



**Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Lenguas y Letras  
Doctorado en Lingüística**

**ALTERNANCIA DE CÓDIGO Y TRANSFERENCIA LINGÜÍSTICA EN MAESTROS EN  
ESCUELAS PRIMARIAS BILINGÜES**

**TESIS**

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

**DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA**

**Presenta:**

Erika Martínez Lugo

**Dirigido por:**

Dra. Donna Jackson Lembark

Centro Universitario, Querétaro, Qro., México, diciembre de 2018.

La presente obra está bajo la licencia:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

### Usted es libre de:

**Compartir** — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

### Bajo los siguientes términos:



**Atribución** — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



**NoComercial** — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



**SinDerivadas** — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

**No hay restricciones adicionales** — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

### Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Lenguas y Letras  
Doctorado en Lingüística

**ALTERNANCIA DE CÓDIGO Y TRANSFERENCIA LINGÜÍSTICA EN MAESTROS EN  
ESCUELAS PRIMARIAS BILINGÜES**

**TESIS**

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de  
Doctor en Lingüística

**Presenta:**

Erika Martínez Lugo

**Dirigido por:**

Dra. Donna Jackson Lembark

Dra. Donna Jackson Lembark  
Presidenta

Dra. Adelina Velázquez Herrera  
Secretaria

Dra. Mónica Sanaphre Villanueva  
Vocal

Dra. Eva Patricia Velásquez Upegui  
Suplente

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve.  
Suplente

Lic. Laura Pérez Téllez  
Directora de la Facultad de  
Lenguas y Letras

Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña  
Directora de Investigación y  
Posgrado

Centro Universitario  
Querétaro, Qro., México, diciembre de 2018

## RESUMEN

Este estudio examina, describe y compara la alternancia de código (AC) y la transferencia lingüística (TL) en emisiones de manejo de grupo en seis maestros de escuelas bilingües en el noroeste y el centro de México. Todos trabajando en el contexto de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). En cuanto a los maestros participantes, todos variaban en su formación de inglés, además de los años de experiencia docente. Se observaron diferentes tipos de expresiones en el manejo de grupo y en diferentes tareas en el salón de clase. Los resultados muestran mayor presencia de TL que de AC en la interacción con los alumnos. La TL es mayor en expresiones de orden directa y en expresiones instruccionales. Por su parte, la AC presentada es mínima y es tanto de tipo intraoracional como de tipo interoracional. Estos resultados indican que, contrario a lo esperado, la AC no es el fenómeno más frecuente en los maestros de escuelas bilingües. Hay un efecto grande de la estructura de la primera lengua sobre la lengua meta.

**Palabras guía:** alternancia de código, transferencia lingüística, educación bilingüe, AICLE, manejo de grupo.

## **ABSTRACT**

This study examines, describes and compares code-switching (CS) and transfer (T) in the utterances of six bi-lingual teachers in classroom management in the northeast and center of Mexico. All were working in the context of “Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras” (CLIL, from its initials in English). The participating teachers had received different types of education in English, in addition to their years of teaching experience. Different types of expressions in classroom management and in different task within the classroom were observed. Results show a greater presence of T than of CS in interaction with students. T is greater in direct order expression and in instructional expressions. As for CS, it is minimal and is both intrasentential and intersentential. These results show, contrary to what was expected, that CS is not the most frequent phenomenon among teachers in bi-lingual schools. There is a greater influence of the first language structure on the target language.

**Key words:** code-switching, transfer, bi-lingual education, CLIL, classroom management

## **DEDICATORIA**

**A mi hija,  
Daniela**

**A mis padres,  
Don Gerardo y Doña Soco**

**A mis hermanos,  
Gerardo, Rocio y Berenice**

**A mis sobrinos,  
Andrea, Carolina, Luis Eduardo, Ximena, Bárbara, Diego y Rodrigo**

## **AGRADECIMIENTOS**

**Dra. Donna Jackson-Maldonado**  
*Directora de tesis*

**Dra. Adelina Velázquez Herrera**  
**Dra. Mónica Sanaphre Villanueva**  
*Comité doctoral*

**Dr. David Guadalupe Toledo Sarracino**  
*Amigo*

**Facultad de Lenguas y Letras, UAQ**  
**Facultad de Idiomas, UABC**  
*Gracias por los apoyos recibidos*

## TABLA DE CONTENIDOS

<b>RESUMEN</b> .....	<b>I</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>II</b>
<b>DEDICATORIA</b> .....	<b>III</b>
<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	<b>IV</b>
<b>TABLA DE CONTENIDOS</b> .....	<b>V</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS</b> .....	<b>VII</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	<b>VIII</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>IX</b>
<b>CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>1</b>
1.1 BILINGÜISMO.....	1
1.2 ALTERNANCIA DE CÓDIGO (AC).....	13
1.2.1 Tipos de alternancia de código.....	14
1.2.2 Enfoque para el estudio de alternancia de código.....	15
1.2.3 Razones para alternar el código en las personas bilingües.....	18
1.2.4 Ventajas y desventajas del uso de la L1 en la enseñanza de L2.....	21
1.3 TRANSFERENCIA LINGÜÍSTICA (TL) .....	23
1.3.1 Tipos de transferencia lingüística .....	23
1.3.2 Enfoques para estudiar la transferencia lingüística.....	28
1.4 APRENDIZAJE DE SEGUNDA LENGUA .....	32
1.4.1 Tipos de enseñanza de lenguas.....	32
1.4.2 Aprendizaje Integrado de contenidos y Lenguas (AICLE) .....	33
1.5 PAPEL DE LAS L1 EN LOS DIFERENTES MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS.....	34
1.6 DISCURSO EN EL AULA .....	35
1.7 MANEJO DE GRUPO .....	37
<b>CAPÍTULO II. ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	<b>38</b>
2.1 ANTECEDENTES .....	38
2.1.1 Alternancia de código (AC) en el aula .....	38
2.1.2 Transferencia lingüística (TL) en el aula.....	41
2.2 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA .....	43
2.2.1 Preguntas de investigación .....	44
2.2.2 Objetivos .....	44
2.2.3 Hipótesis.....	45
2.2.4 Justificación.....	45
<b>CAPÍTULO III. METODOLOGÍA</b> .....	<b>47</b>
3.1 PARTICIPANTES.....	47
3.1.1 Competencia lingüística, formación y experiencia docente.....	49



3.2 PROCEDIMIENTO.....	52
3.2.1 Códigos para el análisis de datos.....	53
3.2.2 Categorías de manejo de grupo en el estudio.....	56
<b>CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....</b>	<b>57</b>
4.1 RESULTADOS TOTALES .....	57
4.1.1 TL versus AC total.....	57
4.1.2 TL y AC por sede .....	58
4.1.3 Categorías de manejo de grupo.....	59
4.1.4 Contraste de categorías de manejo de grupo por sede .....	59
4.2 RESULTADOS NOROESTE DE MÉXICO.....	60
4.2.1 Emisiones por categorías de manejo de grupo.....	60
4.2.2 TL y AC por participante de acuerdo con las categorías de manejo de grupo.....	62
4.2.3 TL versus AC en noroeste.....	63
4.3 RESULTADOS DEL CENTRO .....	66
4.3.1 Emisiones por categoría de manejo de grupo.....	66
4.3.2 TL y AL por participante de acuerdo con las categorías de manejo de grupo.....	67
4.3.3 TL y AC por participante en el centro .....	69
<b>CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN .....</b>	<b>72</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>76</b>
<b>APÉNDICES .....</b>	<b>82</b>
APÉNDICE 1. CUESTIONARIO DE EXPERIENCIA LINGÜÍSTICA .....	82
APÉNDICE 2. EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN IDENTIFICANDO TRANSFERENCIA LINGÜÍSTICA.....	85
APÉNDICE 3. EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN IDENTIFICANDO ALTERNANCIA DE CÓDIGO (AC) .....	94
APÉNDICE 4. EJEMPLO DEL ANÁLISIS REALIZADO EN CLAN PARA FILTRAR ÚNICAMENTE EMISIONES CON AC....	101

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tipos de bilingüismo .....	3
Tabla 2. Funciones que tiene el uso de la L1 por parte del maestro .....	19
Tabla 3. Ventajas y desventajas del uso de la L1 .....	21
Tabla 4. Efectos de la transferencia lingüística .....	26
Tabla 5. Papel que juega la L1 en los diferentes métodos para la enseñanza de lenguas .....	34
Tabla 6. Descripción de los participantes .....	49
Tabla 7. Codificación CHILDES-CHAT en líneas utilizadas .....	54
Tabla 8. Códigos utilizados en las líneas transcritas .....	55
Tabla 9. Categorías de manejo de grupo .....	56
Tabla 10. Tipos de emisiones de manejo de grupo: ocurrencias y porcentajes sobre el total de emisiones de los participantes (N=895).....	61
Tabla 11. Total, de emisiones con TL y AC por participante acuerdo con las categorías de manejo de grupo .....	62
Tabla 12. Tipos de emisiones de manejo de grupo: ocurrencias y porcentajes sobre el total de emisiones de los participantes del centro (N=701).....	66
Tabla 13. Emisiones con TL y AC por participante de acuerdo con las categorías de manejo de grupo	68

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Elección de la lengua y presencia de AC. (Adaptado de Grosjean 1982:129 en Wei, 2007). Traducción del autor. ....	17
Figura 2. Comparativo por participante respecto de los años de formación docente, autoevaluación de formación en la lengua y años de experiencia docente. ....	51
Figura 3. Formación en la lengua, autoevaluación de la competencia lingüística y años de experiencia docente acumulada. ....	52
Figura 4. Total de transferencia lingüística vs alternancia de código total .....	58
Figura 5. Total de TL y AC: noroeste vs centro.....	58
Figura 6. Totales por categoría de manejo de grupo .....	59
Figura 7. Contraste por categoría: norte vs centro.....	60
Figura 8. Total de expresiones de manejo de grupo en el noroeste .....	61
Figura 9. Total de las emisiones con TL y AC por categoría y por participante del noroeste.....	63
Figura 10. Total de ocurrencias de expresiones con TL vs AC .....	64
Figura 11. Comparativo de expresiones con TL y AC por participantes del noroeste .....	64
Figura 12. Expresiones de manejo de grupo en el centro.....	67
Figura 13. TL y AC en expresiones de manejo de grupo en el centro .....	69
Figura 14. TL y AC total en el centro .....	69
Figura 15. TL y AC por participante del centro.....	70

## INTRODUCCIÓN

Las lenguas entran en contacto en distintos espacios lingüísticos por razones que van desde lo político, cultural, religioso, económico, laboral, educativo e incluso por desastres naturales (Wei, 2007). Se observa también que la movilidad ya no es una condicionante para que haya contacto de lenguas pues la tecnología ha acercado culturas con diferentes lenguas. Lo anterior ha incentivado el aumento de personas interesadas en aprender una lengua extranjera y ser bilingües en el mundo. El uso de dos lenguas simultáneamente en interacciones sociales es una señal inequívoca de que estamos frente a una persona bilingüe (Wei y Wu, 2009).

Los padres de familia inscriben a sus hijos en centros de lengua, en colegios bilingües o en escuelas que tengan alguna clase de lengua extranjera pensando en que tengan mejores oportunidades educativas y laborales al ser bilingües. Esta tendencia ha ocasionado que las políticas educativas en algunos colegios bilingües establezcan que los maestros hablen en la lengua meta durante la impartición de clases y, en ocasiones, en cualquier lugar dentro de las instalaciones del colegio. Sin embargo, estas políticas no se cumplen efectivamente en la práctica y emergen fenómenos asociados al bilingüismo tales como la alternancia de código (AC) y la transferencia lingüística (TL). Mismos que no son buenos o malos, simplemente, son parte del proceso de ser bilingüe.

La alternancia de código es una estrategia de comunicación en la cual existe un uso alterno de dos o más lenguas en un mismo enunciado o conversación (Brice y Brice, 2000; Grosjean, 1982; Hamers y Blanc, 2004; Milroy y Musken, 1995; Poplack, 1980 y Wei, 2007). Asimismo, es un rasgo característico en el habla de las personas bilingües, por lo tanto, no es un signo de deficiencia en una u otra lengua (Wei, 2007).

La transferencia lingüística, por su parte, es cuando se utiliza el conocimiento de la lengua materna, u otra lengua extranjera que se conozca, al hablar o escribir en una lengua que se está aprendiendo (Weinreich, 1953). Para Odlin (1989) la transferencia lingüística es la influencia de similitudes y diferencias

entre la lengua materna y la lengua que se aprende. Grosjean (2011) la considera parte de la competencia lingüística del individuo que es bilingüe.

Si bien se han realizado estudios respecto de la alternancia de código y la transferencia lingüística en contextos académicos, se trata a los fenómenos por separado o lo hacen respecto de los estudiantes. Existen pocos estudios sobre ambos fenómenos en conjunto, como los de Auer (1988) y Treffers-Daller (2009). Hacen faltan estudios sobre ambos fenómenos en clases de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras (AICLE), que son esas clases de geografía, historia, matemáticas, etc., impartidos en la lengua meta y que los estudien indaguen la producción lingüística del maestro en la lengua meta.

El presente trabajo investiga la alternancia de código y la transferencia lingüística de tres maestras de educación básica en un colegio bilingüe en el noroeste de México (Mexicali) y lo contrasta con la alternancia de código y la transferencia lingüística de dos maestras y un maestro en colegio bilingüe del centro de México (Querétaro). Ambos casos en escuelas de AICLE.

En el capítulo I, Marco Teórico, se presentan los fenómenos a investigar, para el caso, alternancia de código y transferencia lingüística. Se presentan las características y los enfoques para estudiar ambos fenómenos partiendo de la definición de bilingüismo. Se explican los contextos AICLE y el discurso en el aula, particularmente lo que es el manejo de grupo y las expresiones propias para el control y manejo de grupo.

En el capítulo II, se exponen estudios relacionados a la alternancia de código, la transferencia lingüística en contextos AICLE. Asimismo, se describe el problema de esta investigación y se presentan las preguntas, los objetivos y la justificación del misma.

En el capítulo III, Metodología, se describe cómo fue llevada la investigación, presentando el contexto en dos espacios geográficos en los que se realizó la identificación de la AC y la TL en los participantes. Asimismo, se

presenta la descripción detallada de los procedimientos llevados a cabo en este estudio de tipo no experimental y exploratorio-descriptivo.

En el capítulo IV, Resultados, se presenta los datos obtenidos producto del análisis realizado para poder dar respuesta a las preguntas planteadas para esta investigación. Se presentan, en primer lugar, los resultados de AC y TL del noroeste de México y se detallan las categorías de manejo de grupo en que se presentaron los fenómenos, así como la indicación por maestros. Posteriormente, se desglosan los resultados encontrados en los maestros del centro de México. Finalmente, se presentan los resultados generales del estudio.

En el capítulo V, Discusión y conclusión, se interpretan los resultados, se explica la poca presencia la AC y se teoriza sobre la presencia de la TL en el estudio. Se presentan también generalizaciones producto de conceptos y teorías presentadas por otros autores en el marco teórico. Asimismo, se presenta un panorama de las implicaciones de este estudio. Finalmente, se presentan conclusiones de esta investigación cuyo fin tuvo aportar a los estudios de los fenómenos de adquisición de segundas lenguas, particularmente los de AC y TL de los maestros en contextos AICLE.

## **CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO**

En esta sección se presentan las teorías y conceptos sobre el bilingüismo, la alternancia de código y la transferencia lingüística. Se presentan las razones que tanto maestros como estudiantes tienen para alternar el código y hacer transferencia lingüística. Además, se describen los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas y se describe el papel que tiene la L1 y la L2 en los mismos. Se explora el discurso en el aula, particularmente el discurso y los patrones del maestro en emisiones de manejo de grupo. Asimismo, se explica el aprendizaje integrado de contenido y lengua (AICLE).

Posteriormente, se presentan estudios relacionados que tienen que ver con la alternancia de código y la transferencia lingüística del maestro. Algunos estudios realizados en contextos AICLE respecto a dichos fenómenos.

### **1.1 *Bilingüismo***

Presentar una definición absoluta de lo que es bilingüismo es difícil por las diferentes perspectivas desde las que puede ser definida. Sin embargo, autores como Hamers y Blanc (2004) coinciden en que ser bilingüe es un individuo que tiene acceso a dos o más códigos lingüísticos.

Reyes (2008) plantea que entre los esfuerzos por definir lo que es ser bilingüe y lo que es bilingüismo, hay dos corrientes: una fraccionalista y otra holística. La corriente fraccionalista, considera que un bilingüe es el equivalente a dos monolingües en una misma persona. Que cada sistema lingüístico opera de manera independiente y no tiene que ver uno con el otro. Por su parte, la corriente holística, que propone Grosjean (1998), considera que cada persona bilingüe es un individuo único y que éste integra el conocimiento de su lengua materna, de su segunda lengua, y de ambas lenguas para crear algo que es mucho más que dos lenguas funcionando de manera independiente una de la otra.

Grosjean (2008) indica que en una persona bilingüe tiene los modos monolingüe y bilingüe (o multilingüe si es el caso) mismos que activa de acuerdo al contexto, es decir, la situación, los interlocutores, las razones de los

intercambios lingüísticos, entre otros aspectos en el que se encuentre. El uso de dos lenguas simultáneamente en interacciones sociales es una señal inequívoca de que estamos frente a una persona bilingüe. (Wei y Wu, 2009). Las variables básicas a considerar para determinar a una persona bilingüe son: la edad y el modo de adquisición, el nivel de dominio en una lengua específica, el dominio en el uso de la lengua, así como la actitud y auto-identificación de los individuos (Wei, 2007).

Respecto a la variante edad y el modo de adquisición, no es lo mismo estar expuestos a dos lenguas desde el nacimiento que aprender una L2 un poco más tarde en el transcurso de la vida y los efectos se aprecian en la producción lingüística en general, con detalles en la pronunciación y acento, uso de vocablos, estructuras y expresiones de manera pertinente.

La variante del nivel de dominio de lenguas se refiere a lo complejo que es determinar el nivel de dominio considerando que no es solamente la exposición a la lengua meta, sino el grado de exposición a la misma. Por otro lado, es importante considerar las cuatro macro-habilidades (producción oral y escrita, comprensión oral y escrita) y cuidar las mediciones para no generar o malinterpretar resultados de investigación.

La tercera variante, sobre los dominios en el uso de la lengua, es, por ejemplo, cuando las personas usan su L1 con familia, amigos y grupo con el que se identifican, mientras que utilizan su L2 en otros dominios. O tal vez, usen ambos presentando casos de alternancia de código y/o transferencia lingüística.

Finalmente, respecto a la actitud y auto-identificación de los individuos, no todas las personas bilingües quieren ser descritas como bilingües. Algunas personas tienen la opción de seleccionar la lengua que desean emplear según el contexto. Puede ser su L1, su L2 o una mezcla de ambas en una alternancia de código.

Sin embargo, una definición exacta de lo que es ser bilingüe resulta una tarea compleja. Dentro de los términos asociados al ser bilingüe relacionados al



grado de dominio Wei (2000) identifica 36 tipos de bilingüismo que ejemplifica la dificultad mencionada en la cita anterior (Ver la Tabla 1).

*Tabla 1.*

*Tipos de bilingüismo*

<b>Tipo de bilingüismo</b>	<b>Descripción</b>
Achieved bilingual	Same as late bilingual.
Additive bilingual	Someone whose two languages combine in a complementary and enriching fashion.
Ambilingual	Same as balanced bilingual.
Ascendant bilingual	Someone whose ability to function in a second language is developing due to increased use.
Ascribed bilingual	Same as early bilingual.

Asymmetrical bilingual  
Balanced bilingual

See  
receptive  
bilingual  
Someone  
whose  
mastery of  
two  
languages  
is roughly  
equivalent

Compound bilingual

Someone  
whose two  
languages  
are learnt  
at the  
same  
time, often  
in the  
same  
context.

Consecutive bilingual

Same as  
successive  
bilingual.

Co-ordinate bilingual

Someone  
who  
conceals  
his or her  
knowledge  
of a given  
language  
due to an  
attitudinal  
disposition

Covert bilingual

Someone  
who

conceals  
his or her  
knowledge  
of a given  
due to an  
attitudinal  
disposition

Diagonal  
bilingual

Someone  
who is  
bilingual in  
a non-  
standard  
language  
or dialect  
and an  
unrelated  
standard  
language.

Dominant  
bilingual

Someone  
with  
greater  
proficiency  
in one of  
his or her  
languages  
and uses  
it  
significantl  
y more  
than the  
other  
language(  
s).

Dormant  
bilingual

Someone  
who has  
emigrated

	to a foreign country for a considerable period of time and has little opportunity to keep the languages early in childhood.
Early bilingual	Someone who has acquired two languages early in childhood.
Equilingual	Same as balanced bilingual.
Functional bilingual	Someone who can operate in two languages with or without full fluency for the task in hand.
Horizontal bilingual	Someone who is

	<p>bilingual in two distinct languages, which have a similar or equal status.</p>
Incipient bilingual	<p>Someone at the early stages of bilingualism where one language is not fully developed</p>
Late bilingual	<p>Someone who has become a bilingual later than childhood.</p>
Maximal bilingual	<p>Someone with near native control of two or more languages</p>
Minimal bilingual	<p>Someone with only a few words</p>

	and phrases in a second language.
Natural bilingual	Someone who has not undergone any specific training and who is often not in a position to translate or interpret with facility between two languages
Passive bilingual	Same as receptive bilingual
Primary bilingual	Same as natural bilingual
Productiv e bilingual	Someone who not only understan ds but also speaks

and  
possibly  
writes in  
two or  
more  
languages

Receptive  
bilingual

Someone  
who  
understands a  
second  
language,  
in either  
its spoken  
or its  
written  
forms, or  
both, but  
does not  
necessarily  
speak or  
write it.

Receptive  
bilingual

Someone  
who  
begins to  
feel some  
difficulty in  
either  
understanding or  
expressing  
him or  
herself  
with ease,  
due to  
lack of

Secundary bilingual

use. Someone whose second language has been added to a first language via instruction



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Lenguas y Letras  
Doctorado en Lingüística

**ALTERNANCIA DE CÓDIGO Y TRANSFERENCIA LINGÜÍSTICA EN ESCUELAS PRIMARIAS BILINGÜES**

**TESIS**  
Que como parte de los requisitos para obtener el grado de Doctor en Lingüística

**Presenta:**  
Erika Martínez Lugo

**Dirigido por:**  
Dra. Donna Jackson Lemark

Dra. Donna Jackson Lemark  
Presidenta

Dra. Adelina Velázquez Herrera  
Secretaría

Dra. Mónica Sanaphre Villanueva  
Vocal

Dra. Eva Patricia Velásquez Jpogu  
Suplente

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve  
Suplente

Lic. Laura Pérez Tóloz  
Directora de la Facultad de Lenguas y Letras

Dra. Ma. Guadalupe Flavi  
Directora de Investigación Posgrado

Centro Universitario  
Querétaro, Qro., México, diciembre de 2018

Semibilig

Same as



ual	receptive
	bilingual
Semiling	Someone
ual	with
	insufficient
	knowledge
	of either
	language.
Simultan	Someone
eous	whose two
bilingual	languages
	are
	present
	from the
	onset of
	the
	speech.
Subordin	Someone
ate	who
bilingual	exhibits
	interferenc
	e in his or
	her
	language
	usage by
	reducing
	the
	patterns of
	second
	language
	to those of
	the first.
Substract	Someone
ive	whose
bilingual	second
	language
	is

	acquired at the expense of the aptitudes already acquired in the first language.
Successive bilingual	Someone whose second language is added at some stage after the first has begun to develop.
Symmetrical bilingual	Same as balanced bilingual
Vertical bilingual	Someone who is bilingual in a standard language and a distinct but related language or dialect.

---

Adaptación de Wei (2007:6-7)

Como se observa, es difícil llegar a un consenso respecto a una definición del bilingüismo. En el presente trabajo bilingüismo se refiere al individuo que tiene

acceso a dos o más sistemas lingüísticos y que los utiliza para comunicarse de manera oral y escrita. Dentro del discurso del bilingüe generalmente hay muestras de contacto entre las dos lenguas que se identifican como los fenómenos de alternancia de código y transferencia lingüística.

## **1.2 Alternancia de Código (AC)**

La alternancia de código (AC) o *Code-Switching* por sus siglas en inglés, es una estrategia de comunicación en la cual existe un uso alternativo de dos o más lenguas en un mismo enunciado o conversación (Brice y Brice, 2000; Grosjean, Hamers y Blanc, 2004; Milroy y Musken, 1995; Poplack, 1980 y Wei, 2007). Algunos autores prefieren el concepto de code-mixing (Muysken, 2012) pero en este trabajo se usará el primer término, AC. Es importante establecer que es un rasgo característico en el habla de las personas bilingües, que no es un signo de deficiencia en una u otra lengua (Wei, 2007) y que es un proceso cognitivo más bien complejo. Myers-Scotton (1997) agrega que solamente las personas bilingües pueden alternar el código puesto que es necesario saber ambas lenguas involucradas en una interacción. Es un requisito indispensable saber las lenguas que entran en juego para poderlas alternar.

La AC fue considerada anteriormente como una deficiencia en el manejo de la lengua meta de las personas bilingües (Gumperz, 1982; Zentella (1997), llegando a estigmatizar comunidades bilingües por usarlo. Sin embargo, Genesee y Nicoladis (2006) indican que se trata de un rasgo característico en el habla de las personas bilingües y tango Myers-Scotton (1997) como Wei (2007) indican que no es una deficiencia en la competencia lingüística de la persona en una, otra o ambas lenguas sino muestra de un proceso.

Por su parte, Poplack (1980) observa que la AC es una competencia más y que la alternancia de código presenta ciertas peculiaridades como que no se afecta a las reglas sintácticas de ninguna de las lenguas que participan. Es así que Myers-Scotton (1997) propone el modelo del marco de la lengua matriz y el de la lengua incrustada en el cual operan dos principios fundamentales. El primero, el principio

del morfema de orden, indica que el orden de los morfemas en la locución resultante proviene de la lengua matriz. El segundo, el principio del morfema sistema, indica que la lengua matriz es el marco estructural del enunciado que resulte de alternar el código.

### **1.2.1 Tipos de alternancia de código**

El fenómeno de AC se aprecia como un fenómeno natural en las personas bilingües independientemente del nivel de competencia lingüística que éstas tengan. Sin embargo, el nivel de competencia lingüística, determinará el tipo y la complejidad de la AC que se presente. Se ha observado un alto grado de complejidad en la formulación de expresiones con AC en niños bilingües simultáneos comparado con la complejidad de AC que presenta los estudiantes de una segunda o lengua extranjera, esto debido al tipo y tiempo de exposición al estudio de la lengua (Potowski, 2009). El tiempo de exposición a ambas lenguas determina la complejidad de la alternancia que se presentará. Los bilingües de herencia, por ejemplo, tienden a alternar más el código, ya que su habla no se limita a lo que pueden hacer en un salón de clase o ambiente académico, sino a lo que comunican en su comunidad, trabajo y con las personas que interactúan: amigos, familia, conocidos, entre otros (Potowski, 2009).

La alternancia de código se puede presentar de manera intraoracional o interoracional (Saville-Troike, 2003; Zentella, 1997) y en ambos casos puede ser léxica, morfosintáctica y fonológica. Los siguientes ejemplos, tomados de proyectos de estudiantes universitarios, muestran ambos tipos de AC:

A) Alternancia de código intraoracional: dentro de una misma oración o cláusula como se observa en (1)

(1) Ayer te vi *in the mall*.

B) Alternancia de código interoracional: entre dos o más oraciones como en (2).

(2) Fuimos al centro comercial. *There we bought the boots for the show.*

Los siguientes ejemplos muestran alternancia de código intra e interoracional pero del tipo léxico, morfosintáctico o fonológico.

C) Alternancia de código léxica: cambio por una palabra de L1 a L2 o viceversa, como se observa en (3).

(3) No sé cuál de ellos es su *cousin*.

D) Alternancia de código morfosintáctica: en la estructura de la oración de la L1 a L2. En (4) se aprecia la estructura del español y la alternancia del adjetivo en español.

(4) *The house* verde.

E) Alternancia de código morfo-fonológica: alternancia de sonidos para adaptarse a la L1 o L2 como en (5).

(5) Hoy tengo que *mapear* todo el piso de la casa. Del inglés *to mop* /ma:p/ 'trapear' con el infinitivo del español trap-ear

## **1.2.2 Enfoque para el estudio de alternancia de código**

### **1.2.2.1 Enfoque sociolingüístico**

Los estudios respecto a la AC desde el enfoque sociolingüístico (Blom y Gumperz, 1972; Gardner-Chloros, 2009; Milroy y Musken, 2005; Poplack, 1980; Wei, 2007) se centran en entender para qué, cuándo, y con quién alternan el código el hablante. Es decir, alterna como un acto de identidad social, pertenencia, empatía, inclusión o exclusión. Myers-Scotton (1997) indica que la persona alterna el código como una estrategia para influir en las relaciones interpersonales para utilizar o interpretar también emisiones con AC. En el caso de los maestros, como lo indican Turnbull y Dailey-O'Cain (2009), como una estrategia de manejo de grupo, administración efectiva del currículo, empatía con aquellos estudiantes que manifiestan problemas de comprensión, entre otros.

En el enfoque sociolingüístico, por lo general hacen estudios macro y micro. El estudio macro incluye la elección de lengua en una comunidad que está siendo explorada y por lo general dicha elección está determinada por ciertos dominios tales como: temas, interlocutores y contextos (Ferguson, 2000; Fishman, 1965). A nivel estudios micro, la alternancia de código es estudiado a nivel interacción entre individuos (Blom y Gumperz, 1972/2000).

### **1.2.2.2 Enfoque psicolingüístico**

Los estudios desde el enfoque psicolingüístico investigan cuál es el procesamiento cognoscitivo al alternar el código (Genesee, Boivin y Nicoladis, 1996; Genesee y Nicoladis, 2006; Grosjean, 2008; Hamers y Blanc, 2004; Paradis, 2004) y considera a las personas bilingües como: (1) bilingües coordinados quienes adquieren dos lenguas en dos contextos distintos y por lo tanto, las palabras se guardan de manera separada; (2) bilingües compuestos quienes han adquirido dos lenguas en un mismo contexto y una palabra tiene un significado único, pero tiene dos etiquetas y (3) las personas que han adquirido una lengua primero, y una segunda lengua después pero esa L2 es interpretada a través de la lengua más fuerte (Weinreich, 1953).

Grosjean (2008), por ejemplo, indica que en una persona bilingüe tiene los modos monolingüe y bilingüe (o multilingüe) mismos que activa de acuerdo al contexto, la situación, etc., en el que se encuentre. Con esta propuesta de los modos del hablante, Grosjean dice que las personas bilingües se encuentran en una línea continua, donde en un extremo se encuentra el modo 'monolingüe' y en el otro extremo está en el modo 'bilingüe'. Entonces, la persona selecciona el 'modo' de acuerdo a los interlocutores, el contexto, las razones de los intercambios lingüísticos, entre otros aspectos (ver la Figura 1).

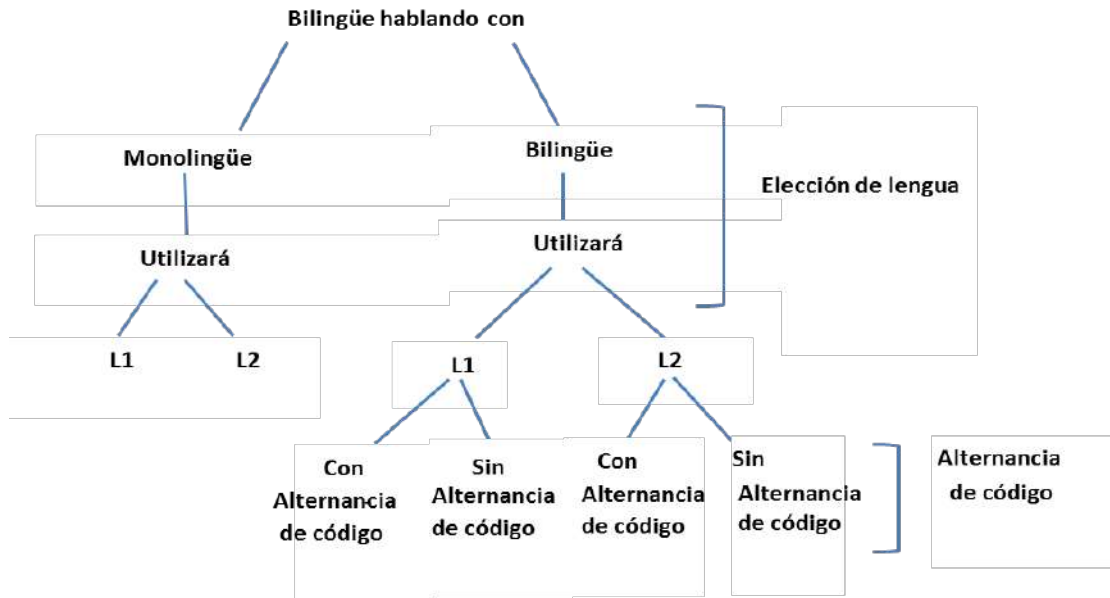


Figura 1. Elección de la lengua y presencia de AC. (Adaptado de Grosjean 1982:129 en Wei, 2007). Traducción del autor.

### 1.2.2.3 Enfoque lingüístico

Los estudios de la AC desde la perspectiva lingüística tienen un enfoque formal/estructural; analizan el tipo de alternancia de código que puede presentarse intraoración o interoraciones; y puede ser del tipo léxico, de expresiones, fonológico, etc. (MacSwan, 2000; Myers-Scotton, 1997/2006).

El modelo del marco de la lengua matriz de Myers-Scotton (2006) básicamente establece una asimetría en las cláusulas de las personas bilingües. Dicha asimetría se presenta en el rol que juegan las variantes de las lenguas que maneja la persona y diferencias en la distribución de los tipos de morfemas. Esto es, una de las dos lenguas es la que proporciona el marco morfo-sintáctico de los morfemas, esta es la lengua matriz (en la alternancia de código clásica).

Es importante destacar que se puede hacer estudio referente a la alternancia de código incluyendo aproximaciones de los tres enfoques; pues los fenómenos de contacto de lenguas se estudian mejor en contexto y considerando las diferentes perspectivas.

## **1.2.3 Razones para alternar el código en las personas bilingües**

### **1.2.3.1 Razones de la AC del maestro**

La AC por parte de los maestros es definida por Qing (2010) como un tipo de selección lingüística no marcada, y que es utilizada como una estrategia para lograr algunas metas específicas. Diversas investigaciones (Levine, 2009; Macaro, 2009; McMillan y Turnbull, 2009; Nagy y Robertson, 2009) indican que los maestros alternan el código como una estrategia de manejo de grupo que les permite un uso óptimo del tiempo. Esta estrategia les permite asegurar comprensión de manera expedita y es una estrategia para lograr metas específicas (Qing, 2010). Así mismo, hay presión de los directores escolares, padres de familia, estudiantes, así como por políticas para que todo sea hablado sólo en la lengua meta. Sin embargo, es muy difícil cumplir con esta exigencia por las características mismas del bilingüismo.

El uso de la AC del maestro también está motivado por el deseo de mostrar empatía y solidaridad con sus estudiantes, así como asegurar la comprensión de contenidos por parte de los estudiantes (Nagy y Robertson, 2009). Por lo tanto, no debería ser considerada como una señal de defecto por parte del maestro. Es más bien, una estrategia que los maestros utilizan. Entonces, la AC debería ser permitida cuando sea necesaria y con los estudiantes que, en situaciones específicas, lo requieran (Dash, 2002).

Ferguson (2009) agrega que es necesario estudiar lo que hace el maestro en clases de contenido. Indica que es un fenómeno diferente al que se presenta en clases de lengua pues, en clases de contenido, lo primordial es que los estudiantes comprendan el contenido enseñado por lo que la adquisición de lenguaje se convierte en un objetivo secundario, aunque es una herramienta necesaria para que la comprensión de los contenidos se logre.

Asimismo, Ferguson (2009) indica que la situación del maestro de lengua y su alternancia de código es diferente a la del maestro en clases de contenido ya que



en las clases de lengua extranjera el objeto de estudio y el medio de instrucción son el mismo: la lengua meta.

La AC del maestro obedece a razones que algunos lingüistas (Macaro, 2011; McMillan y Turnbull, 2009) consideran van desde cuestiones de manejo de grupo, asegurar comprensión de información, empatía, inclusión/exclusión, creencias respecto a la lengua meta, tipo de actividad y fase de la clase (Nagy y Robertson, 2011), formación y experiencia docente, asimismo, la competencia en la lengua. Estas razones coinciden con las que reportan Polio y Duff (1994) en su estudio en el que lograron identificar ocho categorías de usos de la L1 por parte de maestros en clases de lengua extranjera en universidad (ver la Tabla 2).

*Tabla 2.*

*Funciones que tiene el uso de la L1 por parte del maestro*

Categorías de uso de la L1	Descripción
1. Vocabulario administrativo en el aula	Uso de palabras en la L1 para referirse a aspectos relacionados con lo que sucede en el aula.
2. Instrucción gramatical	Uso de la L1 para explicar conceptos gramaticales. Puede ser de un término o hasta la explicación gramatical completa.
3. Manejo de grupo	Uso de la L1 para establecer las actividades de aprendizaje en el aula.
4. Empatía o solidaridad	Uso de la L1 con propósito de construir relaciones interpersonales.
5. Práctica de la L2	Uso de la L1 para ayudar al maestro con los no nativo hablantes.
6. Traducción de vocabulario desconocido	Uso de la L1 para ejemplificar o explicar el significado de una palabra de la L2.
7. Falta de comprensión	Uso de la L1 para explicar contenido que los estudiantes tienen problemas para comprender en la L2.
8. Efecto interactivo	Uso de la L1 como efecto de recibir información o preguntas en L1 por parte de los estudiantes.

---

Elaboración propia a partir de Polio y Duff, 1994.

Es entonces, necesario explorar las razones por las que el estudiante alterna el código en el aula, pues se trata del otro componente determinante en el aula.

### **1.2.3.2 Razones de la AC del estudiante**

Dentro de las motivaciones para alternar el código por parte de los estudiantes, encontramos el deseo de mostrar empatía, la búsqueda o la construcción de una identidad social (sea ésta como miembro de la comunidad de minoría o como miembro bilingüe). Asimismo, los estudiantes utilizan la AC como estrategia de inclusión o exclusión a un grupo, como estrategia de reparación y también comprensión. La AC también está determinada por los momentos o etapas de desarrollo de la clase (Turnbull y Dailey-O’Cain, 2009).

La AC es motivada por el contexto en que se encuentren los participantes y puede ser detonada por el tema, lugar, la situación, etc. (Evans y Potowski, 2009). Lado, en 1957, afirmaba que los inmigrantes usan L1 para entender y aprender la L2, indicaba que los individuos generalmente transfieren las formas y los significados, así como la distribución de los mismos, de su lengua materna a los de la lengua extranjera que aprende (Gass y Selinker, 1983). Asimismo, Ellis y Shintani (2014) afirman que el uso de la L1 también puede ser visto como un recurso cognitivo al que los estudiantes de L2 acuden en ciertas fases y ciertos tipos de lecciones.

Por su parte, la UNESCO (2018), en el marco de la promoción de la educación multilingüe con base en la lengua materna, indica que *“learning in a learner’s home language provides a solid foundation on which other languages and skills can be successfully built”* (objetivos 4.2 y 4.4) ya que, al utilizar su lengua maternal en la educación, brinda oportunidades a todas las personas para contribuir con todo su potencial. Es así que los estudiantes también alternan el código como estrategia de reparación y también para mostrar empatía entre ellos dentro del aula (Turnbull y Dailey-O’Cain, 2009).

En el presente trabajo se consideran todas las instancias de AC descritas arriba tanto a nivel léxico como morfosintáctico y dentro de dos contextos de

cláusula: del tipo intraoracional o interoracional. Se enmarcan en emisiones de manejo de grupo de contextos AICLE, mismo que será descrito más adelante.

### 1.2.4 Ventajas y desventajas del uso de la L1 en la enseñanza de L2

Tanto el maestro como el estudiante alternan el código en el aula y eso es señal de que el fenómeno ocurre. Ellis y Shinati (2014, p. 226-227) presentan las ventajas y desventajas del uso de la L1 (Ver la Tabla 3).

Tabla 3.

Ventajas y desventajas del uso de la L1

Uso de la L1	Ventajas	Desventajas
Transmitir el significado de la L2	La L1 es la manera más rápida y sencilla de transmitir el significado de las palabras y oraciones en la L2.	Al utilizar la L1 para transmitir el significado de las palabras en la L2, se corre el riesgo de que se tomen los significados como traducciones equivalentes en la L1.
Mantener la disciplina	Cuando el maestro utiliza la L1 para disciplinar la clase o al estudiante, indica que lo que dice es "en serio" y que no está fingiendo.	Utilizar la L1 para mantener la disciplina en clase indica a los estudiantes que cuando se requiere una comunicación "real", el uso de la L2 no es necesario/ indispensable.
Explicar las tareas y pruebas	La L1 es la manera más rápida y eficiente de lograr que un examen o tarea arranque y asegurar que los estudiantes entienden claramente lo que deben hacer.	Al utilizar la L1 para explicar las tareas se envía la señal a los alumnos de que, cuando hay necesidades reales de comunicación, está bien hacerlo en la L1.
Explicar la gramática	"Si el objetivo es que los estudiantes entiendan la gramática misma, más que resultar beneficiados incidentalmente por el lenguaje involucrado, el maestro debe elegir mejor el medio para transmitirlo, lo que seguramente se logrará utilizando la lengua	Las explicaciones gramaticales son más útiles para los estudiantes más avanzados. Sin embargo, esos estudiantes se beneficiarían más con explicaciones en la L2 ya que les sirve como <i>input</i> en la L2 (Krashen, 1982).

materna (V. Cook., 2005:59).

Practicar alternancia de código	La alternancia de código se presenta de manera natural en el aula donde los estudiantes comparten la misma lengua(s) y se debe fomentar como una forma de comunicación efectiva.	Al permitir que los alumnos alternen lenguas en lugar de que busquen una manera de resolver el problema en la L2, terminarán inevitablemente utilizando la L1 en cuanto encuentren un problema comunicativo. Esto inhibirá el desarrollo de la competencia estratégica en la L2.
Construir relaciones personales con los estudiantes	Tomar un rol pastoral requiere de habilidades sofisticadas de discurso que no pueden ser llevadas a cabo de manera efectiva en la L2.	Utilizar la L1 para construir relaciones personales con los estudiantes proporciona uno de los contextos “más naturales” para utilizar la L2 y permite desarrollar la competencia del uso de la L2 para expresarse personalmente.
Evitar la modificación innecesaria del input o información de entrada.	Si los maestros no utilizan la alternancia de código, deberán recurrir a la modificación del input para que lo que dicen sea comprensible. De lo contrario, todo lo que diga será redundante, resultando en la disminución de la interacción (Macaro, 2005).	Las modificaciones del input sirven como un medio importante para lograr un input comprensible, a la par que maximiza la exposición y promueve el aprendizaje de la L2.
Desarrollar habilidades de traducción	El uso de la L1 permitirá desarrollar habilidades para la traducción que algunos estudiantes requerirán fuera del aula.	El uso de la L1 motiva a los estudiantes a pensar en la L1 más que en la L2, impidiendo el desarrollo de las habilidades de comunicación en la L2.
Preparar actividades conducidas/guidadas en la L2	La L1 puede ser utilizada en las actividades previas de comprensión auditiva o lectora (por ejemplo, la esquematización) y también para planear una actividad oral o escrita. El uso de la L1 asegurará una conceptualización más profunda del tema que se trate en la tarea.	Resulta más beneficiosa la preparación de actividades de comprensión lectora y auditiva, así como de producción oral y escrita, si estas son llevadas a cabo en la misma lengua que los estudiantes utilizarán al realizar las actividades (por ejemplo, la L2). Esto facilitará la transferencia de entrenamiento y

Reducir la ansiedad en los estudiantes	Cuando un maestro alterna el código, disminuye la ansiedad que los estudiantes experimentan cuando intentan comprender el input en la L2. De la misma manera, los estudiantes se sienten menos ansiosos si pueden utilizar la L1 en ciertas ocasiones.	favorecerá la efectividad en el uso de la lengua.  Hay otras maneras de asegurar que los estudiantes no sientan una ansiedad que los debilite al estar expuestos al input en la L2, (por ejemplo, modificar el input de tal manera que este se adapte mejor al nivel del estudiante) y no requerir que el estudiante utilice la L2 para hablar hasta que esté listo.
Demostrar respeto por el estudiante al reconocer su lengua materna como parte de su identidad	Brooke-Lewis (2008) dijo “si la L1 es desaparecida, en esencia el estudiante lo es también” (p.227). Reconocer la L1 del estudiante puede resultar esencialmente importante si la L2 es asociada con subyugación cultural o económica.	No es necesario el uso de la L1 para demostrar respeto al alumno. El respeto se expresa a través de las demostraciones individuales de familiaridad del maestro con los estudiantes, así como en la manera en la que el maestro interactúa con los estos.

---

Traducción de la autora

Los métodos y enfoque de enseñanza de lenguas, mismos que se sustentan en teorías de adquisición de lenguas, presentan una postura clara respecto del papel que juegan la L1 y la L2 en el proceso de adquisición-aprendizaje de una lengua. Sin embargo, lo que sucede en el aula, puede obedecer a principios mismos de los procesos de adquisición y presentarse algunos fenómenos. Por ejemplo, la transferencia lingüística (TL) y la alternancia de código (AC).

### ***1.3 Transferencia lingüística (TL)***

#### **1.3.1 Tipos de transferencia lingüística**

Otro de los fenómenos asociados al bilingüismo es uno que con el paso del tiempo ha ido sufriendo un cambio en la nomenclatura. A la transferencia lingüística primero se le conoció como interferencia, después se le conoció como transferencia. Este cambio obedeció principalmente a la carga negativa que la palabra interferencia llevaba consigo. Se resolvió con la palabra transferencia

especificándola como positiva o negativa. En la actualidad, este fenómeno es incluido en estudios de influencia interlingüística (Ellis, 1994; Jarvis y Pavlenko, 2008; Ringbom, 2007).

Grosjean (2011) realizó un intento por diferenciar interferencia de transferencia. Indica que la interferencia es un fenómeno dinámico que refleja elementos de otra lengua o lenguas que se 'resbalan' en la producción de la lengua que se escribe o habla. La interferencia se vincula a procesamiento, mientras que la transferencia es un fenómeno estático que refleja evidencias permanentes de una lengua (La) en otra lengua (Lb). Agrega que tiene que ver con la competencia lingüística del individuo y que muchos aspectos de la interlengua son el resultado de las interferencias estáticas. Por eso sugiere se le llame mejor transferencia. Sin embargo, acepta que es difícil determinar tajantemente los eventos completamente estáticos de los no estáticos en la producción oral, en lo particular, aunque algunos sean obvios (como el acento).

Hamers y Blank (2004) así como Wei (2007) refieren la interferencia como un problema de aprendizaje en el cual el estudiante, de manera inconsciente e inapropiada, transfiere elementos o reglas de la lengua materna a la segunda lengua. Lo refieren también como la conducta en la que el hablante utiliza elementos o reglas de uno o más códigos lingüísticos en una misma interacción u oración.

Thomason y Kaufman (1998) en su modelo analítico del cambio lingüístico que se presenta en situaciones de contacto, destaca dos tipos de interferencia lingüística: la interferencia por préstamo y la interferencia por adquisición incompleta. En la interferencia por préstamo hay un esfuerzo por mantener la lengua nativa. Se manifiesta inicialmente con la incorporación paulatina de elementos léxicos siendo las interferencias fonológicas y sintácticas las más comunes y la morfológica la menos común. En la interferencia por adquisición incompleta, que se presenta en situaciones de abandono de la lengua nativa, se inicia con la incorporación de elementos y rasgos fonológicos, así como sintácticos.

La transferencia es un fenómeno de influencia interlingüística (Braga y Domínguez, 2010; Jarvis y Pavlenko, 2007; Ringbom, 2007) y para Sharword y Kellerman (1986) es el término que debe ser utilizado porque lo consideran neutral y permite ubicar bajo un sólo encabezado otros fenómenos tales como interferencia, préstamo y, desde luego, aspectos de pérdida de lenguaje relacionados con la L2. Lo anterior abre la discusión de similitudes y diferencias entre estos fenómenos.

Se considera que la influencia interlingüística se presenta por un conocimiento insuficiente de la L2 por parte del hablante, que tiene que ver principalmente con el nivel de competencia lingüística. Otro factor determinante, es la ‘auto-traducción’ que es una estrategia natural que hace cualquiera que traduce, es decir, busca y considera primeramente los recursos en la L2 que se vean similares a la L1 o vice versa (Braga y Domínguez, 2010). Por ejemplo, en inglés es común la expresión *my thoughts are with you* ante eventos de dolor, como lo puede ser la muerte de un ser querido. Dicha expresión la traducen algunas personas como “mis pensamientos están contigo”, sin embargo, en español no es así como se expresa esa idea. Sería más adecuado decir “estoy contigo”.

La definición de transferencia lingüística de Odlin (1989) indica que es la influencia de similitudes y diferencias entre la lengua materna y la lengua que se aprende. Grosjean (2011) considera, además, que la transferencia tiene que ver con la competencia lingüística del individuo.

Es así que podemos observar transferencia lingüística en vocabulario, sintaxis, semántica, morfología, pronunciación, estructura, cultura, vocabulario, discurso (Jarvis y Pavlenko, 2007; Odlin, 1989). Por ejemplo, los japoneses tienen una estructuración SOV mientras que en español es SVO, ellos dirían algo como La niña en el parque corre, que, además, por la morfología y fonética de su lengua que no permite terminaciones en consonante, lo pronunciarían como ‘[ra niña en eru paruque corre]’.

Odlin (1998) indica que existen diferentes efectos de transferencia lingüística, y que estos pueden ser positivos o negativos. Los efectos de la transferencia positiva se observan cuando las similitudes entre las lenguas en juego son tales que reducen el tiempo requerido para lograr el desarrollo de habilidades en la lengua meta. Por el contrario, los efectos son negativos cuando las diferencias entre las lenguas en juego son tales que dificultan el logro de habilidades en lengua meta (ver la Tabla 4).

*Tabla 4.*

*Efectos de la transferencia lingüística*

Transferencia	Efecto
<b>Positiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sentirse con mayor confianza al producir en la lengua meta con éxito.</li> <li>-Motiva a seguir estudiando la lengua meta al encontrar equivalencias directas con su L1.</li> <li>-Permite a los estudiantes identificar palabras y sonidos similares a su L1.</li> </ul>
<b>Negativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reducción en la producción</li> <li>-Sobre producción</li> <li>-Producción de errores               <ul style="list-style-type: none"> <li>* Sustitución</li> <li>* Calcos</li> <li>* Alteración de estructuras</li> </ul> </li> <li>-Mal interpretaciones</li> </ul>
<b>Diferencias en el tiempo de adquisición</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tiempo a la lengua meta</li> <li>-Metodología de enseñanza utilizada</li> </ul>

---

Elaboración propia a partir de Odlin (1998)

Dentro de la transferencia negativa se encuentran los siguientes tipos:

- A) Reducción en la producción: Cuando el individuo opta por evitar el uso de ciertas estructuras si son muy diferentes a las suyas.
- B) Sobre producción en la producción: Que puede terminar siendo un efecto secundario de la reducción en la producción ya que, al evitar el uso de una estructura, terminan sobre utilizando otra. Odlin (198) presenta el ejemplo de los japoneses quienes, para evitar las cláusulas relativas, terminan sobre



utilizando oraciones sencillas en sus escritos, violando las normas de la prosa en inglés.

C) Producción de errores: De tres tipos (a) sustitución, (b) calcos y (c) alteraciones de la estructura.

a. Sustitución: Uso de las formas de la L1 en la L2, ejemplo (de Ringbom 1986 en Odlin, 1998) los nativos hablantes del sueco utilizan la palabra '*bort*' (lejos) en la producción escrita en inglés en lugar del vocablo '*away*' del inglés" *Now I live home with my parents. But sometimes I must go bort.*

b. Calcos, errores que reflejan claramente la estructura de la lengua materna. Por ejemplo, Fantini (1985, en Odlin, 1998) presenta calco en un niño bilingüe español-inglés, en la que hay una traducción literal del inglés *to put the fire out* (extinguir el fuego), resultando en:  
Vamos rápido a poner el fuego afuera  
*Let's quickly put the fire out.*

En los ejemplos (6) y (7), tomados de Braga y Domínguez (2010, p. 120), se observan calcos morfológicos que tienen que ver con tiempo verbal. En este caso, son calcos de español a inglés y son producidos por maestros de ingeniería en España.

(6) Since 83, I think, I am here as permanent professor...

(Desde el 83, creo, soy maestro de tiempo completo).

(7) \*People who works in this university usually refer to this...

(La gente que trabaja en esta universidad, normalmente se refieren a esto ...)

c. Alteraciones a la estructura: Como resultado de sobre correcciones, por ejemplo, los hispanohablantes tienden a sobre producir las palabras con ch como [tʃ] en inglés, como en *I visited my cousin in Chicago*. Chicago se pronuncia con un sonido fricativo silencioso [ʃ]. Otro ejemplo es que, en español, la conjugación del verbo indica la persona, por lo tanto, no se requiere tácitamente indicarla (hablé de la lluvia---él/ella), pero en inglés es necesario anunciar la persona.

Entonces, deberá decir *he/she spoke about the rain*. Un hispanohablante diría *\*spoke about the rain*.

- D) Malinterpretaciones: Cuando la estructura de la L1 (incluyendo la pronunciación) influyen en la interpretación de mensajes en la lengua meta. Por ejemplo, los hispanohablantes pueden decir '*put the book in the drawer*' con el objetivo de que sea colocado en la parte superior, sin embargo, un nativo hablante del inglés lo entiende como dentro de uno de los cajones
- E) Diferencia en el tiempo de adquisición: Odlin (1998) indica que los estudios sobre la TL se centran en determinar si hay transferencia positiva o negativa pero que es necesario observar el efecto acumulativo de las similitudes y diferencias de la influencia interlingüística. Agrega que "*one way of assessing such effects is to look at the length of time needed to achieve a high degree of mastery of a language*" (Odlin, 1998; 38).

### **1.3.2 Enfoques para estudiar la transferencia lingüística**

#### **1.3.2.1 Conductismo y la transferencia lingüística.**

En el conductismo se considera que el aprendizaje es el resultado de la formación de hábitos en la conducta, y que esos hábitos son el resultado de estímulos y respuestas apoyados con reforzadores (Skinner, 1957). Es así que los errores de los estudiantes son considerados como una conducta automática, incontrolable y subconsciente del uso de experiencias lingüísticas anteriores y que el principal impedimento para aprender una lengua es la interferencia del conocimiento previo. Para el conductismo, los errores deben ser evitados pues pueden conformar una serie de malos hábitos.

Con el análisis contrastivo (comparación sistemática de dos o más lenguas, Odlin, 1989, p.165), se enfatizó el concepto de "difícil" entendiéndose como que, si no existe un patrón de la L2 en la L1, será difícil y habrá interferencia (transferencia negativa). Si, por el contrario, el patrón existe será fácil y habrá transferencia positiva (Lado, 1957).

Se desarrolló el método audio lingual que tuvo mucho éxito y se podía observar en aulas de enseñanza de lenguas con ejercicios de constantes repeticiones, por ejemplo, ya que con ello se eliminarían errores de pronunciación. Ejercicios de completar con una palabra y después repetir toda la oración, ejercicios de transformar oraciones, entre otros con lo que se formarían nuevos hábitos y se lograría el aprendizaje de la lengua extranjera (Richards y Rogers, 1986). En los años 70 se empezó a dar impulso a la investigación en procesos de aprendizaje de lenguas, y se observó que no necesariamente todo lo que es nuevo o diferente causaba dificultad para ser aprendido, como tampoco lo que parecía tener una equivalencia en la lengua meta era necesariamente fácil de ser aprendido. Odlin (1989) explica que, por ejemplo, a pesar de que el español tiene verbos copulativos tal como los tiene el inglés, los hispanohablantes omiten el uso de *am* o *is* cuando habla inglés como en *\*I doctor (I am a doctor)* y en *\*she my mother (she is my mother)*.

También se notó que algunos errores manifestados en los estudiantes de una segunda lengua estaban presentes, incluso, en los niños nativos hablantes de dicha lengua, entonces el análisis contrastivo no necesariamente representó una respuesta a la transferencia lingüística. Es decir, el conductismo parecía simplificar un fenómeno que es mucho más complejo y surgió la propuesta por Noam Chomsky.

### **1.3.2.2 Innatismo, Gramática Universal y la transferencia lingüística**

Las aportaciones creativas en el lenguaje de los niños permitieron a Chomsky determinar que la adquisición de una lengua es un proceso más complejo que solamente formación de hábitos como indicaba el conductismo. Es así que formuló la hipótesis de la gramática universal y afirma que la adquisición se logra porque los seres humanos ya venimos programados para ello con lo que llamó el *Language Acquisition Device (LAD; Dispositivo de Adquisición de Lengua DAL)*. Dicho dispositivo permite al niño descubrir las reglas gramaticales de la lengua a la que está expuesto (*input* lingüístico). Por tanto, si los seres humanos ya están

equipados con el DAL, entonces, el aprendizaje de una segunda lengua, en teoría, debería ocurrir con tan solo tener el input lingüístico de la lengua meta.

Desde la perspectiva de la gramática universal la transferencia lingüística se trata de intentos de la persona al poner a prueba los supuestos de la gramática universal. Para Chomsky, lo que se necesita solamente es el DAL y un poco de *input*, la persona debe acceder a la gramática universal y, a partir de ambos, producir en la lengua meta. Poco a poco descifra y aprende las reglas gramaticales propias de la lengua en cuestión.

Los bebés hispano-hablantes, por ejemplo, descifran que en el español hay verbos con terminación –ar, –er e –ir y que hay patrones de conjugación. El verbo amar, se conjuga en primera persona como ‘yo amo’, el verbo beber se conjuga, ‘yo bebo’ y el verbo vivir se conjuga ‘yo vivo’. Entonces, el pequeño descubre que los verbos –er, por ejemplo, tienen la terminación –o, –es, –e, –emos, –en, por lo tanto, el verbo caber, siguiendo el patrón debería ser ‘\*yo cabo’. Poco a poco aprende que es un verbo irregular y que no se conjuga así. Lo mismo sucede con el estudiante de una L2, aprende ciertas reglas y las utiliza. Se equivoca al hacer sobre generalizaciones como en poner terminación de verbos regulares en pasado del inglés –ed a todos los verbos y decir algo como ‘\*I goed to the mall’.

### 1.3.2.3 Corrientes cognoscitivas

El fenómeno de la transferencia lingüística llegó a ser considerado con características negativas, principalmente con ideas de que representaba una moral baja o que implicaba niveles limitados de habilidades mentales, tal como indican Jarvis y Pavlenko (2007):

*The trend of seeing language transfer as a negative phenomenon, associated with low moral character and limited mental abilities, persisted all the way into the twentieth century when increased global migration fueled the fear of foreigners and of the unspeakable things they could do to one's language (p.1).*

La falta de una buena comprensión de la transferencia lingüística hacía considerarla como “...*sloppiness, narrow-mindedness, and lack of mental clarity*”

*and sound thinking*” (Jarvis y Pavlenko, 2007, p.2). A lo que los psicólogos y lingüistas aderezaban con expresiones como que *“la interferencia mutua entre lenguas representa un peligro para que se logre la comprensión total”* (Jarvis y Pavlenko, 2008, p. 2).

Para la perspectiva cognoscitiva de finales de los años 70, la transferencia lingüística es un procedimiento o estrategia de resolución de problema y toma de decisiones en los que se hace uso del conocimiento de la L1.

Kellermen y Sharwood (1986) proponen un término neutro “influencia interlingüística” pues es un término que abarca fenómenos tales como transferencia, interferencia, préstamo, elusión, entre otros. Consideran que el término de transferencia lingüística es un tanto erróneo porque implica una transferencia simple de patrones superficiales, opacando así la compleja interacción entre los sistemas de la L1 y la L meta.

Por su parte MacWhinney (2004) expone en su Modelo Unificado de Competencia que los aprendientes de una L2 tienen como desafíos el maximizar la transferencia lingüística positiva, evitar la transferencia lingüística negativa y sobreponerse a los efectos de la edad. Especifica que se puede transferir elementos en, el léxico, la fonología, la ortografía, la sintaxis y la pragmática, pero que rara vez se observarán en la morfología. El ejemplo se observa en la transferencia que se presenta en cuestiones de género del español al alemán como en “la luna” del español al producirlo en la forma femenina del alemán “die Mond”, en lugar de la forma masculina correcta “der Mond”.

Para los propósitos del presente estudio la transferencia lingüística es la influencia que se detecta de la L1 en el uso de la L2. Se identifican los casos de transferencia lingüística independientemente del tipo (morfológico, sintáctico, léxico) y se analizan a partir de categorías de expresiones de manejo de grupo por parte de las maestras. Este estudio permite contrastar la transferencia lingüística con la alternancia de código del maestro. Para analizar el papel del uso de la

lengua por parte del maestro, se presentarán perspectivas sobre la enseñanza de lenguas.

## **1.4 Aprendizaje de segunda lengua**

### **1.4.1 Tipos de enseñanza de lenguas**

#### **1.4.1.1 Enseñanza de lenguas en programas de inmersión total.**

Los programas de inmersión total de una lengua, son aquellos en los que la L2 es utilizada como medio de instrucción (Wei, 2007). La mayoría de los programas de inmersión total, como los que hay en Canadá (Turnbill, 2009) sostiene una política de 'sólo L2' en la enseñanza – aprendizaje de la L2. Generalmente se llevan a cabo en algún país de habla de la lengua meta y consideran que la ventaja que ofrecen es que el participante tiene menos oportunidades de utilizar su lengua materna para comunicarse. Es decir, es participante se verá forzado a utilizar la lengua meta, a pensar en dicha lengua y a descubrir nuevas vías para expresar las ideas que se desean comunicar.

#### **1.4.1.2 Programas de segunda lengua.**

Se trata de los programas en los cuales una lengua se aprende/adquiere en un contexto donde la comunidad la utiliza como lengua de comunicación cotidiana (como inglés en Inglaterra, francés en Francia). Estos cursos ofrecen la ventaja de que el participante puede seguir practicando la lengua meta una vez que sale de su clase en centro de lengua y convive con la comunidad que habla la lengua que estudia.

#### **1.4.1.3 Programas de lengua extranjera**

Se consideran programas de lengua extranjera aquellos espacios de aprendizaje donde la lengua que se aprende no es utilizada por la comunidad donde está siendo aprendida. Estos programas son la opción de personas que necesitan aprender una lengua extranjera para utilizarla como lengua de acceso, para el trabajo o para propósitos generales y no pueden viajar a tomar un curso de segunda lengua a los países de habla de la lengua meta.

#### **1.4.2 Aprendizaje Integrado de contenidos y Lenguas (AICLE)**

La metodología de enseñanza denominada Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), es una forma de enseñanza en la que el contenido se presenta en la lengua meta, que no es la lengua de la comunidad. Éste es el tipo de enseñanza empleado en muchas “escuelas bilingües” de educación básica hasta el bachillerato. Es decir, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, el contenido no es solamente el punto focal, también lo es la lengua meta. “Ambos están entretreídos, aun cuando uno pueda tener mayor peso que otro en ciertos momentos” (Coyle, Hood y Marsh, 2010:1).

Dentro de las múltiples ventajas que AICLE trae consigo a los estudiantes es que los mantiene motivados, les ayuda a desarrollarse cognitivamente y a desarrollar habilidades orales. El progreso en el manejo de lengua es mayor además de que hay mayor *input* que se traduce en mayor *output*, los estudiantes aprenden a escribir y hablar, así como a entender y crear significados en otra lengua (Coyle, Hood y Marsh, 2010).

El AICLE también trae ventajas a las escuelas ya que las alienta para que haya mayor desarrollo e innovación al utilizar dos lenguas. Para los maestros entusiastas, el AICLE es un motor que les permite involucrarse en el desarrollo curricular, a diseñar y elaborar materiales, y les permite reflexionar sobre el proceso de aprendizaje en los estudiantes, no sólo respecto a la lengua y al contenido. Dale y Tanner (2012) indican que para aquellos maestros no-nativos hablantes de la lengua meta, el AICLE les permite mejorar sus habilidades lingüísticas al adquirir mayor fluidez y al poder utilizar un lenguaje más sofisticado.

Sin embargo, el AICLE representa un reto para los profesores ya que deben equilibrar tiempo, cantidad de estudiantes, contenidos y la política institucional de sólo L2, entre otros elementos. Otro reto es que el manejo de grupo tiene que ser en la mayoría de los casos, en la L2 del profesor. En este marco, es posible observar la presencia de otros fenómenos que también son asociados al bilingüismo como la alternancia de código y la transferencia lingüística.

El AICLE son programas en los cuales la lengua meta (L2), por lo general inglés, es utilizada como medio de instrucción de contenidos. Existen estudios al respecto en la educación primaria y secundaria, pero poca en la terciaria y es importante retomarlos para hacer estudios de fenómenos interlingüísticos, en particular para estudiar fenómenos como calco y la transferencia (Braga y Domínguez, 2010) en los cuales se puede apreciar una fuerte influencia de la estructura y la pragmática de una lengua sobre la otra.

### **1.5 Papel de las L1 en los diferentes métodos de enseñanza de lenguas**

En los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas existen diferentes perspectivas respecto del uso, o no, de la L1 que nos presenta Ellis y Shintani (2014) y es tal vez la razón por la que existe tanta incertidumbre respecto de la alternancia de código. Unos métodos consideran que se debe trabajar únicamente con la L2, el Método Directo, por ejemplo, mientras que otros consideran necesario el uso de la L1 como el método de traducción gramatical (ver la Tabla 5).

*Tabla 5.*

*Papel que juega la L1 en los diferentes métodos para la enseñanza de lenguas*

<b>Métodos basados únicamente en la L2</b>	<b>Métodos que requieren de la L1</b>
<p><b>Método Directo</b></p> <p>El vocabulario se enseña con mímica y definiciones muy representativas. La gramática se enseña de manera inductiva. Método centrado en el maestro y enfatiza el uso de la L2 en la producción oral.</p>	<p><b>Traducción Gramatical</b></p> <p>La gramática se enseña de manera deductiva y se practica a través de ejercicios de traducción de la L1 a la L2. El vocabulario de la L2 se enseña por medio de equivalentes de la L1.</p>
<p><b>Método audio lingual</b></p> <p>La gramática se enseña de manera inductiva por medio de ejercicios de repetición y diálogos en la L2. El objetivo es desarrollar "hábitos" correctos.</p>	<p><b>Aprendizaje de lenguas en comunidad</b></p> <p>El maestro invita a sus estudiantes para que digan, en su L1, el tema que les interese, lo traduce a la L2 y solicita a los estudiantes repetirlo. De esta manera se puede construir un diálogo en la L2 por medio de la traducción.</p>
<p><b>Respuesta Física Total</b></p> <p>La gramática y el vocabulario se enseñan de manera inductiva al requerir que los estudiantes comprendan y</p>	<p><b>Método Bilingüe</b></p> <p>El maestro utiliza la L1 para apoyar la repetición en la L2 de diálogos por parte de los estudiantes hasta que estos pueden decirla en la L1 solamente. Es importante indicar</p>



ejecuten una serie de órdenes.

### ***Enseñanza de Lenguas Situacional***

La gramática se enseña de manera inductiva por medio de ejercicios de situaciones. El vocabulario es controlado.

### ***Método Silencioso***

El maestro permanece completamente en silencio invitando la producción en la L2 por parte de los estudiantes a través de diferentes artefactos (por ejemplo, la tabla de pronunciación con colores). No se permite la L1 como recurso.

### ***Enfoque Natural***

La gramática y el vocabulario se enseñan de manera incidental y subconsciente por medio de input comprensible en la L2 proporcionado por el maestro y los materiales de enseñanza.

que el estudiante únicamente puede utilizar la L2.

### ***Enfoque Translenguar***

El estudiante recibe información en una lengua y se le pide que la reproduzca en otra lengua (el input y output se conducen en diferentes lenguas). Es un enfoque utilizado por los alumnos que ya son bilingües.

### ***Programas de Inmersión de Dos Vías***

A los estudiantes se les enseña la clase de contenido en dos lenguas (la de casa y la L2), mismas que se mantienen separadas. Estos programas tienen como objetivo apoyar la L1 del estudiante al tiempo que desarrollan la L2.

---

*Traducción por la autora*

## ***1.6 Discurso en el aula***

El tipo de lenguaje utilizado en contextos académicos, particularmente en el salón de clase, presenta oportunidades de estudio que difícilmente se podrían realizar en otros contextos. Es así que se ha observado ciertos patrones de comunicación en el discurso del aula. Cambra (1998) propone una tipología del discurso en el aula que incluye desde el punto del origen al discurso aportado (textos orales y escritos) y al discurso generado (aunque se produce por ambos, el estudiante y el maestro. Desde el punto de vista de la función que juega el discurso está el discurso constitutivo, que se observa en intercambios transaccionales que incluye el discurso regulativo que permite establecer y mantener relaciones sociales. Desde el punto de vista de la planificación del discurso se encuentra el discurso no previsto o espontáneo, Y por su parte, el discurso planificado, que es cuando se tienen tiempo para prepararlo. Éste último corresponde a discursos como en conferencias.

El discurso en el aula está enmarcado por un contexto académico. Es así que Cambra (1998) y Nussbaum y Tusón (1996) presentan una serie de características del discurso en el aula, de las cuales se incluye:

- a) La finalidad, que es didáctica: todo se evalúa, reformula, repite, etc.

Maestro: ¿Todo claro? Entonces, dijimos que ...

- b) El contexto, académico/controlado: el maestro simplifica y controla el lenguaje.

Maestro: ¿De qué color es la silla?

Estudiantes: Negra

- c) El objetivo: centrarse tanto en el fondo como la forma. La lengua es instrumento y objeto de estudio a la par.

- d) El formato de interacción. Puede ser I-R-F (Inicio-respuesta-retroalimentación) donde por lo general es el maestro quien inicia con una pregunta o una orden. También la pregunta didáctica, que sirve para comprobar que el estudiante ha comprendido los contenidos presentados.

Maestro: (I) Ayer estudiamos las capas de la tierra. ¿Cuáles son?

Estudiante: (R) la capa interna y la externa

Maestro: (F) ¡Muy bien! ¡Excelente! Y en la capa interna ¿qué encontramos?

- e) Alternancia de código: se presenta particularmente en clase de lengua extranjera y es cuando los participantes, maestros o estudiantes, alternan el uso de la lengua materna con la lengua extranjera en la comunicación.

Estudiante: *Teacher, how do you say morado in English?*

Maestro: *I think you know how to say “morado”, don’t you?*

Estudiante: ahh si, ¡purple!

Existen ciertos patrones en el discurso que ocurre en el aula, mismos que se observan naturalmente en contextos AICLE pues son situaciones académicas. Asimismo, dependiendo de la naturaleza de la clase, el discurso estará lleno de emisiones que tienen que ver con manejo de grupo por parte del maestro. Pero, ¿qué implica el manejo de grupo?

### **1.7 Manejo de grupo**

Harmer (2007) explica que una clase con buen manejo de grupo es aquella en la que el maestro organiza el espacio de trabajo de sus estudiantes ya sea para que trabajen de manera individual o en equipo. Agrega que la manera en que él se dirige a los estudiantes y el uso de la lengua materna, así como los momentos en los que se presenta, son elementos importantes para saber qué significado o usos tiene como elemento de manejo de grupo.

En el manejo de grupo por parte del maestro, se incluye la habilidad para manejar situaciones difíciles en el aula conforme se presenten. Es decir, se observan detalles como cuánto se acerca o aleja físicamente el maestro de los estudiantes, el movimiento del maestro, su tono de voz, la cantidad de veces que habla comparada con la que hablan sus estudiantes, cómo da instrucciones y verifica la comprensión de las mismas por el estudiante. También qué tanto y qué tan bien planea su clase el maestro, cómo distribuye a los estudiantes en el aula y cómo se mueve el dentro del salón de clase. Por otra parte, se consideran las expresiones que utiliza para manejar el grupo y qué tanto permite el uso de la L1 de los estudiantes.

## CAPÍTULO II. ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 2.1 Antecedentes

#### 2.1.1 Alternancia de código (AC) en el aula

En un espacio donde los fenómenos del contacto de lenguas y procesos de intercambios bilingües se llevan a cabo, es evidente encontrar un uso alterno de las lenguas que participan en las interacciones. La alternancia de código va desde ser una estrategia de reparación por parte del maestro o del estudiante, estrategia para incluir o excluir, hasta mostrar empatía por parte del maestro a los estudiantes y entre los estudiantes (Turnbull y Dailey-O’Cain, 2009). En el salón de clases, la AC tiene diferentes matices mismos que se definen por la motivación para hacer dicha alternancia, que varían dependiendo si se trata de un estudiante o un maestro. Existe aún la creencia de que la AC pueda tener ‘efectos negativos en el aprendizaje’ de los estudiantes inscritos en cursos de segunda lengua (L2) o de lengua extranjera (LE), aun cuando no hay evidencia real de dicha afectación (Wei y Wu, 2009) y más bien se ha descartado esta visión en la mayoría de las investigaciones.

Esta visión negativa acerca de la alternancia de código fue documentada por McMillan y Turnbull, (2009) al describir las creencias del maestro Frank, un profesor de francés en contexto AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) en Canadá:

*Frank believed that trying to make connections between the first language and the target language most often lead to inappropriate transfers; students should therefore try to think in the target language and develop a separate target language system (p.21).*

Sin embargo, el mismo maestro reconoce que le ayuda para optimizar tiempos en el aula “*he [Frank] reported using English on the first day of school for dealing with administrative issues and explaining rules and procedures...* (p. 23), ya que los estudiantes no solamente eran nuevos en el curso de francés, sino que también eran nuevos estudiantes en la escuela.

Instituciones educativas del sector privado contemplan dentro de su currículo, los programas de inmersión total bilingüe, tienen como política el uso exclusivo de la lengua meta; es decir, que no se utilice la lengua materna de los niños. Lo mismo ocurre en la enseñanza de lenguas, donde el uso de la lengua materna como medio de instrucción es severamente reprobado por las autoridades de los centros de idiomas quienes consideran que al hacerlo se limita a los estudiantes en cuanto a la exposición de L2 (McMillan y Turnbull, 2009).

A pesar de estas visiones sin fundamento, la AC existe. Para Qing (2010) es un tipo de selección lingüística no marcada, y que es utilizada como una estrategia para lograr algunas metas específicas. Sin embargo, Ferguson (2009) indica que la situación del maestro de lengua y su AC es diferente a la del maestro en clases de contenido ya que, en clase de contenido el objetivo primordial es asegurar que los estudiantes entiendan el contenido enseñado; la adquisición de la lengua es un objetivo secundario.

La AC funciona como motivación de los estudiantes. Se encuentra el deseo de mostrar empatía, la búsqueda o la construcción de una identidad social como miembro de la comunidad de minorías o como miembro de una comunidad bilingüe. También, como estrategia de inclusión o exclusión a un grupo, como una estrategia de reparación y/o de comprensión. La AC está determinada por los momentos o etapas de desarrollo de la clase (Levine, 2009; Macaro, McMillan y Turnbull, 2009, Nagy y Robertson, 2009). También indican que la AC estará motivada por el contexto (tema, participantes, lugar, etc.). Por su parte, Levine (2009) agrega que los estudiantes acomodan su discurso (Teoría de la Acomodación del Discurso) de acuerdo con lo que el interlocutor le presenta. Burt (1992) indica que la teoría de la acomodación de la comunicación se refiere a la conducta en la que los interlocutores aceptan los esfuerzos del otro para hacer que su discurso suene un poco más como la del interlocutor. Aunque también puede ser que el estudiante 'modela' cómo quiere que su interlocutor responda. Puede o no suceder que su interlocutor le responda como él desea o no.

Estudios (de Levine, de Macaro, de McMillan y Turnbull, así como de Nagy y Robertson en Turnbull y Dailey-O’Cain, 2009) muestran que la motivación para alternar el código lingüístico por parte de los maestros se presenta como una estrategia de manejo de grupo, para demostrar empatía o solidaridad hacia los estudiantes. También se presenta como estrategia para poder cumplir con un currículo cargado y optimizar los tiempos, por el nivel de experiencia docente y el nivel de experiencia lingüística en la L2 por parte del maestro.

La AC como estrategia de manejo de grupo se observa cuando los profesores, después de haber dado una instrucción y repetirla en la lengua meta, observan que los estudiantes no la han comprendido o que algunos siguen sin comprenderla. Prefieren por dar la instrucción en la lengua materna de los estudiantes y así optimizar tiempos en clase como en el siguiente ejemplo:

**Maestro:** *Open your book to page 23 and work on exercise B*

**Estudiantes:** ¿? [silencio y expresión de no comprensión]

**Maestro:** Que abran su libro en la página 23 y trabajen en el ejercicio B.

La AC se utiliza como muestra de empatía o solidaridad hacia los estudiantes, cuando el docente se percata que el estudiante no comprende una instrucción o enunciado y se percata que eso le provoca ansiedad o que es objeto de burlas, el profesor interviene diciendo en la lengua materna del estudiante lo que se ha instruido o dicho.

Es necesario el estudio de la AC de los maestros para determinar si su nivel de competencia lingüística implica mayor o menor uso de la misma. Asimismo, es necesario observar si hay una variante significativa en la AC del maestro de clases de contenido y el nivel de competencia lingüística de los estudiantes. Finalmente, también es necesario conocer las políticas institucionales respecto a la AC en contextos AICLE.

### 2.1.2 Transferencia lingüística (TL) en el aula

La transferencia lingüística, definida por Treffers-Dallers (2009) como la influencia que una lengua tiene sobre otra, se puede presentar, como Odlin (1989) sugiere, a nivel discursivo en la amabilidad, para solicitar algo, ofrecer disculpas, ser directo o indirectos. Se muestra a nivel semántico con cuestiones léxicas, a nivel sintáctico por diferencias en el orden de la estructura, y también a nivel fonético fonológico. En cuestiones discursivas, por ejemplo, en algunas culturas agradecer o disculparse es necesario (Japón), mientras que para otras puede resultar abrumador escuchar 'gracias' o 'perdón' si lo escuchan varias veces (en Estados Unidos, por ejemplo).

A nivel semántico la transferencia lingüística se puede observar en aspectos léxicos, como en el uso de los cognados, Si bien, se trata de palabras que muestran gran similitud y permiten comprensión en algunos casos, existen otros casos en los que se trata de un concepto distinto (*she is embarrassed* = [ella] está avergonzada vs *she is pregnant* = [ella está embarazada]).

A nivel sintáctico se encuentra con el cambio en el orden de palabras como un hispanohablante diciendo en inglés *\*The house blue beautiful is in the street Carranza* [la casa azul bonita está en la calle Carranza]. En español los adjetivos se colocan generalmente después del sustantivo que califican, mientras en inglés, el adjetivo se coloca antes. Entonces, la oración en inglés es *The beautiful blue house is in Carranza's street*.

Se puede observar transferencia lingüística a nivel fonético y fonológico también como en la pronunciación, por parte de hispanohablantes, de la siguiente oración *The students are under stress studying for their test*, ya que en español no existen palabras que inicien con S seguidas de otra vocal, por lo que se escucha la influencia de la L1 y al decir *studentes* = /estu:dents/, *stress* = /estrés/, *studying* = /estu:di: ɪ ŋ/. Existe mucha transferencia fonética también en la producción de vocales, pues hay mucha variabilidad en la cantidad de vocales entre lenguas.

Un caso menos estudiado de transferencia es el calco cuando se toma la estructura de una lengua y se impone sobre la otras. Por ejemplo, al decir una oración en inglés se toma la estructura del español en la cual hay omisión de sujeto y se omite en inglés como en \**Love tacos* por 'Me encantan los tacos', ya que el inglés requiere el pronombre y en español va implícito en la conjugación.

Braga y Domínguez (2010) realizaron un estudio con maestros de ingenierías impartiendo cátedra en inglés, encontrando varios casos de calcos, principalmente del tipo sintáctico, léxico y morfológico. Algunos ejemplos tomados de dicho estudio son:

Calco sintáctico: (Orden de palabras) \**You never are perfect*

Calco léxico: (Extensión) \**We look what...which are the plastic that were...*

Calco morfológico: (Artículo) \**The last year ....*

Odlin (1998) también agrega que existen factores no estructurales que detonan la presencia de la transferencia lingüística en una persona, como lo son la personalidad, factores socio-pedagógicos y el contexto social, la conciencia lingüística, por nombrar algunos. Así mismo, explica que la TL es un fenómeno que en realidad ocurre en todos los subsistemas lingüísticos.

Estudios sobre la transferencia lingüística del español como L1 en el inglés como L2. Por ejemplo, el de Cáceres (2013) que se enfoca en estudiar el fenómeno respecto de la producción escrita de los estudiantes de nivel 1 de inglés en la Universidad José Cecilio del Valle de Comayagua, en Honduras. Dado la peculiaridad del fenómeno (TL) se encuentran estudios encaminados hacia al estudio de la transferencia por instrucción, como el que presenta Piedehierro (2009) y en México no hay estudios al respecto. Los estudios sobre la transferencia lingüística prácticamente se centran en lo que hace el aprendiente de una L2 o un hablante en general utilizando una lengua extranjera (Alonso, 2016; De Angelis y Dewaele, 2011; Odlin, 1989).



Más estudios donde se explore ambos fenómenos, la AC y la TL del maestro con conjunto y en un contexto AICLE en México, permitirán proporcionar a los maestros información relevante respecto del tema a los maestros. Asimismo, dicha información permitirá desarrollar estrategias metodológicas que favorezcan el aprendizaje de contenidos contextos AICLE.

## **2.2 Descripción del problema**

El bilingüismo es un fenómeno que crece de manera acelerada en este mundo globalizado. De manera paralela se desprenden fenómenos asociados al bilingüismo, tales como la alternancia de código y la transferencia lingüística.

La alternancia de código es un fenómeno que causa sentimientos de culpa en los maestros, pues lo consideran algo negativo como lo indicaba McMillan y Turnbill (2009). También se sabe la AC ayuda a optimizar tiempo en el aula y a controlar los grupos.

Asimismo, el fenómeno de transferencia lingüística es llevado a cabo generalmente de manera inconsciente por el participante. En el caso de los maestros, en ocasiones se presenta de manera consciente y resulta efectivo en emisiones de manejo de grupo, ya que los estudiantes tampoco notan la transferencia, simplemente hacen lo que se les indica, por ejemplo *\*pass the list to your notebook* (pasen la lista a su cuaderno), frase común de manejo de grupo en clases que significa copien la lista (de palabras) a su cuaderno. En inglés, la misma idea se diría *copy the list of words in your notebook*. Sin embargo, el maestro debe estar muy consciente cuando utiliza la transferencia lingüística como una estrategia de enseñanza para facilitar comprensión de contenidos y/o de instrucciones por parte de sus estudiantes.

Tanto la alternancia de código como la transferencia lingüística son fenómenos que requieren ser estudiados, particularmente, respecto de la producción de maestros en contextos de enseñanza tipo AICLE, ya que en ocasiones son los únicos modelos lingüísticos para sus estudiantes. Dichos estudios permitirían determinar, qué tipo de AC y TL es más presente en las producciones de los

maestros, qué función es la que desempeñan y si el nivel de competencia lingüística y la competencia docente detonan la presencia de dichos fenómenos.

### **2.2.1 Preguntas de investigación**

1. ¿En qué tipo de emisiones de manejo de grupo hay más AC y TL por parte de los maestros en contextos AICLE?
2. ¿El nivel de competencia lingüística del maestro en contextos AICLE tiene una relación directa con la AC y TL en las emisiones de manejo de grupo?
3. ¿El nivel de experiencia docente del maestro en contextos AICLE se asocia de manera significativa con AC y TL de sus emisiones de manejo de grupo?

### **2.2.2 Objetivos**

#### **2.2.2.1 Objetivos generales**

1. Determinar la existencia y los tipos de alternancia de código y transferencia lingüística por parte de los maestros en clases tipo AICLE.
2. Determinar diferencias o similitudes en la producción con alternancia de código y transferencia lingüística entre los maestros en contextos AICLE en dos escuelas diferentes: de la frontera noroeste y del centro de la República Mexicana.

#### **2.2.2.2 Objetivos específicos**

1. Identificar la alternancia de código y transferencia lingüística en contextos AICLE.
2. Determinar las situaciones en que se presenta la AC y TL por parte de los maestros de contextos AICLE.
3. Identificar si hay diferencias en la AC y TL en la situación de manejo de grupo
4. Determinar si el nivel de competencia lingüística y la experiencia frente a grupo implican mayor o menor presencia de AC y TL en los maestros en contextos AICLE.

5. Contrastar la AC y la TL de los maestros del noroeste vs de los maestros del centro de México en emisiones de manejo de grupo en escuelas AICLE.

### **2.2.3 Hipótesis**

Es así que el presente estudio de tipo no experimental-descriptivo tiene las siguientes hipótesis de trabajo:

- En las clases de contextos AICLE, que pretenden ser únicamente en la lengua meta, se presenta alternancia de código y transferencia lingüística en el lenguaje de los maestros.
- El nivel de competencia lingüística del maestro en contextos AICLE tiene una relación con el tipo de alternancia de código y transferencia lingüística en la L2.
- Los maestros de escuelas tipo AICLE, en la frontera noroeste de México, presentan más alternancia de código y menos transferencia lingüística que los maestros de escuelas tipo AICLE del centro de México.

### **2.2.4 Justificación**

La alternancia lingüística ha sido criticada históricamente como una deficiencia en la competencia lingüística de las personas bilingües (Gumperz, 1982) o tal como indica Zentella (1997) *Code-switching has been negatively characterized as “an individual whim,” “merely stylistic and largely nonfunctional” “done out of lexical need” and “a pre-programmed community routine”*. Sin embargo, estudios recientes (Reyes, 2008) muestran que, por el contrario, la AC es una competencia más y que tiene varias razones de existir: como estrategia de manejo de grupo, como forma de mostrar empatía con el grupo, como forma de inclusión/exclusión, como estrategia para establecer un ambiente de aprendizaje en el aula, entre otros.

Ferguson (2009) indica que hace falta realizar más investigaciones sobre la alternancia de código de los maestros “...one that investigates and describes good practice in the area of teacher education and CS awareness” (p. 234), y considera que se debe comprender mejor la alternancia de código del maestro y que se debería ayudarle a entender y estar consciente de su propio uso de la misma. Considera, además, que no se le ha dado la atención que se requiere.

Aunque existe trabajos de investigación respecto de la alternancia de código en personas bilingües, y aunque ya existen estudios sobre la alternancia de código de los maestros utilizando su L2 en clases tipo AICLE como los presentados en Turnbull y Dailey-O’Cain (2009), falta mucha exploración en contextos AICLE en México.

Por otra parte, la transferencia lingüística, que es la influencia del conocimiento que una persona tiene sobre una lengua en el uso de otra lengua (Jarvis y Pavlenko, 2007), es un fenómeno que debe estudiarse ya que la gran tendencia no solo al bilingüismo sino al multilingüismo hace necesario comprender el fenómeno de manera precisa para poder determinar qué se transfiere. En contextos AICLE, por ejemplo, un patrón erróneo del maestro podría transferirse al estudiante por efecto instrucción a los estudiantes.

Llevar a cabo estudios respecto de la AC y TL de los maestros en contextos AICLE podría arrojar información diversa para determinar si los fenómenos impactan en la producción en la lengua meta de los niños por efecto de instrucción. Asimismo, podrían indicar aspectos a trabajar en la competencia lingüística de los maestros en dichos contextos. Finalmente, permitirían comprender que la AC y la TL son fenómenos comunes en el proceso de adquisición de segundas lenguas y que se presentan de manera natural en las personas bilingües.

## **CAPÍTULO III. METODOLOGÍA**

### **3.1 *Participantes***

Los participantes en este estudio son seis maestros de educación básica en contexto AICLE en dos contextos diferentes: Tres maestras en la frontera noroeste (de aquí en adelante, noroeste) y tres maestros en el centro de México (de aquí en adelante, centro). La muestra se conformó de cinco mujeres y un hombre. Las tres maestras del noroeste, P1, P2 y P3, impartieron segundo, tercero y quinto grado respectivamente en contexto AICLE, oriundas de la misma ciudad fronteriza en el noroeste. Las tres tenían contacto constante con la cultura del suroeste de los Estados Unidos, donde habían viajado y vivido por periodos cortos. Por cuestiones del AC y la TL es importante el detalle de la formación y experiencia en inglés de cada maestro.

Por su parte, los otros tres maestros, un hombre y dos mujeres, P4, P5 y P6 impartieron clase una escuela de contexto AICLE también, pero en el centro de la república mexicana. La P4 es maestra de inglés que fungía como la coordinadora de maestros. Se encargaba de todos los grados y grupos que fuera necesario por cualquier razón, como que un maestro se ausentara o estuviera en cita con padres de familia. Ella es originaria de la ciudad de México. El P5 impartía clases al grupo de cuarto grado y la P6 al grupo de tercero. Ambos maestros (P5 y P6) son hermanos y originarios de la Ciudad de México (véase la Tabla 1).

La formación docente y la formación en la lengua meta de cada maestra se considera para el estudio (véase la Tabla 1). Respecto a las maestras del noroeste de México, la maestra P1 se formó como docente en una escuela bilingüe y es licenciada en la enseñanza del idioma inglés. Tenía 4 años de experiencia docente al momento de llevar a cabo el estudio y cursó educación bilingüe por 13 años en la misma ciudad fronteriza donde se llevó a cabo el estudio. La segunda maestra P2, tomó con cursos de formación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y llevaba cuatro años de experiencia frente a grupo. Su formación en la lengua meta se llevó a cabo tomando cursos por cuatro años en un centro de idiomas de la

ciudad fronteriza. La tercera maestra, P3, se formó como guía Montessori y tenía siete años de experiencia frente a grupo. Su formación en la lengua meta la llevó a cabo estudiando cuatro años en los Estados Unidos y uno más en un centro de idiomas en la ciudad donde se llevó a cabo este estudio.

Respecto de los maestros del centro, la maestra P4 estudió inglés tres años en la secundaria, otros tres años en la preparatoria en la asignatura de inglés. También estudió por seis meses en Trinity College en la universidad de Toronto, Canadá y continuó preparándose en diferentes centros de idiomas de la Ciudad de México por tres años más. Se formó como docente en cursos de *teacher trainer* en la misma ciudad y contaba con 23 años de experiencia docente como maestra de inglés (lengua) y en contextos AICLE. La P4 impartía clases de contenidos temáticos como: *Spelling, Grammar, Oral Reading, Reading Comprehension, Science, Social Studies, Vocabulary, Speaking*, entre otras. Finalmente, los P5 y P6 vivieron en Georgia, Estados Unidos por 15 años, con uso constante del inglés. Ambos contaban con tres años de experiencia docente, pero P5 con experiencia en clases como *Business English, Reading, Language, Science y Phonics*, además estudió la carrera como técnico superior universitario en *Associates in Education ESL* en Richland College de Texas, en los Estados Unidos. Finalmente, el maestro P6 no tenía formación docente. Él estudió ingeniería en los Estados Unidos y su experiencia docente es impartiendo clase de computación en inglés e inglés como lengua extranjera.

Para determinar el nivel de competencia lingüística y nivel de competencia docente de los maestros participantes, se aplicó una prueba de autoevaluación (Apéndice 1) adaptada de las pruebas de Gutiérrez-Clellen y Kreiter (2003), Marian et al (2007), y el de Pham et al (2009). Se decidió adaptar y aplicar este instrumento debido a la practicidad en su aplicación como una autoevaluación y porque al adaptarla se cubrió tanto el aspecto de la competencia lingüística como de la competencia docente. Se promediaron los puntajes obtenidos de la prueba de autoevaluación, que se realizó con base en una escala del cero al 10, donde el cero equivalía a nulo dominio de la lengua en la habilidad marcada y donde el 10

equivalía a excelente dominio de la lengua en la habilidad marcada (Ver Tabla 6).

Tabla 6.

Descripción de los participantes

PARTICIPANTE (GRUPO QUE IMPARTE)	FORMACIÓN DOCENTE	FORMACIÓN EN LA LENGUA META	AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	EXPERIENCIA DOCENTE EN AÑOS
P1 (2do grado)	Licenciatura en docencia del idioma inglés	13 años educación bilingüe (México)	8.7	4
P2 (5to grado)	Cursos de formación docente SEP	4 años en centro de idiomas (México)	8.7	4
P3 (3er grado)	Guía Montessori	4 años monolingüe inglés (EEUU) 1 año centro de idiomas (México)	9.7	7
P4 (COO) -Coordinadora de maestros-	<i>Teacher trainer</i> (curso de preparación docente)	6 años en México 6 meses en Canadá 3 años en centros de idiomas (México)	10	15
P5 (3er grado)	Técnico Superior Universitario <i>Associates in Education ESL</i> en EEUU	15 años viviendo en EEUU	9.9	3
P6 (4to grado)	Ninguna (Ingeniero de formación)	15 años viviendo en EEUU	10	3

*Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos*

### 3.1.1 Competencia lingüística, formación y experiencia docente

#### 3.1.1.1 Años de formación en la lengua

La formación en la lengua meta, para el caso inglés, es otra variable que se considera en el presente estudio. Los participantes P4 y P5 son quienes presentan más años especializándose en inglés, pues al momento de realizar el estudio, cada uno había estudiado la L2 alrededor de 15 años. Ambos informantes

estudiaron en los Estados Unidos la primaria, secundaria y preparatoria. Le sigue la P1 con 13 años, posteriormente los participantes P4, P5 y P2 estudiaron inglés por 6, 5 y 4 años para respectivamente (Ver la Tabla 2).

### **3.1.1.2 Autoevaluación de competencia lingüística**

Por otra parte, los resultados de la autoevaluación de competencia lingüística en la L2 promediada arroja que los participantes consideran tener un nivel de proficiencia de la L2 bueno, pues se autoevaluaron con un puntaje de 10 para los participantes P4 y P6. El participante P5 se autoevaluó con 9.9, mientras que el participante P3 se autoevaluó con un 9.7. Por su parte, los participantes P1 y P2 consideran su nivel en 8.7 lo cual también está en promedio alto (Véase Tabla 2).

### **3.1.1.3 Años de experiencia docente de los participantes**

Los resultados respecto de la experiencia docente permiten observar que mientras P4 cuenta con 15 años de estar frente a grupo, el participante P3 tiene siete años, mientras que los participantes P1 y P2 tienen cuatro y los participantes P5 y P6 sólo 3 años respectivamente (Véase Tabla 2).

En la Figura 2 se puede observar en el concentrado desglosado por participante respecto de los años de formación en la lengua meta, autoevaluación de la competencia lingüística en la L2 y los años de experiencia docente. Se aprecia cierto equilibrio en algunas características de los maestros en cada sede. Por ejemplo, la calificación alta (9.9, 10 y 10) que se otorgan en la autoevaluación de la competencia lingüística los participantes del centro, mientras que los participantes del noroeste de otorgan una calificación menor (8.7, 8.7 y 9.7) respectivamente.

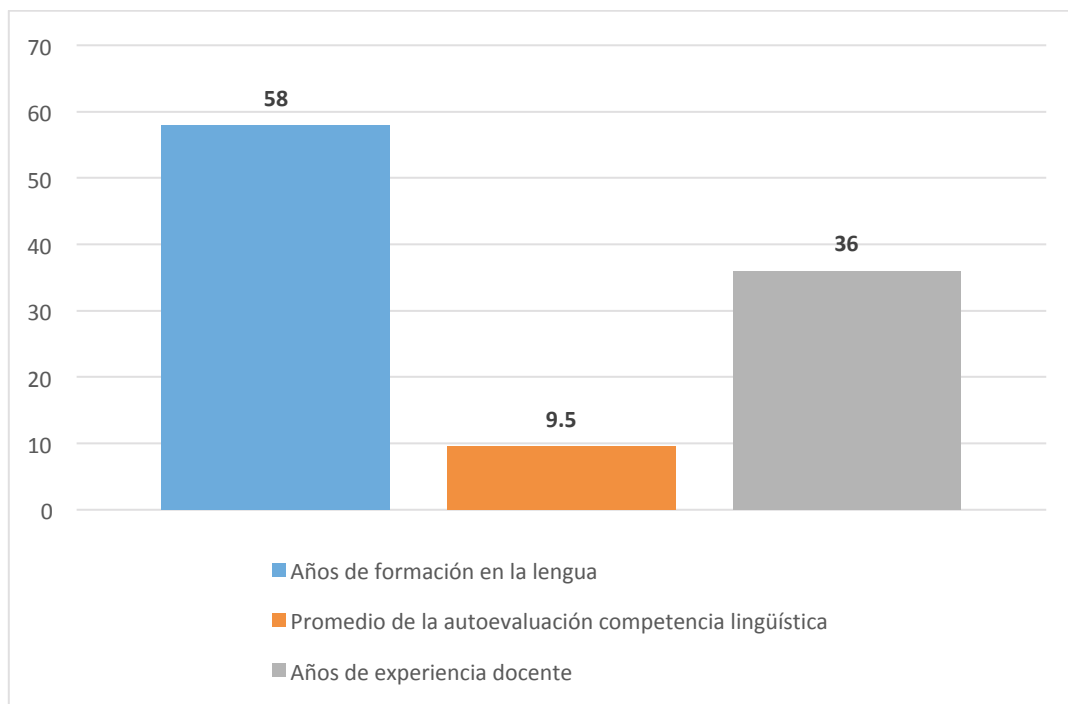




Figura 2. Comparativo por participante respecto de los años de formación docente, autoevaluación de formación en la lengua y años de experiencia docente.

### Concentrado de la formación en la lengua, formación docente y años de experiencia docente

El concentrado de los datos respecto de los años de formación en la lengua por parte de los participantes es de un total de 58 años, con un total de 36 años de experiencia en la que los participantes en conjunto obtienen una calificación de 9.5 de 10 en la autoevaluación que se realizan respecto de su competencia lingüística (Figura 3).



*Figura 3. Formación en la lengua, autoevaluación de la competencia lingüística y años de experiencia docente acumulada.*

### **3.2 Procedimiento**

Para el desarrollo de este estudio, autoridades de los colegios participantes y las maestras involucradas en el estudio permitieron las observaciones y las grabaciones en audio de las clases por medio de una carta de consentimiento informado. No se requirió el consentimiento por parte de los alumnos, pues la información recopilada era solo de maestros. Como parte sustantiva de esta investigación, las maestras participantes prepararon clases o dinámicas de grupos en las que hubiera interacción entre ellas y sus estudiantes, procurando se favorecieran las respuestas abiertas. Con esa premisa, los maestros consideraron que el estudio sería sobre la producción en la lengua meta, inglés para el caso, de los estudiantes y no la de ellos. Se observaron clases de matemáticas, ciencias, inglés y arte.

Se audio grabaron ocho clases en sesiones promedio de 30 a 45 minutos de los grupos de segundo, tercero y quinto grado respectivamente en el colegio del

noroeste de México. En el colegio del centro de México se lograron grabar dos clases de 30 minutos en Querétaro y seis sesiones de 15 minutos. Estas sesiones fueron exposiciones referentes al Día de Acción de Gracias realizadas por alumnos de diferentes grados y todos dirigidos por la coordinadora del instituto.

Las 16 grabaciones se transcribieron en el formato CHAT-CHILDES con el código @s para indicar la alternancia de código, como se indica en MacWhinney (2011) y se codificarón con [+ gram] para la transferencia lingüística ya que no había un código indicado para la transferencia en CHAT de CHILDES y se analizaron utilizando la herramienta CLAN (MacWhinney 2011), con las funciones de FREQ y KWAL (véase abajo para su explicación).

El corpus total resultante consiste en cerca de siete horas y treinta minutos de discurso transcrito. Las transcripciones fueron revisadas por una experta en adquisición de segundas lenguas, bilingüe simultánea (inglés y español) e investigadora de bilingüismo con doctorado en lingüística. Su participación permitió identificar varias de las emisiones con TL. Asimismo, se consultó a un tercer hablante nativa del idioma inglés, con un grado de maestría en lingüística aplicada, para aclarar dudas y aumentar así, la confiabilidad del estudio. En algunos casos, se consultó además en un foro *Word Reference Forum* para tener un grado de confiabilidad mayor de frases de calco.

### **3.2.1 Códigos para el análisis de datos**

Se usaron líneas principales y dependientes en el formato CHILDES-CHAT. Las líneas principales contienen las emisiones de los participantes, para el caso las del maestro (TEA) para el caso de las maestras del noroeste y (MOT) para la coordinadora de la escuela del centro de la República y (TEA) para los otros dos maestros.

Los códigos utilizados en las líneas principales y dependientes, así como sus funciones en las transcripciones se muestran en la Tabla 7.

Tabla 7.

Codificación CHILDES-CHAT en líneas utilizadas

Líneas	Códigos	Función	
minCHAT	@Begin		
	@Languages	Spa, eng	
	@Participants	TEA Teacher MOT Coordinator STU Student	
	@Date	24-JAN—2012	
	@Situation	Class starts a reading about how to make a Dog Fruit Salad and the corresponding activities.	
	Principales	*TEA	Producción del maestro
		*STU	Producción de estudiante
*MOT		Producción de la Coordinadora (como maestra)	
Dependientes	%act	Las actividades que se realizan	
	%err	Para indicar lo que se observa de transferencia lingüística	
	%exp	Explicación de algo que el observador considera importante informar	
	%com	Comentario adicional de algo observado	

*Elaboración propia*

Además, se utilizaron códigos para marcar diferentes funciones como @s para la alternancia de código, se decidió utilizar un código con el cual identificar la transferencia lingüística, [+ gram] fue la elección. En la Tabla 8 se pueden ver todo el código utilizado y su función.

Tabla 8.  
Códigos utilizados en las líneas transcritas

Líneas	Códigos	Función
Principales *TEA	@s	Alternancia de código (postcode)
	[+ gram]	Transferencia lingüística
	„	Reformulación
	‡	Vocativo
	Xxx	Ininteligible
	[/]	Repetición de la palabra
	[x7]	Repetición de la palabra varias veces
	< >	Repetición de lo contenido en las llaves
	[//]	Reformulación
	(..)	Pausa larga
	@fp	Marcadores del tipo <i>okay, all right, tight, well, so</i>
	@l	Letra
	+/.	Auto-interrupción
	+/?	Pregunta auto-interrumpida
	[+ gram] [+ err] [//]	Transferencia Reformulaciones. Cuando hace un silencio y continua con la idea que quería expresar
[+ ctrl]	Control. Para indicar emisión de manejo de grupo	

*Elaboración propia*

El sistema CLAN permite correr los análisis de datos codificados en CHILDES-CHAT. Los comandos utilizados del programa fueron *freq* y *kwal*. El comando *freq* permite obtener la frecuencia y ocurrencias, así como la relación

tipo/ocurrencia de palabras usadas en el archivo seleccionado. El comando *kwai* permite hacer la búsqueda en los contextos de los datos.

### 3.2.2 Categorías de manejo de grupo en el estudio

Las categorías discursivas de manejo de grupo que se identificaron y estudiaron en el presente trabajo fueron de siete tipos: preguntas de comprensión de contenido académico, vocativos, instrucciones o preguntas, órdenes directas, ordenes indirectas, motivadores, instruccionales e instruccionales en forma de pregunta (Tabla 9).

Tabla 9.

Categorías de manejo de grupo

CATEGORÍA	CATEGORÍA DE EXPRESIONES DE MANEJO DE GRUPO	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
PCI	Preguntas de comprensión de información y contenido académico	Preguntas que plantea la maestra para verificar e indagar comprensión de contenidos.	<i>What is a noun?</i>
VOC	Vocativo	Cuando se nombra al estudiante para llamar su atención.	<i>Daniela! María!</i>
ORD	Orden directa	Orden directa relacionada con la organización de la clase.	<i>Stop! Sit down!</i>
ORD-IND	Orden indirecta	Orden indirecta por medio de una aseveración.	<i>I never said you could start.</i>
MOT	Motivadores	Expresiones con las que la maestra evalúa positivamente el esfuerzo, participación o respuesta de los estudiantes.	<i>Very good! Excellent!</i>
INST	Instruccionales (relacionada a la instrucción de la clase)	Emisiones relacionadas con la organización de la clase pero que no tienen que ver con el contenido académico.	<i>I want you to bring that chart over here.</i>
INST-P	Instruccionales en pregunta	Emisiones relacionadas con la organización y orden de la clase presentadas en forma de pregunta.	<i>Why didn't you bring your pet?</i>

Elaboración propia

## **CAPÍTULO IV. RESULTADOS**

En este capítulo se describen los resultados de esta investigación a partir de los objetivos generales planteados con el fin de determinar la presencia de alternancia de código y transferencia lingüística por parte de los maestros en clases tipo AICLE y determinar si hay diferencia en la producción con alternancia de código y transferencia lingüística entre los maestros en dicho contexto en dos escuelas diferentes. Por una parte, en la frontera noroeste y, por otra, en el centro de México. Asimismo, como objetivos específicos se plantearon los siguientes: determinar si hay más AC o TL en contextos AICLE, determinar la AC y TL en situaciones de manejo de grupo en los maestros de contextos AICLE, determinar si el nivel de competencia lingüística causa mayor o menor presencia de AC y TL en los maestros en contextos AICLE, y finalmente, contrastar la AC y TL de los maestros de noroeste versus del centro de México en emisiones de manejo de grupo en escuelas AICLE.

En primer término, se presentan los resultados totales respecto de las emisiones con TL y AC de todos los participantes. Posteriormente se contrasta de TL y AC total de las dos sedes, noroeste y centro de México. Asimismo, se presentan los totales en las categorías de manejo de grupo y luego se contrastan por contexto. Enseguida se presenta el desglose de los resultados en el noroeste de México respecto de la TL y la AC presentes en emisiones de manejo de grupo. Finalmente, se presenta el desglose de los resultados en el centro de México respecto de la TL y la AC presentes en emisiones de manejo de grupo.

### **4.1 Resultados totales**

#### **4.1.1 TL versus AC total**

El fenómeno con mayor presencia en el estudio fue la transferencia lingüística con 183 casos, comparado con la alternancia de código que presentó nueve casos (ver la Figura 4).

Figura 4. Total de transferencia lingüística vs alternancia de código total

#### 4.1.2 TL y AC por sede

Por otra parte, al analizar los resultados de cada sede, se puede observar que en el centro se presenta mayor TL con 123 casos, comparado con 60 del noroeste. Sin embargo, hay más AC en el noroeste con seis casos, comparado con sólo tres del centro. Por otra parte, puede apreciar que la AC es un fenómeno con poca frecuencia en ambas sedes (ver la Figura 5).

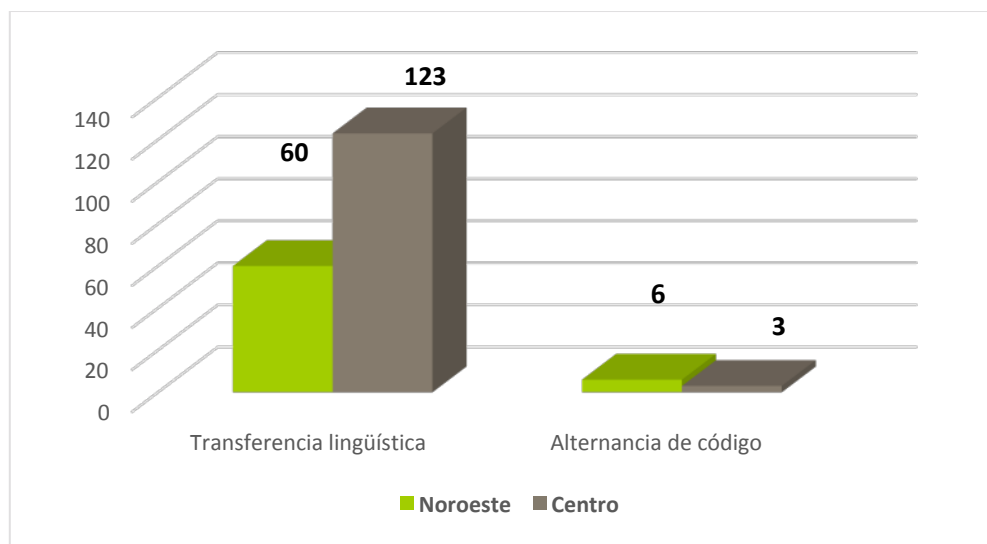


Figura 5. Total de TL y AC: noroeste vs centro



### 4.1.3 Categorías de manejo de grupo

De las siete categorías de manejo de grupo (véase la Tabla 4) los totales por tipo de emisiones de manejo de grupo muestran que la categoría de instruccionales es la que mayor frecuencia tiene al presentar 404, seguida de la orden directa con 394 casos. Las categorías con menor frecuencia son los vocativos y los motivacionales con 75 y 67 casos respectivamente (Ver la Figura 6).

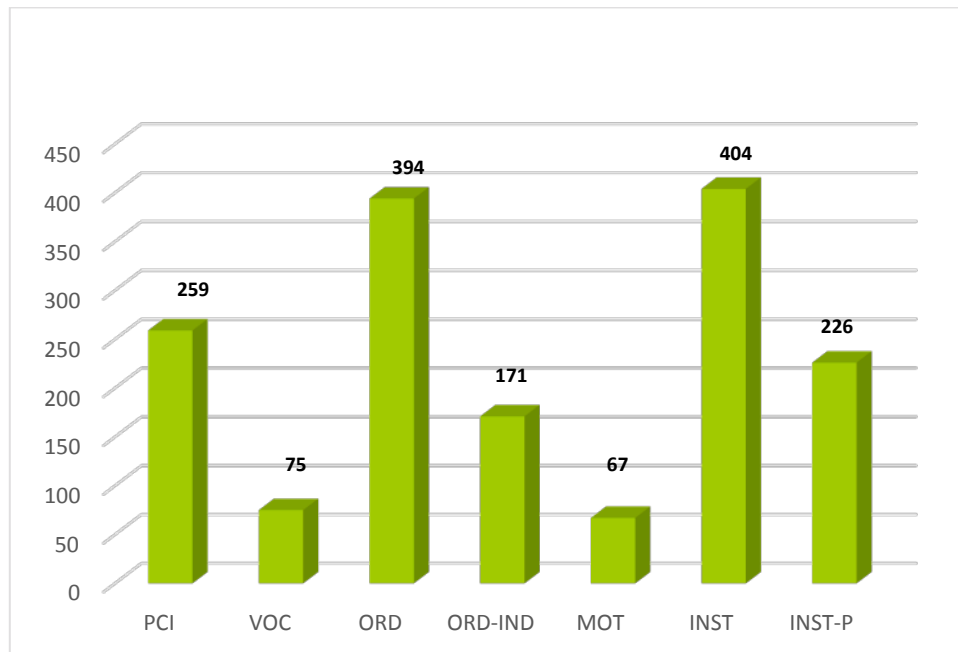


Figura 6. Totales por categoría de manejo de grupo

### 4.1.4 Contraste de categorías de manejo de grupo por sede

Los resultados por categorías de manejo de grupo muestran que la de mayor frecuencia se presenta en la sede del centro donde hay 275 emisiones de la categoría instruccionales (INST) comparada con las 129 del noroeste. Por su parte, en el noroeste donde se presentan 265 casos de órdenes directas (ORD), comparado con las 129 del centro. Las categorías con menor frecuencia son los vocativos (VOC) que presenta pocos casos en ambas sedes: 70 en el noroeste contra cinco del centro. Le siguen los motivadores (MOT) con 40 casos en el noroeste y 27 del centro (Ver la Figura 7).

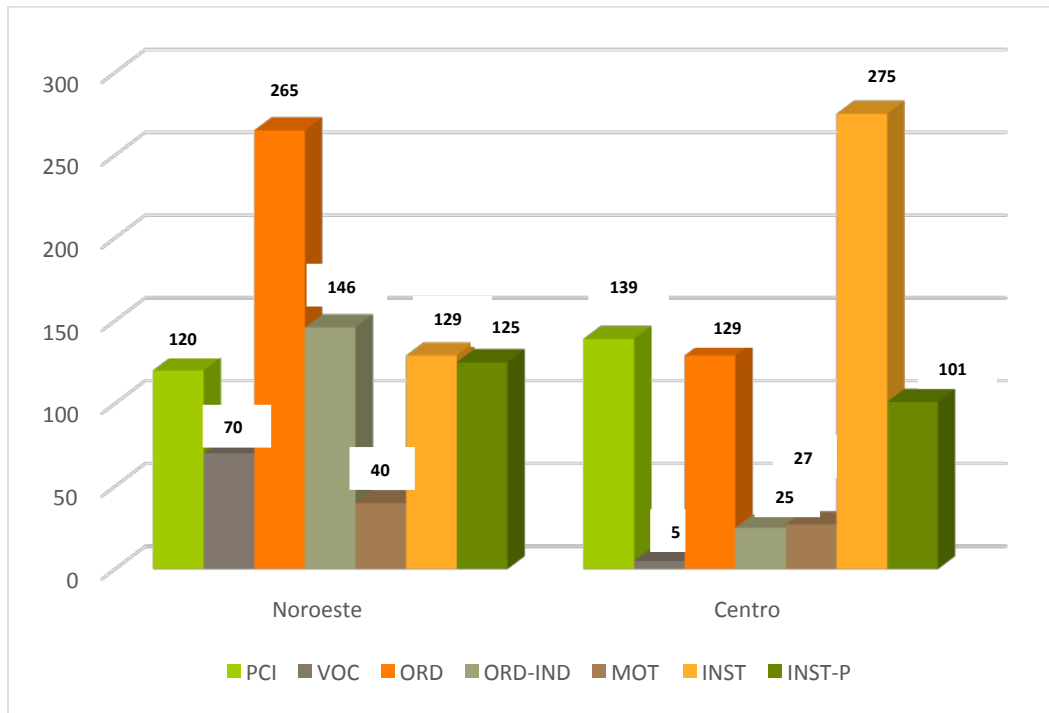


Figura 7. Contraste por categoría: norte vs centro

## 4.2 Resultados noroeste de México

### 4.2.1 Emisiones por categorías de manejo de grupo

En primera instancia se presentan los resultados en los que se identificó el tipo de emisiones de manejo de grupo producidas por las participantes en este estudio donde destacan, con mayor presencia, las órdenes directas con un 29.61%, y las órdenes indirectas, que representa el 16.31% así como las instruccionales con un 14.41%, seguidas de las instruccionales en forma de pregunta con 13.97. Las preguntas de comprensión de información representan el 13.41%, los vocativos un 7.82% y, finalmente, las emisiones motivadoras presentan un 4.47% (ver la Tabla 10).

Tabla 10.

*Tipos de emisiones de manejo de grupo: ocurrencias y porcentajes sobre el total de emisiones de los participantes (N=895)*

TIPO DE EXPRESIÓN DE MANEJO DE GRUPO	EJEMPLO	OCURENCIAS	PORCENTAJE
PCI	<i>What is a pronoun?</i>	120	13.41
VOC	<i>Daniela!</i>	70	7.82
ORD	<i>Read the words carefully!</i>	265	29.61
ORD-IND	<i>You don't need a pen right now.</i>	146	16.31
MOT	<i>Very good!</i>	40	4.47
INST	<i>You are going to do on your own from eight to number fourteen.</i>	129	14.41
INST-P	<i>What are you going to do?</i>	125	13.97

En la Figura 8 se puede apreciar cómo es que las órdenes directas presentan la mayor incidencia de casos.

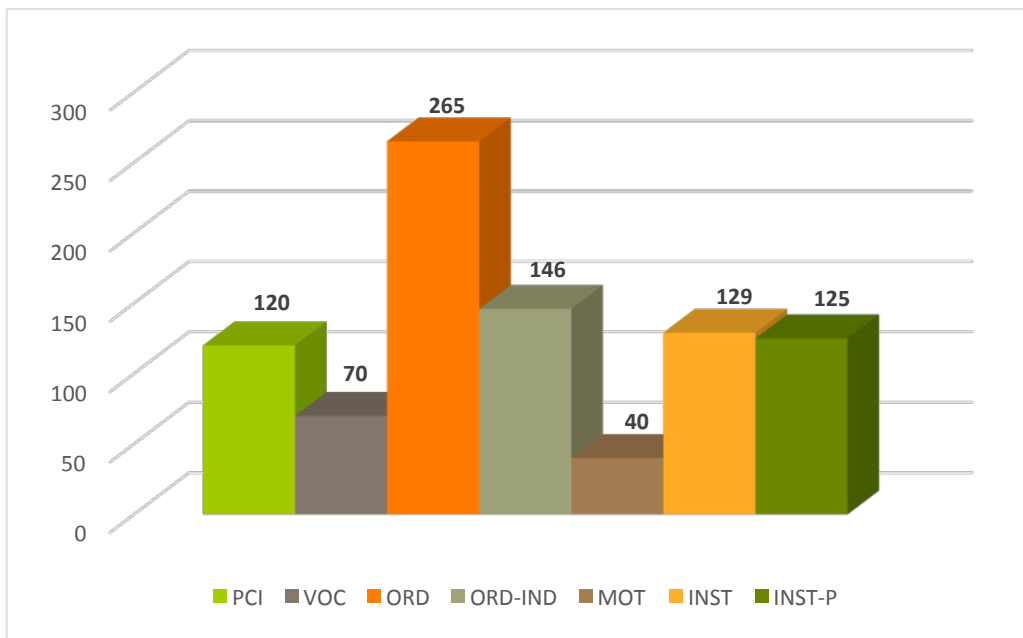


Figura 8. Total de expresiones de manejo de grupo en el noroeste

#### 4.2.2 TL y AC por participante de acuerdo con las categorías de manejo de grupo

En la Tabla 11 se describen las emisiones de manejo de grupo en general y por cada una de las participantes en las que se identificó la TL y la AC. Se indica el número de incidencias y el porcentaje que representa cada tipo respecto del total de emisiones. Las emisiones de manejo de grupo con mayor frecuencia de TL son las órdenes directas con 25 casos equivalentes a un 2.79%, seguida de las emisiones instruccionales con 16 casos equivalentes a un 1.79%. Las emisiones con menor presencia son las preguntas de comprensión con dos casos equivalentes al .22%. La frecuencia de emisiones de manejo de grupo con TL no es muy elevada, dado que sólo representa el 6.70% del total de emisiones de las tres docentes.

Por otra parte, las emisiones de manejo de grupo con más casos de AC fueron las preguntas de comprensión de información y las ordenes con dos casos, equivalente a .22% cada uno respectivamente. Esto es, cuatro de los seis únicos casos que se presentaron de AC. Los otros dos casos corresponden, uno del tipo de orden indirecta y el otro de instrucciones en pregunta, equivalente al .11% del total de emisiones (ver la Tabla 11).

Tabla 11.

*Total de emisiones con TL y AC por participante acuerdo con las categorías de manejo de grupo*

TIPO DE EMISIÓN	OCURRENCIAS POR PARTICIPANTE						TOTAL TL		TOTAL AC	
	P1TL	P1AC	P2TL	P2AC	P3TL	P3AC	EMISIONES	%	EMISIONES	%
PCI	1	2	0	0	1	0	2	.22	2	0.22
ORD	13	1	3	1	9	0	25	2.79	2	0.22
ORD-IND	6	1	0	0	2	0	8	.9	1	0.11
INST	6	0	2	0	8	0	16	1.79	0	0.00
INST-P	5	0	3	1	1	0	9	1.0	1	0.11
<i>Total de emisiones</i>	<i>31</i>	<i>4</i>	<i>8</i>	<i>2</i>	<i>21</i>	<i>0</i>	<i>60</i>	<i>6.70</i>	<i>6</i>	<i>0.67</i>

*Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.*

*Nota:* P = participante; 1, 2 y 3 = número de participante. TL = transferencia lingüística.

AC =alternancia de código

Respecto de cada participante, en la Tabla 10 se observa que la P1 muestra mayor número de incidencias de emisiones con TL con 31 ocurrencias equivalente al 3.46% del total de emisiones de todas las docentes. La P3 tuvo 21 emisiones con TL equivalente al 2.34%, mientras que la P2 sólo presentó ocho ocurrencias de emisiones con TL, es decir el 0.89%.

Con relación a la AC, la P1 presentó mayor número de casos con cuatro ocurrencias, correspondiente al 0.45%, comparado con la P2 quien presentó dos casos equivalentes al 0.22% y la P3 quien no presentó caso alguno de AC.

La Figura 9 muestra el concentrado de emisiones de manejo de grupo con TL y AC por participantes en el noroeste. Se observa que el participante 1 es quién más emisiones con TL y que las Participante 3, por su parte, presenta cero emisiones de AC.

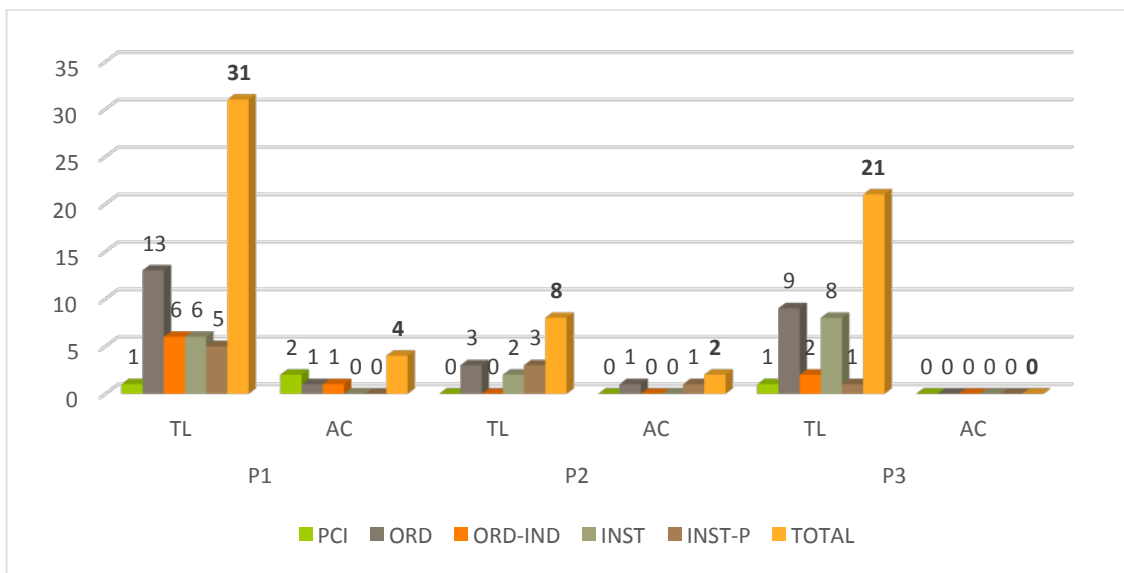


Figura 9. Total de las emisiones con TL y AC por categoría y por participante del noroeste

#### 4.2.3 TL versus AC en noroeste

Por su parte, en la Figura 10 se puede observar la distribución de las emisiones con AC y con TL. Mientras que las primeras se presentaron en seis

ocasiones, representando un .67% del total de las emisiones, las segundas se presentaron en 60 ocasiones, lo que representa el 6.70%.

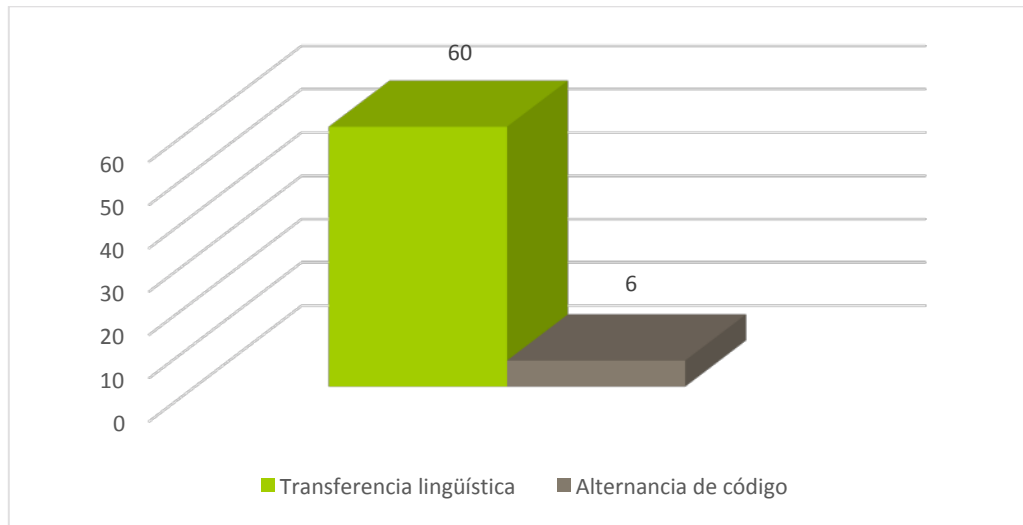


Figura 10. Total de ocurrencias de expresiones con TL vs AC

Por su parte, la Figura 11 permite ver el comparativo entre las participantes del estudio y sus emisiones con TL y AC. Se aprecia que la P1 presenta la mayoría de emisiones tanto de TL como de AC (31 y uno, respectivamente) comparado con la P2 (ocho y dos y la P3 (21 y cero).

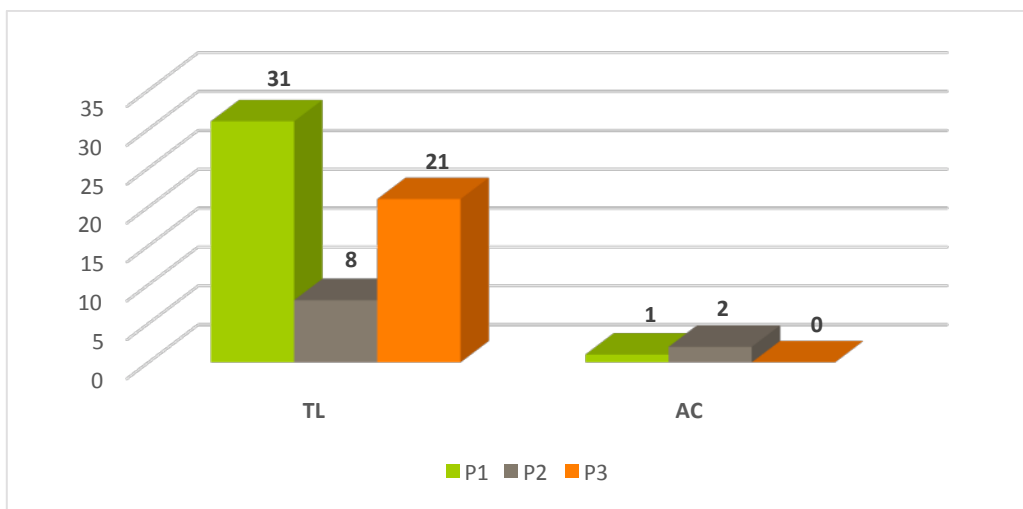


Figura 11. Comparativo de expresiones con TL y AC por participantes del noroeste

Las tres participantes del estudio muestran más TL que AC, y es la P1 quien muestra un mayor número de ocurrencias tanto de AC como en TL. Por su parte la P2 muestra menos TL que el resto de las participantes. Finalmente, la P3, que tiene mayor tiempo de experiencia con la lengua y frente a grupo, no presentó casos de AC, aunque sí de TL. Esto parece indicar que más tiempo de experiencia con la lengua, no implica un mayor nivel de dominio en la lengua meta, y que tener más años de experiencia docente tampoco anula la presencia de TL.

Con respecto al tipo de AC, se presentó un caso intraoracional de tipo léxico cuando la profesora verificaba comprensión gramatical, como se observa en (8)<sup>1</sup>.

- (8) \*TEA: *Who can tell me what a naming part is?*  
\*TEA: *¿Qué es es un naming part?*  
\*TEA: *¿Eddie?*

Asimismo, se presentaron cinco casos de AC interoracionales con ideas completas como en los ejemplos (9) y (10):

- (9) \*TEA: *What do we need?*  
\*TEA: *¿Qué necesitamos para hacer una oración?*  
\*STU: *Naming part and action part*

- (10) STU: *Teacher, ¿puedo ir a tomar agua?*  
TEA: *No.*  
TEA: *No puedes ir a tomar agua.*  
TEA: *May I.*

Finalmente, se puede observar que la incidencia de AC en este estudio no resultó alta pues solamente se presentaron seis casos. Asimismo, se observa que fueron para hacer un uso óptimo del tiempo y recursos en el aula.

---

<sup>1</sup> En este y los siguientes ejemplos, STU se refiere al estudiante y TEA se refiere a la docente.

### 4.3 Resultados del centro

#### 4.3.1 Emisiones por categoría de manejo de grupo

En el centro los resultados en los que se identificó el tipo de emisiones de manejo de grupo con mayor presencia son las emisiones instruccionales representando un 39.23% y las preguntas de comprensión de información que representan el 19.83% y las órdenes indirectas que representa el 18.40%. La menor presencia la tienen las instrucciones en forma de pregunta con un 14.41%, seguida de los motivadores y las ordenes indirectas con un 3.85 y 3.57% respectivamente. Finalmente, las emisiones de los vocativos únicamente representan un 0.71% del total de emisiones (ver la Tabla12).

Tabla 12.

*Tipos de emisiones de manejo de grupo: ocurrencias y porcentajes sobre el total de emisiones de los participantes del centro (N=701)*

TIPO DE EXPRESIÓN DE MANEJO DE GRUPO	EJEMPLO	OCURENCIAS	PORCENTAJE
PCI	<i>What is the name of the ship?</i>	139	19.83
VOC	<i>Fernando</i>	5	0.71
ORD	<i>Sit on the floor.</i>	129	18.40
ORD-IND	<i>Study books please.</i>	25	3.57
MOT	<i>Excellent!</i>	27	3.85
INST	<i>You are going to be here with fifth and sixth.</i>	275	39.23
INST-P	<i>What do you do with colors?</i>	101	14.41

*Elaboración propia*

En la Figura 12 se puede apreciar cómo es que emisiones instruccionales presentan la mayor incidencia de casos, seguida de las preguntas de comprensión de contenido y que las órdenes directas queda en tercer lugar comparado con el primero en el noroeste de la república mexicana.



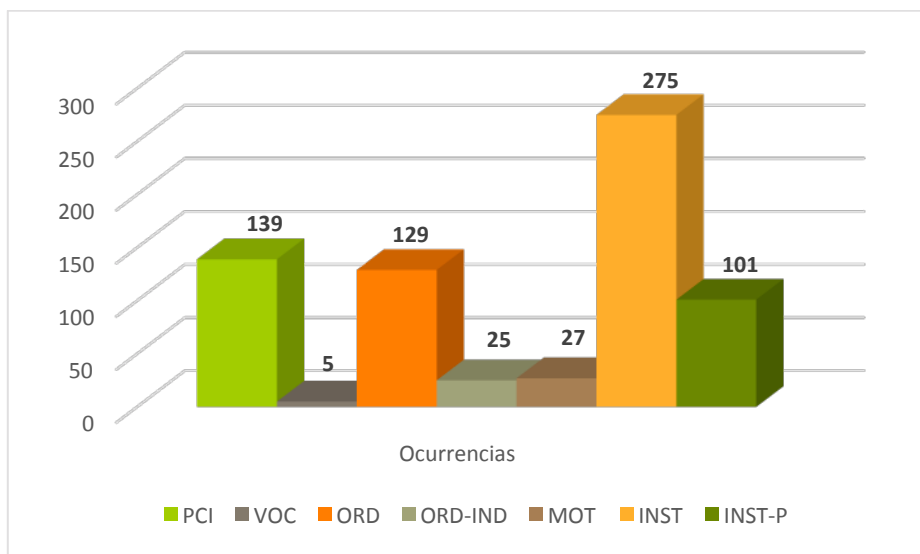


Figura 12. Expresiones de manejo de grupo en el centro

#### 4.3.2 TL y AL por participante de acuerdo con las categorías de manejo de grupo

En la Tabla 13 se describen las emisiones de manejo de grupo en general y por cada una de las participantes en las que se identificó la TL y la AC. Se indica el número de incidencias y el porcentaje que representa cada tipo respecto del total de emisiones. Las emisiones de manejo de grupo con mayor TL son las instruccionales con 61 casos equivalentes al 8.70%, seguidas de las órdenes directas con 30 casos equivalentes a un 4.28% y de las preguntas de comprensión con 18 casos equivalentes al 257%. Las emisiones con menor presencia fueron las instruccionales en forma de preguntas con 14 casos (2.00%) y las órdenes directas con vero casos. La frecuencia de emisiones de manejo de grupo con TL representa el 17.55% del total de emisiones de los tres docentes del centro.

Por otra parte, las emisiones de manejo de grupo con más casos de AC fueron las preguntas de comprensión de información y las ordenes con dos casos, equivalente a .22% cada uno respectivamente. Esto es, cuatro de los seis únicos casos que se presentaron de AC. Los otros dos casos corresponden, uno del tipo de orden indirecta y el otro de instrucciones en pregunta, equivalente al .11% del total de emisiones (ver la Tabla 13).

Tabla 13. Emisiones con TL y AC por participante de acuerdo con las categorías de manejo de grupo  
Emisiones con TL y AC por participante de acuerdo con las categorías de manejo de grupo

TIPO DE EMISIÓN	OCURRENCIAS POR PARTICIPANTE						TOTAL TL		TOTAL AC	
	P4TL	P4AC	P5TL	P5AC	P6TL	P6AC	EMISIONES	%	EMISIONES	%
PCI	12	0	6	0	0	0	18	2.57	0	0.00
ORD	23	1	7	0	0	0	30	4.28	1	0.14
ORD-IND	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00
INST	53	0	8	0	0	0	61	8.70	0	0.00
INST-P	14	2	0	0	0	0	14	2.00	2	0.43
<i>Total de emisiones</i>	102	3	21	0	0	0	123	17.55	3	0.43

*Elaboración propia.*

*Nota:* P = participante; 4, 5 y 6 = número de participante. TL = transferencia lingüística.

AC =alternancia de código

Respecto de cada participante, en la Tabla 13 se observa que la P4 muestra mayor número de incidencias de emisiones con TL con 102 ocurrencias equivalente al 14.55% del total de emisiones de todos las docentes del centro. La P5 tuvo 21 emisiones con TL equivalente al 3.00%, mientras que el P6 presentó cero casos.

Con relación a la AC, la P4 fue la única que presento casos y solamente tres correspondiente al 0.43% del total de emisiones en las categorías de manejo de grupo consideradas.

La Figura 13 muestra el concentrado de emisiones de manejo de grupo con TL y AL por participantes del centro. Se observa que la participante 4 muestra la mayor cantidad de emisiones con TL y AC en conjunto (120 y 3 respectivamente). Por su parte, el participante P6 no presenta emisión alguna de TL o AC.

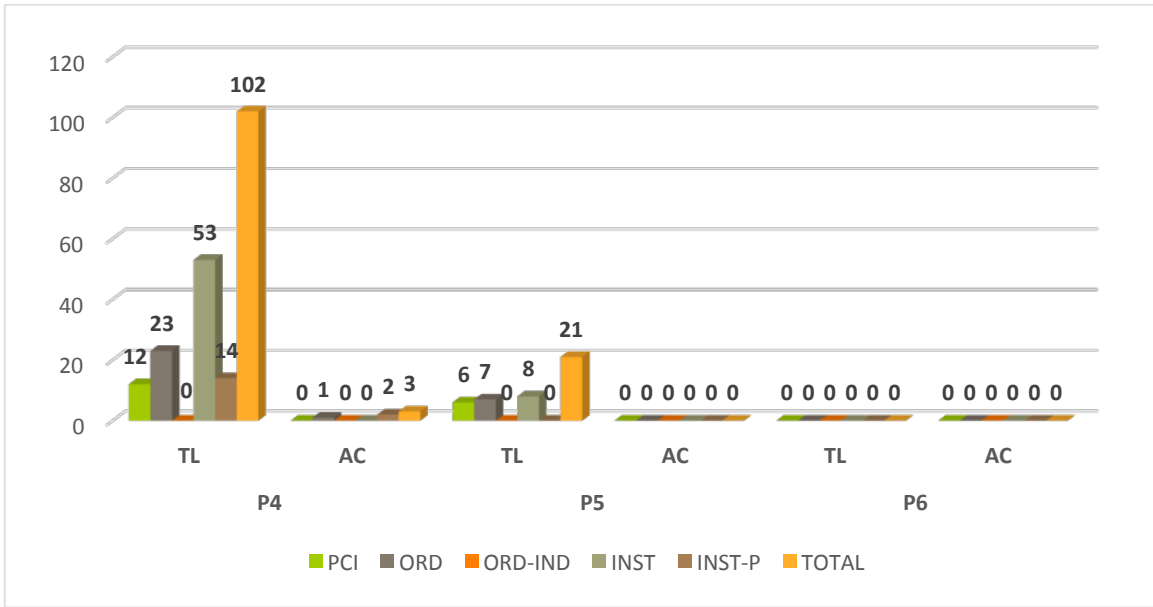


Figura 13. TL y AC en expresiones de manejo de grupo en el centro

#### 4.3.3 TL y AC por participante en el centro

En la Figura 14 se puede observar la distribución de las emisiones con TL y con AC presentada en el centro de México. Mientras que las primeras se presentaron en 123 ocasiones, lo que representa el 17.55%, las segundas se presentaron en tres ocasiones, representando un .43% del total de las emisiones.

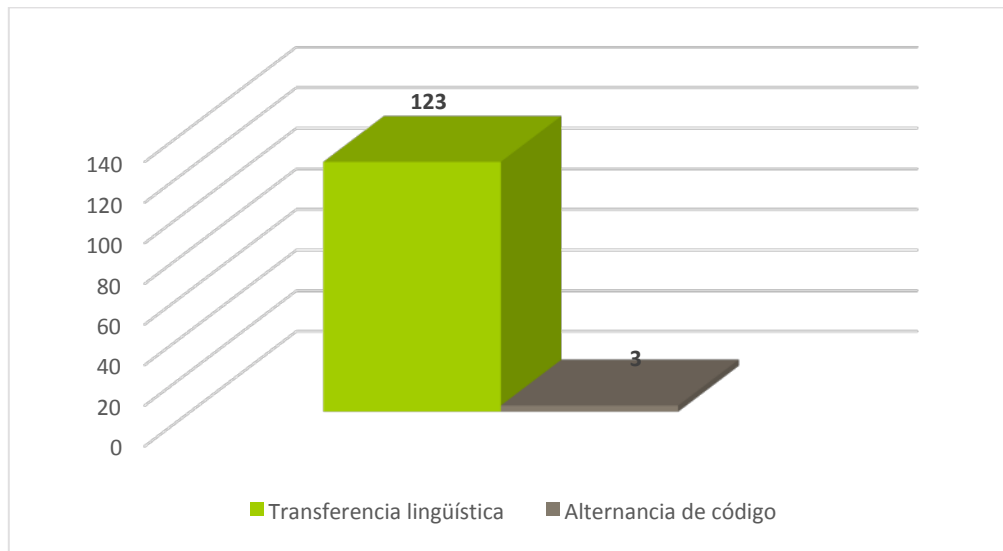


Figura 14. TL y AC total en el centro

En la Figura 15 se puede observar el comparativo entre las participantes del estudio y sus emisiones con TL y AC. Se aprecia que la P4 presenta la mayoría de emisiones tanto de TL como de AC (102 y tres respectivamente) comparado con la P5 (21 y cero) y la P6 (cero y cero) respectivamente.

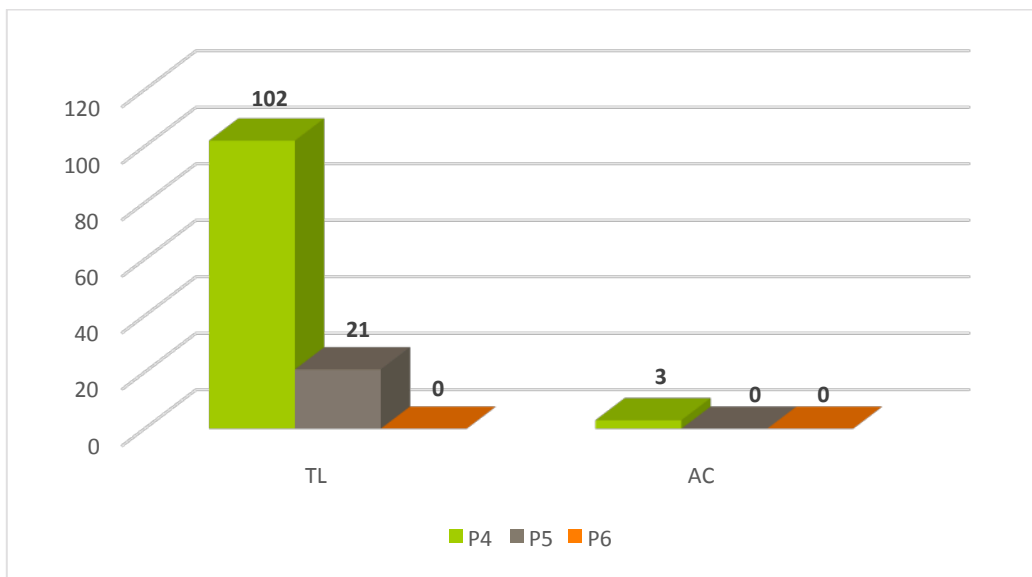


Figura 15. TL y AC por participante del centro

Los resultados muestran mayor presencia de TL que de AC, y es que tan solo P4 presentó 102 de los 123 casos. Por su parte la P6 no presentó ningún caso de TL o de AC.

Con respecto al tipo de AC, se presentó un caso intraoracional de tipo léxico, como se observa en el ejemplo (11)<sup>2</sup>:

- (11) \*MOT: *how do you say comida in English?*  
 \*MOT: traten de ponerse solo log guapos por favor.  
 \*MOT: ¿todo bien?

Asimismo, se presentaron cinco casos de AC interoracionales con ideas completas como en el ejemplo (12):

<sup>2</sup> En este y los siguientes ejemplos, STU se refiere al estudiante y MOT se refiere a la docente quien era la coordinadora.

(12) \*MOT: *help me because you are going to form the story with me.*

\*MOT: traten de ponerse solo los guapos por favor.

Finalmente, se puede observar que la incidencia de AC en el centro de la república, donde se llevó a cabo esta parte del estudio, tampoco resultó alta, solamente tres casos, con la función de hacer un uso óptimo del tiempo.

## CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

En este capítulo, se discuten los resultados y se abordan las conclusiones obtenidos de los análisis realizados en de esta investigación, mismos que se espera puedan incidir en recomendaciones y futuros estudios o líneas de investigación, pues la existencia de estudios sobre los dos fenómenos presentados, la AC y la TL de manera aislada es prolífica. Sin embargo, hace falta estudios sobre ambos fenómenos en contextos AICLE en conjunto, particularmente sobre el uso de la lengua meta por parte del maestro y los efectos que esto puede tener.

Este estudio que explora precisamente ambos fenómenos, la alternancia de código y la transferencia lingüística en los profesores de dos colegios bilingües: uno el noroeste, el otro en el centro de México, tuvo como objetivo de determinar si existe una variación en la presencia de AC y TL por parte de los maestros dependiendo del nivel de exigencia del bilingüismo por la cercanía con la frontera norte México-Estados Unidos.

Los resultados arrojan que, efectivamente, tanto la alternancia de código como la transferencia lingüística están presentes en las aulas con política de 'solo inglés'. También, se observa que el fenómeno de mayor prevalencia es la transferencia lingüística, incluso fue mayor en el centro que en el noroeste, independientemente de la cercanía que la sede del norte tiene con los Estados Unidos, país de habla inglesa. Asimismo, se observa que, tanto en el noroeste como en el centro, hubo poca frecuencia de alternancia de código. Se pudo apreciar que los años de experiencia frente a grupo no son el determinante en la alternancia de código o la transferencia lingüística, como tampoco lo es la experiencia lingüística.

Los resultados por sede permiten observar, sin embargo, detalles que invitan a la discusión. Por ejemplo, en el colegio del noroeste tiene una política de 'únicamente inglés' tanto para los maestros como para los estudiantes. El objetivo de los directivos de la institución es que los padres de familia no sientan la

necesidad de llevar a sus hijos a escuelas en los Estados Unidos (práctica común para algunas familias de un estrato social medio alto en la ciudad fronteriza por la cercanía, la facilidad y la disponibilidad de recursos y tiempo).

Por esta política, aunada al hecho de que el conocimiento de dos lenguas suele asociarse a la AC, como establece Grosjean (1998), permitiría esperar una mayor presencia de AC tanto en docentes como en estudiantes dentro de este contexto. Contrario a lo esperado, se encontró mayor cantidad de TL que de AC, probablemente como resultado del “efecto observador externo”. Es decir, las docentes podrían no sentirse cómodas por estar en una situación de observación externa, lo que identificarían como una evaluación de su competencia lingüística. En estas situaciones, los docentes procuran utilizar un mínimo de palabras en español y estar muy conscientes de no cambiar el código, lo que reduce su producción de AC y su uso de la lengua meta puede reflejar mayor TL.

Por su parte, la política que determinan algunas instituciones educativas de “únicamente inglés” no es de tanta exigencia en el colegio del centro de México, por lo que no se pudo apreciar que la presencia del observador externo fuera un detonante de AC o de TL.

Asimismo, en el noroeste, los resultados muestran que se presentó poca AC tiene una función principalmente como estrategia de manejo óptimo de tiempos. En la mayoría de los casos, esta se presentó cuando la docente utilizó su L1 (inglés) y cambió a español después de intentar obtener la información de los estudiantes sin éxito, por ejemplo: “*You know how to say morado, I think*” (‘creo que sabes cómo decir morado’).

En el noroeste se observó en los resultados que el fenómeno con mayor presencia es la TL y no la AC, que es más obvia al observador no-experimentado (aquel que no está pendiente o no sabe de las estructuras morfosintácticas, pronunciación, etc., al interactuar con otros), ya que es más identificable una palabra insertada en otra lengua (AC) que un cambio en la estructura (TL). Tal

vez, debido a que es más sutil y difícil de identificar, la TL no ha sido descrita ampliamente en la bibliografía actual de AICLE en México.

Otro resultado importante de la investigación es que se observaron diferencias en el uso de AC y TL dentro de las categorías de manejo de grupo. Específicamente, se identificó mayor frecuencia de TL en órdenes, tanto directas como indirectas.

Se pudo observar que todos los participantes presentaron más TL que AC. Llama la atención el caso de la P1, que fue la que presentó un mayor número de ocurrencias de TL a pesar de ser la participante con más años de formación lingüística en escuela bilingüe y de tener una licenciatura en docencia del idioma inglés. Esta experiencia haría esperar que presentara menos TL y una influencia menor del español en sus producciones en a la lengua meta.

Por su parte, los resultados en el centro de México también indican que la transferencia lingüística es mucho más alta que la alternancia de código: 123 casos contra 3 respectivamente. Para el centro, la AC se presentó en las emisiones del tipo instruccionales en forma de pregunta, con dos casos como en: “*How do you say comida en English?*” (¿cómo dices comida en inglés?). El otro caso con AC se presentó como emisión instruccional – interoracional, en la que la maestra (P4) da una instrucción, pero para organizar algún aspecto de la clase, no relacionada con contenido y no es en forma interrogativa como en: “traten de ponerse solo los guapos, por favor@”.

Al igual que en el noroeste, el centro de México también muestra que la TL es el fenómeno con mayor presencia. En este caso, se presenta en las emisiones del tipo instruccional con un total de 61 emisiones de las 123 que se generaron (N=701). Y llama la atención que la P4 sea quien produjo 53 de las 61 emisiones con TL. P4 es quién mucha mayor experiencia docente, comparada con la P5 y el P6.

Con estos resultados no se puede concluir, entonces, que la formación y experiencia docente, así como tampoco la experiencia lingüística en la lengua



meta, para el caso inglés, tengan influencia sobre la presencia de TL. Más bien, es resultado de diferencias individuales. Sin embargo, este trabajo permite visualizar que un estudio con más participantes ayudaría a determinar con mayor precisión, si la competencia lingüística y docente del profesor, así como el grado que imparte, son detonadores de la AC y la TL y/o qué diferencias individuales son los que están detonando dichos fenómenos y, tal vez, sus efectos en los estudiantes en contextos AICLE. Al generar más investigación que explore los fenómenos de la transferencia lingüística y la alternancia de código de los maestros en contextos AICLE en México, se podrá determinar si hay o no impacto respecto del dominio de lengua del maestro para con sus estudiantes, como modelo de entrada lingüística para los mismos y su proceso de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blom, J. P., y Gumperz, J. J. (1972/2000). Social meaning in linguistic structure: codeswitching in Norway. In J.J. Gumperz and D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Reinhart and Winston, 407-34. Reprinted in: Li, W. (2000), *The Bilingualism Reader*. London: Routledge. 111-136.
- Braga Riera, J., y Domínguez Romero, E. (2010). Calque-free lectures? Spanish cross-linguistic influence in content teaching through English *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada* 10: 113-135.
- Brice, A. y Brice, R. (2000). Language in the classroom: Comparisons of four bilingual environments. *The South African Journal of Communication Disorders*, 47:91-98.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. [3rd. Ed]. White Plains, NY: Pearson Longman.
- Cambra, M. (1998). El discurso en el aula. En Mendoza, A. (Coord.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona: SEDLL/ICE de la UB/Horsori*, pp. 227-238.
- Cambridge English (2016). *TKT: Clil Handbook for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press
- Cantone, K. (2007). Code-Switching in bilingual children. *Studies in theoretical psycholinguistics* Volume 37. Springer.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). CLIL. Cambridge: Cambridge University Press
- Cross, R. (2013). *Research and evaluation of the Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach to teaching and learning language in Victorian Schools*. Melbourne: The University of Melbourne
- Dale, L. y Tanner, R. (2012). CLIL Activities: A resource for subject and language teachers. Cambridge: Cambridge University Press
- Dash, P.S. (2002). English only (EO) in the classroom: time for a reality check? *Asian EFL Journal*. [Online] Available: [http://www.asian-efl-journal.com/december\\_02.pd.php](http://www.asian-efl-journal.com/december_02.pd.php) (January 2, 2007).

- Ellis, R. (1994). The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press. Chapter 8 Language transfer.
- Ellis, R., y Shintani, N. (2015). Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research. NY: Routledge
- Ferguson, G. (2009). What is next? Towards an agenda for classroom code-switching research. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 12, No. 2, pp. 231-241.
- Gardner-Chloros, P. (2009). Code-Switching. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Genesee, F., Boivin, I. y Nicoladis, E. (1996). Talking with strangers: A study of bilingual communicative competence. *Applied Psycholinguistics* 17, pp. 427-442.
- Genesee, F. y Nicoladis, E. (2006). Bilingual acquisition. In E. Hoff & M. Shatz (eds.), *Handbook of Language Development*, Oxford, Eng.: Blackwell.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2007). The bilingual's language modes. In Nicol, J. (Ed). *One mind, two languages: Bilingual language processing* (pp. 1-22). Oxford: Blackwell.
- Grosjean, F. (2008). Studying bilinguals. *Oxford linguistics*.
- Grosjean, F. (2011). An attempt to isolate, and then differentiate, transfer and interference. *International Journal of Bilingualism*, 16 (1) 11-21.
- Gutierrez, V., y Kreiter, J. (2003). Understanding child bilingual acquisition using parent and teacher reports. *Applied psycholinguistics* Vol. 24, No. 2, pp. 267-268.
- Harmer, J. (2007). How to teach language. Oxford: Pearsons Education Limited
- Hamers, J.F., y Blanc, M.H.A. (2004). *Bilinguality and bilingualism*. 2<sup>nd</sup>. Edition. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Jarvis, S., y Pavlenko, A. (2007). Crosslinguistic influence in language and cognition. New York, U.S.A.: Routledge
- Kellerman, E., y Sharwood S., M. (1986). Crosslinguistic influence in second Language Acquisition. Oxford, U.K: Pergamon.

- Levine, G. S. (2009). Building meaning through code choice in second language learner interaction: A D/discourse analysis and proposals for curriculum design and teaching. In M. Turnbull & J. Dailey-O'Cain. (Eds.), *First language use in second and foreign language learning*. (pp. 145-162). Bristol, UK: Multilingual Matters
- Liebscher, G. y Dailey-O'Cain, J. (2005). Learner code-switching in the content-based foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, Vol. 89, No. 2, pp. 234-247.
- Macaro, E. (2009). Teacher use of codeswitching in the second language classroom: exploring 'optimal' use. In M. Turnbull & J. Dailey-O'Cain. (Eds.), *First language use in second and foreign language learning*. (pp. 35-49). Bristol, UK: Multilingual Matters
- MacWhinney, B. (2004). A unified model of language acquisition. In Judith F. Kroll, Annette M.B. de Groot. Eds. *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. New York, NY: Oxford University Press
- MacWhinney, B. (January 21, 2011). The CHILDES project. Tools for analyzing talk: Electronic edition part 1: The CHAT transcription format. 3rd Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado de: <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/CHAT.pdf>
- MacWhinney, B. (November 16, 2011). The CHILDES project. Tools for analyzing talk: Electronic edition part 2: The CLAN programs. 3rd Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado de <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/CLAN.pdf>
- Marian, V., Blumenfeld, H. y Kaushanskaya, M. (2007). The language experience and proficiency questionnaire LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of speech, language, and hearing research*. Vol. 50, pp. 940-967. August 2007 • D American Speech Language-Hearing Association 1092-4388/07/5004-0940. Recuperado de <https://www.bilingualism.northwestern.edu/bilingualismpsycholinguistics/files/MarianBlumenfeldKaushanskaya.pdf>
- Martin-Jones, M. (1995). Code-switching in the class-room: Two decades of research. In L. Milroy & P. Muysken (Eds.). *One speaker, two languages:*

- Cross-disciplinary perspectives on code-switching.* (pp. 90- 111).  
Cambridge: Cambridge University Press.
- McMillan, B. y Turnbull, M. (2009). Teacher's use of the first language in French immersion: revisiting a core principle. In M. Turnbull & J. Dailey-O'Cain. (Eds.), *First language use in second and foreign language learning.* (pp. 15-34). Bristol, UK: Multilingual Matters
- Mehisto, P., Frigols, M.J., y Marsh, D. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education.* Oxford, UK: MacMillan Education.
- Milroy, L., y Muysken, P. (Eds.). (2005). *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching.* Cambridge: Cambridge.
- Mitchel, Rosamond, y Myles, Florence (2004). *Second language learning theories.* London: Hodder Arnold.
- Muysken, P. (2012) Two Linguistic Systems in Contact: Grammar, Phonology, and Lexicon. En T. K., Bhatia, y W. C. Ritchie (Eds.). *The handbook of bilingualism pp 193-215.* Oxford: Blackwell Publishing Co.
- Myers-Scotton, C. (1997). *Duelling languages: Grammatical structure in codeswitching.* New York: Oxford University Press.
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple voices: An introduction to bilingualism.* Malden, Ma:Wiley-Blackwell Publishing.
- Nagy, K. y Robertson, D. (2009). Target language use in English classes in Hungarian primary schools. In M. Turnbull & J. Dailey-O'Cain. (Eds.), *First language use in second and foreign language learning.* (pp. 66-86). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Nussbaum, L. y Tusón, A. (1996). El aula como espacio cultural discursivo. En *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17; pp. 14-21.  
<http://www.quadernsdigitals.net/>
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Paradis, M. (2004) *A neurolinguistic theory of bilingualism.* Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.

- Pham, G., Konher, K., y Lee, R. (2009). Child ethnic language survey (CELF). University of Minnesota.
- Polio. C., y 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), 313-26
- Poplack, Sh. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching. *Linguistics* 18, 7/8. 581- 618.
- Poplack, Sh. (2004). Code-switching. *Soziolinguistik. An international Handbook of the science of language*, 2nd edition, ed. by U. Ammon, N. Dittmar, K.J, Mattheier y P. Trudgill. Berlin: Walter de Gruyter.
- Potowski, K. (2009). Forms and functions of codeswitching by dual immersion students: a comparison of heritage speaker and L2 children. En M. Turnbull & J. Dailey-O'Cain. (Eds.), *First language use in second and foreign language learning*. (pp. 87-114). Bristol, UK: Multilingual Matters
- Qing, X. (2010). To switch or not to switch: Examine the code-switching practices of teachers of non-English majors. *Canadian Social Science*. Vol. 6, No. 4, pp. 109-113.
- Reyes, I. (2008). Bilingualism: A holistic view. In J. González (Ed.), *Encyclopedia of Bilingual Education in the US*, SAGE Publications.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and an analysis*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Library of Congress Cataloging in Publication Data.
- Saville-Troike, M. (2003). *The ethnography of communication: An introduction*. (3rd Ed.). Oxford, England: Blackwell Publishing Ltd.
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching: The essential guide to English teaching*. Oxford, UK: MacMillan Published Limited.
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behaviour*. New York: Appleton
- Thomason, S., y Kaufman, T. (1988). *Language Contact, Creolization, and*

- Genetic Linguistics. Berkeley: University of California Press.
- Treffers-Daller, J. (2009). Code-switching and transfer: and exploration of similarities and differences. En: Bullock, B. & Almeida, J., (Eds.) (2009). *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching*. Cambridge University Press, pp. 58-74.
- Turnbull, M., y Dailey-O´Cain, J. [Eds]. (2009). *First language use in second and foreign language learning*. Second Language Acquisition Series. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Velázquez Castillo, M. (2003). Aspecto verbal en español paraguayo: Elementos del sustrato. Paper presentado en el 51° Congreso Internacional de Americanistas. Santiago: Chile.
- Wei, L. (2007). *The bilingualism reader*. [2<sup>nd</sup>. Ed]. New York, NY: Routledge.
- Wei, L., y Wu, CH.J. (2009). Polite Chinese revisited creativity and the use of codeswithching in the Chinese complementary school classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 12, No. 2, March 2009. PP 193-211. Routledge, Tylor & Francis Group.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. The Hague: Mouton
- Zentella, CA. (2007). Dime con quién hablas y te diré quién eres: Lingüística (In) seguridad y la unidad latina. En Juan Flores y Renato Rosaldo, Eds. *El compañero de Blackwell de Estudios Latinos*. Malden, MA: Blackwell. PP 25-39.

## APÉNDICES

### Apéndice 1. Cuestionario de experiencia lingüística

#### CUESTIONARIO DE EXPERIENCIA LINGÜÍSTICA

Doctorado en Lingüística

Universidad Autónoma de Querétaro

---

**Estimado(a) maestro(a):**

Agradezco su tiempo para contestar el siguiente cuestionario que tiene fines de investigación. Sus datos permanecerán confidenciales y no aparecerán al reportar los resultados del estudio.

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Edad:** \_\_\_\_\_

**Sexo:**  Masculino

Femenino

**I. EXPERIENCIA LINGÜÍSTICA. Lea con atención las preguntas y conteste como se indica en cada una de ellas.**

1. ¿Cuál es su lengua materna? \_\_\_\_\_

2. ¿Aprendió otra lengua al mismo tiempo que su lengua materna?  NO  Sí

3. ¿Dónde?  Casa  Escuela

4. ¿Desde qué edad? \_\_\_\_\_

5. ¿Cuántas horas al día?  1-5 hrs.  5-10 hrs.  10-20 hrs.

6. ¿Qué lengua se habla en casa?

7. ¿Cuándo y dónde empezó a tomar clases de inglés?

(Marca con una X)

	Si	No	¿Cuántos años?	¿Dónde? Escuela y país.
Primaria	_____	_____	_____	_____
Secundaria	_____	_____	_____	_____
Preparatoria	_____	_____	_____	_____
Profesional	_____	_____	_____	_____
Otro	_____	_____	_____	_____



8. En una escala de cero al diez, indique el nivel de *competencia* al hablar, comprender y leer en inglés.

Hablar \_\_\_\_\_ Comprender inglés hablado \_\_\_\_\_ Comprender inglés escrito: \_\_\_\_\_

9. ¿Qué otros cursos de lengua ha tomado?

Lengua	¿Dónde? Escuela y país	¿Cuánto tiempo?
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

10. ¿Ha vivido en un país donde en inglés sea la lengua oficial?  NO  Si

País: \_\_\_\_\_

Tiempo: \_\_\_\_\_

11. Antecedentes lingüísticos familiares. Marque donde aplique.

	Madre	Padre	Hermanos
Habla sólo español			
Habla sólo inglés			
Habla principalmente español aunque si habla inglés.			
Habla principalmente inglés aunque si habla español.			

**II. FORMACIÓN MAESTRO. Lea con atención las siguientes preguntas y conteste según se indica.**

12. ¿Tiene estudios de formación docente?  Si  No

¿Cuáles? \_\_\_\_\_

Institución \_\_\_\_\_

País: \_\_\_\_\_

13. ¿Cuántos años de experiencia docente tiene?

---

14. ¿Qué asignaturas ha impartido o imparte en inglés?

---

---

---

---

15. De sus clases en inglés, ¿En qué contextos académicos usa el español?

- Para controlar el grupo
- Para asegurar comprensión de contenidos
- Cuando la palabra o expresión en español es más clara
- Cuando no sé o no recuerdo la palabra en inglés
- Otros \_\_\_\_\_

**¡Muchas gracias!**

## Apéndice 2. Ejemplo de transcripción identificando transferencia lingüística

```
@Begin
@Languages: eng, spa
@Participants: TEA Teacher, STU Student
@ID: eng|change_corpus_later|TEA|female|Teacher|
@ID: eng, spa|change_corpus_later|STU|Student|
@Date: 24-MAY-2012
@Situation: class reviews parts of a sentence: naming and action
parts
*TEA: oh, thank you.
%com: a student gives something to the teacher.
*TEA: okay@fp.
*TEA: I am going to call roll. [+ ctrl]
%com: teacher calls roll
*TEA: okay@fp.
*TEA: so@fp.
*TEA: <-remember that in English we've doing a review?> [+ gram] ←
%err: we've doing a review - we've been reviewing
*STU: yes.
*TEA: do you remember? [+ ctrl]
*STU: teacher, cierra la puerta?
*TEA: yes, please.
*TEA: do you remember? [+ ctrl]
*STU: yes, yes.
*TEA: and what did we talk about in English? [+ ctrl]
%com: meaning in the English class
*STU: of the sentence.
*TEA: of the sentence.
*TEA: so@fp today we talk about the sentence. [+ ctrl]
*TEA: about what a sentence is.
*TEA: and the two main parts of the sentence.
*TEA: right@fp?
*STU: yes.
*TEA: that we have the sentence.
*TEA: and that the sentence has an action part.
*STU: naming part.
*TEA: and that a sentence has a naming part.
*TEA: right.
*TEA: well@fp.
*TEA: he naming part and the action part.
*TEA: so@fp.
*TEA: today we are going to make a review about sentences.[+ gram] [+ ctrl] ←
%err: not make a review, just review
*STU: an exam?
*TEA: we are going to see if we know how to distinguish what is a
sentence. [+ gram] [+ ctrl] ←
%err: problema de embedded Q
*TEA: or if it is a sentence.
*TEA: or if it isn't a sentence.
*TEA: right?
*TEA: okay@fp.
*TEA: for example.
*TEA: to make a sentence I need, what? [+ gram] ←
%err: make a sentence - create a sentence
*TEA: who can tell me a sentence? [+ ctrl]
*TEA: Sindney ± . [+ ctrl]
*STU: the girl go to the house.
*TEA: the girl .
*STU: xxx.
*STU: to the house.
*STU: in the house.
*TEA: the girl goes to the house because we are in third person.
*TEA: goes to the park.
*STU: I said in the house.
*TEA: okay@fp.
```

\*TEA: what is the action part? [+ ctrl]  
 \*TEA: I mean the naming part in here? [+ ctrl]  
 \*STU: the girl.  
 \*TEA: the girl.  
 \*TEA: this is the naming part.  
 \*TEA: and what is this? [+ ctrl]  
 \*STU: noun!  
 \*STU: verb!  
 \*STU: naming part!  
 \*TEA: what? [+ ctrl]  
 \*STU: naming part.  
 \*STU: action part.  
 \*TEA: the action part.  
 \*TEA: this is the action part.  
 \*TEA: well@fp.  
 \*TEA: maybe it is because I wrote it like this.  
 \*TEA: but it does not matter.  
 \*TEA: okay@fp.  
 \*TEA: the naming part goes first.  
 \*TEA: or the action part sometimes.  
 \*TEA: but we are seeing sentences like this.  
 \*TEA: okay@fp.  
 \*TEA: so@fp.  
 \*TEA: this is the action part.  
 \*TEA: and what do we have in the action part? [+ ctrl]  
 \*TEA: because we are going to have a test.  
 \*TEA: and we are going to see a lot of this in the test.  
 \*TEA: what do we have in the action part? [+ ctrl]  
 \*TEA: what is this? [+ ctrl]  
 \*STU: goes.  
 \*TEA: well@fp.  
 \*TEA: I know it is goes.  
 \*TEA: but what is it? [+ ctrl]  
 \*STU: action part.  
 \*TEA: right. [+ ctrl]  
 \*TEA: all of this is the action part.  
 \*TEA: but what is this? [+ ctrl]  
 \*TEA: only this word. [+ ctrl]  
 \*TEA: what is this? [+ ctrl]  
 \*STU: the verb.  
 \*TEA: the verb!  
 \*TEA: very good. [+ ctrl]  
 \*TEA: you have to identify the verb because in the quiz you are going to  
 have a lot of verbs. [+ ctrl]  
 \*TEA: if I write this.  
 %com: teacher writes on the board.  
 \*TEA: is this a sentence? [+ ctrl]  
 \*STU: no.  
 \*TEA: if I write down this.  
 \*TEA: is this a sentence? [+ ctrl]  
 \*STU: no.  
 \*TEA: if I write now this.  
 \*TEA: is this a sentence? [+ ctrl]  
 \*STU: no.  
 \*TEA: no.  
 \*TEA: of course they are not.  
 \*TEA: why. [+ ctrl]  
 \*TEA: what is this?  
 \*STU: it only says Eddi's house.  
 \*TEA: yes.  
 \*TEA: but what is this? [+ ctrl]  
 \*STU: naming part.  
 \*TEA: naming part.  
 \*TEA: very good. [+ ctrl]

\*TEA: and if I write the uhm.  
 \*STU: xxx.  
 \*TEA: Is this a sentence? [+ ctrl]  
 \*STU: no.  
 \*STU: Eddi is beautiful!  
 %com: students laugh.  
 \*TEA: I was thinking about my house.  
 \*STU: Eddie is bored.  
 \*STU: no!  
 \*STU: beautiful!  
 \*TEA: Is it a sentence? [+ ctrl]  
 \*STU: no, no.  
 \*STU: con Eddie, con Eddie, con Eddie se combina y ya.  
 \*TEA: Is this a sentence? [+ ctrl]  
 \*STU: no.  
 \*TEA: what are these? [+ ctrl]  
 \*STU: action parts.  
 \*TEA: action parts!  
 \*TEA: what do I have to do to make this a sentence? [+ ctrl]  
 \*STU: xxx.  
 \*TEA: for example.  
 \*TEA: If I put Eddie † is beautiful.  
 \*STU: jajaja.  
 \*TEA: do we have a sentence now? [+ ctrl]  
 \*STU: Eddie barks a lot.  
 \*TEA: Eddie † barks a lot!  
 \*STU: no.  
 %com: students laugh  
 \*TEA: now.  
 \*TEA: if I put the dog barks a lot.  
 \*TEA: Is it a sentence? [+ ctrl]  
 \*STU: yes!  
 \*STU: no.  
 \*TEA: Juan Carlos † sit down correctly. [+ ctrl]  
 \*TEA: Is it a sentence Andre † ? [+ ctrl]  
 \*TEA: the dog barks a lot.  
 \*STU: no.  
 \*STU: the dog is guapo and beautiful an xxx.  
 \*STU: jajaja.  
 \*STU: no Eddie † xxx.  
 \*TEA: if I have my house is big.  
 \*TEA: Is it a sentence? [+ ctrl]  
 \*STU: yes.  
 \*TEA: yes.  
 \*TEA: okay@fp.  
 \*TEA: so@fp.  
 \*TEA: now listen what we are going to do. [+ ctrl]  
 \*TEA: I'm going to give this worksheet.  
 \*STU: yes!  
 \*TEA: and it says.  
 \*TEA: pay attention Diego Omar † . [+ ctrl]  
 \*TEA: what is this Diego Omar † ? [+ ctrl]  
 \*STU: sentence.  
 \*TEA: no.  
 \*TEA: this together is a sentence.  
 \*TEA: but what is this? [+ ctrl]  
 \*TEA: only this. [+ ctrl]  
 \*STU: Eddie † . [+ ctrl]  
 \*TEA: no.  
 \*TEA: I know it is Eddie † .  
 \*TEA: but what is this? [+ ctrl]  
 %com: students laugh  
 \*TEA: Walter † no ah, ah, ah, ah, no.  
 \*STU: a naming part.

\*TEA: a naming part!  
 \*STU: and what is this? [+ ctrl]  
 \*STU: action part.  
 \*TEA: very good. [+ ctrl]  
 \*TEA: okay@fp.  
 \*STU: teacher, le habla xxx.  
 \*TEA: this?  
 \*STU: naming part.  
 \*TEA: and those? [+ ctrl]  
 \*STU: action parts.  
 \*TEA: okay@fp.  
 \*TEA: quiet everybody. [+ ctrl]  
 \*TEA: it says is it a sentence?  
 \*STU: yes!  
 \*TEA: read each group of words.  
 \*TEA: okay@fp.  
 \*TEA: I am going to wait until everybody is quiet and ready. [+ ctrl]  
 %com: class was very noisy stop to get attention from the students  
 \*TEA: sit down correctly. [+ ctrl]  
 \*TEA: put the xxx away. [+ ctrl]  
 \*TEA: ready? [+ ctrl]  
 \*STU: ready?  
 \*TEA: ready? [+ ctrl]  
 \*STU: yes.  
 \*TEA: ready.  
 \*TEA: okay@fp.  
 \*TEA: read each group of words.  
 \*TEA: write yes.  
 \*TEA: you have to write down yes. [+ ctrl]  
 \*STU: yes or no.  
 \*TEA: if it is a sentence, write no. [+ ctrl]  
 \*STU: no!  
 \*TEA: if it is not a sentence. [+ ctrl]  
 \*TEA: okay@fp.  
 \*TEA: this is very easy. [+ ctrl]  
 \*TEA: a piece of cake.  
 \*TEA: okay@fp?  
 \*STU: yes.  
 \*TEA: so@fp.  
 \*TEA: what are you going to do? [+ ctrl]  
 \*TEA: Estafania ¿. [+ ctrl]  
 \*TEA: what are you going to do? [+ ctrl]  
 \*STU: put yes or no, a sentence xxx.  
 \*TEA: yes.  
 \*TEA: you have to read this. [+ ctrl]  
 \*TEA: and if it is a sentence you are going to write down +/? [+ ctrl]  
 \*STU: yes.  
 \*TEA: yes.  
 \*TEA: if it is not a sentence? [+ ctrl]  
 \*STU: no!  
 \*STU: xxx.  
 \*TEA: do not start xxx. [+ ctrl]  
 \*STU: miss, Eddie solo vive para mí.  
 %com: noise  
 \*TEA: no! [+ ctrl]  
 \*TEA: quiet! [+ ctrl]  
 \*TEA: shh, no. [+ ctrl]  
 \*STU: teacher está temblando.  
 \*TEA: no.  
 \*STU: teacher, está temblando miss.  
 %com: noise  
 \*TEA: no!  
 \*TEA: Diego ¿. [+ ctrl]  
 \*TEA: I want to see you working. [+ ctrl]

\*TEA: okay@fp.  
 \*TEA: you may start. [+ ctrl]  
 \*TEA: you can begin. [+ ctrl]  
 \*STU: ya terminé.  
 \*TEA: I'm finished.  
 \*STU: I'm finished.  
 %com: noise  
 \*TEA: be quiet Diego ±. [+ ctrl]  
 \*STU: ahh!  
 \*TEA: and speak English. [+ ctrl]  
 \*STU: ya podemos empezar?  
 \*TEA: you may start. [+ ctrl]  
 \*STU: xxx.  
 %com: class starts speaking in Spanish.  
 \*STU: teacher.  
 \*STU: mariana tiene tres gomas.  
 \*STU: y tres lapices.  
 \*TEA: shh. [+ ctrl]  
 \*TEA: work Michelle ±. [+ ctrl]  
 \*TEA: c'mon Carlos ±. [+ ctrl]  
 \*TEA: read the words carefully. [+ ctrl]  
 \*STU: podemos pintar los dibujos?  
 \*TEA: later when I finish checking. [+ ctrl]  
 \*STU: la la la la la.  
 \*STU: la la la la la.  
 \*STU: la la la la la.  
 \*STU: miss xxx.  
 %com: noise  
 \*STU: I finish teacher.  
 \*STU: que rápido!  
 \*TEA: read the words carefully. [+ ctrl]  
 \*STU: I'm finish!  
 \*TEA: okay@fp.  
 \*TEA: I'm coming to be next to you. [+ ctrl]  
 \*TEA: xxx I'm coming next to you. [+ ctrl]  
 \*STU: I'm finish.  
 \*TEA: let me take my red pen.  
 \*STU: xxx me das un papellito.  
 \*TEA: Eddie ±. [+ ctrl]  
 \*TEA: be quiet Eddie ±. [+ ctrl]  
 \*TEA: Eddie ±! [+ ctrl]  
 %com: students keep working and speaking mixing english and spanish  
 \*TEA: what did I say Eddie ±? [+ ctrl]  
 \*TEA: what did I say? [+ ctrl]  
 \*STU: teacher!  
 %com: noise  
 \*STU: teacher!  
 \*STU: what is a pond?  
 \*TEA: what?  
 \*STU: pond.  
 \*TEA: pond?  
 \*STU: lago!  
 \*STU: te iba a decir eso.  
 \*TEA: this is a pond.  
 %com: teacher points at an image in the student's book.  
 \*TEA: xxx the water xxx.  
 \*STU: I finish!  
 \*STU: teacher.  
 %com: noise  
 \*TEA: Eddie ±, you xxx. [+ ctrl]  
 \*STU: teacher, tenemos que pintar los dibujos?  
 \*STU: sí!  
 \*STU: sí verdad?  
 \*TEA: xxx.

\*STU: no burra!  
 \*STU: maestra, pintamos los dibujos?  
 \*STU: no!  
 \*STU: maestra!  
 \*TEA: yes.  
 %com: teacher is helping some students individually thus, her voice is really low  
 \*TEA: swlm.  
 \*STU: teacher, teacher I finish.  
 %com: noise  
 \*TEA: Diego † . [+ ctrf]  
 \*TEA: be quiet Diego † . [+ ctrf]  
 \*STU: xxx.  
 %com: more noise as students work  
 \*TEA: we are going to do something else. [+ ctrf]  
 %com: teacher continues helping individual students explaining something in English but it is not clear what she says.  
 \*TEA: guys! [+ ctrf]  
 \*TEA: even though there are some short sentences you have to pay attention. [+ ctrf]  
 \*TEA: okay@rpf?  
 \*TEA: you do not have to put no just because you see a small or short.  
 [+ gram] [+ ctrf]  
 %err: put no = write no  
 \*TEA: okay@rpf?  
 \*STU: what is pond?  
 \*TEA: pond is this.  
 %com: students keep working and teacher keeps helping individuals  
 \*STU: I finish!  
 \*TEA: okay@rpf.  
 \*TEA: sit until I go. [+ ctrf]  
 \*TEA: and sit until we do something else. [+ ctrf]  
 \*STU: teacher, puedo ir a tomar agua?  
 \*TEA: no. [+ ctrf]  
 \*TEA: no puedes ir a tomar agua@s. [+ ctrf]  
 \*TEA: may I.  
 %com: teacher echoes student's words so that he realizes he has to do it in English  
 \*STU: teacher podemos xxx.  
 \*STU: que sí!  
 \*TEA: yes you can xxx. [+ ctrf]  
 \*STU: miss I finish.  
 %com: students continue working  
 \*TEA: xxx are going to xxx from yesterday.  
 \*TEA: okay@rpf?  
 \*TEA: it's very easy.  
 \*TEA: <I'm going to> [x 2] have xxx.  
 \*TEA: hurry up! [+ ctrf]  
 %com: students working  
 \*TEA: ready Irina †? [+ ctrf]  
 \*TEA: okay@rpf!  
 \*STU: xxx.  
 \*TEA: ready Irina †? [+ ctrf]  
 \*STU: xxx.  
 %com: continue talking.  
 \*STU: <toma Eddie † > [x 2].  
 \*TEA: shh, Diego †! [+ ctrf]  
 \*TEA: xxx the verb is xxx.  
 \*TEA: we are going to do something else in a little while. [+ ctrf]  
 \*STU: teacher may I go to drink water?  
 %com: teacher says yes by nodding.  
 \*TEA: ready Irina †? [+ ctrf]  
 \*TEA: Eddie † . [+ ctrf]  
 \*TEA: when you go out you have to close the door. [+ ctrf]  
 \*TEA: okay@rpf?  
 \*TEA: thank you. [+ ctrf]  
 %com: as she closes the door a student left opened.



\*TEA: okay@fp.  
 \*TEA: sit down. [+ ctrl]  
 %com: noise.  
 \*STU: achu!  
 %com: a student sneezes.  
 \*TEA: bless you!  
 \*TEA: quiet! [+ ctrl]  
 \*TEA: okay@fp.  
 \*TEA: Irina ¿ did you finish? [+ ctrl]  
 \*STU: no.  
 \*TEA: no?  
 \*STU: only one sentence xxx.  
 \*TEA: the verb is in the xxx.  
 %com: teacher helps the student, her voice is very low.  
 \*TEA: okay@fp.  
 \*TEA: everybody. [+ ctrl]  
 \*TEA: sit down. [+ ctrl]  
 \*STU: xxx.  
 \*TEA: te quemaste xxx.  
 %com: the student showed the teacher something that happened in her ear.  
 \*TEA: okay@fp.  
 \*TEA: Walter ¿ . [+ ctrl]  
 \*TEA: Diego ¿ . [+ ctrl]  
 \*TEA: everybody pay attention. [+ ctrl]  
 \*TEA: Eddie ¿ stop coloring. [+ ctrl]  
 \*TEA: and look at me. [+ ctrl]  
 \*TEA: everybody at the board. [+ ctrl]  
 \*TEA: these are the sentences that we have on the worksheet.  
 \*TEA: okay@fp?  
 \*TEA: these are the same sentences.  
 \*TEA: frog.  
 \*TEA: I mean words.  
 \*TEA: because not all of them are sentences.  
 \*TEA: okay@fp.  
 \*TEA: we have frog jump.  
 \*TEA: sing in the tree.  
 \*TEA: the fish pond in the water.  
 \*TEA: xxx the bird is in the tree xxx.  
 \*TEA: okay@fp.  
 \*TEA: number one.  
 \*TEA: is this a sentence? [+ ctrl]  
 \*STU: yes.  
 \*STU: no.  
 \*STU: yes.  
 \*TEA: okay@fp.  
 \*TEA: why not? [+ ctrl]  
 \*TEA: <who says no> [x 2]. [+ ctrl]  
 \*TEA: why not Paola ¿? [+ ctrl]  
 \*TEA: what is fish? [+ ctrl]  
 \*STU: a noun.  
 \*TEA: and jump?  
 \*STU: an action.  
 \*TEA: is it a sentence? [+ ctrl]  
 \*TEA: no?  
 \*TEA: okay.  
 \*TEA: <wait> [x 3]. [+ ctrl]  
 \*TEA: to have a sentence.  
 \*TEA: what do we need? [+ ctrl]  
 \*TEA: qué necesitamos para hacer una oración@s? [+ ctrl]  
 \*STU: naming part and action part.  
 \*TEA: naming part.  
 \*TEA: and action part.  
 \*TEA: what is the naming part. [+ ctrl]  
 \*TEA: Isis ¿ . [+ ctrl]

\*TEA: Diego † sit down. [+ ctrl]  
 \*TEA: what is a naming part? [+ ctrl]  
 \*TEA: who can tell me what a naming part is? [+ ctrl]  
 \*TEA: que es es un naming part@s? [+ ctrl]  
 \*TEA: Eddie †? [+ ctrl]  
 \*STU: de la persona o de la cosa de la que estamos hablando.  
 \*TEA: the person, thing or whatever we are talking about.  
 \*TEA: okay@fp?  
 \*TEA: s@fp.  
 \*TEA: this is who, what, or what.  
 \*TEA: okay@fp?  
 %com: t writes on the board.  
 \*TEA: <who> [x 2] is making the action. [+ gram] [+ ctrl] ←  
 %err: making the action = doing the action  
 \*TEA: okay@fp?  
 \*TEA: naming like the name.  
 \*TEA: el nombre de la cosa o la persona o de quien  
 estamos hablando@s.  
 \*TEA: okay?  
 \*TEA: and action is like some actions.  
 \*TEA: like doing some action.  
 \*TEA: for example jump, run.  
 \*TEA: and in the action part we must have a verb.  
 \*TEA: okay@fp.  
 \*TEA: if we do not have a verb we do not have an action part.  
 \*TEA: okay@fp?  
 \*STU: okay.  
 \*TEA: then.  
 \*TEA: who is doing the action over here? [+ ctrl]  
 %com: teacher points at the board  
 \*STU: the frog.  
 \*TEA: the frog.  
 \*TEA: so@fp.  
 \*TEA: the frog is the naming part.  
 \*TEA: and what is this? [+ ctrl]  
 \*STU: jump.  
 \*TEA: jump is what? [+ ctrl]  
 \*STU: it's an action.  
 \*STU: action part.  
 \*TEA: action part!  
 %com: the bell rings.  
 \*TEA: we have a naming part.  
 \*TEA: and we have an action part.  
 \*TEA: then we have a sentence.  
 \*TEA: right?  
 \*TEA: because we have a naming part and an action part.  
 \*TEA: okay@fp?  
 \*TEA: now@fp.  
 \*TEA: sing in the tree.  
 \*TEA: do we have a naming part? [+ ctrl]  
 \*STU: no.  
 \*TEA: no.  
 \*TEA: do we have a verb? [+ ctrl]  
 \*STU: yes.  
 \*STU: no.  
 \*TEA: tell everyone what's the verb over here Estefania † ? [+ gram] ←  
 %com: what's the verb = what the verb is  
 \*TEA: xxx the verb over here?  
 \*TEA: Irina † . [+ ctrl]  
 \*STU: sing.  
 \*TEA: sing.  
 \*TEA: so@fp.  
 \*TEA: sing is the verb.  
 %com: as she writes the words.

\*TEA: so@fp.  
 \*TEA: all of this is an +/?  
 \*STU: action part.  
 \*TEA: an action part.  
 \*STU: and it is not a sentence.  
 \*TEA: and it is not a sentence.  
 \*TEA: because we do not have the naming part.  
 \*TEA: okay@fp?  
 \*TEA: number three.  
 \*TEA: the fish in the pond.  
 \*STU: no, no, no.  
 \*STU: yes.  
 \*TEA: why not? [+ ctrl]  
 \*TEA: who says yes? [+ ctrl]  
 \*TEA: Maria Valeria ¿ ? [+ ctrl]  
 \*TEA: why? [+ ctrl]  
 \*TEA: tell me why? [+ ctrl]  
 \*STU: xxx.  
 \*TEA: no?  
 \*TEA: you do not know why.  
 \*TEA: okay.  
 \*TEA: do we have a naming part in here? [+ ctrl]  
 \*STU: no.  
 \*STU: yes.  
 \*STU: yes, the fish.  
 \*TEA: the fish is your naming part.  
 \*TEA: and what is the +/?  
 \*TEA: Sindy ¿ stop coloring. [+ ctrl]  
 \*TEA: and pay attention. [+ ctrl]  
 \*TEA: and what is the action part? [+ ctrl]  
 \*TEA: if you say the fish is the naming part.  
 \*STU: in the pond.  
 \*TEA: do we have a verb in the pond? [+ ctrl]  
 \*STU: no.  
 \*TEA: we do not have a verb.  
 \*TEA: if this sentence said the fish is in the pond this would be  
       a sentence.  
 \*TEA: but we do not have a verb.  
 \*TEA: so@fp.  
 \*TEA: this is not a sentence.  
 \*TEA: this is just a +/?  
 \*TEA: what is this? [+ ctrl]  
 \*STU: a naming part.  
 \*TEA: porque no tenemos verbo.  
 \*TEA: okay@fp.  
 \*TEA: solo dice los peces en el estanque@s.  
 \*TEA: but what are they doing? [+ ctrl]  
 \*TEA: right@fp!  
 \*TEA: we do not know.  
 \*TEA: okay@fp.  
 \*TEA: he next one.  
 \*TEA: number four.  
 \*TEA: birds fly.  
 \*STU: yes.  
 \*TEA: yes?  
 \*TEA: why Paola ¿ ? [+ ctrl]  
 %com: me tengo que retirar, me llaman del trabajo. Audio de 31 minutos y 30  
       segundos.  
 @@End

### Apéndice 3. Ejemplo de transcripción identificando alternancia de código (AC)

```
File Edit View Tiers Mode Window Help
@Begin
@Languages: spa, eng
@Participants: STU Student, TEA Teacher, MOT Mother
@ID: spa, eng|change_corpus_later|STU|||||Student|||
@ID: spa, eng|change_corpus_later|TEA|||||Teacher|||
@ID: spa, eng|change_corpus_later|MOT|||||Mother|||
@Date: 29-NOV-2012
@Situation: The coordinator asks students to explain a kind of bulletin
board place in a hall. The questions are according
to the students' grade. In this case FIRST grade.
*MOT: okay@fp.
*MOT: well@fp pay attention in here. [+ gram] [+ ctrl]
%com: suena raro
*MOT: good morning?
*STU: good morning.
*MOT: how are you today?
*STU: fine.
*MOT: thank you.
*MOT: and me?
*MOT: I'm fine too.
*MOT: today was very cold in the morning „ was it? [+ gram]
%com: tag question
*STU: yes.
*MOT: yes.
*MOT: very cold!
*MOT: okay@fp.
*MOT: well@fp.
*MOT: first of all we are going to start looking at this. [+ ctrl]
*MOT: what is this?
*STU: pavo, pavo, gallina.
*MOT: what is it?
*STU: pavo.
*MOT: in English? [+ ctrl]
*STU: ay no sé!
*STU: ay, yo no la sé decir en inglés.
*STU: pavo.
*MOT: and in English? [+ ctrl]
*STU: pav?
*MOT: no!
*STU: guau?
*MOT: no.
*MOT: it is a turkey.
*STU: turkey.
*MOT: turkey.
*STU: turkey.
*MOT: this is yours „ yes? [+ gram]
%com: tag question
*STU: yes.
*MOT: what colors can you see there? [+ ctrl]
*STU: naranja.
*MOT: in English.
*STU: yellow, orange and green.
*MOT: and green.
*MOT: what else?
*MOT: what about this? [+ ctrl]
```

\*MOT: okay@fp.  
 \*MOT: what are these? [+ ctrl]  
 \*STU: yellow.  
 \*MOT: what are these?  
 \*STU: <hands> [x 2].  
 \*MOT: hands.  
 \*MOT: yes.  
 \*MOT: whose hands are these ones? [+ ctrl]  
 \*MOT: mine?  
 \*MOT: are they my hands? [+ ctrl]  
 \*MOT: my hands?  
 \*STU: de nosotros!  
 \*MOT: my hands!  
 \*STU: my hands.  
 \*MOT: my hands.  
 \*MOT: okay@fp.  
 \*MOT: your hand.  
 \*MOT: well.  
 \*MOT: and these?  
 \*MOT: what about these? [+ ctrl]  
 \*STU: black.  
 \*STU: black.  
 \*MOT: not.  
 \*MOT: but what about the color.  
 \*STU: white.  
 \*STU: white.  
 \*MOT: no.  
 \*MOT: but not the color.  
 \*MOT: what are they? [+ ctrl]  
 \*STU: ojos.  
 \*MOT: English?  
 \*STU: eyes.  
 \*MOT: eyes.  
 \*TEA: very good.  
 \*STU: creo que si sobaron.  
 \*MOT: yes.  
 \*MOT: good.  
 \*MOT: attention here. [+ gram] [+ ctrl]  
 %com: pay attention to me  
 \*MOT: attention.  
 \*STU: se están cayendo las hojas.  
 \*MOT: your teacher Miriam and you were working with these.  
 \*MOT: what animal is this? [+ ctrl]  
 \*STU: turkey!  
 \*MOT: excellent Erika!  
 \*MOT: very good.  
 \*MOT: thank you.  
 \*MOT: attention. [+ ctrl]  
 \*MOT: this is first grade.  
 %com: pointing at the work of first graders  
 \*MOT: we are going to see here now something about second grade.  
 [+ gram] [+ ctrl]  
 %com: we are going to see the work done by second graders  
 \*MOT: in second grade.  
 \*MOT: look.

\*MOT: what is the name of the ship? [+ ctrl]  
 \*STU: Mayflower.  
 \*MOT: yes?  
 \*MOT: what is the name of the ship? [+ ctrl]  
 \*STU: Mayflower.  
 \*MOT: excellent!  
 \*STU: yo leí esto.  
 \*MOT: excellent.  
 \*MOT: very good.  
 \*MOT: okay@fp.  
 \*MOT: what is the name of the ship?  
 \*STU: the Mayflower.  
 \*STU: Gustavo ‡ no agarres!  
 %com: marca de vocativos  
 \*MOT: hey!  
 \*MOT: second.  
 \*MOT: this is second grade. [+ gram]  
 %com: this is the work of second grade or this work is from second grade  
 \*MOT: okay.  
 \*MOT: and the pilgrims.  
 \*MOT: they are called pilgrims.  
 \*MOT: pilgrims.  
 \*STU: pilgrims.  
 \*MOT: pilgrims.  
 \*STU: pilgrims.  
 \*MOT: pilgrims.  
 \*MOT: good.  
 \*MOT: now here. [+ ctrl]  
 \*MOT: <this is> [x 2] a map.  
 \*STU: map.  
 \*MOT: this is a map.  
 \*MOT: what country is this one? [+ ctrl]  
 \*STU: estados.  
 \*MOT: what country is this one?  
 \*STU: estados?  
 \*MOT: do you know this country? [+ ctrl]  
 \*MOT: it's our country!  
 \*STU: country.  
 \*MOT: no.  
 \*MOT: attention. [+ gram] [+ ctrl]  
 %com: pay attention  
 \*MOT: this is U\_S\_A.  
 \*MOT: okay@fp.  
 \*MOT: <this country is> [/], this country is Canada.  
 \*MOT: this country is our country.  
 \*MOT: what is the name of our country? [+ ctrl]  
 \*MOT: where we live.  
 \*STU: Querétaro?  
 \*MOT: this is our city.  
 \*MOT: but our country +/.  
 \*STU: xxx.  
 \*MOT: yes.  
 \*MOT: more or less.  
 \*MOT: Querétaro no. [+ gram]  
 %com: it is not Queretaro

---

\*STU: es muy grande?  
\*STU: grande?  
\*MOT: no!  
%com: coordinator smiles  
\*MOT: this is Canada, U\_S\_A, and +//?  
\*MOT: and +//?  
\*MOT: our country is +//?  
\*STU: xxx.  
\*MOT: our country is +//?  
\*STU: ah, Mexico!  
\*MOT: excellent!  
\*MOT: México.  
\*MOT: México [x 3].  
\*MOT: it's México.  
\*MOT: good.  
\*MOT: okay@fp.  
\*MOT: attention. [+ gram] [+ ctrl]  
%com: pay attention  
\*MOT: we celebrate Thanksgiving in +//?  
\*MOT: when do we celebrate Thanksgiving?  
\*STU: noviembre.  
\*MOT: november Jimena.  
\*MOT: very good. [+ ctrl]  
\*STU: december.  
\*MOT: okay@fp.  
\*MOT: <listen to me> [x 2]. [+ ctrl]  
\*MOT: this ship is that one.  
\*MOT: what is the name of the ship? [+ ctrl]  
%com: shows a ship drawn in a map and points at the ship made with butcher  
paper.  
\*STU: blanco?  
\*MOT: what is the name of the ship? [+ ctrl]  
\*STU: blanco?  
\*MOT: no.  
\*MOT: what 's the name? [+ ctrl]  
\*STU: aah, Mayflower.  
\*MOT: Mayflower! [+ gram]  
%com: the  
\*MOT: attention. [+ gram] [+ ctrl]  
%com: pay  
\*STU: él me pegó.  
\*MOT: well.  
\*MOT: <say I'm sorry> [x 2]. [+ ctrl]  
\*STU: pero ni le pegué fuerte.  
\*MOT: I know but anyway.  
\*MOT: you hit him.  
\*MOT: and no.  
\*MOT: you cannot hit. [+ ctrl]  
\*STU: él también me pegó.  
\*MOT: no.  
\*MOT: I'm going to talk to you later. [+ ctrlñ]  
\*MOT: attention here. [+ gram] [+ ctrl]  
%com: pay attention or look at this  
\*MOT: <this is England> [x 2].  
\*MOT: they were +/.

---

\*MOT: they were very sad.  
 \*MOT: <because> [x 2] they were not happy living here.  
 %com: points to England in the map.  
 \*MOT: they were sad.  
 \*MOT: they had to come here.  
 \*MOT: they travelled. [+ gram]  
 %com: travel  
 \*MOT: they travelled here.[+ gram]  
 %com: travel  
 \*MOT: right?  
 \*MOT: when? [+ ctrl]  
 \*MOT: when did they arrive here? [+ ctrl]  
 \*MOT: oh, oh.  
 \*MOT: so.  
 \*MOT: attention. [+ ctrl]  
 \*MOT: what is the month? [+ ctrl]  
 \*STU: november.  
 \*MOT: november.  
 \*MOT: and they have dinner. [+ gram]  
 %com: they had dinner  
 \*MOT: they celebrated because the indians.  
 \*MOT: <wa-woo woohoo@o> [x 2].  
 %com: the coordinator acts as an indian  
 \*STU: de indios!  
 \*MOT: the indians help them. [+ gram]  
 %com: helped  
 \*MOT: right?  
 \*MOT: <helped> [x 2].  
 %com: then children started acting like indians  
 \*MOT: okay@fp.  
 \*MOT: guys@fp.  
 \*MOT: come here.  
 \*MOT: this is the food.  
 \*MOT: the food they eat in the Thanksgiving Day. [+ gram]  
 %com: on Thanksgiving  
 \*STU: comida [x 2].  
 \*MOT: yes!  
 \*MOT: they have fruit. [+ gram]  
 %com: had  
 \*STU: fruit!  
 \*MOT: this is <corn> [x 2].  
 \*STU: corn.  
 \*MOT: but it is not pop corn. [+ ctrl]  
 \*MOT: it's corn only. [+ gram] [+ ctrl]  
 %com: it's plain corn  
 \*MOT: pretzels.  
 \*STU: pretzels.  
 \*MOT: sunflower seeds.  
 \*STU: eso parecen golosinas.  
 \*MOT: yes.  
 \*MOT: they look like candy because they are called candy corn.  
 [+ gram]  
 %com: it is candy but it looks like pieces of corn  
 \*STU: candy corn.  
 \*MOT: candy corn, mhm mhm.



\*STU: corn.  
 \*MOT: now.  
 \*MOT: here. [+ ctrl]  
 \*MOT: the last one xxx.  
 \*STU: miss, miss, miss, es que Marian despegó una hojita.  
 \*MOT: Gustavo.  
 \*MOT: okay@fp.  
 \*MOT: no problem.  
 \*MOT: we can paste it again. [+ gram]  
 %com: we can paste it back again or we can put it back again  
 \*MOT: yes.  
 \*MOT: do you need help? [+ ctrl]  
 \*MOT: okay@fp.  
 \*MOT: here.  
 \*MOT: <this is a tree> [x 2].  
 \*STU: a tree?  
 \*MOT: a family.  
 \*MOT: an animal.  
 \*MOT: for parents. [+ gram]  
 %com: for my parents  
 %exp: tree leaves have thankful messages written by students, the coordinator reads what some of them say.  
 \*STU: xxx.  
 \*MOT: I'm sorry it was an accident ,, yes? [+ gram]  
 %com: tag question  
 \*MOT: an accident?  
 \*STU: aquí está el mío!  
 \*MOT: okay@fp.  
 \*MOT: for my parents and my pet.  
 \*MOT: okay@fp.  
 \*MOT: <tell me>[x 2].  
 \*MOT: <Erika> [x 2].  
 \*STU: xxx.  
 \*MOT: Erika ‡ tell me. [+ ctrl]  
 %com: marco un vocativo  
 \*MOT: why are you thankful for? [+ ctrl]  
 \*MOT: why? [+ ctrl]  
 \*STU: dónde está el tuyo?  
 \*STU: Fernando.  
 \*STU: ay pues donde dice for me.  
 \*MOT: what is yours? [+ ctrl]  
 \*MOT: tell me.  
 \*MOT: what is your leaf? [+ ctrl]  
 \*MOT: where is your leaf? [+ ctrl]  
 \*MOT: here? [+ ctrl]  
 \*STU: en amarillo.  
 \*MOT: no this is sixth.  
 %com: meaning what it what the group of sixth grade worked on, and the student who asked is a first grader  
 \*MOT: this one is Jimena's.  
 \*MOT: no.  
 \*MOT: that is not yours.  
 \*STU: y el mio?  
 \*STU: Jimena!  
 \*MOT: and yours?

\*MOT: Cristopher.  
 \*MOT: no.  
 \*STU: y dónde está el mio miss?  
 \*MOT: I don't know Ursula.  
 \*MOT: where is yours? [+ ctrl]  
 \*MOT: Erika!  
 \*MOT: ah.  
 \*MOT: for the life. [+ gram]  
 %com: for life  
 \*STU: allá está el mio!  
 \*MOT: ah.  
 \*MOT: this one?  
 \*MOT: Mary ¿ „ yes? [+ gram]  
 %com: vocativo indicado y tag question  
 \*MOT: okay@fp.  
 \*MOT: for my friends and the animals „ yes? [+ gram]  
 %com: tag question  
 %exp: the coordinator reads out loud what the child wrote on the paper  
 leaf.  
 \*STU: miss dónde estoy yo?  
 \*MOT: xxx, I don't know.  
 \*MOT: did you go to my classroom, [//] my office yesterday?  
 \*STU: éste Fernando dónde está?  
 \*STU: pues ahí donde dice +/.  
 \*STU: ahí donde está +/.  
 \*STU: ah ya, ya, ya.  
 \*MOT: Fernando? [+ ctrl]  
 \*MOT: you are thankful for +//? [+ ctrl]  
 \*MOT: Fer.  
 \*MOT: can you read, please? [+ ctrl]  
 \*STU: for, for me.  
 \*MOT: for my.  
 %com: corrects student's pronunciation  
 \*STU: for my family.  
 \*MOT: and?  
 \*STU: and friends.  
 \*MOT: and friends!  
 \*MOT: okay@fp.  
 \*MOT: thank you for coming.  
 \*MOT: do you want a picture? [+ ctrl]  
 \*STU: yes!  
 \*MOT: wait a second.  
 \*MOT: with your teacher.  
 \*STU: hasta luego!  
 \*MOT: no [x 3] I want a picture.  
 %com: students and teacher get together for the picture  
 \*TEA: a ver@s.  
 \*TEA: tu pásate más adelante please@s.  
 \*MOT: okay@fp.  
 \*MOT: thank you very much. [+ ctrl]  
 @End

#### Apéndice 4. Ejemplo del análisis realizado en CLAN para filtrar únicamente emisiones con AC

```
File Edit View Tiers Mode Window Help
[Icons]
> freq @ +t*TEA +s**@s"
freq @ +t*TEA +s*@s
Wed Sep 12 09:16:30 2018
freq (31-May-2018) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *TEA;
*****
From file <c:\Users\UABC\Dropbox\tesis erika\Transcripciones en chat\MsHuichoJan31st.cha>
Speaker: *TEA:
  1 bárbara@s
  1 estudiando@s
  1 grados@s
  2 mañana@s
  1 verdad@s
-----
  5 Total number of different item types used
  6 Total number of items (tokens)
0.833 Type/Token ratio
  This TTR number was not calculated on the basis of %mor line forms.
  If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line
  with option: +sm,*,o

> freq @ +t*TEA +s**@s"
freq @ +t*TEA +s*@s
Wed Sep 12 09:18:15 2018
freq (31-May-2018) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *TEA;
*****
From file <c:\Users\UABC\Dropbox\tesis erika\Transcripciones en chat\4to thanksgiving Qro.cha>
Speaker: *TEA:
-----
  0 Total number of different item types used
  0 Total number of items (tokens)

> freq @ +t*TEA +s**@s"
freq @ +t*TEA +s*@s
Wed Sep 12 09:19:30 2018
freq (31-May-2018) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *TEA;
*****
From file <c:\Users\UABC\Dropbox\tesis erika\Transcripciones en chat\1ro thanksgiving Qro.cha>
Speaker: *TEA:
  1 please@s
  1 ver@s
-----
  2 Total number of different item types used
  2 Total number of items (tokens)
1.000 Type/Token ratio
  This TTR number was not calculated on the basis of %mor line forms.
  If you want a TTR based on lemmas, run FREQ on the %mor line
  with option: +sm,*,o

>
31may18[E|TEXT] 55
```