

DESCONSTRUYENDO LA FALACIA DEL MONOLINGÜISMO.  
ANÁLISIS ETNOGRÁFICO DEL CAMBIO DE CÓDIGO COMO  
ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS

*Deconstructing the monolingualism fallacy. Ethnographic  
analysis of code-switching as a pedagogical strategy in the  
teaching of subject matter*

Consuelo MONTES GRANADO

*Universidad de Salamanca. Depto. de Filología Inglesa*

RESUMEN: Este artículo se propone deconstruir un discurso pedagógico que, sustentado en la falacia del monolingüismo, ha descartado plantearse si puede tener un valor didáctico la estrategia de recurrir a la primera lengua en el contexto de impartición de asignaturas de contenido siendo el inglés la lengua vehicular. Así pues, una vez expuestas las raíces y las implicaciones de la falacia mencionada, procedo a presentar un análisis de distintos cambios de código, unos nefastos, otros beneficiosos, que se han efectuado en un contexto universitario real, siguiendo la metodología etnográfica de la observación participante. De este estudio se desprende que ciertos cambios de código tienen un potencial pedagógico siempre que se conciben como tácticas que requieren una concienciación de su complejidad simbólica y de su necesaria adecuación contextual.

*Palabras clave:* falacia del monolingüismo, cambio de código como estrategia didáctica, análisis etnográfico, contexto universitario, instrucción de contenidos con el inglés como lengua vehicular.

ABSTRACT: This article aims to deconstruct a pedagogical discourse in the realm of content learning through English as a vehicular language which, following the monolingualism fallacy, has ignored the role code-switching to the mother tongue may have as a didactic strategy. I begin by introducing the roots and implications of the aforementioned fallacy, and then proceed to present an analysis of several types of code-switching, some non-pedagogical, others beneficial, which have been implemented in a real university context, using the ethnographic methodology of participant observation. The conclusion is that certain code-switches may have a pedagogical potential but they

must be conceived of as tactics that require an awareness of their symbolic complexity and their contextual adequacy.

*Key words:* monolingualism fallacy, code-switching as a pedagogical strategy, ethnographic analysis, university context, English as a vehicular language in content instruction.

## 1. INTRODUCCIÓN

El protagonismo de la lengua inglesa se entrelaza de forma cada vez más evidente con el proceso de globalización de nuestra sociedad actual. La necesidad del conocimiento de esta lengua parece imparable y se manifiesta con múltiples datos, de entre los que destacaría un hecho histórico sin precedentes, el inglés es la primera lengua en la historia que tiene más hablantes no nativos que nativos<sup>1</sup>. Una de las consecuencias es la trascendencia de profundizar en el ámbito de la enseñanza de la lengua inglesa, por una parte, y en la enseñanza de contenidos con la lengua inglesa como vehículo de instrucción, por otra. Este último aspecto será el foco de interés del análisis posterior que presentaré en este artículo. En ambos campos hasta ahora ha primado el uso exclusivo de inglés como el método deseable, desatendiendo si este ideal pedagógico está cimentado en un verdadero conocimiento de todas las complejidades simbólicas que toda lengua entraña. En esta investigación, me propongo profundizar en los distintos modos de explotar la primera lengua, en nuestro caso, el español, dentro de una utilización mayoritaria de la lengua inglesa, en la impartición de asignaturas de contenido a un nivel universitario. Las ideas aquí presentadas podrían ser extrapolables a otros contextos educativos, pero ello requeriría otro análisis que escapa a los objetivos marcados. Antes de adentrarme, considero significativo e incluso imprescindible dedicar una primera parte a la exposición de una serie de datos que se relacionan con este tema desde distintos ángulos, todos ellos, a mi entender, pertinentes para una comprensión amplia y certera de mi posterior análisis.

### 2.1. *Prolegómenos*

En el ámbito de la adquisición de una segunda lengua (SLA), en el pasado reciente no se indagaba en la utilización del cambio de código (es decir, el uso de otra lengua en el mismo acontecimiento comunicativo) por parte del profesor, sino que sólo se asociaba con un comportamiento de déficit lingüístico de los alumnos, que recurrían a ello como una estrategia compensatoria. Si bien en este artículo, el enfoque del análisis versará sobre los distintos modos de explotar los cambios de código por parte del profesor, conviene

1. Según el Gobierno británico, la fecha que marca este hecho único en la historia de que los hablantes no nativos superen en número a los nativos es octubre de 2000 (*vide* Graddol, 1999 y 2001).

reseñar que incluso la explicación indicada en el caso de los estudiantes, es decir, de personas a las que no se les presupone un cierto grado de bilingüismo, empezó a encontrar detractores (Kasper, 1997; Rampton, 1997). Estos, haciendo uso de estudios etnográficos y de sociolingüística interaccional, demostraron que la dimensión referencial no es la única, sino que intervienen otras como la interpersonal y la social. En concreto, Rampton destacó la función sociopragmática del cambio de código como un ‘acto de identidad’, como recurso para construir identidades múltiples. Más adelante me adentraré en éste y otros aspectos en mayor profundidad. Me interesa ahora subrayar la crítica de los autores citados respecto a la hipótesis, muy barajada, que sustenta el cambio de código en una explicación meramente psicolingüística, que recurre de forma simplista a los principios comunicativos de claridad y economía (*vide* Poulisse, 1997).

Evidentemente, este enfoque cognitivo del cambio de código tiene demasiadas limitaciones para explicar toda la potencialidad de esta conducta lingüística en el aula por parte del profesor. Una primera premisa de la que parto considera que en la clase no se produce una mera transferencia de información, sino que es también un ‘acontecimiento de habla’, en el que la *dimensión interpersonal* de la interacción alumno-profesor adquiere un protagonismo que puede explotarse con fines didácticos. Nos movemos en el nuevo paradigma de la enseñanza no como transmisión de información sino como facilitación del aprendizaje (basada en la teoría de Vygotsky, 1978). En relación a esto, uno de los aspectos en los que incidiré en el análisis posterior se refiere a las dimensiones de las *relaciones e identidades sociales* que el código lingüístico refleja y construye, presentes en los intercambios comunicativos y hacia las que los participantes son sensibles también en el contexto educativo. En dicho contexto, en el que existen dos lenguas potenciales, L1 y L2, analizaré las motivaciones que han ensalzado la supresión completa de L1, de manera que presentaré a continuación la falacia pedagógica del ideal del monolingüismo, promovida por la falacia del hablante nativo como el profesor ideal, pues en su producción no interviene la L1, entendiendo ésta como un obstáculo, como un *handicap* en el proceso de aprendizaje.

## 2.2. La falacia del ‘monolingüismo’<sup>2</sup>

Son varios los autores que están elevando sus voces en contra de un sesgo monolingüe en los modelos de SLA<sup>3</sup>. Canagarajah proporciona una visión especialmente esclarecedora y crítica de esta problemática. Comienza denunciando el siguiente hecho, que expongo usando sus propias palabras (1999: 86): «The native speaker fallacy together with the monolingual fallacy thus saves textbook publishers precious money because

2. Sigo la terminología creada por Phillipson (1992).

3. Canagarajah denuncia este sesgo (1999: 87), citando además a otros autores como Kachru (1994) y Sridhar (1994). Todos ellos consideran que «the assumptions of SLA, as they are conceived in the 1990s, are based on the monolingual norms existing in Center communities» (*ibidem*).

they do not have to employ those fluent with other languages/dialects for producing ELT material».

Tanto Canagarajah como otros autores de países de la llamada Periferia como Kachru y Nelson (1996) describen la situación esquizofrénica a la que conduce la disparidad entre las modas pedagógicas procedentes de países del Centro (Gran Bretaña, Estados Unidos), que prescriben el uso exclusivo del inglés en el aula, y la práctica real en la que se producen frecuentes cambios de código, es decir, alternancias entre las lenguas del repertorio lingüístico de profesores y alumnos, que no hacen sino reflejar la versatilidad de estos hablantes, especialmente evidente en países de la llamada Periferia o ex colonias por su situación de multilingüismo, pero también aplicable a nuestro país. Ponen de manifiesto que la consecuencia perversa de esta tensión es la dificultad de crear una identidad profesional propia, un discurso pedagógico en el que se investigue y se teorice sobre las necesidades reales en los contextos educativos locales. Otra denuncia que delata la misma falacia es la que constatan académicos europeos como Seidlhofer de la Universidad de Viena. Esta señala (2001: 43) otra situación contradictoria que subyace en la tendencia reciente de conceder un gran valor 'teórico' a la especial aportación del profesorado no nativo, y de cómo, sin embargo, en la clase siguen rigiendo las normas del hablante nativo<sup>4</sup>.

Conviene, pues, comenzar desmitificando esta idea tan extendida, que Phillipson enlazó en 1992 con la falacia del hablante nativo. Algunos autores (*vide* Liu, 1999) optan por prescindir de la dicotomía nativo/no nativo, por sus connotaciones imperialistas, y prefieren hablar de un continuum, en el que lo importante sea el grado de cualificación del profesor. En esta misma línea, otros autores (Samimy & Brutt-Griffler, 1999) se decantan por crear una concienciación colectiva de los profesionales de ELT, tanto nativos como no nativos, y poner el énfasis en la multidimensionalidad y en la experiencia más que en la autenticidad o en ser nativo.

No obstante, en mi opinión, el profesor no nativo tiene que desarrollar el sentido de los beneficios que puede ofrecer tanto de tipo lingüístico como pedagógico, y partir de un nuevo paradigma, que podría denominarse el paradigma de la competencia heteroglósica. Desde la perspectiva lingüística, en este nuevo paradigma la primera lengua ya no se considera un *handicap* sino un recurso en el complejo arte de la enseñanza. Y desde la perspectiva pedagógica, el profesor no nativo se convierte ante el alumno en

4. Incluso en la descripción más detallada existente del inglés internacional (the International Corpus of English - ICE <http://www.ucl.ac.uk/english-usage/ice/index.htm>), no se ofrece una descripción del uso del inglés tal y como es hablado por el grupo más amplio de hablantes para quienes el inglés no es ni la primera lengua ni una lengua oficial, sino una lengua franca. Seidlhofer se queja de que la variedad denominada inglés como lengua franca (ELF) sea considerada como una desviación del inglés como lengua nativa (ENL), pero también indica los pasos que se están dando ya en su descripción y termina con una nota optimista: una vez que exista dicha descripción y no esté ligada al hablante nativo sino al usuario del inglés como lengua franca como fuente de autoridad, se creará una identidad propia, la del usuario internacional de una lengua internacional.

un modelo a imitar, en una historia de éxito a emular (*vide* Thomas, 1999), en un facilitador en el proceso de aprendizaje que, si tiene el grado de práctica adecuado, puede tener más sensibilidad hacia las actitudes de los estudiantes, sus estilos de aprendizaje, sus necesidades reales, pues es miembro de la misma comunidad de hablantes y posee un conocimiento metalingüístico y una concienciación de las complejidades de la lengua.

Y sin embargo, está muy extendida la ideología del ‘English-only’, de modo que la falacia del profesor nativo como ideal tiene su correlato en la creencia de que el medio de enseñanza tiene que ser a través de la lengua inglesa exclusivamente. La falacia del monolingüismo se caracteriza por la consideración de que la primera lengua no sólo no tiene ninguna utilidad en el proceso de aprendizaje, sino que incluso puede ser perjudicial. Sin embargo, la enseñanza ha de plantearse en un sentido holístico y tener la efectividad pedagógica como objetivo primordial. Es entonces cuando comienza a valorarse el papel que puede cumplir la explotación de la lengua madre de los estudiantes de forma estratégica en el fluir de la lengua inglesa, especialmente en la instrucción de contenidos. En el ámbito educativo general se están demostrando recientemente las ventajas pedagógicas de los códigos híbridos, en referencia al uso de distintos registros en un entorno monolingüe (*vide* Kamberelis, 2001). En este artículo pretendo enlazar este avance con esta perspectiva que podría denominarse de la competencia heteroglósica, consistente en la concienciación del profesor de los distintos modos de recurrir a la primera lengua del alumno, puesto que algunos cambios de código pueden ser beneficiosos y otros, en cambio, nefastos o no convenientes. A mi entender, crear este tipo de análisis y reflexiones es una manera de desconstruir el discurso que ha marginado a los profesores no nativos, sustentado en las falacias mencionadas.

Por tanto, a continuación se expondrán y analizarán, con los marcos explicativos más adecuados, ciertas estrategias interaccionales basadas en el cambio de código, a las que muchos profesores no nativos recurren en su docencia universitaria en un ámbito, el de los estudios de Filología Inglesa, privilegiado para efectuar un análisis etnográfico de este tipo pues el repertorio lingüístico lo constituye el inglés y el español, si bien es igualmente extrapolable a ámbitos afines de formación del profesorado en lengua inglesa. Para la recogida de datos se ha seguido la metodología etnográfica de la observación participante, siendo mis propios estudiantes de la asignatura de Sociolingüística quienes, una vez aleccionados sobre los distintos paradigmas, modelos y marcos de estudio del fenómeno del cambio de código (*vide* Montes Granado, 1999 y 2002), llevaron a cabo dicha tarea observando y registrando su variada experiencia docente<sup>5</sup>, por ser los receptores reales. Dichos marcos conceptuales les sirvieron como plataforma para registrar una variedad de usos y matices que sin este entrenamiento podrían haber pasado desapercibidos. El análisis que aquí se presenta utiliza dichos datos por su calidad de autenticidad. Mi procedimiento de interpretación ha consistido en encauzar los distintos datos

5. Una de las directrices impuestas se refiere a seguir estrictamente el código deontológico de no revelar en su trabajo la identidad de la asignatura y del profesor.

en aquellos aparatajes conceptuales que he considerado más reveladores de mi propuesta, que no es otra que mostrar el potencial beneficio pedagógico de ciertos cambios de código siempre que se usen de forma estratégica y controlada.

### 3. ANÁLISIS DE CAMBIOS DE CÓDIGO EN CLASES UNIVERSITARIAS DE FILOLOGÍA INGLESA

Como advertencia preliminar, conviene mencionar que el mero hecho de cambiar de lengua no implica una ventaja pedagógica si se hace de forma caótica, sin ninguna sistematización ni coherencia. Existen una serie de usos que yo denominaría nefastos, en los que el paso al español se realiza sin razón aparente, sin obedecer a una funcionalidad específica, siendo la comodidad del profesor el único criterio. En estos casos, es evidente que no se sigue ningún método ni se persigue ninguna intencionalidad. Otro posible uso nefasto consistiría en impartir un día la clase en español y otro día en inglés sin que ello obedezca a una necesidad pedagógica del material (si bien mi postura se centra en el uso mayoritario de la lengua inglesa como vehículo de instrucción). Aún más grave sería que no hubiera correspondencia entre la lengua en la que se imparten los contenidos teóricos y la lengua que se exige en la evaluación. Sostengo que en ambos casos, si la titulación es Filología Inglesa, debiera ser el inglés la lengua escogida. Finalmente, he de añadir que desde la recepción de los alumnos, los desconcierta que cada profesor haga su propio uso personal de los dos códigos. En este sentido, es mi intención contribuir a transferir la intuición al ámbito de la reflexión metodológica.

La práctica pedagógica se basa en las creencias, en las ideas del profesor. Quien conciba que el contexto de un aula universitaria en una filología extranjera impone el uso exclusivo de dicha lengua, está siguiendo una concepción que podríamos calificar de diglósica, en el sentido de la tajante separación entre la lengua madre y la extranjera y la consiguiente exclusión de la primera. En la correlación con estudios llevados a cabo en el ámbito de la sociolingüística sobre el cambio de código, correlación que iremos estableciendo a lo largo de este análisis, esta postura tendría sentido dentro del paradigma, válido únicamente para comunidades diglósicas, denominado el paradigma de la distribución de códigos (*the allocation paradigm*), según el cual los tres elementos principales que determinaban la elección de código son: el lugar, el tema y los participantes. En este paradigma, el hablante no tiene poder de decisión y estos elementos se imponen respecto a la lengua que puede usarse en cada dominio lingüístico. Sin embargo, a mi entender, es más conveniente interpretar la clase como un acontecimiento de habla más complejo, en el que el profesor posee recursos heteroglósicos que puede decidir utilizar, especialmente si existe congruencia cultural y lingüística con el alumnado (lo cual incluye, obviamente, al profesor nativo aculturizado). En este caso, nos situamos en un paradigma posterior, el interpretativo o interaccional, que es el más utilizado actualmente para analizar los cambios de código, y en el cual entronco mis observaciones.

Desde la óptica de este paradigma, iniciado por Gumperz en los ochenta (*vide* Gumperz, 1982), se pretende explicar aquellos procesos de elección lingüística que no están determinados por factores situacionales. Se parte de una conceptualización mucho más

rica, compleja y creativa del fenómeno de cambio de código, que dentro de la dinámica de la interacción se convierte en una «pista contextualizadora», si seguimos la terminología de la sociolingüística interaccional que Gumperz también impulsó desde esa década. Estas pistas de contextualización señalan marcos interpretativos, desde los cuales se procesan los contenidos proposicionales. Por tanto, las elecciones lingüísticas se consideran estrategias discursivas, opciones comunicativas que el hablante escoge dentro de los recursos de su repertorio lingüístico.

Una observación general de los alumnos se refiere al ambiente excesivamente formal que genera un uso exclusivo del inglés en la clase (se sobreentiende por parte de un profesor no nativo y por supuesto en relación a todas las facetas comunicativas que tienen lugar en un aula). Aprecian el esfuerzo de acomodación de aquellos profesores que no sólo se preocupan de transmitir los contenidos, sino de lograr una buena comunicación. Sin embargo, en sus comentarios se puede observar que encontrar el punto óptimo es tarea ardua, puesto que interviene la subjetividad, tanto del profesor como del alumno, e incluso dentro de la supuesta homogeneidad de un mismo grupo, existen evidentemente diferencias individuales. Enlazamos de este modo con la teoría de la Acomodación del habla (*vide* Giles, Coupland & Coupland (eds.), 1991) procedente de la psicología social del lenguaje, pues nos aporta datos relevantes. Este modelo explica los procesos de elección lingüística de acomodación o convergencia (frente a los de no convergencia o divergencia) motivados por razones cognitivas y afectivas. Cognitivas, pues el objetivo es conseguir una comunicación más efectiva; afectivas, pues también subyace el deseo de ganarse la aprobación, la empatía del oyente. Sin embargo, los estudios llevados a cabo desde esta óptica han mostrado también que existe un *punto óptimo de convergencia*, pasado el cual la convergencia del hablante puede ser percibida de forma negativa por el oyente. Este riesgo existe en cualquier metodología que incorpore la primera lengua como recurso. Así pues, si bien el comentario extraído de algunos alumnos de que para ellos la lengua extranjera se convierte en una barrera, que les hace sentir inferiores, nos llevaría a ensalzar sin freno las bondades de la inclusión de la lengua madre, sin embargo, también hay que compaginar esta opinión con otras que nos alertan del riesgo de que el profesor parafrasee demasiado en español o abuse de esta lengua, pues el estudiante puede relajar demasiado la atención, sentir que no existe una distribución correcta del tiempo, o incluso llegar al aburrimiento ya sea porque el material no tiene una dificultad conceptual que requiera la aclaración en español o porque el nivel de inglés del alumnado lo haga innecesario por razones cognitivas. Existen estudios que demuestran cómo el exceso de acomodación, más que beneficiar, perjudica (Zuengler, 1991), por lo que la intuición ha de complementarse, en mi opinión, con un conocimiento explícito sobre potenciales usos efectivos (en contraste con los usos nefastos apuntados), que tenga presente la doble dimensión cognitiva y de cercanía, así como la posibilidad de deslindar dichas dimensiones y sopesar el grado óptimo de acomodación en una correlación dinámica con las distintas materias, cursos, nivel del alumnado, e incluso con la personalidad del profesor.

Existen una serie de funciones protagonizadas por el cambio del inglés al español que los estudiantes han constatado de forma repetida en las clases que han analizado en su investigación etnográfica (siguiendo la metodología de la observación participante): el español sirve para reiterar un punto conceptual difícil, clarificar o ampliar una explicación, introducir una anécdota interesante y así crear un ambiente más agradable y cercano al alumno, o bien para dar su opinión personal o hacer algún comentario marginal. Todos estos usos están reseñados en el trabajo de Gumperz (1982), en una taxonomía de funciones del cambio de código. De ellos, destacaría la matización que introducen las tres últimas entre la dimensión de la personalización frente a la objetivación. Con el término objetivación me refiero a la presentación de los contenidos teóricos en la lengua vehicular, el inglés. Con el término personalización me refiero a las anécdotas, comentarios, ilustraciones, etc. en la lengua común y en un estilo más informal, contraste que no sólo favorece el procesamiento cognitivo sino que genera un clima menos distante en el que se distiende la jerarquía y la asimetría. Esta polifonía, si se me permite la alusión a Bakhtin, no es la norma interaccional en otros contextos de la vida cotidiana, y sin embargo, el dinamismo de la clase, su entidad de micro-cosmos, lo hacen viable como recurso para configurar un acontecimiento de habla que, aunque parezca una paradoja, admite un tono formal e informal. A este respecto, me parece relevante citar al sociolingüista Grimshaw, quien quería hallar precisamente contextos con esta doble faceta: «I found myself wondering whether there might not be some speech events defined as somehow simultaneously formal and informal: formal because of institutional constraints and the importance of the business at hand, informal because of the nature of interpersonal relationships among co-interactants». (1996: 87)

En mi opinión, la clase puede entrar en esta categoría. Para aquel profesor que así lo entienda, y conceda valor a esta heteroglosia, mostraré que el cambio de códigos compendia asimismo otras gamas de significados. La alternancia (controlada) de códigos tiene la capacidad de transmitir una sensación de identidad colectiva, propia, única de esta comunidad de prácticas discursivas<sup>6</sup>, concepto que está resultando muy útil en la investigación etnográfica y que yo aplico al conjunto de tipos de interacciones en el aula. Recurrir a dos lenguas y a distintos registros de las mismas es un modo de crear un código distintivo, equivalente a lo que Gumperz (1982) denominara un «*we*» code. Este concepto, que se opone al «*they*» code, no se concibe ahora tan estable como lo presentó Gumperz, sino interpretable y dinámico. Habrá quien considere que el «*we*» code sería el español, en oposición al inglés, que sería el «*they*» code. En mi opinión, el código propio («*we*» code), dependerá del estadio en el que se halle el receptor, tanto a nivel lingüístico como comunicativo, y el emisor. Por tanto, en estudiantes de Filología Inglesa, la combinación de ambos códigos: el español, de forma controlada y estratégica, dentro de un flujo

6. Harris, 2001, hace uso de este concepto de la comunidad de prácticas discursivas en relación al fenómeno de la cortesía en el Parlamento británico. En el contexto educativo también se crea, a mi entender, una comunidad de prácticas discursivas.



mayoritario del inglés, sí podría adquirir la entidad de un código propio y así lo expresan en sus trabajos los alumnos del último curso de carrera.

Otra función reseñada por Gumperz en su taxonomía se refiere al cambio de código como sistema para demarcar distintos tipos de discurso o género. En el contexto del aula se constata repetidamente su uso para marcar el paso de la conferencia formal al debate, discusión, comentario de lecturas o simplemente para animar a la intervención del alumno delante de todos sus compañeros. He recogido abundantes comentarios que manifiestan su preferencia por tener libertad de elección entre el español y el inglés. También han observado que en ocasiones el profesor admite las dos lenguas por la frustración que le provoca la ausencia de cooperación o participación del estudiante.

Otro marco conceptual que nos aportará más matices es el desarrollado por Auer (1995, 1998), quien introdujo dos dicotomías que se entrecruzan, así como la noción de la secuencialidad en el análisis de este fenómeno. Una primera dicotomía establece una distinción entre cambios de código «relativos al discurso» (*discourse-related*) y los cambios de código «relativos a los participantes» (*participant-related*). Del primer tipo son los cambios motivados por la introducción de una anécdota, de una aclaración en la explicación, de un comentario personal, un cambio de actividad o de género. Los que intentan la participación de los alumnos, y tienen en cuenta su competencia o preferencia lingüística, del segundo. Para explicar aquellos cambios de código que tienen como finalidad atraer la atención del estudiante en diversos momentos del trascurso de la clase habría que recurrir a las dos dimensiones, la discursiva (si el profesor introduce un cambio a unos contenidos más anecdóticos o personales, por ejemplo) y la relacionada con los receptores pues la intención performativa es evitar la distracción.

Otra dicotomía introduce una diferencia entre transferencia<sup>7</sup> (generalmente palabras o unidades cortas con final predecible) y cambio de código. Ambos tipos pueden deberse a motivos discursivos o relacionados con los participantes. En el contexto universitario objeto de nuestro análisis, aparte de los cambios de código reseñados, abundan las muestras de transferencia al inglés cuando la lengua interaccional es el español. Esta categoría creada por Auer explica con gran precisión conceptual la frecuente inclusión, en el *fluir* de la primera lengua, de una serie de términos familiares para profesores y alumnos de Filología Inglesa, tales como *background*, *deadline*, *office hours*, *paper*, etc.

Una de aportaciones más valiosas del modelo conversacional de Auer se debe a que introduce una nueva perspectiva de análisis, la secuencialidad de los cambios de código. Este aspecto, al que no siempre se le había prestado atención en estudios del cambio de código en el aula (*vide* Martin-Jones, 1995), enriquece enormemente la aportación pedagógica de la metodología propuesta, siempre y cuando haya una concienciación y reflexión previa. Mis alumnos, conocedores de esta aproximación analítica, han observado

7. El tecnicismo 'transferencia' en el modelo de Auer no ha de confundirse con el término transferencia del ámbito de la enseñanza de lengua extranjera.

el impacto positivo de ciertas secuencias en la alternancia de lenguas. Si bien probablemente el motor de las mismas sea la intuición de aquellos profesores que las realizan, su efectividad puede ser tan elevada que considero conveniente constatar su potencial eficacia trasladando el plano de la intuición al de la reflexión pedagógica. En material difícil y según niveles del alumnado, he constatado que éstos agradecen un resumen o aclaración en español al final de una larga explicación en inglés. Otra secuencia bastante valorada por los estudiantes en materias de abstracción conceptual invierte este orden, es decir, el profesor presenta primero en síntesis el tema en español, animado con alguna ilustración, y a continuación procede a exponer la explicación en profundidad en inglés, de modo que el alumno al coger sus notas ya tiene cierta familiaridad con el tema e interés y así se facilita el procesamiento. Otras secuencias se refieren al idioma utilizado en la interacción pregunta-respuesta, pues suele haber una correlación de lenguas, a menos que se produzca una divergencia y el profesor opte por contestar en inglés a preguntas dirigidas a él/ella en español. Finalmente, cuando la transición ya comentada anteriormente entre un estilo informativo (en inglés) a otro evaluativo (en español) se realiza no de manera improvisada sino de forma pautada (por ejemplo en momentos de oscuridad conceptual), esta transición se convertiría en otra secuencia reconocible para el alumno. En cualquier caso, tanto si esta hibridación se produce de forma puntual o bien con la frecuencia de una secuencia reconocible, obedece a una motivación por parte del profesor que analizaremos desde el modelo de Myers-Scotton.

Este marco teórico explicativo, de gran prestigio y difusión, nos servirá para interpretar éste y otros cambios de código como estrategias para transmitir significados de otra índole, como mecanismos de negociación de relaciones interpersonales y de identidades sociales. En un principio se denominó el modelo de la negociación de identidades, y en modificaciones posteriores, el modelo del elemento marcado (1988, 1993), pues establece un marco de cambios de código basados en la noción de lo marcado, es decir, cuanto más esperable menos marcado. Los alumnos consideran que la elección no marcada, la esperable en Filología Inglesa es el inglés como vehículo de instrucción, pero manifiestan una recepción positiva a la introducción de ciertos cambios de código con los que el profesor transmite una relación interpersonal de cercanía, y la intencionalidad de facilitar los contenidos. Desde la perspectiva que aporta este modelo, estos usos del español, ya indicados arriba, algunos de ellos explotando también registros informales o coloquiales, sirven como el instrumento simbólico para romper la distancia jerárquica, la autoridad académica que transmite el inglés en cuanto vehículo de contenidos teóricos. Estos usos controlados, que podrían denominarse estratégicos, pueden servir para disminuir la formalidad de la situación y crear un «eco» de una identidad lingüística y cultural común. Sin embargo, también hay constataciones de cómo el español se utiliza como cuña con fines marcados, no esperables (en ese momento) o disruptivos, como por ejemplo para reñir, para llamar la atención al que se distrae, para pedir silencio, para indicarle al alumno su bajo nivel. Dentro de este uso marcado, también el inglés puede adquirir el protagonismo por sus potenciales connotaciones de autoridad, de modo que he encontrado constataciones del uso del inglés para reñir a los alumnos, para dar órdenes,

o como medio de marcar distancias, por ejemplo ante algún alumno conflictivo o ante una clase reticente en algún momento puntual. Evidentemente, este efecto es más palpable en un contexto en el que el alumno espera oír esas funciones en español, si en clases anteriores se ha seguido ese sistema secuencial. El impacto disruptivo no procede tanto del idioma utilizado sino del contraste con el uso esperado (o no marcado). Este cambio de código por parte del profesor señala ante el alumno la negociación de otra identidad reconocible en esta comunidad de prácticas discursivas, la de la persona que sustenta el control en el aula. En ocasiones, el profesor también utiliza un tercer tipo de cambio de código que Myers-Scotton denomina exploratorio, que se usa para facilitar la comunicación cuando no está claro cuál sería el código no marcado. A modo de ilustración podríamos citar los debates o los momentos en los que solicita la participación del alumno. Entonces abre las opciones a ambas lenguas para poder incluir a aquellos que no se sienten cómodos en la segunda lengua delante de todos sus compañeros.

#### 4. CONCLUSIONES FINALES

Una de las implicaciones de la falacia del monolingüismo es la creencia de que la primera lengua no sólo no tiene ningún valor pedagógico sino que puede ser un obstáculo en el proceso de aprendizaje. En el contexto educativo en el que he centrado esta investigación, el de la instrucción de contenidos con el inglés como lengua vehicular, he intentado desconstruir la rigidez de esta aseveración, a través de un análisis en el que he hecho uso de datos reales, es decir, de cambios de código registrados y efectuados por profesores en sus clases universitarias. Algunos de estos cambios de código son simplemente nefastos. Otros muchos reflejan una gran intuición pedagógica. Utilizando una serie de marcos conceptuales explicativos de este fenómeno procedentes de la disciplina de la sociolingüística, mi intención ha sido explicitar, más allá de la intuición, el porqué de su efectividad, señalando la gama de significados simbólicos que puede transmitir, las funcionalidades diversas que puede asumir, sus distintos grados de adecuación. Por otra parte, considero que este tipo de análisis y reflexiones sobre las potencialidades de la primera lengua del alumno y su pertinencia estratégica y controlada es una manera de cuestionar el discurso que ha marginado a los profesores no nativos y de crear una identidad profesional propia.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUER, P. (1995): *The Pragmatics of Code-Switching: a Sequential Approach*, en L. MILROY & P. MUYSKEN (Eds.) *One Speaker, Two Languages: Cross-disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Cambridge: Cambridge University Press. 115-135.  
 — (ed.) (1998): *Code-Switching in Conversation*. London: Routledge.

- CANAGARAJAH, A. S. (1999): Interrogating the «Native Speaker Fallacy»: Non-Linguistic Roots, Non-Pedagogical Results, en G. BRAINE (Ed.) *Non-Native Educators in English Language Teaching*. London: Erlbaum. 77-92.
- GILES, H., COUPLAND, N. & COUPLAND, J. (Eds.) (1991): *Contexts of Accommodation. Developments in Applied Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GRADDOL, D. (1999): The Decline of the Native Speaker, en D. GRADDOL & U. H. MEINHOF (Eds.) 1999. *English in a Changing World. The AILA Review*, 13. United kingdom: Guildford.
- (2001): The Future of English as a European Language. *The European English Messenger*, 10/2, 47-55.
- GRIMSHAW, A. (1996): Code-switching or Code-Mixing: Apparent Anomalies in Semi-formal Registers, en D. Y. SLOBIN, J. GERHARDT, A. KYRATZIS & J. GUO (Eds.) *Social Interaction, Social Context, and Language. Essays in Honor of Susan Ervin-Tripp*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates Inc. 83-98.
- GUMPERZ, J. J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HARRIS, S. (2001): Being politically impolite: extending politeness theory to adversarial political discourse. *Discourse and Society*, 12, 451-472.
- KACHRU, Y. (1994): Monolingual Bias in SLA Research. *TESOL Quarterly*, 28, 295-800.
- KACHRU, B. B. & NELSON, C. L. (1996): World Englishes, en S. L. MCKAY & N. H. HORNBERGER (Eds.) *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 71-102.
- KAMBERELIS, G. (2001): Producing of Heteroglossic Classroom (Micro)cultures Through Hybrid Discourse Practice. *Linguistics and Education*. 12, 85-125.
- KASPER, G. (1997) Beyond Reference, en G. KASPER & E. KELLERMAN (Eds.) *Communicative Strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Longman. 345-360.
- LIU, J. (1999): From their Own Perspectives: The Impact of Non-Native ESL Professionals on their Students, en G. BRAINE (Ed.) *Non-Native Educators in English Language Teaching*. London: Erlbaum. 159-176.
- MARTIN-JONES, M. (1995): Code-switching in the Classroom: two Decades of Research, en L. MILROY & P. MUYSKEN (Eds.) *One Speaker, Two Languages: Cross-disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Cambridge: Cambridge University Press. 90-111.
- MEDGYES, P. (1994): *The Non-Native Teacher*. London: Macmillan.
- MONTES GRANADO, C. (1999): A Sociolinguistic and Pragmatic Perspective on the Use of Code-Switching as a Pedagogical Strategy, en P. ALONSO, M. F. GARCÍA-BERMEJO GINER, M. J. SÁNCHEZ & C. MORAN (Eds.) *Teaching and Research in English Language and Linguistics*. León: Celarayn. 89-106.
- (2002): Models of Analysis in the Sociolinguistic Domain of Code-Switching, en P. ALONSO, M. J. SÁNCHEZ, J. HYDE & CH. MORAN (Eds.) *Aspects of Discourse Analysis*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, Colección Aquilafuente. 179-190.
- MYERS-SCOTTON, C. (1988): Codeswitching as Indexical of Social Negotiations, en M. HELLER (Ed.) *Codeswitching. Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter. 151-185.

- (1993): *Social Motivations for Code-Switching. Evidence from Africa*. Oxford: Oxford University Press.
- PHILLIPSON, R. (1992): *Linguistic Imperialism*. Oxford, England: Oxford University Press.
- POULISSE, N. (1997): Compensatory Strategies and the Principles of Clarity and Economy, en G. KASPER & E. KELLERMAN (Eds.) *Communicative Strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Longman. 49-64.
- RAMPTON, B. (1997): A Sociolinguistic Perspective on L2 Communicative Strategies, en G. KASPER & E. KELLERMAN (Eds.) *Communicative Strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Longman. 279-303.
- SAMIMY, K. K. & BRUTT-GRIFFLER J. (1999): To Be a Native or Non-Native Speaker: Perceptions of «Non-Native» Students in a Graduate TESOL Program, en G. BRAINE (Ed.) *Non-Native Educators in English Language Teaching*. London: Erlbaum, 127-144.
- SEIDLHOFER, B. (2001): Brave New English? ESSE, *The European English Messenger*, 10/1, 42-48.
- SRIDHAR, S. N. (1994): A Reality Check for SLA Theories. *TESOL Quaterly*, 28, 800-805.
- THOMAS, J. (1999): Voices from Periphery: Non-Native Teachers and Issues of Credibility, en G. BRAINE (Ed.) *Non-Native Educators in English Language Teaching*. London: Erlbaum. 5-14.
- VYGOTSKY, L. S. (1978): *Thought and Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WIDDOWSON, H. G. (1994): The Ownership of English. *TESOL Quaterly*, 28/2, 377-389.
- ZUENGLER, J. (1991): Accommodation in native-nonnative interactions: Going beyond the 'what' to the 'why' in second-language research, en H. GILES, N. COUPLAND & J. COUPLAND (Eds.) *Contexts of Accommodation. Developments in Applied Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. 223-244.