

USOS DE LENGUA MATERNA (L1) Y LENGUA META (L2)  
EN UN CONTEXTO DE INMERSIÓN REAL

Carlos A. Muñoz Hernández

Submitted to the faculty of the University Graduate School  
in partial fulfillment of the requirements  
for the degree  
Master of Arts  
in the Department of World Language and Cultures,  
Indiana University

January 2005

Accepted by the Faculty of Indiana University, in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts.

---

Marta Antón, Ph.D, Chair

---

Juan Miguel Prieto Hernández, Ph.D

Master's Thesis  
Committee

---

Kimmaree Murday, Ph.D

*Dedico este trabajo a mi esposa, Zully Paola Pinilla;  
a nuestro hijo, Joshua Santiago; a toda mi familia y, por supuesto, a la Dra.  
Nancy Newton, quien nos ha brindado todo su apoyo durante mis estudios en IUPUI.*

## AGRADECIMIENTOS

El desarrollo y resultado final de la presente tesis de maestría no hubiese sido posible sin el concurso de diferentes personas y entidades que durante el transcurso de mis estudios en IUPUI me apoyaron de diferentes maneras para poder culminarlos con éxito.

Agradecimientos especiales para la Sociedad de Amigos de Colombia (SADCO), quienes desde un principio creyeron en mis capacidades y me brindaron su apoyo continuo e irrestricto; a la *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese*, Capítulo Indiana, por su apoyo constante a los profesionales en la enseñanza de lenguas extranjeras; a las Dras. Nancy Newton y Marta Antón, quienes me brindaron toda su experiencia y bagaje académico para hacerme crecer profesionalmente; a mis amigos Manuel y Berta Torres, Fernando y Clara Otero, Darío y Pilar Castaño Valencia, quienes me sirvieron de apoyo logístico y fuerza espiritual en los momentos difíciles y, sin ser menos importantes, a mi esposa Zully Paola, quien sobrellevó todas las traspasos a mi lado y nunca desfalleció; y a toda mi familia, que en la distancia estuvo siempre pendiente de mi bienestar.

De igual manera, a todos aquellos que de una u otra forma creyeron y apoyaron mi proyecto académico les expreso mis más sinceros agradecimientos.

## TABLA DE CONTENIDO

Lista de Tablas.....	vii
Lista de Figuras.....	viii
Introducción.....	1
Capítulo Uno: Los estudios en el extranjero	
1.1 Naturaleza, aprendizaje en casa y en el extranjero y auge de los programas de estudio en el extranjero.....	3
1.2 Caracterización de un programa de estudio en el extranjero.....	7
1.3 Investigaciones en el campo de los estudios en el extranjero.....	8
Capítulo Dos: Lengua materna (L1) y lengua meta (L2): sus papeles en la adquisición	
2.1 Principios de adquisición de lenguas.....	20
2.2 L1 y L2 en el salón de clases.....	29
Capítulo Tres: Metodología para el estudio del uso de L1 y L2 en un en un contexto de inmersión real	
3.1 Enfoque y vacío de investigación.....	44
3.2 Participantes.....	45
3.3 Métodos de recolección de información.....	46
Capítulo Cuatro: Resultados y discusión del estudio de los usos de L1 y L2 en un contexto de inmersión real	
4.1 Resultados de las encuestas.....	55
4.2 Resultados de la observación.....	62

4.3 Resultados de las entrevistas.....	67
Conclusiones e Implicaciones.....	70
Apéndice.....	73
Obras Citadas.....	76
Curriculum Vitae	

## **LISTA DE TABLAS**

Tabla 1. Resumen de la frecuencia de las observaciones

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Horas promedio de uso a la semana de L1 y L2 en EE.UU. por estudiante

Figura 2. Horas promedio de uso a la semana de L1 y L2 en España por estudiante

Figura 3. Actividades que más propician el uso de L1 en EE.UU.

Figura 4. Actividades que más propician el uso de L2 en EE.UU.

Figura 5. Actividades que más propician el uso de L1 en España

Figura 6. Actividades que más propician el uso de L2 en España



## INTRODUCCIÓN

El estudio de los usos de lengua nativa (L1) y lengua meta (L2) por parte de estudiantes del nivel graduado en un contexto de inmersión o de estudio en el extranjero no ha sido explorado ampliamente. El presente estudio intentará aportar a la discusión que este aspecto genera desde la perspectiva de la sociolingüística interaccional y sociocultural, manteniendo nexos constantes con los estudios en adquisición de segunda lengua y sobre estudios en el extranjero.

Por lo tanto, en el Capítulo Uno se mostrará una revisión de la literatura enfocada en el tema de los estudios en el extranjero y cómo éstos han evolucionado y se han vuelto un componente esencial no sólo de los programas de lenguas sino también de muchos otros programas académicos a nivel universitario y también de secundaria. El Capítulo Dos buscará establecer el actual estado de la cuestión antes de emprender el presente estudio, se explicarán varios principios relacionados con la adquisición de lenguas basados en las teorías socioculturales e interaccionistas. También, se explorará el uso tanto de la lengua materna (L1) como de la lengua meta (L2) y las relaciones que se derivan de su convivencia en un mismo contexto. Además, el presente capítulo presentará una revisión de los estudios sobre el uso de L1 y L2 en los contextos del salón de clases y fuera de él. Al final del Capítulo Dos se dará una mirada al fenómeno de la alternancia de códigos, el cual resulta un fenómeno inevitable en cualquier contexto de inmersión en donde fluya el uso de más de una lengua; y se presentará una revisión de algunos estudios relacionados con la alternancia de códigos tanto en contextos bilingües naturales como en contextos del salón de clases de lengua. Por su parte, en el Capítulo

Tres se esbozará la metodología utilizada en el presente estudio empezando por el enfoque y vacío de investigación que el estudio intenta llenar, seguido por una descripción de los participantes en el mismo y las técnicas utilizadas para la recolección de la información. Además, se describirá el procedimiento seguido para el análisis de la información y se presentará una breve aproximación al método etnográfico pertinente con la observación participante como la principal herramienta para la recolección de la información. Posteriormente, en el Capítulo Cuatro se revisarán los resultados tanto de las encuestas como de las observaciones realizadas en el presente estudio tratando de articular todos los hallazgos y/o similitudes con la literatura revisada en los capítulos anteriores y con los hallazgos de los diferentes estudios citados.

Finalmente, el estudio terminará con la presentación de unas conclusiones e implicaciones según los hallazgos que el estudio reporte.

# CAPÍTULO UNO

## LOS ESTUDIOS EN EL EXTRANJERO

Este capítulo muestra una revisión de la literatura enfocada en el tema de los estudios en el extranjero y cómo éstos han evolucionado y se han vuelto un componente esencial no sólo de los programas de lenguas sino también de muchos otros programas académicos a nivel universitario y también de secundaria. Se empezará explorando sus orígenes, la forma como se da el aprendizaje en el país natal y en un país extranjero, la contribución de los estudios en el extranjero al desarrollo personal, los estudios hechos al respecto y se terminará con las perspectivas de cara al futuro. Esta revisión se hace necesaria debido a que la presente investigación tiene como eje de estudio el uso de L1 y L2 por parte de estudiantes graduados mientras ellos realizan sus estudios en el extranjero en la Universidad de Salamanca, España; el cual se considera como un contexto de inmersión real.

### *1.1 Naturaleza, Aprendizaje en Casa y en el Extranjero y Auge de los Programas de Estudio en el Extranjero*

Koester (1986) indica que los primeros programas de estudio en el extranjero a nivel universitario se relacionaban con el estudio formal del idioma en el currículo universitario. En la década de los años veinte la Universidad de Delaware y las Universidades Sweetbriar y Smith introdujeron el concepto de pasar el tercer año universitario o *junior year* en el extranjero para los estudiantes de lenguas subgraduados

y, al hacerlo, dieron inicio a un esquema de estudio en el extranjero que se asemeja mucho a lo que se hace hoy en día.

Desde hace décadas se ha tratado de caracterizar las diferentes formas en que el aprendizaje de un idioma se da tanto en el país donde uno vive como en el extranjero. Es así como Sepmeier (1939) atina en señalar que a la luz de los esfuerzos continuos de parte de los educadores aquí y en el extranjero para cambiar, modernizar y darle forma al currículo escolar y con una clara tendencia hacia los estudios sociales aun en aumento en los Estados Unidos, el estudio de un idioma extranjero se ha tornado imprescindible beneficiándose en gran parte de los experimentos educativos en general y de la experiencia en la enseñanza de idiomas en particular. Sin lugar a dudas, hay diferencias enormes en el estudio de un idioma extranjero cuando éste se da en el país donde se vive o en el extranjero. Los objetivos varían a medida que el ambiente, la estructura y el panorama social también varían. La instrucción varía también ya que los requisitos para la preparación de los docentes varían. Los estudiantes también son heterogéneos porque, al ser productos de un hogar y de una comunidad diferentes, experimentan actividades diferentes a diario tanto en su país como en el extranjero.

En el extranjero, la meta principal del estudio de un idioma extranjero es el uso práctico de la lengua, una capacitación completa en fundamentos de gramática, un conocimiento de los aspectos más característicos de un pueblo extranjero, un estudio de su literatura y una familiarización con algunas de las razones fuertes que han influido en su crecimiento a través de la historia. Entretanto, en los Estados Unidos, los valores prácticos tales como el uso comercial en los negocios, los viajes al exterior, el servicio diplomático y el trabajo de servicio social se han conjugado con los valores culturales.

Eaton (1957) señala que en una conferencia en mayo de 1957 denominada “*Modern Foreign Languages in High Schools*” y auspiciada por el Comisionado de Educación de los Estados Unidos, el Dr. Howard Sollenberger, Decano de la Escuela de Idiomas del Instituto de Servicio Secreto de los Estados Unidos enfatizó en la importancia de los idiomas como uno de los instrumentos más sutiles y básicos de la Guerra Fría en su afán de ganarse el cariño y la capacidad intelectual de la gente. Más adelante se propondría la administración de pruebas de idiomas anuales para los empleados de algunas empresas y que se reconociera el aprendizaje de una lengua como factor indispensable para ser promovido en el trabajo.

Poco a poco, los docentes de idiomas extranjeros han ido poniendo su granito de arena para contribuir con el llamado al estudio de idiomas extranjeros generado por la conferencia citada anteriormente. Esencialmente la enseñanza de idiomas empezó a concentrarse en los cinco ejes ampliamente reconocidos: comprensión, la expresión oral, la lectura, la escritura y el entendimiento de la vida de la gente cuya lengua es objeto de estudio.

Una de las organizaciones que ya había estado proporcionando ese tipo de inmersión en la cultura se denomina “*The Experiment in International Living*”. Eaton (1957) explica que el programa de familias anfitrionas era el corazón del programa. Los jóvenes estadounidenses luego de un corto entrenamiento vivían por un mes como miembros de la familia dentro de cierta comunidad. Luego, los miembros del grupo invitaban a uno de sus “hermanos” o “hermanas” en su familia anfitriona a hacer una gira por el país durante el segundo mes. El regreso a los Estados Unidos suponía una oportunidad excelente para evaluar la experiencia del verano. A muchos estudiantes les

atrae esta organización porque les da la oportunidad de mejorar sus destrezas en el idioma extranjero. Usualmente, su fluidez se desarrolla con una rapidez impresionante. Esta aplicación práctica y agradable del aprendizaje involucra al estudiante en la lengua y la absorbe como si fuera un proceso de osmosis.

Eaton (1957) no duda en afirmar que en el rápido desarrollo del intercambio internacional desde la Segunda Guerra Mundial, la idea de “El Experimento”, como se le denomina a estudiar un idioma en el extranjero, ha adquirido suficiente madurez y es ahora incorporada en los programas de muchas otras organizaciones interesadas en promover el entendimiento mundial. Y es más y más reconocida como una manera imprescindible de aprender una ‘segunda lengua’.

En otro aspecto, Barrutia (1971) hace hincapié en la necesidad de diseñar programas con propósitos más relevantes a las necesidades de estos tiempos y asegurarnos de que se imparta la mejor educación en el extranjero.

Barrutia (1971) es también enfático al afirmar que por mucho tiempo los profesores de lengua extranjera han reconocido que nuestros sistemas educativos no pueden proveer en uno, dos o incluso tres años de enseñanza de idiomas lo que un estudiante puede lograr en apenas un año de estudio en el extranjero. Más aun, una experiencia en un nuevo ambiente cultural estimula el desarrollo intelectual de un estudiante más allá de la adquisición de una segunda lengua. Asimismo, estudiar un idioma inmerso en la cultura amplía la educación general del estudiante y le da una nueva dimensión a sus intereses académicos.

Ya en los años ochenta en una publicación denominada “*Work, Study, Travel Abroad: The Whole World Handbook*” de Marjorie Cohen, se muestran las oportunidades

de estudio en el extranjero existentes para los estudiantes estadounidenses. En total se enumeraron 470 programas alrededor del mundo que enfatizan el estudio del idioma y la cultura. El Instituto de Educación Internacional (IIE por sus siglas en inglés) estima que 27.145 estudiantes participaron en programas de estudio en el extranjero patrocinados por las instituciones educativas estadounidenses entre 1982 y 1983.

La premisa de la mayoría de estos programas es que la inmersión en otra cultura desarrolla tanto el aprendizaje cultural como el aprendizaje del idioma.

## 1.2 *Caracterización de un Programa de Estudio en el Extranjero*

Milleret (1990) esboza las siguientes como las características esenciales de un programa de estudio en el extranjero, indicando que muchas de estas características se han generalizado e implementado ampliamente tanto a nivel de secundaria como a nivel universitario y se pueden resumir así: a) un programa de orientación antes o al llegar al país de destino; b) un director; c) clases de lengua y cultura impartidas en un instituto local o por parte del director; d) un programa de familia anfitriona; e) programa de excursiones los fines de semana; y f) una especie de rendimiento de cuentas o retroalimentación al regresar. El número de estudiantes por grupo es usualmente bajo, generalmente 10 estudiantes por 1 profesor de manera que se le pueda garantizar algo de atención a cada estudiante. La interacción social entre el grupo es mejor cuando la proporción de hombres y mujeres es la misma. Finalmente, la duración del programa tiende a ser de cinco a seis semanas recibiendo clases alrededor de tres horas al día y de cuatro a cinco días a la semana. No obstante, la realidad actual demuestra que la

duración de un programa de estudio en el extranjero puede variar según las necesidades de la institución que lo ofrezca y también según los intereses de quienes deseen tomarlo.

### *1.3 Investigaciones en el Campo de los Estudios en el Extranjero*

Para nadie es un secreto que la experiencia de vivir o estudiar en el extranjero aporta muchos beneficios en el momento de lograr un mayor nivel de proficiencia en una lengua extranjera, en especial para los profesores y estudiantes de lenguas extranjeras. Adicionalmente al estudio de la lengua en el salón de clases, vivir en el extranjero brinda oportunidades para obtener contacto informal con la lengua que, en algunos casos, es de carácter interactivo como cuando se conversa con un hablante nativo; y en otros es más pasivo como ver televisión, leer revistas, escuchar música, etc. Asimismo, las actitudes de los estudiantes hacia la lengua y la cultura meta combinadas con las expectativas del aprendizaje de la lengua pueden influir en su contacto con la lengua y la manera en que pueden sacar provecho de tal contacto lingüísticamente hablando. Teniendo en cuenta lo que ya se ha hecho en el campo de la investigación en los estudios en el extranjero, el presente estudio enfoca sus esfuerzos en describir cómo los estudiantes del nivel graduado utilizan L1 y L2 cuando se encuentran en diferentes contextos o situaciones de su experiencia en el extranjero, ya sea en el salón de clases o fuera de él.

Según Koester (1986), la mayoría de las investigaciones se han enfocado en los efectos de la participación en el programa de estudio en el exterior. También se han examinado variables como el cambio de actitud en varios estudios. Tales variables se pueden visualizar de la siguiente manera: resultados para el estudiante en cuanto a habilidad mejorada en el idioma; cambios en cuanto a concepto personal de sí mismo,



autoestima y auto confianza; desarrollo de nuevos intereses intelectuales y mejor rendimiento académico; mayor interés en eventos de orden mundial; y cambios en las metas profesionales y ocupacionales.

Koester (1986) en un estudio estadístico de los estudiantes de lenguas que estudian, viajan o trabajan en el extranjero enfatiza en la importancia de la relación entre el salón de clase de idiomas extranjeros y el desplazamiento de los estudiantes estadounidenses más allá de las fronteras. También demuestra la relación estrecha y crucial entre los programas de estudio en el extranjero auspiciados por Estados Unidos y sus históricas raíces dentro de los programas educativos de idiomas.

Asimismo, la gran proporción de estudiantes que seleccionan ese tipo de oportunidad en el extranjero es muy significativa. Para aquellos estudiantes que estaban más interesados en la lengua, que vieron los cursos de lengua como la principal fuente de influencia para su viaje internacional y para aquellos con la meta personal de mejorar la lengua, la opción de participar en los programas de estudio en el extranjero auspiciados por Estados Unidos es mayor.

Milleret (1990) sugiere que existe información adecuada y disponible para que los directores de los programas de verano establezcan y enseñen un currículo exigente. Para el autor, lo que parece hacer falta es una reflexión total de cómo evaluar el rendimiento del estudiante en el programa de verano de estudio de idiomas y de cómo evaluar las tantas características o aspectos de un programa. Al respecto, el presente estudio puede servir como un generador de discusión y reflexión que, a la postre, conducirá a conclusiones e implementación de medidas más acertadas en pro de mejorar cualquier programa de estudio en el extranjero en el momento de evaluarlo.

En total relevancia para los intereses del presente estudio, a continuación se resumen varios estudios que han explorado y aportado a la discusión sobre la experiencia de los estudiantes durante sus estudios en el extranjero y los beneficios reales o percibidos alcanzados a nivel de lengua principalmente.

En primer lugar se encuentran dos estudios sobre la predicción y medición de avances o logros a nivel de lengua después de un programa de estudio en el extranjero. Tales estudios, adelantados por Bretch, Davidson y Ginsberg (1993) y por Lapkin, Hart y Swain (1995), prepararon el escenario para una reflexión posterior acerca de los estudios en el extranjero al considerar varios factores en la experiencia previa de los estudiantes, los cuales pudieran ser un indicador de su éxito en el extranjero. Los dos estudios también identificaron los instrumentos de evaluación que son más apropiados para medir dichos logros y se adelantaron con poblaciones de estudiantes diferentes en contextos considerablemente diferentes. Bretch et al (1993) presentaron los hallazgos de un estudio a gran escala y de varios años con estudiantes de pregrado estadounidenses que estuvieron un semestre o más estudiando en Rusia. Por su parte, Lapkin et al (1995) entablaron una discusión centrada en los logros a nivel de lengua alcanzados por un grupo de adolescentes canadienses que participaron en un programa de intercambio interprovincial bilingüe. A pesar de las diferencias en las lenguas estudiadas, la edad de los estudiantes, la duración del programa y la instrucción formal en lengua durante el programa, algunas similitudes afloraron.

Entre las similitudes se encontró que los estudiantes que participan en programas similares son los que más probablemente alcancen niveles de proficiencia más altos, y que ciertas variables como el nivel de proficiencia en lengua previo al programa, la edad,

la inmersión previa en el país pueden ser indicadores del éxito de los estudiantes. Un hallazgo importante en el estudio de Bretch et al (1993) es que las destrezas en gramática y lectura previas al programa son indicadores importantes o influyen en el avance en todas las otras destrezas. Uno de los hallazgos que es aun controversial pero igualmente importante es la posibilidad de que el género del individuo juegue un papel significativo en los avances a nivel de lengua en el extranjero. Es decir, se contempla la posibilidad de que el hecho de que el estudiante sea hombre o mujer pueda ser una variable o factor diferencial en el logro o desarrollo de las destrezas en lengua.

Cada estudio utilizó una gama amplia de instrumentos de medición como los tests de multidestrezas, los cuestionarios, las autoevaluaciones y los diarios. Un resultado relevante del estudio de Bretch et al (1993) es el aparente fracaso del reconocido Test de Aptitud en Lenguas Modernas (*Modern Language Aptitude Test*) para predecir los logros de los estudiantes en las destrezas orales y auditivas en los contextos de estudio en el extranjero.

Un cuestionario de autoevaluación diseñado exclusivamente para su uso en el estudio de Lapkin et al (1995) no satisface del todo su potencial como sustituto de los tests de lenguas directos. Sin embargo, proporciona una nueva dimensión para explorar las percepciones de los estudiantes en cuanto a los logros sociolingüísticos durante un intercambio y además brinda la posibilidad de percibir los logros de un estudiante de nivel avanzado, los cuales pueden ser difíciles de detectar con tests regulares.

Con relación a estudios teniendo en cuenta grupos de estudiantes en escenarios diferentes, Lafford (1995) centró su estudio sobre la comparación de las estrategias comunicativas usadas por dos grupos de estudiantes en el extranjero, uno en México y

otro en España, con aquellas de un grupo de control que permanecen estudiando en la universidad en su país. El análisis se basó en las situaciones de juegos de rol que son un componente esencial de la Entrevista de Proficiencia Oral (*Oral Proficiency Interview*) y que tiende a imitar situaciones en la cultura del país visitado. Los resultados de estos análisis demostraron que los dos grupos de estudio en el extranjero poseían un repertorio mucho más amplio de estrategias comunicativas para iniciar, mantener, expandir y terminar una situación comunicativa que el que poseían los que se quedaron recibiendo instrucción en el salón de clase. Siguiendo la misma corriente de investigación, Freed (1995) intentó explorar la fluidez percibida de dos grupos de estudiantes (uno en el extranjero y otro en el país natal) y adelantó una comparación lingüística posterior basada en un conjunto de características asociadas tradicionalmente con los estudios de la fluidez. Los resultados de este estudio reflejaron que aquellos que habían estudiado en el extranjero se expresaban en mayor volumen y significativamente más rápido que aquellos que no. Asimismo, los estudiantes en esta muestra demostraron en ocasiones diferencias individuales en cada una de las variables estudiadas.

Del mismo modo, en un estudio de Gunterman (1995) cuyos participantes de estudio eran voluntarios de los Cuerpos de Paz (*Peace Corps*) se revisó el progreso lingüístico logrado por un grupo de voluntarios de los Cuerpos de Paz al comparar las etapas de adquisición sobre un número de formas discretas con aquellas obtenidas por los estudiantes en programas de estudio en el extranjero más tradicionales. El perfil o esquema de aprendizaje de aquellos que participaron en los Cuerpos de Paz parecía asimilarse al encontrado en otros programas de estudio en el extranjero en términos de orden de adquisición. No obstante, los participantes de los Cuerpos de Paz demostraron

un progreso superior con las relaciones de forma y función más difíciles. Con base en la aparente efectividad del modelo de los Cuerpos de Paz, el cual combina una capacitación en lengua intensiva seguida de la inmersión en la cultura con una experiencia laboral afín y algunos seminarios personalizados durante los fines de semana, Gunterman concluyó que se debería copiar este diseño en otros programas de estudio en el extranjero.

En un estudio de Huebner (1995) se hizo una comparación de dos grupos de estudiantes que apenas empezaban el estudio del japonés. A pesar de que no se produjeron diferencias significativas en cuanto a patrones de adquisición estadísticamente hablando, dada la muestra reducida de estudiantes en el proyecto, se utilizó una estadística descriptiva para demostrar las tendencias que son indicadoras de las diferencias entre los dos grupos. Demostró, por ejemplo, que el rendimiento superior del grupo en Japón en cuanto al test de lectura se vio favorecido por las actitudes positivas hacia la adquisición de destrezas de lectura y escritura expresadas por los estudiantes en entrevistas y diarios. También, se encontraron tendencias similares con relación al rendimiento en la Entrevista de Proficiencia Oral (*OPI*).

En cuanto a los estudios relacionados con la adquisición de la competencia sociolingüística en un contexto de estudio en el extranjero, podemos mencionar el estudio de Marriott (1995), el cual analizó la adquisición de las normas de cortesía en japonés por parte de ocho estudiantes australianos del nivel de secundaria que pasaron un año en Japón. En él se señala que las normas de cortesía en japonés incluyen el uso del sistema honorífico, el cual consta de una codificación de elementos verbales y lexicales, cortesía lingüística y etiqueta o cortesía con respecto al comportamiento no verbal. Como herramienta, se utilizó una situación de juego de roles como base para el análisis

cuantitativo del comportamiento antes y después de un intercambio oral en el uso de varias de estas variables. Surgieron tres conclusiones importantes al respecto: primero, que había una gran variación en la adquisición de las normas de cortesía entre los participantes en el estudio; segundo, que los estudiantes demostraron un cambio considerable en sus usos de los fenómenos de cortesía después de su estadía en Japón; y finalmente, que su ejecución real todavía distaba considerablemente de la norma.

En otro estudio muy diferente al de Marriott (1995), Siegal (1995) opta también por la adquisición de las normas de cortesía como la base para una exploración de las diferencias individuales en el aprendizaje de japonés. A manera de estudio de caso de dos estudiantes mujeres del nivel avanzado de japonés, se presentó un análisis cualitativo para describir no solo la adquisición de la competencia pragmática y estilística, sino también demostrar las diferencias individuales en la adquisición y sugerir cuál era la base de todas estas diferencias. Se llegó a una nueva perspectiva en el campo con una detallada descripción de las exigencias y conflictos de orden pragmático afrontados por los sujetos de su muestra y en respuesta a estas presiones. Se demostró la ambivalencia experimentada por cada una de estas mujeres y la manera en que cada una cumplía su deseo de hablar cortésmente y de mantener su propio sentido de identidad dentro de la sociedad japonesa. Se argumenta de manera convincente que para comprender las diferencias individuales en la competencia sociolingüística, es necesario considerar los deseos de cada estudiante por mantener su imagen y el resultante uso de lengua el cual pudiera distar de las normas del hablante nativo.

Por su parte, Regan (1995) de manera cuantitativa examinó el proceso de adquisición de siete estudiantes irlandeses de nivel avanzado de francés que pasaron un

año estudiando en Francia enfocando su estudio en la adquisición de la negación en francés, en particular una variable sociolingüística, la eliminación de “ne”, la primera partícula de la negación en francés y la manera como esta variable se ve afectada por una estadía en el extranjero. Mediante un programa avanzado de computador que analizaba los cambios que se daban en el transcurso del año, se identificaron tanto patrones de grupo como también la variación individual entre los hablantes.

El hallazgo más general que se produjo de este estudio fue que una estadía en el extranjero produce un cambio dramático en la adquisición de esta variable sociolingüística. En concordancia con el uso del hablante nativo, la tendencia a eliminar “ne” por parte de los estudiantes aumentaba dramáticamente después de un año en el extranjero. No obstante, las desviaciones de los estilos de los hablantes nativos eran igual de aparentes. Parece que los estudiantes sobregeneralizan el patrón de eliminar la partícula “ne” en una construcción negativa, utilizándola con más frecuencia que la norma para el hablante nativo en el habla formal o monitoreada.

Tal como en los estudios de Huebner (1995) y Siegal (1995), Regan (1995) utiliza información relacionada con las experiencias de los estudiantes en Francia lograda a través de entrevistas y cuestionarios de manera que pueda dar cuenta de algunas de las variaciones en sus usos de la lengua.

Existen unos estudios subsecuentes en los cuales se recogen, tanto individualmente como grupal, las valiosas perspectivas sobre cómo perciben los estudiantes su estadía en el extranjero y sus propios pensamientos de cómo estas experiencias se relacionan con el proceso de aprendizaje de la lengua. Estos estudios se

basan en los análisis de los diarios y las narrativas de los estudiantes recogidos para el gran proyecto ruso del cual hablé anteriormente por Bretch et al (1995).

Polanyi (1995) exploró el controversial hallazgo de un posible sesgo de género con respecto al desarrollo lingüístico en el extranjero. Basando su estudio en una muestra de una población de estudiantes rusos más amplia, la autora sugirió que una explicación válida para la conclusión de que “las mujeres logran menos avances que los hombres en las destrezas oral y auditiva,” se debía buscar en la misma experiencia rusa de estudio en el extranjero.

En un análisis narrativo de las historias y reportes escritos en los extensos diarios de 40 de las participantes en el proyecto ruso de mayor escala adelantado por Bretch et al (1995), Polanyi encontró un tema constante de comportamiento sexista hacia las estudiantes mujeres que, en sus propias palabras, revelaba cómo se había comprometido su desarrollo lingüístico como fruto de las experiencias, un tanto negativas, que encontraban en el campo. Relato tras relato, se muestra el descontento de estas estudiantes, su falta de seguridad y sus frustraciones debido a la presión sexual en que se encontraban. Se concluyó que eran estos problemas relacionados con el género los responsables de que las mujeres obtuvieran resultados más bajos en los dos tests de proficiencia. Además, la experiencia de estas estudiantes, tal y como la relataron ellas mismas, no solo coaccionaba sus oportunidades de aprender la lengua sino también su rendimiento final en los tests que medían su aprendizaje.

En este mismo sentido, Miller y Ginsberg (1995) también analizaron una muestra de los relatos de las estudiantes que hicieron parte del proyecto ruso a mayor escala. Su análisis se basó en las ideas que los estudiantes expresaron en los diarios acerca de la



lengua, el proceso de aprendizaje de lenguas y de los métodos de aprendizaje de lenguas. Se identificaron varios temas estrechamente relacionados que persisten en los escritos de las estudiantes. Entre estos temas se encuentran aquellos que revelan sus ideas algo cerradas pero bien desarrolladas sobre lo que constituye información lingüística apropiada y lo que ellas consideran de valor en el proceso de aprendizaje de lenguas. Entre sus descubrimientos se encuentra el hecho de que las estudiantes son altamente críticas de lo que sucede en el salón de clases normal, pero, aun así, buscan recrear fuera del salón de clases las oportunidades e interacción que la instrucción en el salón de clases les brinda. Se concluye que las actitudes y creencias que los estudiantes han desarrollado afectan todos los aspectos de su aprendizaje mientras se encuentran en el extranjero, dando como resultado un frecuente rechazo de las oportunidades que potencialmente propician su aprendizaje de la lengua. Los autores señalan que estas creencias y los comportamientos que ellas generan son más relevantes por sus consecuencias más que por su validez.

Explorando también el valor percibido de la instrucción formal, Bretch y Robinson (1995) recurrieron directamente a los estudiantes en busca de su opinión. No obstante, los autores fueron cautos al diseñar su estudio porque compartían la opinión de que toda investigación que se basara en las opiniones de los estudiantes estaba propensa a problemas de selección e interpretación por cuenta del investigador. El estudio analizó la información recogida en múltiples instancias y condiciones durante la experiencia de estudios en el extranjero derivada de diferentes métodos de recolección como entrevistas, observaciones y tipos diferentes de diarios de estudiantes. Este análisis reveló una inconsistencia en la opinión de los estudiantes que mostraba una crítica alternada con

comentarios favorables acerca de la experiencia en el salón de clases. Se concluyó que esta falta de unidad de opinión con relación al valor percibido de la instrucción formal en un contexto de inmersión era consecuencia de una variedad de factores como el lugar donde los estudiantes experimentaron sus estudios en el extranjero, sus contactos fuera de la clase y también sus necesidades del momento.

Por su parte, Yager (1998) adelantó un estudio con el objetivo de descubrir qué tipo de contacto fuera de clase (interactivo o no interactivo), qué orientación motivacional (instrumental o integrativa) y qué actitudes lingüísticas y culturales de los estudiantes de español como segunda lengua están más relacionadas con avances o logros de mayor envergadura en su proficiencia oral durante un programa de estudios en el extranjero durante el verano en México. Para ello tuvo en cuenta la evaluación de los avances o logros en español de 30 estudiantes durante un periodo de siete semanas. Dicha evaluación fue realizada por 32 hablantes nativos capacitados y sus resultados indicaron que 22 de los estudiantes mejoraron de forma significativa en algún aspecto del español. Las correlaciones estadísticas indicaron que los estudiantes, en especial los principiantes, que reportaron haber tenido más contacto interactivo obtuvieron logros mayores en español. Tanto los estudiantes principiantes como los avanzados reportaron que el contacto no interactivo representa menos beneficios a nivel de lengua. Asimismo, mayor motivación integrativa y menos instrumental generan mayores logros en los estudiantes avanzados. Las actitudes lingüísticas de los estudiantes como la importancia dada a la correcta pronunciación en español también les generaron mayores logros a los estudiantes. Finalmente, se indicaron algunas sugerencias de cara a futuras

investigaciones con respecto a los estudios en el extranjero y a las políticas de planeación a nivel nacional.

La revisión de varios de los estudios con base en las experiencias de estudio en el extranjero refleja que aun existen muchas variables por explorar y que son muchos los factores que pueden incidir en una mayor o menor ganancia a nivel de lengua en tal contexto. Freed (1995) afirma que son muy pocos los estudios que le han prestado atención a las experiencias lingüísticas reales que los estudiantes tienen cuando van al extranjero, o a documentar los cambios en sus destrezas comunicativas como fruto de una experiencia de estudio en el extranjero. Para esta autora es aun más sorprendente que haya evidencia conflictiva en la literatura en cuanto a los efectos que una experiencia diferente a la tradicional del salón de clases tiene no solo sobre el aprendizaje de una lengua, sino también, sobre la interacción entre el estudio basado en el salón de clases y una inmersión en el contexto natural de uso de la lengua meta. Por otro lado, la revisión bibliográfica también demuestra que son muy pocos los estudios que han centrado su mirada en estudiantes del nivel graduado. Por ende, el presente estudio toma más relevancia e intentará aportar a esta discusión analizando la manera como los estudiantes de nivel graduado utilizan L1 y L2 en su experiencia de estudios en el extranjero basándose en la información que arrojen tanto las encuestas de perfil de uso de lengua como el método de observación participante a emplear.

## **CAPÍTULO DOS**

### **LENGUA MATERNA (L1) Y LENGUA META (L2):**

#### **SUS PAPELES EN LA ADQUISICIÓN**

A fin de establecer el actual estado de la cuestión antes de emprender el presente estudio, en el segundo capítulo se explicarán varios principios relacionados con la adquisición de lenguas basados en las teorías socioculturales e interaccionistas. También, se explorará el uso tanto de la lengua materna (L1) como de la lengua meta (L2) y las relaciones que se derivan de su convivencia en un mismo contexto. Para ello, se presentarán siete principios articulando tales tendencias cognitivas, socioculturales e interaccionistas y se ofrecerá una revisión de los estudios al respecto. Además, este capítulo presentará una revisión de los estudios sobre el uso de L1 y L2 en los contextos del salón de clases y fuera de él. Al final se dará una mirada al fenómeno de la alternancia de códigos, el cual resulta un fenómeno inevitable en cualquier contexto de inmersión en donde fluya el uso de más de una lengua; y se presentará una revisión de algunos estudios relacionados con la alternancia de códigos tanto en contextos bilingües naturales como en contextos del salón de clases de lengua. Todos estos apartes se avienen con el tema de investigación del presente estudio porque permiten visualizar el estado del tema en cuestión y su afinidad con el uso de L1 y L2 y eventualmente pueden conducir a conclusiones acertadas en la discusión de los resultados.

#### *2.1 Principios de Adquisición de Lenguas*

Partiendo de las investigaciones realizadas en el campo de la adquisición del lenguaje, Horwitz (1986) propone cinco principios a tener en cuenta para su posible

aplicación en la enseñanza. El presente estudio considera estos principios como básicos para comprender las diferentes maneras como la adquisición se da. No obstante, a los cinco principios propuestos por Horwitz, se les añaden dos más que se articulan con las tendencias investigativas recientes. Los principios de adquisición de la lengua presentados aquí enfatizan la importancia de las experiencias lingüísticas naturales e integrales en el desarrollo de la fluidez. A continuación se presenta y explica cada uno de estos principios.

2.1.1 *Principio No. 1.* Hay un proceso inconsciente relacionado con el desarrollo del lenguaje, el cual explica primordialmente el proceso de fluidez en una segunda lengua.

Varios investigadores han discutido este proceso inconsciente, pero la definición más conocida proviene del modelo de monitoreo de Krashen (1977), quien establece una clara diferencia entre el aprendizaje de una segunda lengua, el cual es consciente, y la adquisición de una segunda, la cual no lo es. La adquisición de una segunda lengua se pudiera explicar mejor en términos de un producto de la comprensión auditiva y lectora. Cuando un estudiante de lenguas se topa con información en la lengua meta (hablada o escrita) que sea al menos comprensiva hasta cierto punto, la adquisición de segunda lengua puede ocurrir.

El proceso alternativo, el aprendizaje de la lengua, le es familiar tanto al estudiante como al profesor. Se necesita un esfuerzo consciente de parte del estudiante para aprehender parte de la lengua meta. En términos concretos, el aprendizaje de una segunda lengua incluye memorizar vocabulario, estudiar gramática y practicar el uso de las estructuras. Según el modelo de Krashen, el aprendizaje de una segunda lengua nunca

puede llevar a una verdadera fluidez en tal lengua; toda la fluidez se origina en el proceso de adquisición de una segunda lengua.

Otros investigadores, entre ellos el más notable Bialystok (1978), admiten que por medio de la práctica un estudiante puede hacer que su aprendizaje de una segunda lengua se vuelva automático y, por consiguiente, el aprendizaje consciente podría a la larga contribuir a una fluidez verdadera.

2.1.2 *Principio No. 2.* La eficacia del proceso de adquisición es influenciada por el grado de compromiso del estudiante con el material de comprensión auditiva o de lectura. El grado de compromiso del estudiante es a su vez influenciado por muchos factores como: a) variables afectivas como las actitudes y la motivación; b) rasgos de la personalidad como, por ejemplo, la tolerancia y la ambigüedad; c) el nivel conceptual; d) el nivel de interés del material; e) la comprensibilidad del material.

En una larga serie de estudios, Gardner y Lambert (1972) y sus colegas confirmaron las intuiciones de los profesores de que las actitudes y motivación de los estudiantes juegan un papel importante en el buen desarrollo de una segunda lengua. Estos estudios hallaron que los estudiantes con actitudes positivas hacia la lengua meta y la cultura y con un grado elevado de motivación eran mejores estudiantes de lenguas.

Dulay y Burt (1977) argumentan que las actitudes de los estudiantes y la motivación actúan como un “filtro afectivo” que la lengua meta debe atravesar. Los estudiantes con actitudes positivas son receptivos a las experiencias de adquisición de lengua, mientras que los estudiantes con actitudes negativas o motivación muy baja poseen un filtro afectivo menos permeable y son más propensos a bloquearse ellos mismos a escuchar y leer en una segunda lengua.

Los estilos de aprendizaje también juegan un papel importante en la absorción del material lingüístico presentado. Los estudiantes más flexibles pueden escuchar o leer lo esencial de un pasaje e ignorar palabras sin importancia que no entienden.

En directa articulación con este principio también se puede mencionar la teoría de la aculturación/pidginización (Schultz, 1991), la cual sostiene que la adquisición de una segunda lengua es parte de un proceso de aculturación y que el grado de proficiencia en una lengua se determina por el grado de aculturación de un estudiante al grupo de hablantes de la lengua meta. Schultz (1991) sostiene que el proceso de aculturación es afectado por la distancia social y psicológica entre la cultura propia del hablante y las culturas extranjeras. Estas variables sociales y psicológicas determinan el esfuerzo que los estudiantes de lenguas hagan para entrar en contacto con los hablantes de la lengua meta y hasta qué punto ellos están abiertos al *input* que reciben.

La teoría de aculturación sugiere que cuando la distancia social y psicológica es grande, los estudiantes van a tener dificultades para progresar más allá de las etapas iniciales del desarrollo de la lengua y su lengua permanecerá pidginizada, como por ejemplo, se fosilizará en formas reducidas y simplificadas.

### 2.1.3 *Principio No. 3.* Se aprende a hablar hablando.

Para desarrollar una fluidez oral verdadera, un estudiante debe tener experiencia con las presiones y la retroalimentación de las interacciones naturales de una conversación. Este principio se basa en las investigaciones sobre competencia comunicativa y análisis del discurso. Savignon (1972) y (1987) encontró que los estudiantes que pasaban una hora a la semana en actividades de juego de roles y de simulación lograban niveles de competencia comunicativa más altos que aquellos

pasaban la misma cantidad de tiempo en el laboratorio de idiomas o en actividades culturales. Los estudios sobre análisis del discurso han demostrado que el habla de los estudiantes de segunda lengua tiende a surgir de interacciones orales y han documentado la existencia de estructuras verticales en el habla de estudiantes de segunda lengua. En una estructura vertical, el estudiante construye su discurso a través de turnos de conversación con su o sus interlocutores. Hatch (1978) señala que tales hallazgos ponen en tela de juicio un concepto básico de la literatura de adquisición de una segunda lengua que dice que uno primero aprende a manipular las estructuras, que uno gradualmente acumula un repertorio de estructuras, y luego, de algún modo, aprende a poner las estructuras para utilizarlas en el discurso. Más bien, esta autora mantiene que uno aprende a interactuar verbalmente, y de esta interacción se desarrollan estructuras sintácticas. De este modo, según esta perspectiva, los estudiantes de lenguas utilizan las interacciones orales para aumentar su habilidad para comunicarse.

Este principio se apoya también en recientes investigaciones sobre adquisición de lengua nativa en donde los investigadores realzan cada vez más el papel de los padres y otras personas al cuidado de los niños al momento de motivarles su desarrollo verbal. En un estudio a gran escala adelantado en Gran Bretaña, Wells (1981) ha encontrado que los niños a quienes se les motiva a hablar, a responder preguntas abiertas, tienen más fluidez verbal que aquellos niños cuyas personas a su cuidado no estimulan intentos de comunicación. Estos hallazgos se toman como evidencia adicional de que no es suficiente solamente exponer a un niño a la lengua para que desarrolle su competencia comunicativa.



2.1.4 *Principio No. 4.* Los errores que se dan en la lengua meta son parte natural del proceso de desarrollo de la lengua. Los profesores algunas veces piensan que los errores de los estudiantes son el resultado del poco esfuerzo para aprender o incluso de prácticas de enseñanza pobres. Sin embargo, varios estudios han demostrado que los estudiantes de segunda lengua producen una versión sistemática, aunque “incorrecta”, de la lengua meta denominada interlengua (Selinker, 1972). Los errores hallados en la interlengua del estudiante parecen ser al menos independientes de alguna manera de la lengua nativa del estudiante. Por ejemplo, varios estudios con estudiantes de antecedentes lingüísticos variados han encontrado que los estudiantes, en su mayoría, siguen una secuencia similar en la adquisición de ciertos morfemas gramaticales como también de las oraciones negativas e interrogativas y de los sistemas de auxiliares en inglés. Estos hallazgos parecen cuestionar una creencia de que los estudiantes están destinados a cometer errores cuando las estructuras de la lengua meta contrastan con las estructuras de su lengua nativa. Los errores de los estudiantes también se consideran como evidencia de que la producción del estudiante en la lengua meta está condicionada a un sistema de reglas y está relativamente exenta de toda corrección. Hendrickson (1978), por ejemplo, ha encontrado que la identificación o explicación de los errores de los estudiantes de parte del profesor tiene poco o ningún efecto en la producción subsiguiente del error. Este hallazgo se aviene con el modelo del monitoreo que plantea que las reglas inconscientes de la interlengua y los consecuentes errores de producción son solo modificados por la adquisición de segunda lengua resultante de una exposición incrementada a la lengua meta.

En concordancia con este principio, la teoría interaccionista plantea que los estudiantes desarrollan competencia en una segunda lengua no solo absorbiendo *input*, sino también participando activamente en interacciones comunicativas, por ejemplo, en actividades de negociación de significado y en actividades de vacío de información. Ellis (1988) señala una hipótesis principal de su Teoría del Discurso que indica que el desarrollo de los mecanismos lingüísticos formales para llevar a cabo funciones básicas de la lengua surge del uso interpersonal que se le dé a la lengua. Esta hipótesis se aplica tanto a la adquisición de L1 como de L2.

2.1.5 *Principio No. 5.* Los estudiantes solamente pueden corregir conscientemente una mínima parte de sus errores. Las limitaciones de la memoria humana y las exigencias de la situación de comunicación dan espacio para solamente un uso mínimo de conocimiento gramatical consciente.

Krashen (1977) llama “monitor” al almacenamiento del conocimiento gramatical consciente del estudiante y plantea que sólo tiene utilidad limitada para la producción de la lengua; o sea, el estudiante debe tener tiempo para usar el monitor, debe saber la regla correcta y debe estar motivado a hablar (o escribir) correctamente. Krashen y sus colegas (1978) han probado el requisito de tiempo de esta hipótesis al comparar el rendimiento de los estudiantes en actividades escritas cronometradas y no cronometradas. Encontraron que los estudiantes de lenguas cometen más errores y errores diferentes bajo la presión del tiempo cuando presumiblemente no tienen suficiente tiempo para usar el monitor. Krashen cree que los estudiantes no tienen acceso al monitor durante actividades de habla libre y espontánea, y por lo tanto, es más probable que cometan errores incluso en estructuras que ya han aprendido conscientemente.

2.1.6 *Principio No. 6.* Existen razones de orden cognitivo que le permiten al estudiante de lenguas desarrollar procesos mentales que se automatizan a medida que la práctica se da.

Al respecto, la Teoría Cognitiva considera el aprendizaje de una segunda lengua como un proceso mental que conduce a la automatización e integración de patrones lingüísticos a través de la práctica estructurada de varias subdestrezas y ejerce menos énfasis en procesos lingüísticos universales innatos, factores afectivos, *input* o la interacción como factor propicio para el desarrollo de una segunda lengua. Esta teoría sugiere también que las destrezas se vuelven automáticas o rutinarias solamente después de los procesos analíticos. Por ende, los procesos analíticos controlados como la práctica estructurada se convierten en pasos claves para llegar a los procesos automáticos.

La Teoría Cognitiva plantea una jerarquía de complejidad de las subdestrezas cognitivas que conducen de una práctica controlada a un procesamiento de la lengua automático diferente de lo planteado por la Teoría de la Interlengua que sugiere más bien un desarrollo jerárquico de las estructuras lingüísticas.

2.1.7 *Principio No. 7.* El contexto de uso de la lengua y la interacción de sus hablantes también incide en la adquisición. Recientemente han surgido varios estudios de carácter sociolingüístico e interaccionista que contemplan los usos propios de la lengua tanto en el salón de clases como fuera de él. Dado que el presente estudio tiene como eje principal tales usos por parte de estudiantes graduados en un contexto de inmersión es relevante incluirlos aquí.

En respuesta al creciente flujo de investigaciones que ha sentado muchas de sus bases en el lado psicolingüístico, también han surgido los que además le dan una

orientación teórica sociolingüística, pues se parte de la noción de que los estudiantes de lenguas de por sí forman parte de una comunidad de habla. Entonces, una perspectiva sociolingüística nos puede permitir darles un vistazo a los tipos de *input* en L2 y de producción en L2 que se conjugan en las clases de inmersión e identificar los propósitos de uso de L2 en las mismas.

Existen varias ventajas al considerar la clase de inmersión como una comunidad de habla. Preston (1989) señala una perspectiva lograda a partir del estudio de una comunidad de habla que pueden ser directamente aplicadas al estudio de L2 en contextos de inmersión. En cualquier comunidad de habla, existe una variedad de estilos de habla y registros que se usan con propósitos diferentes. Una comunidad de habla generalmente tiene unos estilos de lengua superordinada o formal y unos estilos subordinados o vernaculares. Estos diferentes estilos de la lengua son apropiados para diferentes contextos sociales y relaciones entre los hablantes.

Según Tarone y Swain (1995) las reglas del discurso pueden variar marcadamente de un contexto social a otro en relación a quién habla, cuándo y cómo. Asimismo, los hablantes usan la lengua con diferentes funciones en contextos sociales diferentes y con diferentes interlocutores. Entretanto, funciones lingüísticas diferentes requieren formas lingüísticas y estructuras diferentes.

Las mismas autoras indican que en las escuelas, los niños aprenden un nuevo estilo superordinado de lengua denominada lengua para propósitos académicos. Este nuevo estilo superordinado y académico se puede contrastar con un estilo más vernacular; el cual usualmente contiene una sintaxis característica y un vocabulario intensamente local y dinámico que identifica a los usuarios como miembros de una subcomunidad de

habla más cercana. En las escuelas públicas, el estilo vernacular se puede apreciar en el discurso de los estudiantes con sus compañeros cuando están jugando, compitiendo y posicionándose dentro del grupo de amigos, discutiendo, insultándose, etc.

## 2.2 *L1 y L2 en el Salón de Clases*

El repaso de las investigaciones llevadas a cabo hasta el momento sobre el uso de L1 y L2 en el salón de clases es pertinente al presente estudio de uso de lengua meta y lengua materna dentro del salón de clase en un contexto de inmersión real.

2.2.1 *La importancia de L2 en el salón de clases.* La mayoría de los estudios recientes en adquisición de segunda lengua y aprendizaje de lengua extranjera con base en las teorías interaccionistas de la adquisición de L2 se han enfocado en el análisis de cómo el *input* en L2 puede ser negociado por los estudiantes y de ese modo hacerlo comprensible usando mecanismos de conversación y diálogo tales como pedir aclaraciones, revisar la comprensión o la confirmación de algo, repeticiones, etc.

Teniendo en cuenta esta perspectiva básica, surgieron numerosos estudios tratando de describir la interacción en L2 y relacionarla con las necesidades lingüísticas de los estudiantes de L2, particularmente con la necesidad de *input* comprensible, que en la época se pensaba era la fuerza motora detrás del proceso de adquisición. Long (1983) realizó un estudio que esclareció el camino en esta relación. Una de las contribuciones más importantes de su estudio fue la distinción entre el discurso dirigido a los estudiantes de L2 por los hablantes nativos y la interacción que se propiciaba. Logró demostrar que tales interacciones diferían de la conversación de hablante nativo a hablante no nativo en términos de la estructura conversacional. Entre tales diferencias se incluyen las

peticiones de aclaración, la confirmación del significado del mensaje y las revisiones de comprensión. Esta investigación reveló también que estas modificaciones conversacionales no eran exclusivas del discurso del no nativo y, de hecho, se encontraban en el discurso del hablante nativo del mismo modo. No obstante, como estas modificaciones eran más comunes en las conversaciones entre estudiantes de L2 e incluso más en la interacción estudiante-estudiante, el autor sugirió que podían jugar un papel importante al momento de proporcionar el *input* comprensible necesario para un buen aprendizaje de L2 y propuso una discusión con respecto a la relación entre la interacción conversacional y la adquisición.

Dekeyser (1990) trata de resolver interrogantes como: ¿Hasta qué punto los estudiantes se monitorean en el salón de clase de lengua extranjera y el ambiente donde se habla la lengua nativa? ¿Cómo evoluciona el fenómeno de monitoreo con el tiempo? ¿Hay alguna relación entre la cantidad de monitoreo y el desarrollo de la gramática interna de una lengua extranjera? El autor sostiene que para resolver estos interrogantes, es necesario poder confiar en la evidencia directa y no en interpretaciones *a posteriori* de fenómenos relacionados. Asimismo, es necesario analizar la comunicación real y no sólo tareas artificiales tales como la corrección de errores. El comportamiento de la lengua se debe observar directamente, y la producción real de la lengua se debe distinguir de la gramática interna que la subyace (sea éste un sistema aprendido o adquirido) para evaluar el predominio del monitoreo en sentido más amplio. Este estudio concluye que los estudiantes del nivel intermedio de español en este estudio se monitoreaban frecuentemente, tanto en Estados Unidos como en España. En los pocos casos en donde tenían conocimientos firmes de las estructuras de la lengua meta, dicho conocimiento se

aplicaba con un alto grado de consistencia durante las actividades de comunicación oral. Sin embargo, para la mayoría de las estructuras evaluadas, el conocimiento monitoreado de los estudiantes fue más limitado de lo esperado como lo demostraron los resultados del test de gramática, en donde las respuestas de los estudiantes eran muy poco sistemáticas para la mayoría de las 16 estructuras en el test, a pesar de que estas estructuras fueron bien definidas.

*2.2.2 Nuevas perspectivas sobre L1.* Los estudios concebidos desde el marco teórico sociocultural contribuyeron enormemente a comprender los diferentes comportamientos o procesos de pensamiento en L1 que surgen durante el aprendizaje o adquisición de L2. Uno de ellos, McCafferty (1994), resume que partiendo de las ideas de Vigotsky se empieza a creer que el crecimiento cognitivo en la infancia depende en gran parte de los contextos sociales y que los niños primero desarrollan sus destrezas de pensamiento por medio de su interacción con otros. Es posteriormente, después del desarrollo de las destrezas de los sistemas semióticos, que los niños comienzan a individualizar o diferenciar. A medida que el niño empieza a ejercer control gradualmente sobre los dos planos de existencia tanto interno como externo; se va haciendo más autorregulado o menos dependiente de la mediación de extraños y eventualmente se vuelve más capaz de funcionar autónomamente para satisfacer las necesidades diarias de vivir en una cultura o sociedad en particular.

Vigotsky pensaba que con la adquisición del lenguaje los niños ganan acceso a la herramienta mental más poderosa, que utilizan el lenguaje para transformar las funciones cognitivas aprehendidas a través de la experiencia interpersonal en funciones intrapersonales. Pensaba también que en los niños esta transformación se facilita por

medio del uso del habla para uno mismo o habla privada. En su trabajo experimental en el área, Vigotsky encontró que al confrontarse con dificultades de carácter cognitivo, los niños recurrían al habla privada en su esfuerzo por solucionar las dificultades.

Bajo esta perspectiva teórica se han realizado una serie de estudios que revelan el uso de L1 en el aula y su posible efecto en el proceso de adquisición.

Brooks y Donato (1994) analizaron la información arrojada por el discurso de varios estudiantes de español del nivel de secundaria que participaban en una actividad oral de solución de problemas bastante utilizada en los salones de clase y en la investigación. Para ello, aplicaron una perspectiva desde el punto de vista de Vigotsky para entender la naturaleza de ciertos aspectos de la actividad oral tales como hablar acerca de la actividad misma, hablar acerca de la conversación y, también, el uso del inglés. Entre los hallazgos proporcionados por el estudio se encuentra que las perspectivas de codificación y decodificación, las cuales se utilizan constantemente en la investigación en segunda lengua sobre la actividad discursiva estudiante vs. estudiante, no son convenientes para recoger y comprender lo que los estudiantes intentan lograr durante su actividad cara a cara. Es decir, no toda la actividad discursiva que se da entre los estudiantes de un salón de clase durante las actividades comunicativas en el mismo tiene intención comunicativa. La importancia de esta perspectiva radica en que lo que pudiese aparecer a simple vista como una simple charla en L1 acerca de la actividad de poca o nula importancia es, en realidad, una mediación del control de los participantes, por un lado, sobre la lengua y los procedimientos de la actividad y, por el otro, sobre el compañero y viceversa y sobre el mismo estudiante.



Más adelante, Brooks, Donato y McGlone (1997) adoptando una teoría de tipo sociocultural como base conceptual, decidieron estudiar rasgos específicos del discurso del estudiante por parte de tres pares de estudiantes de español de tercer semestre o nivel intermedio a nivel universitario. Destacaron entre sus hallazgos que el uso de L1 por parte de los estudiantes obedece a razones psicolingüísticas de peso, pues al hablar, al pensar y al accionar cuando se ejecuta una tarea, el éxito de la misma está de una manera u otra mediado por la lengua y, generalmente, esta lengua de mediación es comúnmente su lengua materna ya que puede haber un vacío de estrategias metacognitivas para todos los propósitos prácticos en L2. La información relacionada con el uso de L1 durante el trabajo en colaboración adelantado por los estudiantes sugiere que ésta jugó un papel de apoyo importante durante la interacción que los estudiantes realizaron.

Por su parte, Antón y DiCamilla (1999), concluyen que es necesario que la investigación en la adquisición de segunda lengua explore la naturaleza de la interacción de los estudiantes y los mecanismos a los que recurren los mismos cuando participan en actividades de trabajo conjunto o cooperativo. En su trabajo, Antón y DiCamilla estudian el uso de L1 en la interacción de los estudiantes adultos de español y que son nativos del inglés. Al considerar L1 como una herramienta psicológica que interviene en la actividad mental humana tanto en los planos externo como interno le otorgan también una función crítica en los intentos de los estudiantes por definir mutuamente varios elementos de su actividad y así mantener y establecer la relación entre los participantes. Del mismo modo, L1 es considerada también una herramienta para que los estudiantes se brinden mutuamente andamiaje, un concepto elaborado por parte de otros autores años atrás.

En el mismo sentido, en el plano interpsicológico, el uso de L1 permite a los estudiantes evolucionar satisfactoriamente en la Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky (ZPD por sus siglas en inglés) al brindarse mutuamente ayuda en forma de andamiaje y permitiéndoles construir una perspectiva compartida de la actividad. Por otro lado, a nivel intrapsicológico, L1 surge en las actividades de trabajo conjunto en forma de habla privada como herramienta cognitiva para la resolución de problemas.

El concepto de la Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky y su metáfora del andamiaje es también utilizado por De Guerrero y Villamil (2000) como la base teórica para el estudio del trabajo mancomunado de los estudiantes en el salón de clases de inglés como segunda lengua. Su propósito era el de observar los mecanismos que propician la formación y el desarrollo de las estrategias de revisión en el espacio interpsicológico que aparece cuando dos estudiantes trabajan en sus Zonas de Desarrollo Próximo respectivas. Utilizando un enfoque microgenético para analizar la interacción resultante de los dos estudiantes universitarios (uno haciendo la labor de escribir y el otro haciendo la labor de leer) del nivel intermedio de inglés como segunda lengua a medida que trabajaban cooperativamente revisando un texto narrativo escrito por uno de ellos. En especial se detectó que L1 juega un papel contingente en las estrategias de andamiaje y que la decisión de los estudiantes por utilizar L1 como una especie de *lingua franca* propició la comunicación y el logro de los objetivos de la actividad. Además de ejercer el papel de control de la actividad, también se utilizó para establecer conexiones explícitas entre las dos lenguas y facilitar la expresión en L2, pero advierten que el uso de L1 puede no ser favorable en otros tipos de actividades. Destacan, no obstante, que el uso de L1 para

hablar acerca de la actividad es positivo mientras no inhiba el logro de los objetivos de la actividad y más bien propicie la reflexión, la reconsideración y la reestructuración de L2.

El habla privada fue parte de un estudio de Centeno-Cortés y Jiménez Jiménez (2004) quienes realizaron una investigación cuyo objetivo era, por un lado, analizar el pensamiento verbal privado (*Private Verbal Thinking*) durante las actividades de solución de problemas adelantadas en segunda lengua y, por el otro, estudiar el papel que tanto L1 y L2 juegan en este proceso. Los autores definen el pensamiento verbal privado como un tipo especial de habla privada que surge durante el proceso de pensamiento y que se presenta en la resolución de actividades de solución de problemas. Su estudio se basa en la comparación del pensamiento verbal privado producido por tres grupos distintos de hablantes: un grupo de estudiantes del nivel intermedio de español como L2, otro de estudiantes del nivel avanzado de español como L2 y un último de hablantes nativos de español. Aparte de analizar las características generales de tal fenómeno, se prestó atención al uso que cada uno de estos grupos hizo de su L1 con relación al de L2 durante la resolución de un conjunto de preguntas de tipo lógico, matemático y espacial. No obstante, el objetivo principal de este estudio es contribuir en la aclaración de la importancia de L1 para el aprendizaje de L2 ya que se encontró que L1 se manifiesta como un factor clave en el proceso de pensamiento.

DiCamilla y Antón (2004) analizaron el discurso de estudiantes universitarios de español cuya lengua nativa era el inglés mientras trabajaban en parejas para producir composiciones en español. Aun cuando hubo una variabilidad de consideración en la frecuencia de ocurrencia del habla privada de un estudiante a otro, el principal propósito del estudio era analizar las instancias de habla privada que se pudieran detectar

claramente teniendo en cuenta evidencia lingüística y paralingüística. Eventualmente, el análisis reveló que el habla privada en L1 de los participantes propiciaba dos operaciones de orden cognitivo principalmente: el enfoque de la atención y la creación de distancia psicológica. En otras palabras, el habla privada en L1 les permitió a los participantes concentrarse en la actividad en momentos especiales y distanciarse ellos mismos de los problemas que encontraban y propiciando, de ese modo, una perspectiva que a su vez les ayudaba a lograr control en la ejecución de la actividad. Los autores señalan que el habla privada en L1 que ocurre en un contexto social se puede identificar y analizar e, incluso, hasta distinguir del habla social.

Recientemente, Alley (2005) realizó un análisis de cinco conversaciones realizadas por estudiantes de secundaria de la clase de Español II mientras trabajaban en proyectos de grupo. El autor parte de la base de que el trabajo en grupo es una alternativa diferente al modelo instruccional directo centrado en el profesor. Se pudo establecer que la mayor parte del discurso de los estudiantes era en inglés (L1) y que había intenciones por parte del estudiante a no concentrarse en la actividad a realizar. No obstante, la mayor parte del discurso del estudiante fue relevante a la terminación de la actividad. Además, un análisis posterior del discurso relacionado con la actividad demostró ejemplos variados de discurso de tipo metacognitivo como hablar acerca de los procedimientos y las estrategias. También hubo ejemplos de discurso sobre el discurso, es decir, discutir acerca del vocabulario o la gramática a utilizar. Por último, la información recogida demostró que las opiniones de los estudiantes son, por lo general, favorables en cuanto a trabajar en grupos.

Como se puede ver, las ideas de Vigotsky relacionadas con la Zona de Desarrollo Próximo, la recurrencia al habla privada como mecanismo de procesamiento cognitivo y las diferentes estrategias de control sobre la actividad y sobre el discurso en L1 y L2 presentadas por los diferentes estudios le dan un panorama más favorable que negativo al uso de L1 en el salón de clases mientras se realiza alguna actividad. Es necesario admitir que los estudiantes pueden carecer de ciertos procesos cognitivos en L2 que, como demuestran los estudios, son suplidos por L1 de una u otra manera.

*2.2.3 La alternancia de códigos.* La alternancia, o alternancia de códigos, es un proceso que se da en el habla de hablantes bilingües y consiste en alternar de una lengua a la otra en el mismo discurso. La alternancia puede ser de orden intraoracional o de orden interoracional.

Por un lado, la alternancia intraoracional sucede cuando el cambio o alternancia de una lengua a otra ocurre en el límite de oración. Entre tanto, la alternancia intraoracional se da cuando el cambio de una lengua a la otra ocurre en una misma oración.

La mayoría de estudios sobre la alternancia de códigos habían sido de carácter sociolingüístico o psicolingüístico hasta la publicación de un artículo importante de Poplack en 1979. Los estudios a los que se hace referencia trataban en esencia de la alternancia interoracional y su objetivo era el de determinar cuáles eran los factores sociales y psicológicos que motivaban el cambio de una lengua a otra. El trabajo de Poplack introdujo un cambio importante en los estudios de bilingüismo y de la alternancia en particular por que se interesó en especial por la alternancia de tipo intraoracional y porque demostró, por una parte, que existen condiciones gramaticales

que regulan la alternancia, y, por otra parte, que los hablantes bilingües “saben” si una oración con alternancia es gramatical o no. Su estudio llevó por ende a las siguientes conclusiones: 1) el hablante bilingüe tiene una “competencia” de la alternancia; 2) dicha competencia no es otra cosa que una gramática bilingüe; 3) la gramática bilingüe rige la alternancia de códigos bajo ciertas condiciones; y 4) la labor del lingüista yace en poder determinar en qué consiste la gramática bilingüe y especialmente en qué consisten las condiciones gramaticales para la alternancia.

Es importante aclarar, por consiguiente, que la alternancia de códigos no se da por desconocimiento total o parcial de alguno de los dos códigos ni tampoco se da de manera caprichosa o al azar. Existen reglas que el hablante de manera consciente o inconsciente utiliza y que hacen que la alternancia de códigos no se vea en forma despectiva como un total caos o carencia de conocimiento.

Últimamente se considera la idea del salón de clases de lengua extranjera como una comunidad de habla y, por lo tanto, no es ajeno a que la alternancia de códigos sea un fenómeno que suceda en tal contexto. Varios autores han tratado de examinar la manera como se da dicho fenómeno tanto por parte del profesor como del estudiante. A continuación se presentan algunos de estos estudios y sus resultados más notables.

Macaro (2001) analiza la alternancia de código por parte de los maestros en periodo de prácticas en el salón de clases de lengua extranjera. Se analiza la cantidad de L1 usada por los alumnos maestros como también las reflexiones y creencias de dos de ellos en el proceso de alternancia de código. El artículo se desprende de un seguimiento de 6 maestros en periodo de prácticas en escuelas de secundaria y su alternancia de código entre la primera lengua (L1) y la segunda lengua (L2) en el transcurso de 14 lecciones de

lengua extranjera. Los hallazgos revelan niveles comparativamente bajos de uso de L1 por parte de los maestros y poco efecto de la cantidad de uso de L1 por parte del maestro en la cantidad de L1 y L2 usada por los estudiantes. En concomitancia, algunos aspectos de la alternancia de código parecen ser fuente de conflicto para los alumnos maestros mientras otros no. Del estudio también se desprenden varios hechos. Primero, el hecho de que el uso de L2 por parte de los estudiantes no se produce por mayores cantidades de uso de L2 por parte de los alumnos maestros confirma la idea de que aun estamos lejos de afirmar que un incremento en el uso de L2 genera un aprendizaje mejorado. Segundo, el hecho de que ningún estudio hasta el momento (según el conocimiento del autor) haya sido capaz de demostrar una relación de causa entre la exclusión de L1 y el aprendizaje mejorado debe conducir a todos los involucrados en el proceso a abstenerse, por el momento, de inclinarse por la eficacia de la exclusividad de la lengua meta en el salón de clases donde todos los estudiantes comparten la misma L1. Por último pero no menos importante, el hecho de que no haya ningún nexo entre el nivel de la clase y el uso de L2 por parte del alumno maestro sugiere que existen muchos otros factores complejos en juego cuando los alumnos maestros toman la decisión de alternar códigos. El estudio además sugiere que como comunidad de enseñanza es necesario proporcionar, especialmente para los profesores menos experimentados, un marco teórico que identifique cuándo la referencia a L1 puede ser una herramienta útil y cuándo simplemente se usa como una opción fácil. De este modo se puede trabajar hacia una teoría de optimización para el uso de la alternancia de código por parte del docente.

En un reciente estudio teniendo en cuenta la alternancia de códigos por parte de los estudiantes en el salón de clases, Liebscher y Dailey-O’Cain (2005) encontraron que

los estudiantes alternan códigos no sólo como un método de retroceso cuando su conocimiento de L2 les falla, o para otras funciones relacionadas con el participante, sino también para las funciones relacionadas con el discurso que le brindan contexto al significado de interacción de su producción oral. Para ello usaron un sistema basado en el análisis de la conversación analizando la alternancia de código del estudiante entre su L1 y L2 en un salón de clases de nivel avanzado de lengua extranjera. Los usos hallados tras el análisis se parecen a los patrones de alternancia de códigos que suelen suceder en contextos bilingües diferentes al salón de clases y demuestran que los estudiantes de lenguas son capaces de conceptualizar el salón de clases como un espacio bilingüe. Se asume, entonces, que los estudiantes consideran el salón de clases como una comunidad de práctica mediante los patrones de la alternancia de códigos como manifestaciones de un entendimiento compartido de sus acciones y acerca de sí mismos como miembros de esa comunidad.

2.2.4 *L1/L2 en el discurso del profesor.* Turnbull y Arnett (2002) hacen una revisión de la literatura empírica y teórica reciente sobre los usos por parte del profesor de la L1 y L2 en contextos de enseñanza de segunda lengua y lengua extranjera. A nivel teórico, el capítulo explora varios aspectos relacionados con el uso de L1 y L2 en el salón de clase: exposición al *input* de L2, motivación del estudiante, consideraciones cognitivas, la alternancia de códigos, y el uso apropiado de L1 por parte del profesor. Un repaso a los estudios recientes sobre análisis del discurso examina cuánto, cuándo y por qué los profesores de lengua extranjera y segunda lengua usan L1 y L2 en su pedagogía. También presenta los hallazgos de los estudios que han considerado reportes de los mismos profesores como también sus creencias y sus actitudes y las de los estudiantes



con respecto al uso de L1 y de L2 en contextos de enseñanza de segunda y lengua extranjera. Se concluye con recomendaciones para estudios posteriores.

Duff y Polio (1990) llevaron a cabo un estudio en el cual trataron de determinar qué tanto se utiliza L2 en el salón de lengua extranjera a nivel universitario. En total observaron 13 cursos de lenguas diferentes, incluidas muchas lenguas no relacionadas genéricamente. El hallazgo más importante es que hubo un rango del 10 al 100% de uso de lengua extranjera por parte de los profesores en 26 horas de muestra del discurso del salón de clases. Esto representa un rango más amplio del reportado en estudios previos del discurso del profesor en el salón de clases de lengua extranjera. Asimismo, se encontró que la mayoría de los estudiantes se sienten satisfechos con la cantidad actual de uso tanto de la lengua meta como del inglés, mientras las actitudes y opiniones de los profesores difieren bastante. Duff y Polio sugieren que aunque se puede proponer que algunas variables como las diferencias percibidas del inglés y la lengua meta y las pautas del departamento juegan un papel crucial en determinar el uso del inglés y la lengua meta por parte del docente, otras variables no se pueden descartar. No obstante, la generalización de estos hallazgos se limita debido al contexto en el que la información se recogió y los antecedentes de los profesores (hablantes nativos de la lengua meta). Además, es necesario validar el método usado para cuantificar la distribución del uso del inglés y la lengua meta y examinar el efecto del comportamiento en lengua nativa y lengua meta por parte del docente en cuanto a la adquisición de la lengua.

Polio y Duff (1994) adelantaron un análisis cualitativo de la alternancia entre el inglés (como lengua nativa) y la lengua meta por parte del docente en los salones de clase de lengua extranjera a nivel universitario. En especial se preguntaron en qué instancias

tienden los profesores a usar el inglés en vez de la lengua meta y para qué funciones. Para el efecto se recogió información de 6 de las 13 clases de lengua extranjera a nivel universitario incluidas en un estudio previo de las autoras (1990). Dentro de los resultados más notables se mencionan la aparente falta de conciencia por parte de los docentes en cuanto a cómo, cuándo y hasta qué punto ellos utilizan el inglés en el salón de clases. Del mismo modo, se detectó que el uso más común del inglés por la mayoría de los profesores se dio para palabras del inglés aisladas relacionadas con el contexto académico. Por otro lado, las entrevistas y las observaciones sugieren que los profesores estaban renuentes a enseñar gramática en la lengua meta, especialmente en aquellas lenguas donde la terminología gramatical no tenía cognados en inglés y quizás donde se percibían mayores diferencias entre L1 y L2. Además, los profesores le dan al uso del inglés mayor predominancia en cuanto al dominio de grupo, pues hacen más fácil controlar y mantener el orden. Dentro de las sugerencias alcanzadas por el estudio se encuentra que algunos comportamientos se pueden cambiar con solo ver un video grabado de la clase y anotar los varios usos del inglés en la clase, ya sea por cuenta propia o con la ayuda de un colega. También se sugiere proporcionar materiales que justifiquen el uso de la lengua meta en el salón de clases y que brinden maneras o técnicas para lograr un mejor uso.

## **CONCLUSIÓN**

Basados en la información que los diferentes estudios muestran tanto el uso de L1 y de L2 por parte del profesor de lenguas, de maestros de lenguas en periodo de práctica como de estudiantes de lenguas, se puede asumir que tales usos juegan un papel esencial

en la manera como unos transmiten lo que enseñan y otros asimilan o ejecutan lo que se les enseña. Queda también demostrado que las formas de uso que se le dan a L1 y L2 en un salón de clases son herramientas al servicio de los estudiantes de lenguas que engendran situaciones de uso similares a las que ocurren en un contexto bilingüe real. Esta última precisión implica que en un contexto de estudio en el extranjero el uso simultáneo de L1 o L2 se da por descontado y que los papeles que ellas juegan en él son diversos. Por consiguiente, se hace necesario observar tales fenómenos para indagar en las posibles funciones que el estudiante de lengua en el contexto de estudio en cuestión le pueda encontrar.

## **CAPÍTULO TRES**

### **METODOLOGÍA PARA EL ESTUDIO DEL USO DE L1 Y L2 EN UN CONTEXTO DE INMERSIÓN REAL**

El presente capítulo esboza la metodología utilizada para el estudio del uso de L1 y L2 en un programa de estudio en el extranjero. Se empieza mostrando el enfoque y vacío de investigación que el estudio intenta llenar, seguido por una descripción de los participantes en el mismo y las técnicas utilizadas para la recolección de la información. Además, se describe el procedimiento seguido para el análisis de la información y se presenta una breve aproximación al método etnográfico pertinente con la observación participante como la principal herramienta para la recolección de la información.

#### *3.1 Enfoque y Vacío de Investigación*

Salvo algunas excepciones notables, Freed (1995) reporta que los hallazgos de los estudios realizados nos dicen poco acerca del uso real de la lengua y sirven de este modo como exploraciones preliminares al tema. El presente estudio pretende mediante la observación de las situaciones de uso de la lengua meta y la lengua nativa describir aquellas que ofrecen mejor escenario para el uso de la lengua meta.

En esencia, el objetivo de la presente propuesta es el de detectar y describir las situaciones de uso de L1 y L2 por parte de los estudiantes de nivel graduado generados por una situación de inmersión de uso genuina en su experiencia de cursos internacionales en la Universidad de Salamanca en Salamanca, España, mediante la observación de situaciones de uso real con o sin intervención del observador y la

comparación de estos hallazgos con un perfil de uso de lengua que los estudiantes respondieron al comienzo de su experiencia de estudio en el extranjero y al final de la misma.

### 3.2 *Participantes*

El presente estudio enfoca su mirada en los estudiantes de nivel graduado del Máster Interuniversitario en Lengua y Cultura Españolas de la Universidad de Salamanca, en Salamanca, España y de un consorcio de varias universidades estadounidenses. Se trataba de estudiantes que habían cursado uno o dos programas de verano consecutivos de cinco semanas de duración en la Universidad de Salamanca y que cursaban su primer o segundo año de maestría en sus universidades locales en los Estados Unidos. Muchos de estos estudiantes solamente deben cursar un periodo de verano en Salamanca pero otros deben hacerlo durante dos veranos consecutivos. Del mismo modo, algunos de ellos ya habían tenido experiencia previa en contextos de inmersión, pero otros apenas tenían su primera oportunidad. Las observaciones se llevaron a cabo desde el propio día de inicio de clases hasta el último.

3.2.2 *Descripción del programa.* Con el propósito de que las observaciones fueran más eficaces y debido a que el observador también era parte del grupo de estudiantes de maestría, tanto la observación participante como las encuestas se hicieron en su mismo grupo de estudio. Este grupo se componía de cuarenta y ocho estudiantes matriculados, con clases que se reunían durante una hora y cuarenta minutos de lunes a viernes. Las clases se extendieron por cinco semanas. Durante toda la jornada de estudio la instrucción era exclusivamente en español en componentes temáticos de cultura y

lengua españolas, literatura española y sintaxis. Además, los estudiantes podían escoger y tomar otros cursos extracurriculares que la coordinación de Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca ofrecía en horario vespertino. Todos los participantes en el estudio fueron de carácter voluntario.

### 3.3 *Métodos de Recolección de Información*

Para recolectar la información necesaria en el presente estudio, se utilizó la observación participante, la cual es flexible en cuanto a las técnicas o instrumentos a implementar. Básicamente se utilizaron como subcomponentes de la observación participante instrumentos tales como encuestas, entrevistas y observaciones.

3.3.1 *Encuestas.* En total se aplicaron dos encuestas cuyo propósito esencial era el de descubrir las oportunidades de uso y el número de horas por semana que los estudiantes empleaban tanto para usar L1 como para usar L2 en dos contextos: uno mientras ellos estaban en Estados Unidos y otro mientras ellos estaban en España. Estas encuestas incluían en total veinticinco actividades típicas de los estudiantes en las cuatro destrezas lingüísticas con la opción de adicionar otras a discreción del encuestado. Los encuestados sólo se limitaban a contestar si hacían esas actividades en L1 y L2 y a estimar un número de horas por semana para cada una. La primera encuesta se aplicó durante la primera semana de estudio y la segunda durante la penúltima semana. Para esta encuesta se utilizó una adaptación de una encuesta de Hall (2001), la cual aparece en el apéndice.

3.3.2 *La observación participante.* Tanto Spradley (1980) como Davies (1999) definen la observación participante como un método de investigación fundamental que se

usa en la antropología cultural y otros campos. Generalmente, la observación participante involucra a uno o varios investigadores inmersos dentro de una cultura dada durante un periodo de tiempo para que participe de su vida diaria en toda su riqueza y diversidad. En este enfoque, el investigador trata de experimentar la cultura “desde adentro” como lo haría una persona nativa de esa cultura.

Spradley (1979 & 1980) propone lo que denomina Secuencia de Investigación de Desarrollo, la cual le ayuda al investigador a usar las técnicas etnográficas. Las etapas que propone son: localizar una situación social, realizar observación participante, mantener un record etnográfico, adelantar observaciones descriptivas, analizar el dominio, realizar observaciones enfocadas o puntuales, desarrollar un análisis taxonómico, llevar a cabo observaciones específicas, analizar los componentes, descubrir temas culturales, hacer un inventario cultural y redacción de la etnografía. En el presente estudio se tomarán más en cuenta las primeras siete etapas por su pertinencia y modo cíclico más adecuado con la cuestión que nos ocupa. Las restantes cinco etapas se tendrán en cuenta en menor escala porque se avienen más con estudios de carácter antropológico, el cual no se desestima aquí pero no es el propósito último del tema que nos ocupa y, teniendo en cuenta la metodología a adelantar, en la etapa de análisis de la información se cumplen de una u otra manera.

Para localizar una situación social, se identifican tres elementos primarios: el lugar, los actores y las actividades. Al realizar la observación participante, el investigador se ubicará en algún lugar, observará a los actores de una u otra manera y se inmiscuirá en su grupo, observando y participando con ellos en sus actividades. Entre los criterios necesarios para localizar la situación, el autor señala seis, a saber: simplicidad,

accesibilidad, pasar desapercibido, obtención de consentimiento o permiso de los actores, actividades frecuentes y grado de participación. Se sugiere equilibrar cada una de ellas con respecto al interés personal, restricciones de tiempo e intereses teóricos.

En el segundo paso, el de realizar la observación participante, el observador participante llega con dos propósitos en mente: participar en actividades apropiadas a la situación y observar las actividades, las personas y los aspectos físicos de la situación. El observador participante también debe mantener una conciencia explícita de lo que ocurre a su alrededor, lo cual no es fácil porque usualmente un individuo trata de bloquear cosas que generalmente no son importantes, pero que sí lo pueden ser para el estudio. Asimismo, el observador participante debe observar todo con un efecto de lente gran angular fotográfico para no enfocarse exclusivamente en la actividad en la que participa sino también en las que ocurren simultáneamente a su alrededor. El observador participante, además, debe alternar sus roles de actor y observador (*insider/outsider*) durante el transcurso de las actividades y debe aumentar su sentido de introspección a más de lo normal. Otro aspecto que el observador participante debe cumplir es el de llevar un record de la información. Para hacerlo, el observador participante puede escoger entre hacerlo justo en el momento de la observación o hacerlo después cuando ya ha terminado o abandonado la situación social. En el presente estudio se optó por un enfoque mixto, pues se hacía difícil tomar notas en lugares como las discotecas o los bares, por ejemplo. En cuanto al grado de participación, el observador participante puede escoger entre: nada de participación, participación pasiva, participación moderada, participación activa y participación total. Para el caso que nos ocupa, se optó, según la situación social, por participación total o participación moderada.



El tercer paso se relaciona precisamente con llevar el record etnográfico. Para hacerlo, en el presente estudio se utilizaron las notas de campo de forma condensada primero y luego de forma expandida con revisiones esporádicas por parte del observador solo o con la ayuda de alguno de los informantes.

Para el paso siguiente, simplemente fue necesario revisar con frecuencia las notas de campo para obtener una observación descriptiva lo más completa posible. En ocasiones, al hacer revisiones periódicas se pudieron añadir detalles que quizás habían sido omitidos en la toma de notas inicial.

Para hacer el análisis del dominio lo más importante es identificar patrones de uso y situaciones que se repiten para agruparlos en bloques y hacer el análisis más llevadero y menos desgastador. De este análisis surge el siguiente paso relacionado con observaciones enfocadas, las cuales dependerán en gran parte del interés personal del investigador, de las sugerencias hechas por los informantes, de los intereses culturales, de la etnografía estratégica y de los dominios organizativos identificados. Seguidamente se pasa a la etapa del análisis taxonómico, el cual no es más que encontrar similitudes entre los diferentes dominios y hacer el proceso de análisis mucho más acertado.

En el presente estudio, las observaciones se realizaron en los cursos internacionales de la Universidad de Salamanca durante cinco semanas en el verano de 2005. Específicamente se observaron situaciones de uso de la lengua meta por parte de estudiantes adultos cuya lengua nativa no era el español.

Para las observaciones se tuvieron en cuenta algunas de las indicaciones presentadas por Spradley (1979) para llevar a cabo la observación participante. Según este autor, la observación participante es generalmente usada por los investigadores como

estrategia tanto para escuchar a las personas como para observarlas en su ambiente natural. Aquellas personas observadas entonces se convierten en actores e informantes al mismo tiempo y se pueden incluso adelantar entrevistas de forma casual a los informantes mientras se realiza la observación participante.

Davies (1999) sugiere que la observación participante se considera la forma arquetípica de investigación empleada por los etnógrafos y la concibe más como una estrategia de investigación que como un método de investigación unitario ya que se compone de una variedad de métodos; desde encuestas y observaciones hasta entrevistas. Esta multiplicidad de formas de realizar observación participante son las que le brindan a esta técnica su validez en cuanto a resultados comparada con otras técnicas de recolección de información.

Davies (1999) también afirma que el punto clave de la observación participante es la participación y entendimiento del investigador con aquellos a quienes observa. Sugiere que, de hecho, la participación no es en realidad la principal técnica de recolección de información y que ésta más bien facilita la observación de comportamientos y eventos particulares y permite discusiones más abiertas y significativas con los informantes.

Tanto Spradley (1980) como Davies (1999) concuerdan en que algunas de las características de la observación participante incluyen la participación total o completa del observador; la recolección de lo observado mediante anotaciones con detalles como el espacio o lugar de la situación, número de actores o participantes, las actividades que los participantes realizan y los temas de conversación, y la hora de la observación. En el presente estudio, cada observación duró aproximadamente dos horas máximo con algunas

excepciones como en los descansos entre clases, pues éstos solo duraban quince minutos cada uno.

Spradley (1979) también indica que los etnógrafos adoptan una posición particular hacia la gente con quien trabajan. Ya sea de forma verbal o por medio de acciones, de forma sutil o con observaciones directas, los etnógrafos generalmente les dan a entender a los informantes que tienen la intención de entender el mundo desde el punto de vista suyo, que quieren saber lo que ellos saben en la manera en que lo saben, que quieren entender el significado de su experiencia, ponerse en sus zapatos, sentir las cosas de la misma manera en que ellos las sienten y explicar las cosas de la misma manera en que ellos las explican.

En el caso que nos ocupa, este aspecto no fue tan difícil de llevar a cabo porque el observador formaba parte del grupo observado y no existía mayor diferencia, excepto que es hablante nativo del español.

Teniendo en cuenta lo anterior, el observador pudo mirar una amplia gama de usos del español. Se observó a los estudiantes en varias situaciones tanto dentro como fuera del salón de clases. Dado que el observador compartía con los observados el mismo escenario académico de clases, le fue prácticamente fácil observar la interacción con otros estudiantes de la clase nativos o no nativos del español y con los profesores. Por otro lado, el observador también participó de muchas de las actividades fuera de clase tanto por la tarde cuando no había clases, como en los fines de semana e incluso durante los descansos entre clases.

La Tabla 1 muestra un resumen de la frecuencia de las observaciones que se llevaron a cabo durante las cinco semanas del programa de estudio en el extranjero.

Tabla 1. *Resumen de la frecuencia de las observaciones.*

<b>Semana No.</b>	<b>Observación No.</b>	<b>Fecha</b>	<b>Hora</b>	<b>Situación</b>
1	1	7 de julio	De 10:20am a 10:35am y de 12:20pm a 12:35pm	Receso entre clases
2	2	11 de julio	De 10:35am a 12:35pm	Clase de gramática y sintaxis
	3	14 de julio	De 11:12pm a 1:12am	Salida a un bar irlandés
	4	15 de julio	De 8:30am a 10:30am	Clase de cultura española
	5	15 de julio	De 8:00pm a 10:00pm	Salida a un bar de tapas
	6	15 de julio	De 11:30pm a 1:30am	Salida a un club nocturno
3	7	18 de julio	De 8:30am a 10:30am	Clase de cultura española
	8	19 de julio	De 9:00pm a 11:00pm	Salida a comer a un restaurante japonés y celebración cumpleaños
4	9	23 de julio	De 10:00pm a 12:00am	Excursión a Galicia
5	10	2 de agosto	De 4:30pm a 6:30pm	Visita a la casa del observador

Cada observación duró aproximadamente dos horas continuas cada una, a excepción de la primera, cuya duración estuvo regida por el tiempo máximo asignado para el receso entre clases.

Durante todo el tiempo que duraron las clases se tomaron notas de campo que luego eran procesadas y recogidas en un computador personal. En algunas ocasiones el observador se sentó con uno de los observados para que le ayudara a recuperar algunos detalles de las observaciones de manera que éstas quedaran más completas. Hay que reconocer que estas reuniones fueron muy útiles; ya que permitían caer en cuenta en detalles relevantes que pudiesen haber sido omitidos por el observador. Generalmente, se

reunían en un bar de tapas e intercambiaban percepciones de cada observación realizada, se discutían las notas de campo y se llegaba a un acuerdo en cuanto a la veracidad y fidelidad de tales notas. Estas reuniones se tradujeron también en entrevistas informales. Aunque el observador tenía en su agenda algunas preguntas específicas con relación a los usos de L1 y L2 en la manera en que los observados las percibían en su contexto diario, el tono de la entrevista era más bien informal para evitar la presión hacia el entrevistado y obtener respuestas más confiables. En ocasiones, la respuesta a una pregunta generaba en otras de relevancia para el estudio. La función principal del entrevistador era la de tomar nota atenta de los aspectos que pudiesen ser de importancia para el análisis y discusión posterior.

Una vez obtenida la información a través del método descrito de observación participante se procedió a su procesamiento para ser analizada y discutida. En primer lugar, la información obtenida por medio de las encuestas se utilizó para obtener el promedio de horas por semana de uso de L1 y L2 por participante tanto en el contexto de casa como en el de inmersión. También, se clasificaron las actividades que obtuvieron mayor número de horas por semana tanto en L1 como L2. En cuanto al procesamiento de la información arrojada por las notas de campo de las observaciones, fue necesario tratar de condensar algunas de las anotaciones cuando se percibían similitudes. Luego de esta condensación se buscaron y analizaron las que más se repitieron tanto en el contexto del salón de clases como fuera de él para compararlos con hallazgos de estudios anteriores. De este modo se detectarían los hallazgos nuevos si existiesen.

En el presente capítulo se ha esbozado la metodología utilizada para la recolección de la información para detectar los usos de L1 y L2 por parte de estudiantes

graduados en un contexto de estudio en el extranjero o de inmersión. Se acudió a la técnica etnográfica de la observación participante para la recolección de la información, incluidas encuestas, observaciones directas y entrevistas. En el siguiente capítulo se analizarán y discutirán los resultados arrojados por las encuestas teniendo en cuenta oportunidades y tiempo estimado de los usos de L1 y L2 percibido por los estudiantes tanto en el contexto de casa como en el contexto de inmersión o estudio en el extranjero. Además, se dará un vistazo a la información obtenida en las observaciones y entrevistas haciendo un paralelo con los hallazgos de estudios anteriores y recalcando aquellos nuevos si existiesen.

## **CAPÍTULO CUATRO**

### **RESULTADOS Y DISCUSIÓN DEL ESTUDIO DE LOS USOS DE L1 Y L2 EN UN CONTEXTO DE INMERSIÓN REAL**

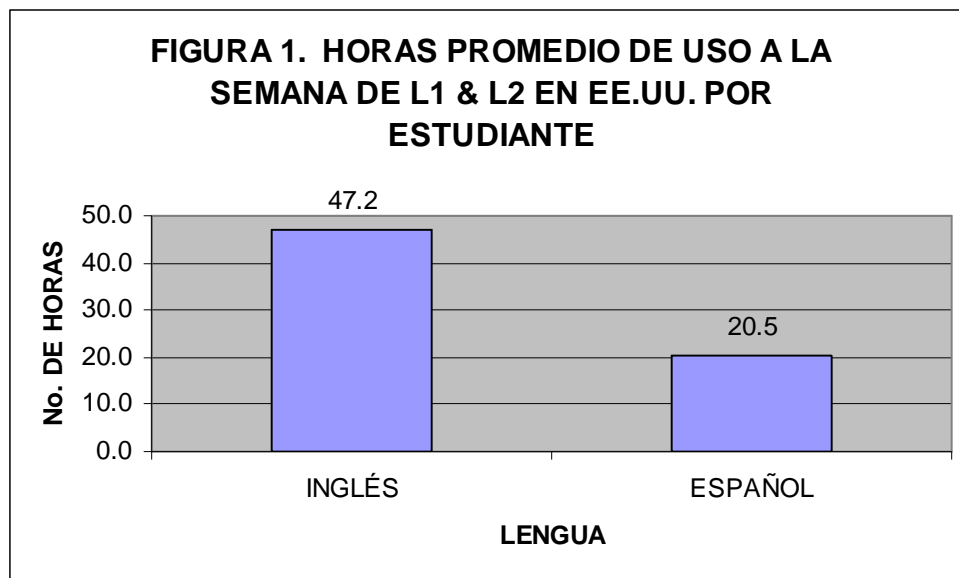
En el intento por revisar los resultados tanto de las encuestas como de las observaciones realizadas en el presente estudio, se van a tratar de articular todos los hallazgos y/o similitudes con la literatura revisada en los capítulos anteriores y con los hallazgos de los diferentes estudios citados. Se empezará primero con la discusión de la información obtenida con las encuestas aplicadas al comienzo y al final del periodo de inmersión y luego se pasará al plano de discusión de la información arrojada por la observación participante, incluidas tanto las notas de campo de las observaciones como las entrevistas con los participantes. Es necesario recalcar que las encuestas son un instrumento más del método etnográfico de observación participante. La recolección de datos también incluyó entrevistas ocasionales con algunos de los informantes y observaciones directas con notas de campo.

#### *4.1 Resultados de las Encuestas.*

La primera encuesta aplicada al comienzo del periodo de inmersión no arroja resultados sorprendentes, pues con ella se trataba de explorar las actividades que los encuestados realizan tanto en L1 como en L2 y un tiempo estimado de realización de esas actividades por semana en Estados Unidos. Se puede decir que no son sorprendentes porque el promedio de horas de uso de L1 por estudiante es superior al de uso de L2, algo

que se antoja normal dadas las condiciones de L2 en el contexto propuesto (español como lengua extranjera). En total diecisiete personas respondieron la encuesta y la entregaron.

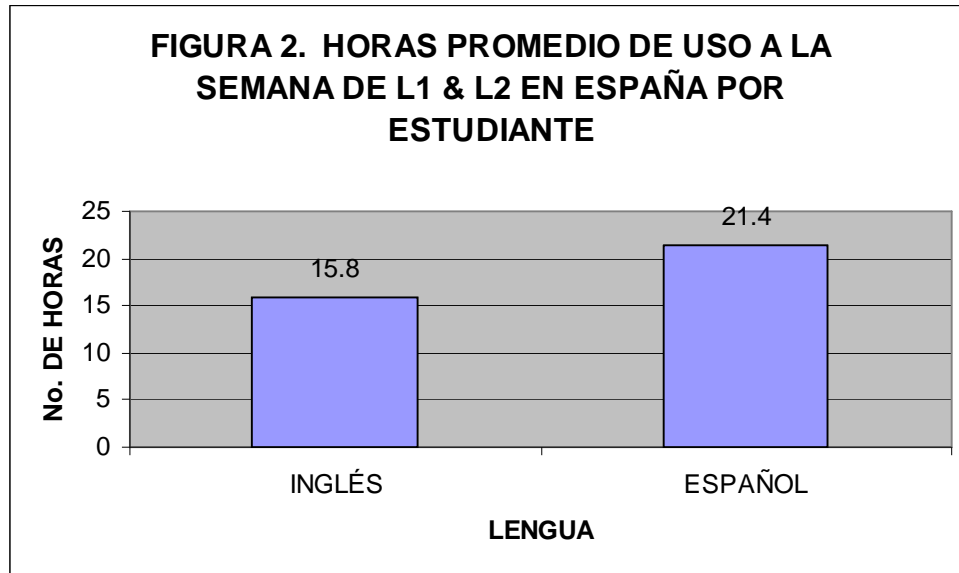
Así pues, en el plano de promedio por estudiante resultaron 47.2 horas por semana para L1 contra un 20.5 para L2 como lo muestra la Figura 1. No obstante, que los estudiantes utilicen L2 en una proporción casi igual a la mitad de horas utilizadas para L1 es notable si tenemos en cuenta el contexto de uso. De los diecisiete estudiantes que respondieron la encuesta, el estudiante que menos reportó uso de L1 reportó 19.5 horas y el de mayor promedio reportó un máximo de 62.5 horas; mientras que para L2, el mínimo reportado fue de 0.5 horas y el máximo de 57.



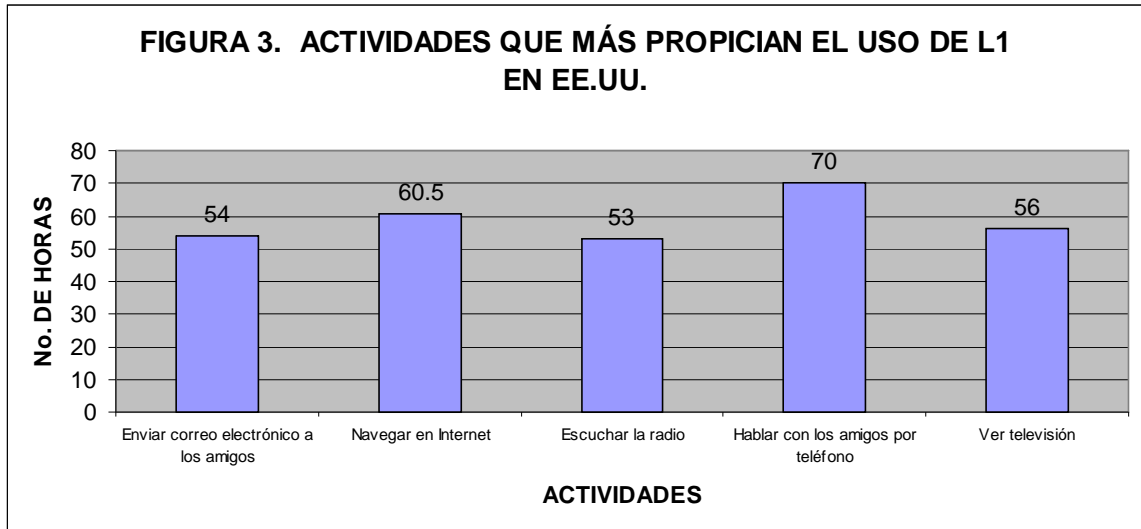
Para el contexto de inmersión, en total trece estudiantes de los diecisiete iniciales respondieron la encuesta. En la Figura 2, los resultados muestran que sí hay un mayor uso de L2 comparado con el uso de L1. Sin embargo, la diferencia de promedios entre L1 y L2 en el contexto de inmersión no es tan notable como la reportada para las mismas en el contexto de casa. Se aprecia una diferencia de tan solo 5.6 horas entre una y otra, mientras que la diferencia entre L1 y L2 en el contexto de casa la diferencia es mayor,



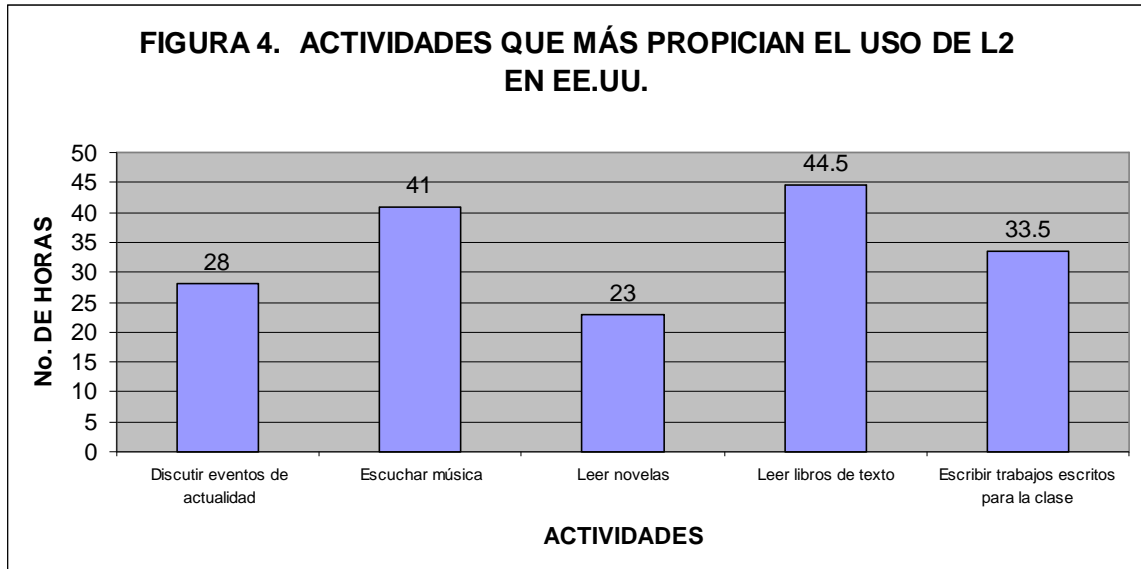
alcanzando una diferencia de 26.7 horas. Lo que se deduce, entonces, es que la proporción de uso de L2 en casa se asimila más al del uso de la misma en el contexto de inmersión con una escasa diferencia de 0.9 horas (20.5 horas en EE.UU. contra 21.4 horas en España). Esta escasa diferencia en promedio quizás pueda obedecer a diferentes factores que no se pueden apreciar con una simple encuesta y que pudiera ameritar una mayor discusión al analizar los datos recogidos con las observaciones sobre patrones de uso. Con relación a los usos individuales para L1 en España, el estudiante que menos reportó horas de uso por semana de L1 observó un mínimo de 3.0 horas y el de mayor número de horas ascendió a 40; mientras que para L2, el mínimo reportado fue de 1.0 hora y el máximo de 53. Este último mínimo reportado para L2 en España es sorprendente, pues es difícil explicar que un estudiante graduado tan sólo utilice L2 en el contexto de inmersión por tan solo una hora. No obstante, puede ser también una cifra significativa que sirva para evaluar lo que realmente los estudiantes hacen cuando están en un contexto de inmersión y hasta qué punto el mismo estudiante es responsable y consciente de eso y hasta qué punto el programa de estudio debe ser revisado; lo cual no está dentro del alcance del presente estudio.



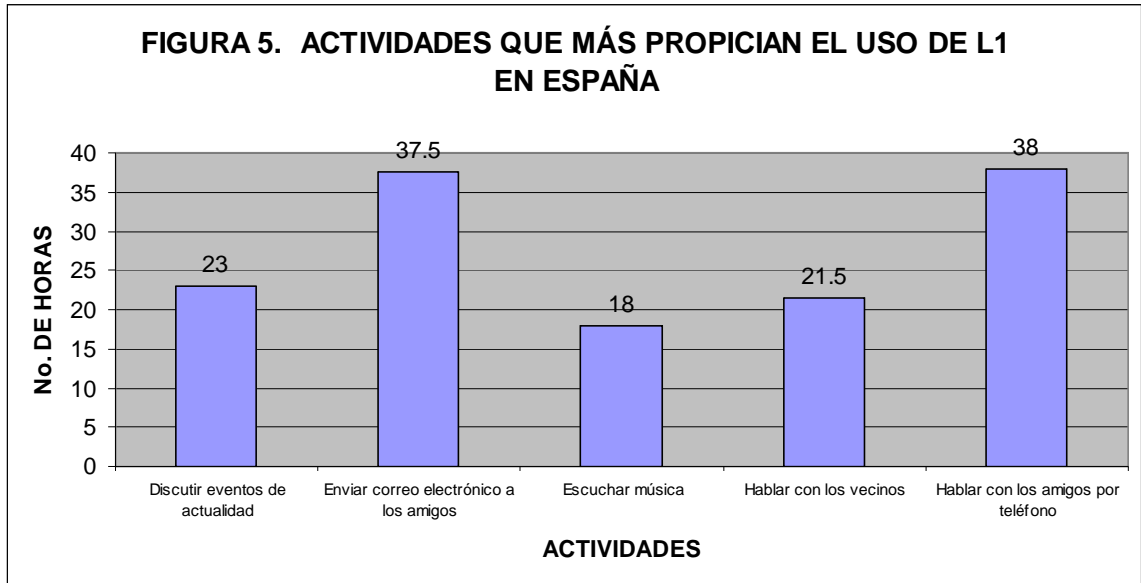
Pasando ahora a cuáles fueron las cinco actividades que los encuestados señalaron como las que más propician el uso de L1 en EE.UU., la Figura 3 muestra que los estudiantes utilizan su lengua nativa para las siguientes actividades (mencionadas de mayor a menor promedio de número de horas): hablar con los amigos por teléfono, navegar en Internet, ver televisión, enviar correo electrónico a los amigos y escuchar la radio. Casi todas estas actividades están vinculadas con el ocio o el tiempo libre. En cuanto a la de mayor promedio, hablar con los amigos por teléfono, se pudiera intuir que esto se debe a que la mayoría de sus amigos no hablan L2. Hay que tener en cuenta que para la obtención de estas cifras simplemente se contó el número de horas reportadas por la totalidad de la muestra para cada actividad sin sacar promedio por estudiante.



Por otra parte, la Figura 4 muestra que el uso de L2 en EE.UU. está más relacionado con actividades de tipo académico quizás determinado por la naturaleza de estudiantes de nivel graduado de los encuestados. Las actividades con mayor promedio de horas son la lectura de libros de texto, la escritura de trabajos escritos para sus clases y la discusión de eventos de actualidad. No obstante, no deja de sorprender la aparición de la actividad de escuchar música en el segundo lugar y que está casi con el mismo promedio de horas de la misma actividad en EE.UU. Esta similitud en los promedios quizás obedezca a la alta popularidad que están tomando los artistas hispano parlantes en el medio.



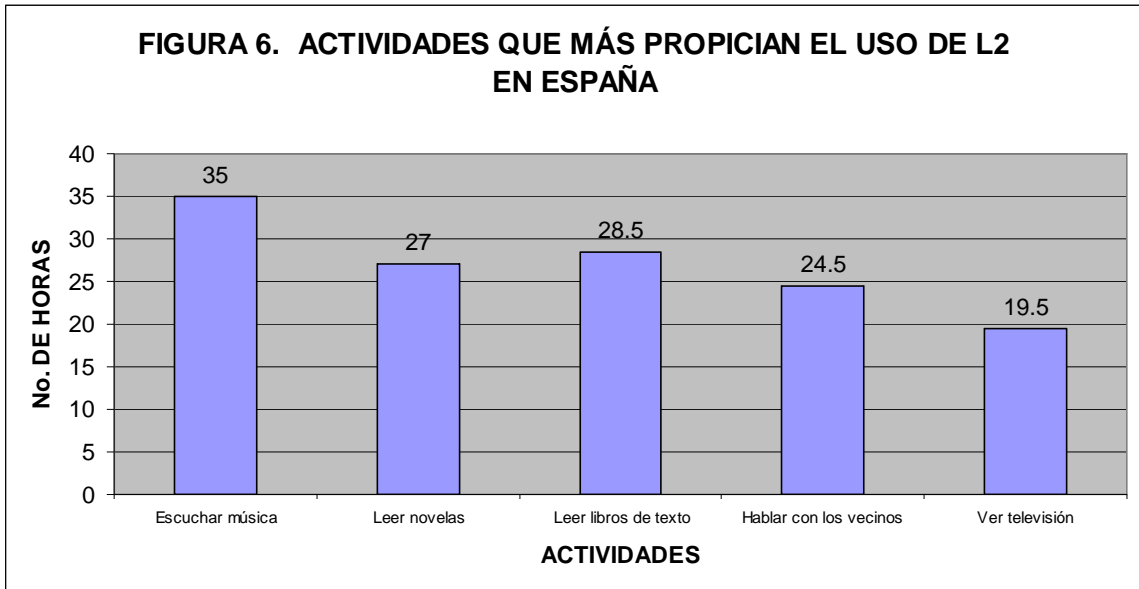
Es necesario ahora darles un vistazo a las actividades que más propician el uso de L1 en España; el cual está representado en la Figura 5. Las actividades con mayor promedio son, en su orden, hablar con los amigos por teléfono, el envío de correo electrónico a los amigos, hablar con los vecinos y discutir eventos de actualidad. Estos resultados parecen originarse por la necesidad imperiosa de comunicarse con los amigos y familiares en EE.UU. en el caso del envío de correo electrónico y el uso del teléfono para hablar con los amigos. En cuanto a hablar con los vecinos, el promedio de esta actividad puede estar determinado por la presencia de muchos otros estudiantes internacionales y angloparlantes a su alrededor tanto en la universidad como en sus lugares de residencia, pues durante los Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca, el inglés toma en ocasiones el rol de *lingua franca*.



En la Figura 6 sobre las actividades que más propician el uso de L2 en España se aprecia que una vez más la actividad de escuchar música se encuentra en el grupo y en este caso como la de mayor promedio, seguida por las actividades de leer libros de texto, leer novelas, charlar con los vecinos y ver televisión. Se asume que la aparición de la lectura de libros de texto y de novelas entre las diez actividades que más propician el uso de L2 en España puede estar estrechamente relacionada una vez más con el carácter académico tanto de las actividades como de los encuestados.

Dentro de las actividades que los encuestados mencionaron como adicionales se pueden mencionar pero no destacar porque no recibieron un alto índice en el promedio de horas semanales. Para los usos de L1 y L2 en los EE.UU., los encuestados mencionaron actividades adicionales tales como hablar con los estudiantes o colegas en el trabajo, soñar, hablar con el esposo (cuando éste es nativo del español) y ver películas. Entretanto, para los usos de L1 y L2 en España, los encuestados mencionaron actividades adicionales tales como hablar con los compañeros de apartamento, lo cual puede ser

similar a hablar con los vecinos, ver películas y participar de actividades religiosas o similares.



#### 4.2 Resultados de la Observación

Para el análisis de los resultados arrojados por las observaciones, se van a tener en cuenta dos contextos macro, los cuales permitirán establecer los diferentes factores que inciden en uno u otro uso de la lengua. Los dos contextos macro son la interacción en el salón de clases y la interacción fuera de él.

4.2.1 *Interacción en el salón de clases.* Es necesario primero anotar que, en su mayoría y por el carácter intensivo de las mismas, el discurso de las clases se centraba en un porcentaje percibido por el observador aproximado al 95% en el profesor con poco o nada de espacio para la interacción estudiante-estudiante. No obstante, sí hubo un poco de espacio para la interacción estudiante-profesor del 15% percibido por el observador. Según la información recogida en las notas de campo, la interacción en el salón de clase, por lo general, sigue el mismo esquema aun cuando se trate de clases diferentes. Se

hicieron observaciones de clases en las observaciones número dos (2), cuatro (4) y siete (7). Las funciones para las cuales se notó el uso de L1 y L2 son como aparecen a continuación. El número de veces de ocurrencia de cada una aparece en paréntesis según lo visto en cada instancia de observación.

#### LENGUA 1: (INGLÉS)

- Comentar con el compañero acerca del tema de la clase (31)
- Indicar ejemplos de estructuras similares al español en inglés (15)
- Hablar con estudiantes nativos del español a manera de alternancia de códigos (11)
- Intercambiar ideas con otros hablantes de L1 para aclarar lo ya explicado por el profesor durante la pausa de la clase, especialmente entre los anglófonos (8)
- Expresar cuándo tienen dificultad con el subjuntivo del español usando ejemplos en español (3)
- Aclarar vocabulario desconocido cuando el intercambio se da entre dos anglófonos (5)

#### LENGUA 2: (ESPAÑOL)

- Dar consejos utilizando estructuras estudiadas (48)
- Aclarar y hacer preguntas (42)
- Formular preguntas al profesor, dar opiniones en voz alta ante la clase y añadir información sobre el tema de clase (39)
- Hablar con hispanohablantes (36)
- Hablar acerca de temas académicos (32)
- Indicar cuándo utilizaron algunas de las estructuras enseñadas en español (18)
- Tomar apuntes (15)
- Aclarar vocabulario desconocido cuando el intercambio se da entre un anglófono y un hispano parlante (15)

- Hacer observaciones o comentarios acerca de películas ya vistas del cine español (12)
- Aclarar, murmurando con el compañero, cuando parecen no entender las indicaciones dadas por el profesor (5)
- Hablar sobre historias o anécdotas del pasado con hispanohablantes (2)

En un primer acercamiento a los usos observados de L1 y L2 en el salón de clases, se puede deducir que la gran mayoría están asociados directamente con el tema académico y que sirven propósitos específicos de la clase. No obstante, se puede deducir también que el uso de L1 está más relegado a situaciones de uso más íntimas o particulares de interacción estudiante-estudiante, pues la instrucción en clase se daba totalmente en español y no había campo para participar en inglés. Lo que sí se puede notar, aun cuando el discurso en las clases en su mayoría era centrado en el docente, es que los estudiantes utilizaron el discurso para hablar del discurso, algo que se asemeja mucho, guardadas las proporciones, con lo hallado por Alley (2005) ya que había intentos de los estudiantes por aclarar el vocabulario y la gramática que iba surgiendo en el discurso del profesor; por Brooks y Donato (1994) en cuanto no todo el discurso tiene la intención comunicativa que el docente espera; por Antón y DiCamilla (1999) en cuanto estos intercambios entre los estudiantes se pueden percibir como estrategias de andamiaje; y por Centeno-Cortés y Jiménez (2004) en cuanto el uso de L1 se puede percibir como una estrategia que utiliza el estudiante en su proceso de pensamiento. También cabe aquí algo de similitud con el estudio de Tarone y Swain (1995) en cuanto al uso de L2 con propósitos académicos.

Con relación a L2, se puede apreciar una clara tendencia a hacerlo cuando el interlocutor es nativo de L2 y el contexto es estrictamente académico. Ejemplos de estas instancias se pueden ver cuando el estudiante le hace preguntas al profesor, cuando habla



con los compañeros de clase sobre el tema de clase y cuando expresa opiniones o añade información en voz alta ante la clase. También, se puede apreciar el uso de L2 para tomar apuntes en clase, quizás impulsado por la necesidad posterior de repasar para los exámenes.

Del mismo modo, la alternancia de códigos se presenta y tiene relación con el hallazgo de Liebscher y Dailey-O’Cain (2005) en el cual señalan que los estudiantes se perciben ellos mismos como una comunidad de habla bilingüe y dan por descontado que su interlocutor tiene un nivel avanzado en las dos lenguas.

4.2.2 *Interacción fuera del salón de clases.* Las observaciones fuera del salón de clases se concentraron en contextos tales como: excursiones, salidas en grupo a un restaurante o a un bar o discoteca, visitas a la casa de alguno de los participantes o del observador, y los recesos entre clases. Los usos percibidos de L1 y L2 durante las observaciones se pueden resumir de la siguiente manera:

#### LENGUA 1 (INGLÉS)

- Dar opiniones y discutir acerca de aspectos relacionados con la religión en EE.UU. (37)
- Hablar acerca de temas personales, asuntos casuales y del trabajo con otros anglófonos (28)
- Contar chistes (8)
- Explicar los chistes ocasionalmente para darles más sentido (6)
- Expresar el gusto por una canción, la intención de ir al baño, si va a ir a bailar o no, etc., especialmente a su compañero angloparlante (4)
- Expresar que se debe esperar algunos minutos y algunos tragos para aflojar la lengua y hablar mejor en español (1)

## LENGUA 2 (ESPAÑOL)

- Ordenar bebidas y pinchos o tapas y preguntar acerca de las diferentes opciones del menú (81)
- Dar opiniones acerca de la clase y los profesores y sobre asuntos casuales (78)
- Hablar acerca de asuntos relacionados con las clases, como por ejemplo, las diferencias entre el uso del pasado próximo en España y el presente perfecto en Latinoamérica y de asuntos personales con anglo e hispano parlantes (75)
- Hablar con hispanohablantes exclusivamente (60)
- Pedir y pagar la cuenta en un restaurante, bar de tapas, hotel o discoteca (48)
- Comentar acerca de los diferentes platos de comida y las bebidas en el menú de un restaurante, bar de tapas, hotel o discoteca (28)
- Leer el menú del restaurante y ordenar (24)
- Hablar de asuntos casuales con hispano y angloparlantes (10)
- Hablar sobre historias o anécdotas del pasado con hispanohablantes (10)
- Cantar una canción mientras suena (9)
- Contar chistes (5)
- Aclarar los apuntes tomados durante la clase, especialmente aquellos en los cuales el angloparlante no estaba muy seguro (4)
- Hablar acerca de las relaciones sentimentales y del programa de maestría con un hablante colombiano (2)
- Hablar acerca de política con un hispanohablante (1)
- Hablar acerca de la ciudad que están visitando, la verbena y la manera como baila la gente. Explicación por parte del observador de cómo era una verbena en su país (1)
- Al tener de unas copas, discutir acerca de la clase de cultura repasando a Velázquez y a Goya para un examen (1)
- Responder una llamada telefónica (1)
- Mirar una telenovela y discutir acerca de los galanes de la televisión española (1)

Un vistazo general a todas las anotaciones sobre el uso tanto de L1 como de L2 demuestra que existe una clara diferencia en número con aquellas encontradas para el contexto del salón de clases. Se confirma también la creencia general de que las posibilidades de usar L2 se expanden en un contexto de inmersión aun cuando el uso de L1 todavía persista. Además, hay un marcado uso de tipo más coloquial o vernacular que de tipo académico, aun cuando este último no deja de aparecer.

También, se puede percibir que el estudiante aun cuando tenga un nivel de estudiante graduado todavía prefiere el uso de L1 cuando el tema de conversación no es tan familiar o relacionado con el salón de clases o su rama académica. Ese es el caso de la preferencia por usar L1 en la discusión sobre aspectos de religiosos o de la iglesia.

#### *4.3 Resultados de las Entrevistas*

Se hace relevante tener presente que durante el periodo de duración de la observación participante se adelantaron entrevistas informales en contextos informales con varios informantes. Estas entrevistas generalmente se llevaban a cabo en encuentros casuales tanto dentro como fuera del salón de clases.

En una de las discusiones con uno de los informantes sobre la o las razones que impulsan a usar una lengua o la otra, éste decía que a veces se sentían más seguros al lanzar opiniones en su lengua porque tenían la certeza de lo que estaban diciendo y otras veces porque no conocían el vocabulario apropiado para opinar sobre ciertos temas. Esta aclaración del informante confirma porqué cuando el tema es de carácter más académico o afín con su profesión se recurre al uso de L2 sin pensarlo dos veces.

Al indagarle al mismo informante sobre el uso de L1 y L2 en casa, éste aseveró que en su piso o apartamento habían sentado la regla de hablar en L1 dado que todos eran no nativos del español y sí nativos del inglés. Al preguntarle sobre las razones, el informante esgrimió el hecho de no querer cometer ni aprender los errores que sus compañeros de apartamento cometían cuando hablaban en español y, sin dejar de ser importante, que su piso o apartamento era el lugar para “descansar” y veían necesario utilizar el inglés después de haber trajinado con el español durante las clases y en la calle.

Otro informante declaró que los interlocutores también ejercían influencia en el momento de decidirse por L1 o L2. Decía, por ejemplo, que cuando el interlocutor era hablante nativo del español, aun cuando sintieran algo de temor, no les era difícil hablar en español; pues eran conscientes de que estaban de esa manera recibiendo exposición a la lengua meta. En este aspecto, lo mencionado por el informante se aviene mucho con aquellos teóricos que respaldan la teoría del *input* comprensible de Krashen. Por otro lado, el informante afirmaba que cuando el interlocutor era no nativo del español y nativo del inglés, había una muy alta probabilidad de usar L1. Una de las razones esgrimidas al respecto está relacionada con la efectividad en la comunicación, pues se hace más fácil y eficaz comunicar el mensaje sin recurrir a aclaraciones que en ocasiones son necesarias cuando se utiliza L2.

Los dos aspectos esbozados por los dos informantes quizás se asemejen a lo hallado por Tarone y Swain (1995) en cuanto, en su estudio, los estudiantes más avanzados preferían el uso de L1 al de L2 al interactuar socialmente con sus compañeros porque el lenguaje vernacular de L1 suple estas funciones de mejor manera y el uso de L2 es más relacionado con la parte académica o institucional.

Si se considera un poco la cantidad de uso de L1 comparado con L2, es preciso anotar que hubo dos ocasiones en las cuales no se observó el uso de L1 en ningún momento. Las dos ocasiones corresponden a contextos fuera del salón de clases; una fue en un bar español y la otra fue durante la visita a la casa del observador. Esta aclaración es importante ya que demuestra que sí se expanden las oportunidades de uso en cuanto a tiempo y cantidad, más aun cuando el contexto es diferente al salón de clases. Revisando las anotaciones sobre los usos de L1 y L2 en las observaciones dentro del salón de clases, en ninguna ocasión se dio el uso exclusivo de L2 por parte de los estudiantes.

Como resultado del análisis de la información arrojada por la observación participante llevada a cabo en el presente estudio, se puede señalar que tal análisis no permite entrever hallazgos distintos a los ya presentados por muchos otros estudios en circunstancias similares. Quizás sirva rescatar que un programa de estudios en el extranjero efectivamente expande las oportunidades de uso de la lengua meta aun cuando el uso de la lengua nativa se hace necesario bajo ciertas circunstancias y dadas algunas necesidades específicas del hablante. Asimismo, se puede rescatar el hecho de que aun cuando se trate de estudiantes graduados con un nivel avanzado de la lengua meta, existen algunas funciones que hacen necesario el uso de la lengua materna cuando se carece del léxico apropiado.

## CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

El presente estudio sobre los usos de la lengua nativa (L1) y lengua meta (L2) de los estudiantes del nivel graduado en un contexto de inmersión confirma los hallazgos presentados por estudios anteriores y que sirvieron de base teórica para el mismo.

En primer lugar, los usos de L1 parecen estar vinculados con acciones de los estudiantes en su esfuerzo por llevar a cabo las actividades de clase o por aprender más acerca de la lengua o del tema que están elaborando en clase, sin necesariamente estar vinculados directamente con el objetivo primario propuesto por el profesor. Es decir, el uso de estrategias de andamiaje percibidas y discutidas en su estudio por Antón y DiCamilla (1999); el usar la lengua para hablar acerca del discurso como estrategia para entender mejor, presente en el estudio de Alley (2005); el hallazgo sobre los intentos de los estudiantes por aclarar el vocabulario y la gramática que va surgiendo en el discurso del profesor sin tener la intención comunicativa que el docente se propone, por parte de Brooks y Donato (1994); el uso de L1 como una estrategia que utiliza el estudiante en su proceso de pensamiento por Centeno-Cortés y Jiménez (2004); son todos indicadores de que el uso de L1 en el salón de clases no es perjudicial ni va contra el aprendizaje de la lengua meta. Más bien, estos hallazgos pueden indicar que como docentes de lenguas se debe estar atentos a esas situaciones y no desestimar el papel vital que puede jugar L1 para el aprendizaje de L2. Asimismo, no se puede prejuzgar al estudiante como falto de motivación y con actitud negativa cuando ciertos usos de L1 se dan, pues, como se puede ver, el uso de L1 en su mayoría no va en contravía de los propósitos académicos de la clase.

En segundo lugar, los usos percibidos de L2 en el salón de clase se relacionan en su mayoría con lo presentado por Tarone y Swain (1995) en cuanto L2 se utiliza con fines académicos. El estudiante en su gran mayoría está expuesto al discurso del profesor, cuyo léxico y gramática es muchas veces ajustado al nivel de la clase. Tampoco se puede descartar como una razón para ello, el sinnúmero de artículos que muy probablemente estos estudiantes del nivel graduado han leído previamente a su experiencia en el contexto de inmersión.

En tercer lugar, el uso alternado de L1 y L2 esta respaldado por el hallazgo de Liebscher y Dailey-O'Cain (2005) en el cual señalan que los estudiantes se perciben ellos mismos como una comunidad de habla bilingüe y dan por descontado que su interlocutor tiene un nivel avanzado en las dos lenguas. Se debe tener en cuenta que como poseedores de proficiencia en dos lenguas, resulta imposible incurrir en el uso de las dos en la misma situación de habla. Lo que queda claro también es lo demostrado en otros estudios de que el uso de la alternancia de códigos no es sinónimo de desconocimiento de las reglas que rigen una u otra lengua, sino más bien una manera de hacer la comunicación más efectiva según el propósito y características de los interlocutores.

Finalmente, algo que sí queda latente para la retina del investigador es una futura auscultación de las razones que incitan al pobre uso de L2 en el contexto de inmersión por parte de estudiantes cuyo nivel de lengua se asume como avanzado y de la variación individual en el uso de L2 en estos contextos, lo cual no ha sido objeto de este estudio. Se estima que se hace necesario involucrar al estudiante en el contexto del salón de clase con actividades que le permitan desarrollar su nivel de lengua para que pueda interactuar más fácilmente con hablantes nativos, por un lado; y que le alimenten su autoestima para

que confíe en sus capacidades y no deje perder las vastas oportunidades que un contexto de inmersión le ofrece para el desarrollo no solo de las destrezas lingüísticas sino también personales, por el otro. O sea, los estudiantes necesitan recibir el máximo de exposición al lenguaje de la “calle” o vernacular y situaciones específicas de la cultura en L2, pues por lo señalado por algunos de los entrevistados en el estudio y hallado también por Tarone y Swain (1995), los estudiantes aun en un nivel avanzado de proficiencia muestran carencia de algunos de estos elementos, de ahí su preferencia por usar L1 en tales contextos. Por ende, al carecer de elementos que suplen algunas funciones de L1, no les queda otro remedio que recurrir a ella para no perderse en la situación de habla y también en su intento natural por comunicarse.



## APÉNDICE

### STUDENT LANGUAGE PROFILE

OBJECTIVE: To identify students' ways of using their native language and target language in their home setting.

DIRECTIONS: Please read and check all that apply. Circle the average number of hours you do each of the activities if applicable.

	ACTIVITIES	I do it in English.	I do it in Spanish.
1.	Chat in electronic chat rooms.	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5 5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9 9.5 10 over 10	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5 5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9 9.5 10 over 10
2.	Discuss current events.	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5 5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9 9.5 10 over 10	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5 5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9 9.5 10 over 10
3.	E-mail friends.	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5 5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9 9.5 10 over 10	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5 5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9 9.5 10 over 10
4.	Explore the Internet.	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5 5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9 9.5 10 over 10	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5 5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9 9.5 10 over 10
5.	Fill out forms.	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5 5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9 9.5 10 over 10	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5 5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9 9.5 10 over 10
6.	Keep a daily diary.	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5 5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9 9.5 10 over 10	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5 5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9 9.5 10 over 10
7.	Listen to the radio.	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5 5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9 9.5 10 over 10	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5 5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9 9.5 10 over 10
8.	Listen to music.	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5 5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9 9.5 10 over 10	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5 5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9 9.5 10 over 10
9.	Listen to news.	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5 5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9 9.5 10 over 10	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5 5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9 9.5 10 over 10
10.	Listen to talk programs.	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5 5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9 9.5 10 over 10	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5 5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9 9.5 10 over 10

- |     |                               |  |  |  |  |
|-----|-------------------------------|--|--|--|--|
| 11. | Read magazines.               | Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5<br>5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9<br>9.5 10 over 10 | Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5<br>5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9<br>9.5 10 over 10 |
| 12. | Read newspapers.              | Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5<br>5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9<br>9.5 10 over 10 | Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5<br>5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9<br>9.5 10 over 10 |
| 13. | Read novels.                  | Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5<br>5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9<br>9.5 10 over 10 | Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5<br>5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9<br>9.5 10 over 10 |
| 14. | Read textbooks.               | Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5<br>5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9<br>9.5 10 over 10 | Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5<br>5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9<br>9.5 10 over 10 |
| 15. | Talk to neighbors.            | Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5<br>5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9<br>9.5 10 over 10 | Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5<br>5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9<br>9.5 10 over 10 |
| 16. | Talk to friends on the phone. | Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5<br>5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9<br>9.5 10 over 10 | Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5<br>5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9<br>9.5 10 over 10 |
| 17. | Watch TV.                     | Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5<br>5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9<br>9.5 10 over 10 | Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5<br>5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9<br>9.5 10 over 10 |
| 18. | Watch cartoons.               | Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5<br>5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9<br>9.5 10 over 10 | Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5<br>5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9<br>9.5 10 over 10 |
| 19. | Watch news programs.          | Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5<br>5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9<br>9.5 10 over 10 | Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5<br>5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9<br>9.5 10 over 10 |
| 20. | Watch soap operas.            | Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5<br>5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9<br>9.5 10 over 10 | Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5<br>5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9<br>9.5 10 over 10 |
| 21. | Watch sports.                 | Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5<br>5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9<br>9.5 10 over 10 | Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5<br>5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9<br>9.5 10 over 10 |
| 22. | Watch talk shows.             | Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5<br>5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9<br>9.5 10 over 10 | Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5<br>5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9<br>9.5 10 over 10 |
| 23. | Watch weekly series.          | Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5<br>5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9<br>9.5 10 over 10 | Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5<br>5 5.5 6 6.5 7 7.5 8 8.5 9<br>9.5 10 over 10 |

- |     |                                |                              |                             |                              |                             |     |     |      |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
|-----|--------------------------------|------------------------------|-----------------------------|------------------------------|-----------------------------|-----|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 24. | Write letters to friends.      | Yes <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> | Yes <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |     |     |      |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
|     |                                | 0.5                          | 1                           | 1.5                          | 2                           | 2.5 | 3   | 3.5  | 4   | 4.5 | 0.5 | 1   | 1.5 | 2   | 2.5 | 3   | 3.5 | 4   | 4.5 |
|     |                                | 5                            | 5.5                         | 6                            | 6.5                         | 7   | 7.5 | 8    | 8.5 | 9   | 5   | 5.5 | 6   | 6.5 | 7   | 7.5 | 8   | 8.5 | 9   |
|     |                                | 9.5                          | 10                          | over                         | 10                          | 9.5 | 10  | over | 10  |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| 25. | Write papers for classes.      | Yes <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> | Yes <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |     |     |      |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
|     |                                | 0.5                          | 1                           | 1.5                          | 2                           | 2.5 | 3   | 3.5  | 4   | 4.5 | 0.5 | 1   | 1.5 | 2   | 2.5 | 3   | 3.5 | 4   | 4.5 |
|     |                                | 5                            | 5.5                         | 6                            | 6.5                         | 7   | 7.5 | 8    | 8.5 | 9   | 5   | 5.5 | 6   | 6.5 | 7   | 7.5 | 8   | 8.5 | 9   |
|     |                                | 9.5                          | 10                          | over                         | 10                          | 9.5 | 10  | over | 10  |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| 26. | Other: _____<br>_____<br>_____ | Yes <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> | Yes <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |     |     |      |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
|     |                                | 0.5                          | 1                           | 1.5                          | 2                           | 2.5 | 3   | 3.5  | 4   | 4.5 | 0.5 | 1   | 1.5 | 2   | 2.5 | 3   | 3.5 | 4   | 4.5 |
|     |                                | 5                            | 5.5                         | 6                            | 6.5                         | 7   | 7.5 | 8    | 8.5 | 9   | 5   | 5.5 | 6   | 6.5 | 7   | 7.5 | 8   | 8.5 | 9   |
|     |                                | 9.5                          | 10                          | over                         | 10                          | 9.5 | 10  | over | 10  |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |

Tomado y adaptado de Hall (2001)

## OBRAS CITADAS

- Alley, D. C. (2005). A study of Spanish II high school students' discourse during group work. *Foreign Language Annals*, 38, 2, 250-258.
- Antón, M. & DiCamilla, F. (1999). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Modern Language Journal*, 83, 2, 233-247. Retrieved October 17, 2005 from <http://www.jstor.org/>
- Barrutia, R. (1971). Study abroad. *The Modern Language Journal*, 55, 4, 232-234. Retrieved April 12, 2005 from <http://www.jstor.org/>
- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28, 69-83.
- Bretch, R. D., Davidson, D. E., & Ginsberg, R. B. (1993). Predictors of foreign language gain during study abroad. In B. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 37-66). Philadelphia: John Benjamins.
- Bretch, R. D. & Robinson, J. L. (1995). On the value of formal instruction in study abroad: Student reactions in context. In B. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 317-334). Philadelphia: John Benjamins.
- Brooks, F. B. & Donato, R. (1994). Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, 77, 2, 262-274. Retrieved October 21, 2005 from <http://www.jstor.org/>
- Brooks, F. B., Donato, R., & McGlone, J. V. (1997). When are they going to say "It" right? Understanding learner talk during pair-work activity. *Foreign Language Annals*, 30, 4, 524-541.
- Centeno-Cortés, B. & Jiménez Jiménez, A. F. (2004). Problem-solving tasks in a foreign language: The importance of the L1 in private verbal thinking. *International Journal of Applied Linguistics*, 14, 1, 7-35.
- Davies, C. (1999). *Reflexive ethnography: A guide to researching selves and others*. New York, NY: Routledge, pp. 65-155.
- De Guerrero, M. & Villamil, O. S. (1994). Social-cognitive dimensions of interaction on L2 peer revision. *Modern Language Journal*, 78, 484-96.
- De Guerrero, M. & Villamil, O. S. (2000). Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, 84, 1, 51-68. Retrieved October 17, 2005 from <http://www.jstor.org/>

- Dekeyser, R. M. (1990). From learning to acquisition? Monitoring in the classroom and abroad. *Hispania*, 73, 1, 238-247. Retrieved April 12, 2005 from <http://www.jstor.org/>
- DiCamilla, F. & Antón, M. (2004). Private speech: A study of language for thought in the collaborative interaction of language learners. *International Journal of Applied Linguistics*, 14, 1, 36-69.
- Duff, P. & Polio, C. (1990). How much foreign language is there in the foreign language classroom? *Modern Language Journal*, 74, 2, 154-166. Retrieved October 7, 2004 from <http://www.jstor.org/>
- Dulay, H. & Burt, M. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. *Viewpoints on English as a second language*. Ed. Marina K. Burt, Heidi C. Dulay, and Mary Finocchiaro. New York: Regents, 95-126.
- Eaton, E. M. (1957). Language and the experiment in international living. *The Modern Language Journal*, 41, 7, 330-331. Retrieved April 12, 2005 from <http://www.jstor.org/>
- Ellis, R. (1988). The role of practice in classroom learning. *AILA Review*, 5, 20-39.
- Freed, B. (1995). Language learning and study abroad. In B. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 3-33). Philadelphia: John Benjamins.
- Freed, B. (1995). What makes us think that students who study abroad become fluent? In B. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 123-148). Philadelphia: John Benjamins.
- Gardner, R. & Lambert, W. (1972). Attitudes and motivation in second language learning. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Gunterman, G. (1995). The Peace Corps experience: Language learning in training and in the field. In B. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 149-169). Philadelphia: John Benjamins.
- Hall, J. K. (2001). Methods for teaching foreign languages: Creating a community of learners in the classroom. New Jersey: Prentice-Hall, p. 164
- Hatch, E. (1978). Discourse analysis and second language acquisition. *Second Language Acquisition: A book of readings*. Ed. E. Hatch. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 402-435.

- Hendrickson, J. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. An historical perspective of learner errors. *The Modern Language Journal*, 62, 387-398.
- Horwitz, E. (1986). Some language acquisition principles and their implications for second language teaching. *Hispania*, 69, 3, 684-689.
- Huebner, T. (1995). The effects of overseas language programs: Report on a case study on an intensive Japanese course. In B. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 171-193). Philadelphia: John Benjamins.
- Koester, J. (1986). A profile of foreign language majors who work, study, and travel abroad. *The Modern Language Journal*, 70, 1, 21-27. Retrieved April 12, 2005 from <http://www.jstor.org/>
- Krashen, S. (1977). The monitor model of adult second language performance. *Viewpoints on English as a second language*. Ed. Marina K. Burt, Heidi C. Dulay, and Mary Finocchiaro. New York: Regents, 152-162.
- Krashen, S., Butler, J., Birnbaum, R., & Robertson, J. (1978). Two studies in language acquisition and language learning. *ITL: Review of Applied Linguistics*, 39-40, 73-92.
- Lafford, B. (1995). Getting into, through and out of survival situation: A comparison of communicative strategies used by students studying Spanish abroad and 'at home'. In B. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 97-121). Philadelphia: John Benjamins.
- Lapkin, S., Hart, D. & Swain, M. (1995). A Canadian interprovincial exchange: Evaluating the linguistic impact of a three-month stay in Quebec. In B. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 67-94). Philadelphia: John Benjamins.
- Liebscher, G. & Dailey-O'Cain, J. (2005). Learner code-switching in the content-based foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 89, 234-247.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. In *On TESOL '82*, Mark A. Clarke and Jean Handscombe (Eds.) (pp. 207-225). Washington D.C.: TESOL.
- Macaro, E. (2001). Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making. *The Modern Language Journal*, 85, 531-548.
- Marriot, H. (1995). The acquisition of politeness patterns by exchange students in Japan. In B. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 197-224). Philadelphia: John Benjamins.

- McCafferty, S. G. (1994). Adult second language learners' use of private speech: A review of studies. *The Modern Language Journal*, 78, 4, 421-436. Retrieved October 17, 2005 from <http://www.jstor.org/>
- Miller, L. & Ginsberg, R. B. (1995). Folklinguistic theories of language learning. In B. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 293-315). Philadelphia: John Benjamins.
- Milleret, M. (1990). Evaluation and the summer language program abroad: A review essay. *The Modern Language Journal*, 74, 4, 483-488. Retrieved April 7, 2005 from <http://www.jstor.org/>
- Polanyi, L. (1995). Language learning and living abroad: Stories from the field. In B. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 271-291). Philadelphia: John Benjamins.
- Polio, C. & Duff, P. (1994). Teachers' language use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis of English and target language alternation. *Modern Language Journal*, 78, 3, 313-326. Retrieved October 7, 2004 from <http://www.jstor.org/>
- Poplack, S. (1978). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: Toward a typology of code-switching. In Amastae, Jon & Lucía Elías-Olivares. (1982) *Spanish in the United States: Sociolinguistic aspects*. Cambridge University Press, 230-263.
- Preston, D. (1989). *Sociolinguistics and second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Regan, V. (1995). The acquisition of sociolinguistic native speech norms: Effects of a year abroad on second language learners of French. In B. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 245-267). Philadelphia: John Benjamins.
- Sankoff, D. & Poplack, S. (1981). A formal grammar for code-switching. *Papers in Linguistics*, 14, 3-45.
- Savignon, S. (1972). *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: The Center for Curriculum Development.
- Savignon, S. (1987). Communicative language teaching: Theory into practice, 26, 4, *Teaching Foreign Languages*, 235-242. Retrieved September 29, 2005 from <http://www.jstor.org/>
- Schultz, R. (1991). Second language acquisition theories and teaching practice: How do they fit? *The Modern Language Journal*, 75, 1, 17-26.

- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, 209-31.
- Sepmeier, K. A. (1939). Language learning here and abroad. *The Journal of Higher Education*, 10, 9, 487-490+512. Retrieved April 7, 2005 from <http://www.jstor.org/>
- Siegal, M. (1995). Individual differences and study abroad: Women learning Japanese in Japan. In B. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 225-244). Philadelphia: John Benjamins.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Tarone, E. & Swain, M. (1995). A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, 79, 2, 166-178. Retrieved October 7, 2004 from <http://www.jstor.org/>
- 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, 204-218.
- Wells, G. (1981). Becoming a communicator. *Learning Through Interaction: The Study of Language Development*. Ed. Gordon Wells. Cambridge: Cambridge UP, 73-115.
- Yager, K. (1998). Learning Spanish in Mexico: The effect of informal contact and student attitudes on language gain. *Hispania*, 81, 4, 898-913.



## **CURRICULUM VITAE**

**Carlos A. Muñoz Hernández**

### **EDUCATION**

#### **Indiana University**

Indianapolis, Indiana, 2005

- Master of Arts in Teaching Spanish

#### **Universidad de Salamanca**

Salamanca, Spain, 2005

- Máster Interuniversitario Hispano-Norteamericano en Lengua Española y Culturas Hispanas

#### **Universidad Surcolombiana**

Neiva, Huila, Colombia, 2000

- Especialista en Didáctica del Inglés

#### **Universidad Surcolombiana**

Neiva, Huila, Colombia, 1995

- Licenciado en Lenguas Modernas

### **TEACHING EXPERIENCE**

#### **Assistant Professor 2005**

Vincennes University, Vincennes, Indiana  
Spanish I & II

#### **Associate Faculty 2004-2005**

Indiana University-Purdue University Indianapolis, Indiana  
S117, S118, S119, S132

#### **Adjunct Faculty 1996-2003**

Universidad Surcolombiana, Neiva, Huila, Colombia  
English as a Foreign Language I, II, V  
Community English Extension Courses  
Seminar on English for Specific Purposes (ESP)  
Teaching Practicum Advisor

#### **Faculty 2003**

Colegio Cooperativo Campestre, Neiva, Huila, Colombia  
English as a Foreign Language, grades 4th to 11th

**Instructor** 1997-2003

Your English Services, Ltda., Neiva, Huila, Colombia  
English as a Foreign Language Pre-basic to Advanced Levels

**Faculty** 1996

Colegio de las Hermanas Dominicanas de la Presentación, Neiva, Huila, Colombia  
English as a Foreign Language, grades 8th to 11th

**Adjunct Faculty** 1996

Universidad Cooperativa de Colombia, Neiva, Huila, Colombia  
English as a Foreign Language

**Instructor** 1994-1996

International Language Institute, Neiva, Huila, Colombia  
English as a Foreign Language I & II

**OTHER EXPERIENCE**

**Public Opinion Bilingual Interviewer** 2005

Indiana University Public Opinion Lab, Indianapolis, Indiana

**Graduate Research Assistant** 2004-2005

Indiana University-Purdue University Indianapolis

**Graduate Teaching Assistant** 2003-2004

Indiana University-Purdue University Indianapolis

**Teaching Assistant** 1998-1999

Wabash College, Crawfordsville, Indiana

**HONORS & AWARDS**

Member of the National Spanish Honor Society, Sigma Delta Pi 2004

Scholarship Recipient, Sociedad de Amigos de Colombia (SADCO), 2004-2005

Scholarship Recipient, American Association of Teachers of Spanish and Portuguese,  
Indiana Chapter, 2004

Participant, Institute of International Education (IIE) Foreign Language Teaching  
Assistant Program, Fall, 1998-1999

Second Place, Class of 2000, Graduate studies, Universidad Surcolombiana, March,  
1999-August-2000. Thesis received a note of "*Meritorio*" from the Faculty of the School  
of Education

Top Student Class of 1995, Universidad Surcolombiana

**PRESENTATIONS**

Presented at the IFLTA conference, *Salamanca: Vieja Ciudad Viva*, November, 2004  
Participant & Presenter, ASOCOPI (Colombian Association of Teachers of English),  
Colombia, 1996, 1997, 2001

**CONFERENCES ATTENDED**

Participant, National Seminar on Foreign Language Curricular Guidelines for Secondary  
Education, Ministry of National Education, Bogotá, Colombia, 1996  
Member, COFE (Colombian Framework for English) National Conference, Organizing  
Committee, Colombia, 1997  
Participant, Seminar on the New Colombian General Law of Education, 1994