 - d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español
52. ¿En qué lengua te sientes más pícaro/a?
- a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en español que en inglés
 - d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español
53. ¿En qué lengua te sientes más cómodo/a contando un cuento?
- a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en español que en inglés
 - d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español
54. Si tuvieras que comprar un coche ¿En qué lengua preferirías tener las características del coche?
- a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en español que en inglés
 - d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español
55. Si tuvieras que ir a un taller de reparaciones ¿preguntarías por un/a mecánico/a que hablase...?
- a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Me da igual, en español o en inglés
56. Cuando estás hablando con un/a teleoperador/a, ¿con qué lengua te sientes más a gusto?
- a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español

- c) Más o menos igual en español que en inglés
- d) Más en español que en inglés
- e) Más en inglés que en español

57. ¿Solicitas teleoperadores que hablen tu L1 cuando estás en un país en el que se habla tu L2?

- a) Sí
- b) No
- c) A menudo
- d) Pocas veces
- e) 50%-50%

¿Por qué?

Amistad:

58. Tus amigos son capaces de hablar...

- a) Básicamente en inglés
- b) Básicamente en español
- c) Más o menos igual en español que en inglés
- d) Más en español que en inglés
- e) Más en inglés que en español

59. Hablas con tus amigos en...

- a) Básicamente en inglés
- b) Básicamente en español
- c) Más o menos igual en español que en inglés
- d) Más en español que en inglés
- e) Más en inglés que en español

60. ¿En qué lengua te sientes mejor hablando con tus amigos?

- a) Básicamente en inglés
- b) Básicamente en español
- c) Más o menos igual en español que en inglés
- d) Más en español que en inglés
- e) Más en inglés que en español

61. ¿Tienes amigos que no hablen tu lengua materna?

- f) Sí
- g) No

62. Tienes más amigos que hablen...

- a) Básicamente en inglés
- b) Básicamente en español
- c) Más o menos igual en español que en inglés
- d) Más en español que en inglés
- e) Más en inglés que en español

63. ¿En qué lengua te suele caer la gente mejor?

- a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en español que en inglés
 - d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español
64. ¿En qué lengua sueñas?
- a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en español que en inglés
 - d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español
65. ¿En qué lengua piensas?
- a) Básicamente en inglés
 - b) Básicamente en español
 - c) Más o menos igual en español que en inglés
 - d) Más en español que en inglés
 - e) Más en inglés que en español

Bibliografía:

- Adendorff, R. (1993). Codeswitching amongst Zulu-Speaking Teachers and Their Pupils: Its Functions and Implications for Teacher Education. *Language and Education*, 7(3), 141-62.
- Adendorff, R. D. (1996). The functions of code switching among high school teachers and students in KwaZulu and implications for teacher education. In K. M. Bailey, & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education* (pp. 388-406). New York, NY: Cambridge U Press.
- Aparicio, F. R. (1983). Teaching Spanish to the Native Speaker at the College Level. *Hispania*, 66(2), 232-239.
- Artemeva, N. (1995). The adult learner as incipient bilingual: The role of L1 in the adult ESL classrooms. *Carleton Papers in Applied Language Studies*, 12, 113-136.
- Bacherman, D. M. (2007). The use of students' first language in second-language learning in a computer-based environment. *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, 67 (10), 3744. (AAT 3240051 ; Degree: PhD Thesis publ. date: 2007; Pages: 133; Advisor(s): Ayres, Glenn).
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.
- Brice, A. (2000). Code Switching and Code Mixing in the ESL Classroom: A Study of Pragmatic and Syntactic Features. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 2 (1), 19-28.
- Brice, A., Mastin, M., & Perkins, C. (1998). English, Spanish, and Code-Switching Use in the ESL Classroom: An Ethnographic Study. *Communication Disorders Quarterly*, 19(2), 11-20.
- Burstall, C. (1970). French in the primary school: Attitudes and achievement. Slough, UK: NFER.
- Canagarajah, A. S. (1995). Functions of Codeswitching in ESL Classrooms: Socialising Bilingualism in Jaffna. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 16(3), 173-195.
- Canale, M. and Swain, M. (1980). [Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing](#). *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Chau, E. (2007). Learners' use of their first language in ESL classroom interactions. *TESOL in Context*, 16(2), 11-18.

- Clemons, B. L. (1989). The nature of teacher code switching in a bilingual special education classroom. *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, 50 (1), 87-A-88-A.
- Cook, V. (1999). Going beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-209.
- Cook, V. (2001). Using first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57, 402-423.
- Corder, S.P. (1983). Strategies of Communication, in C Faerch and G. Kasper (eds.). *Strategies in Interlanguage Communication*, Neww York: Longman.
- Czubak, P. (2006). The role of L1 in preparing the intermediate learners for L2 interaction. *Glottodidactica*, 32, 173-179.
- David, M. K., & Don, Z. M. (2005). Using L1 to teach persuasive discourse. *Australian Language & Literacy Matters*, 2(3-4), 23-26.
- Deckrow, E. R. (2006). Code-switching in a second-grade bilingual classroom: A teacher research study. *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, 67 (02), 442. (AAT 3207253 ; Degree: PhD Thesis publ. date: 2005; Pages: 157; Advisor(s): Torres, Myriam)
- de Mello, Heloisa Augusta Brito. (2005). Examining the L1-L2 relationship in english as a second language pedagogy. [Examinando a relacao L1-L2 na pedagogia de ensino de ESL] *Revista Brasileira De Linguistica Aplicada*, 5(1), 161-184.
- Deckrow, E. R. (2006). Code-switching in a second-grade bilingual classroom: A teacher research study. *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, 67 (02), 442. (AAT 3207253 ; Degree: PhD Thesis publ. date: 2005; Pages: 157; Advisor(s): Torres, Myriam)
- Dilin, L., Gil-Soon, A., Kyung-Suk, B. (2004). South Korean High School English Teachers' Code Switching: Questions and Challenges in the Drive for Maximal Use of English in Teaching. *Tesol Quarterly*, 38 (4), 605-638.
- Do, S. L., & Schallert, D. L. (2004). Emotions and classroom talk: Toward a model of the role of affect in students' experiences of classroom discussion. *Journal of Educational Psychology*, 96, 619-634.
- Ellis, R., Tanaka, Y., & Yamazaki, A. (1994). Classroom interaction, comprehension and acquisition of L1 word meanings. *Language Learning*, 44, 449-491.
- Erickson, F. (1996). Going for the zone: The social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversations. In D. Hicks (Ed.), *Discourse, Learning, and schooling* (pp. 29-62). New York: Cambridge University Press.

- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, 81, 285-300.
- Gass, S. (1997) *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gass, S., & Varonis, E. (1994). Input, interaction and second language production. *Studies in Second Language Acquisition Research*, 16 283-302.
- Goldstein, L. S. (1999). The relational zone: The role of caring relationships in the co-construction of mind. *American Educational Research Journal*, 36, 647-673.
- Greggio, S., & Gil, G. (2007). Teacher's and learners' use of code switching in the English as a foreign language classroom: A qualitative study. *Linguagem & Ensino*, 10(2), 371-393.
- Hancock, M. (1997). Behind Classroom Code Switching: Layering and Language Choice in L2 Learner Interaction. *TESOL Quarterly*, 31(2), 217-235.
- Hosoda, Y. (2000). Teacher codeswitching in the EFL classroom. *JALT Journal*, 22(1), 69-93.
- Ko, J., Schallert, D. L., & Walters, K. (2003). Rethinking scaffolding: Examining negotiation of meaning in an ESL storytelling task. *TESOL Quarterly*, 37, 303-324.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. (1983). *The natural approach*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Liang, X., & Mohan, B. A. (2003). Dilemmas of cooperative learning and academic proficiency in two languages. *Journal of English for Academic Purposes*, 2(1), 35-51.
- Liao, C. H. (2005). First language use in EFL (english as a foreign language) writing processes. *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, 66 (4), 1251-A.
- Liebscher, G. & Dailey-O'Cain, J. Learner Code-Switching in the Content-Based Foreign Language Classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 60 (4), 501-525.
- Lin, A. M. Y. (1988). Pedagogical and para-pedagogical levels of interaction in the classroom: A social interactional approach to the analysis of the code-switching behaviour of a bilingual teacher in an english language lesson. *Working Papers in Linguistics and Language Teaching*, 11(Apr), 69-87.
- Liu, D., Ahn, G., Baek, K. & Han, N. (2004) South Korean High School English Teachers' Code Switching: Questions and Challenges in the Drive for Maximal Use of English in Teaching. *Tesol Quaately*, 38, (4).

- Macaro, E. (2001). Analysing Student Teachers' Codeswitching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making. *The Modern Language Journal*, 85(4), 531-548.
- Macaro, E. (2006). Codeswitching in the L2 Classroom: A Communication and Learning Strategy. In Llorca, E. (Ed.), *Non-Native Language Teachers* (pp. 63-84). New York: Springer.
- Martin Martin, J. M. (2001). New tendencies in L1 use. [Nuevas tendencias en el uso de la L1] *Estudios De Linguística Inglesa Aplicada (ELIA)*, 2, 159-169.
- Martin, P. W. (1996). Code-Switching in the Primary Classroom: One Response to the Planned and the Unplanned Language Environment in Brunei. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 17(2), 128-144.
- Moore, D. (2002). Case Study: Code-Switching and Learning in the Classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(5), 279-293.
- Mpras, F. (2003). First language use in the classroom: A qualitative study of secondary teachers and administrators in a "best case" school. *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, 64 (2), 386-A.
- Nazary, M. (2008). The role of L1 in L2 acquisition: Attitudes of Iranian university students. *Novitas ROYAL (Research on Youth and Language)*, 2(2), 138-153.
- Oduol, C. B. (1988). Maintenance of communication in primary classrooms: Some evidence for the role of elicitation and code-switching in English medium schools in Kenya, with implications for teacher education. *Dissertation Abstracts International, C: European Abstracts*, 49 (3), 342-C.
- Orland-Barak, L., & Yinon, H. (2005). Different but similar: Student teachers' perspectives on the use of L1 in Arab and Jewish EFL classroom settings. *Language, Culture and Curriculum*, 18(1), 91-113.
- Papaja, K. (2007). Exploring the use of L1 in CLIL. *Glottodidactica*, 33, 129-135.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51). Hillsdale: Erlbaum.
- Polio, C. G., & 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.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. New York: Cambridge University Press.

- Rolin-Ianziti, J., & Brownlie, S. (2002). Teacher Use of Learners' Native Language in the Foreign Language Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 58(3), 402.
- Rolin-Ianziti, J., & Varshney, R. (2008). Students' views regarding the use of the first language: An exploratory study in a tertiary context maximizing target language use. *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 65(2), 249-273.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Seng, G. H., & Hashim, F. (2006). Use of L1 in L2 reading comprehension among tertiary ESL learners. *Reading in a Foreign Language*, 18(1), 29-54.
- Simon, D-L. (2000). Towards a new understanding of codeswitching in the foreign language classroom. In Jacobson, R. (Ed.), *Codeswitching Worldwide II*, (pp. 311-342). New York: Berlin.
- Song, Y. (2009). An investigation into L2 teacher beliefs about L1 in china. *Prospect*, 24(1), 30-39.
- Tarone, E., Frauenfelder, U. and Selinker, L. (1976). Systematicity/variability and stability/instability in interlanguage systems. *Language Learning*, 4, 93-134.
- Then, D. C., & Ting, S. (2009). A preliminary study of teacher code-switching in secondary english and science in malaysia. *TESL-EJ: Teaching English as a Second Or Foreign Language*, 13(1), [np].
- Thoms, J., Liao, J., & Szustak, A. (2005). The use of L1 in an L2 on-line chat activity. *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 62(1), 161-182.
- Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but . . . *Canadian Modern Language Review*, 57, 531-540.
- Turnbull, M., & Arnett, K. (2002). Teachers' Uses of the Target and First Languages in Second and Foreign Language Classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 204-18.
- Üstünel, E., & Seedhouse, P. (2005). Why that, in that language, right now? Code-switching and pedagogical focus. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(3), 302-325.
- Wheeler, R. S. (2005). Teaching English in the World: Code-Switch to Teach Standard English. *The English Journal*, 94(5), 108-112.
- Wolf, R.M. (1977). *Achievement in America: National report of the United States for the International Educational Achievement project*. New York: Teachers college Press, Columbia University.

- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I.). Estrasburgo: Council of Europe.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zacharias, N. T. (2004). Teachers' beliefs about the use of the students' mother tongue: A survey of tertiary english teachers in indonesia. *English Australia Journal*, 22(1), 44-52.

VITA

Marta Vacas Matos was born in Zamora, Spain. At the age of 18 she moved to Salamanca to study Hispanic Philology at The University of Salamanca. There, she also earned her Master's in "Teaching Spanish as a Second Language". She has worked as a Spanish instructor at Cursos Internacionales at The University of Salamanca, as well as at Colby College and Emory University. In addition, she has been a grader for the official exams of Spanish DELE (Diploma of Spanish as a Foreign Language), which is given by The University of Salamanca in collaboration with Cervantes Institute. She has also given conferences abroad at The Autonomous University of Nuevo Leon in Monterrey, Mexico. In September, 2007, she entered the Graduate School at The University of Texas at Austin.

E-mail address: titavama@gmail.com

This report was typed by the author.