

# EL METALENGUAJE EN LA CLASE DE IDIOMA EXTRANJERO

Olga Alejandra Mordente y Roberta Ferroni

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

---

## RESUMEN

*La clase de idioma extranjero puede originar comportamientos característicos que abarcan tanto el nivel lingüístico como el nivel discursivo. En este trabajo se analizarán las actividades reflexivas cuyos objetos son la comunicación como tal (actividades metacomunicativas) y la lengua como código (actividades metalingüísticas). Con base en los ejemplos presentados, se concluye que estas actividades son realizadas tanto por los alumnos como por los docentes por intermedio de la alternancia de lenguas, y funcionan como recurso expresivo o comunicativo.*

---

**PALABRAS CLAVE:** clase de idioma, lengua, actividad metacomunicativa, actividad metalingüística, alternancia de lenguas

ABSTRACT

*The language class may originate characteristic behaviours which involve the linguistic level as well as the discursive level. This work aims to analyze the reflective activities dealing with communication itself (metacommunicative activities) and language as a code (metalanguage activities). Based on the presented examples we conclude that these activities can be accomplished by both students and teachers through code switching, and they work as an expressive and communicative resource.*

---

**KEY WORDS:** language class, metacommunicative activity, metalanguage activity, code switching

Fecha de recepción del artículo: 11 de febrero de 2010  
Fecha de recepción de la versión revisada: 27 de mayo de 2011  
Fecha de aceptación: 2 de agosto de 2011

Dirección de las autoras:  
Olga Alejandra Mordente  
Roberta Ferroni  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas  
Departamento de Letras Modernas  
Universidade de São Paulo  
Av. Prof. Luciano Gualberto, 430  
São Paulo/SP, Brasil, CEP 05508-900  
alemordente@usp.br  
robertaferroni@hotmail.com

## INTRODUCCIÓN

Según el modelo interaccional elaborado por un grupo de sociolingüistas pertenecientes a distintas universidades europeas (Albert & Py, 1986; Lüdi & Py, 2003), una característica típica de la clase de lengua extranjera es la posibilidad de pasar con bastante facilidad de la modalidad monolingüe a la bilingüe. Este fenómeno, que la torna peculiar cuando la comparamos con los otros contextos educativos, nos induce a abrir un paréntesis sobre el *bilingüismo*. Ser bilingüe significa “être capable de passer d’une langue à l’autre dans des nombreuses situations si cela est possible ou nécessaire, même avec une compétence considérablement asymétrique” (Lüdi & Py, 2003: 131). Esto quiere decir que el bilingüe tiene que interpretar cada situación de comunicación para determinar cuál es la lengua apropiada entre las que él domina. Se trata, pues, de la elección de lengua.

Para que haya elección de lengua, según Lüdi y Py (2003), los interlocutores deben tener algunos conocimientos básicos de las dos lenguas. En muchos casos son las convenciones sociales las que determinan la lengua a emplear, pero también pueden hacerlo ciertos factores situacionales. De esta manera, el hablante bilingüe presenta, con frecuencia, un papel asimétrico de tipo *exolingüe* (Lüdi, 1987). La comunicación *exolingüe* es aquella en la que uno o más interlocutores no dominan totalmente el código. En la conversación *exolingüe* es necesaria cierta colaboración para que la interacción no se encuentre en un clima de permanente incompreensión. Esta colaboración se manifiesta, por parte del hablante experto, a través de reformulaciones y simplificaciones; por parte del hablante inexperto, a través de preguntas que piden explicación, enunciados inacabados y formas híbridas que no pertenecen a ninguna de las dos lenguas. Para superar esta divergencia el hablante con poca experiencia se deja llevar por el interlocutor que tiene una mayor competencia, es decir, el profesor.

Todos los fenómenos en los que se manifiestan formalmente los contactos entre las dos lenguas, a nivel individual, son generalmente reunidos en una única macrocategoría: se habla, de acuerdo con la definición más genérica creada por Lüdi (1987), de *marcas transcódicas* que se deben considerar como las manifestaciones formales de una L1 que aparecen en el discurso enunciado en L2. Por lo tanto, este término debe ser considerado como un hiperónimo de todas las fórmulas lingüísticas que, en un determinado segmento del discurso formulado en una lengua X, contienen elementos lingüísticos de una lengua Y. Lüdi distingue diversas cate-

gorías entre las marcas transcódicas: el calco, el préstamo, la transferencia léxica, la alternancia de lenguas.

La alternancia de lenguas es una de las marcas transcódicas que se producen en situaciones de contacto de lenguas.<sup>1</sup> Según la definición de Gumperz la alternancia es: “the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or subsystems” (1982: 59). Gumperz indica que la alternancia de lenguas no es necesariamente un índice de conocimiento imperfecto del sistema gramatical en cuestión; en muchos de los casos, la información dada en la alternancia se habría podido expresar igualmente bien en la otra lengua. La alternancia de hecho puede aparecer entre dos turnos o dentro del mismo turno de habla, entre dos frases o dentro de la misma frase, entre dos proposiciones o dentro de la misma proposición. Desde una perspectiva sociolingüística las alternancias, muchas veces, no se deben a una mera necesidad lingüística causada por la falta de una palabra en la lengua meta, sino que funcionan como índices de contextualización importantes para vehicular significados (Gumperz, 1982).

Con respecto a la alternancia de lenguas durante el aprendizaje lingüístico del código, Torrens observa que esta puede cumplir dos funciones diferentes: “por un lado, puede representar una ‘marca lingüística’ de la existencia de una deficiencia en la competencia lingüística; por otro, puede constituir un recurso expresivo, es decir, un aumento del sentido ya contenido en la forma lingüística” (1998: 49).

Se evidencian, de esta forma, dos tipos de alternancia: una de carácter “bilingüe” (como recurso expresivo), otra de carácter “exolingüe” (como recurso comunicativo). Con el término *recurso expresivo* Torrens define el uso de otra lengua, generalmente la L1, que es utilizada en la comunicación para expresar, por ejemplo, elementos “del interrepertorio compartido” (1998: 49); por interrepertorio se entiende la variación lingüística individual de cada uno de los interlocutores. Lo anterior acontece cuando el elemento alternado es utilizado como recurso expresivo y es compartido por ambos hablantes.

<sup>1</sup> A lo largo de los años y en los diferentes estudios este concepto de uso alternado de dos o más lenguas, dentro del mismo discurso, ha recibido distintas denominaciones: cambio de código, cambio de lengua, alternancia códica, alternancia de códigos, alternancia de lenguas. Nosotras adoptamos el término “alternancia de lenguas”.

El intercambio de idiomas como recurso comunicativo es el más difundido en la clase de lengua y corresponde a una deficiencia lexical en la competencia lingüística del aprendiente. Dependiendo del contexto o de las preferencias personales, el hablante puede optar por la L2 o por la L1; independientemente de las tendencias personales, estas fuerzas se manifiestan conjuntamente y condicionan el discurso del hablante bilingüe. De esta manera, la alternancia de lenguas se manifiesta como una opción del hablante para acentuar la diferencia entre ellas. Producir o interpretar un discurso bilingüe da lugar a un movimiento de estas dos fuerzas, en el cual una de ellas prevalece sobre la otra, de manera durable o episódica, en continuo vaivén. Este intercambio puede ser conducido de manera individual o colectiva y, algunas veces, puede ser negociado por los interlocutores de acuerdo con determinadas reglas generales.

Tomando como punto de partida una perspectiva interaccional que considera que la alternancia del código es un importante recurso —tanto para los fines del aprendizaje como para los de la comunicación, ya que contribuye al enriquecimiento de las posibilidades discursivas y además favorece el desarrollo de interacciones diversificadas y complejas (Castellotti, 1997)—, el objetivo de este artículo es examinar las actividades de la clase de idioma que hacen referencia: 1) a las propiedades, al funcionamiento y a los usos de la lengua como código; 2) a la *comunicación*; 3) al momento en el que los interlocutores toman nota; 4) a las evaluaciones de los intercambios verbales en curso, sean anteriores o posteriores. Estas actividades presentan un doble carácter: *metalingüístico*, con la función explicativa cuyo objetivo es el aprendizaje de la L2, y *metacomunicativo*, con la función comunicativa cuyo objetivo es mantener la conversación. A pesar de que no siempre es posible identificarlos, los dos planos o esferas se entrelazan y se superponen, de modo que se crea un intercambio continuo del registro discursivo con el registro gramatical. En la clase de idioma, como señala Dabène (1984), el diálogo reflexivo (metalingüístico o metacomunicativo) no es solamente consubstancial al acto educativo por medio del cual se enseña una lengua no materna, sino que constituye su aspecto fundamental. Para un análisis que intente considerar las actividades reflexivas, se torna relevante observar a los actores (profesor/alumnos) y examinar con qué finalidades específicas se realizan las actividades reflexivas.

En lo sucesivo, los ejemplos que se ofrecerán fueron obtenidos de grabaciones realizadas en los cursos de italiano administrados en la Universidad de São Paulo y serán analizados a través de algunos estudios que se han dedicado a la

alternancia de lenguas desde una perspectiva interaccional (Cicurel, 1990; Moore, 1996; Cambra & Nussbaum, 1997; Coste, 1997; Simon, 1997; Castellotti, 1997).

## LAS ACTIVIDADES METALINGÜÍSTICAS

En la clase de idioma cada intercambio verbal constituye un objeto potencial de reflexión *metalingüística*. Reflexionar sobre la lengua como código puede implicar varios niveles de significado lingüístico: fonológico, morfológico, lexical, sintáctico, textual, discursivo. En otras palabras, la actividad metalingüística puede verificar los elementos microlingüísticos específicos, así como también los elementos macrolingüísticos como, por ejemplo, los géneros textuales que sirven para acentuar las reglas y los principios generales que guían su elaboración.

Según Coste (1997: 399), este tipo de actividad es particularmente esperada en las clases de idiomas y, frecuentemente, exige el uso de la lengua materna. Todas las funciones de las alternancias de lenguas para hablar de la lengua que han sido relevadas en nuestro corpus pueden reunirse en dos grupos: las alternancias para las reflexiones sobre los aspectos de L1/L2 y las alternancias para solucionar un problema léxico; en ambos casos la finalidad es el aprendizaje de la L2.

Las alternancias para las reflexiones sobre los aspectos de L1/L2, como muestran los estudios de Cambra y Nussbaum (1997), Coste (1997), Simon (1997) y Castellotti (1997), pueden ser utilizadas en la clase ya sea por el profesor o por los estudiantes y pueden tener una función explicativa, es decir, se producen para hacer comprensible el *input*. Pueden aparecer bajo forma de reformulaciones interlinguales y de traducciones literales para lograr la comprensión y favorecer así la apropiación lingüística.

La alternancia de lenguas puede ser dictada por una necesidad de ahorrar tiempo (Cambra & Nussbaum, 1997). Los profesores la utilizan también porque la consideran más precisa y clara, la aceptan en el caso de que sea un alumno quien la produce porque reconocen que es útil como una forma más rápida y eficaz de continuar el trabajo en L2. Causa (1996) denomina *estrategia contrastiva* a un tipo de alternancia metalingüística referida a los casos en los que los dos sistemas lingüísticos se ponen en juego explícitamente. En muchas ocasiones hay una fuerte intensidad metalingüística y una alta densidad léxica. Estas alternancias marcan momentos clave de la actividad pedagógica, ya que a menudo posibilitan inferir una nueva regla. Pueden ser introducidas por marcadores, pero a veces —en el caso de las equivalencias— los mismos dejan el lugar a los verbos meta-

lingüísticos (*significa, quiere decir, se dice*, entre otros). En algunas ocasiones las secuencias no presentan ni marcadores ni verbos metalingüísticos.

Ejemplo 1

Nivel avanzado, el profesor está explicando un uso del antepospretérito (condicional compuesto).

P il condizionale è un modo anche in:: portoghese... e come si chiama?

A **pretérito?**

P no:: questo è il congiuntivo il condizionale noi lo chiamiamo come in portoghese, (2) il modo condizionale... **futuro do... [PRETÉRITO]**

C **[PRETÉRITO]**

P no? (ruido) in portoghese... **EU FARIA, que eu faria?... eu tenho o que eu teria feito** ci sono questi due... no?

A ( )

P è il tempo composto **futuro do pretérito**

En el ejemplo 1, con el fin de asegurarse que la clase haya comprendido el tiempo verbal, el profesor pregunta en italiano cómo se llama el tiempo en portugués. Debido a que la respuesta que recibe está equivocada, decide sugerir el tiempo correcto en L2, sucesivamente da unos ejemplos en L2 y finalmente, para despejar cualquier duda, concluye la secuencia expresando el nombre del respectivo tiempo en portugués. Esta secuencia es un típico ejemplo de estrategia contrastiva anticipada de los marcadores y constituye un momento clave de la actividad pedagógica, ya que posibilita inferir una nueva regla.

En los ejemplos 2 y 3 la actividad está focalizada en elementos microlingüísticos específicos:

Ejemplo 2

(Nivel avanzado, la clase está corrigiendo un ejercicio sobre pronombres relativos y el profesor realiza una corrección)

A1 (leyendo la frase) vuoi telefonare a Mario? sì... [ci voglio]

P [a Mario!]

A1 a Mario

P vuoi telefonare a Mario? [sì]

A1 [ci voglio]

A2 **ele não é um lugar**

P sì ... non è un luogo è A MARIO A LUI A ELE a Mario quindi?

### Ejemplo 3

(Nivel avanzado, actividad de corrección de pronombres)

P (escribiendo en el pizarrón) *sì* voglio dire al cameriere di fare questo e quello... di fare questo e quello abbiamo detto che è? (n.0,2) ragazzi di fare questo e quello (indicando en el pizarrón) LO ... al cameriere viene (escribiendo) o VOGLIO DIRGLIELO togliendo sempre la e

A **di portare il caffè**

P NO... ESSE LO (indicando el *lo* en el pizarrón) ESSE LO **é de portar o café** è va bene?

Los ejemplos obtenidos son de una misma clase del nivel avanzado; en ambos casos, dado que recibe una respuesta errada, el profesor ofrece una primera explicación en L2 y después pasa al portugués, hace la traducción y concluye retornando a la L2. Es interesante señalar que el profesor no repite todo en L1, sino solamente el punto que es difícil para el alumno. Se deduce, de este fragmento, que el aspecto comunicativo es colocado en segundo plano, pues el profesor está privilegiando un análisis formal del uso del pronombre *lo*.

Una de las principales funciones de la alternancia en el contexto escolar observado parece ser la de favorecer la construcción de un sentido en L2. Son alternancias de lenguas que tienen una función explicativa, es decir que se producen para hacer comprensible el *input*. Estas alternancias de tipo lexical están insertadas dentro de preguntas metalingüísticas que pueden aparecer en la lengua meta o en la L1 o están marcadas por un tono ascendente o por otros elementos. Frecuentemente son alentadas —aunque inconscientemente— por los docentes; al analizar el corpus se observa que independientemente del nivel, para asegurarse de que la clase haya entendido el significado de una determinada palabra, el profesor sugiere la traducción directa del término. Para comprender mejor este procedimiento, analizaremos una secuencia:

### Ejemplo 4

(Nivel básico elemental, la clase está corrigiendo un ejercicio sobre las preposiciones)

P dove mettiamo il riso? sai cos'è il riso? cos'è il riso ragazzi?

C **arroz**

P e dove lo mettiamo? nell'armadio o nel frigorifero

Como se puede notar, el profesor pide a la clase, por medio de la fórmula *¿qué es?* la explicación de un determinado término; es obvio que una pregunta



formulada de esta manera no puede fomentar otra cosa que no sea el recurrir en forma directa a la L1. En otros casos el profesor acepta la traducción en portugués e interviene personalmente, confirmando en la L1 lo dicho por los estudiantes:

Ejemplo 5

(Nivel intermedio, explicación de un término)

P cos'è l'angolo?

A **uma camara**

P **é uma camara na verdade uma curva: uma... esquina**

Es frecuente el caso en el que el docente, tropezándose con un término en L2, prefiere explicarlo rápidamente y proporciona una traducción inmediata en L1, como en el ejemplo que sigue:

Ejemplo 6

(Nivel básico elemental, el profesor cuenta una historia para la clase)

P allora "la rana dalla bocca larga" (2) viveva in uno STAGNO:: (3) (escribiendo en el pizarrón) **pantanal**

El ejemplo 7 nos muestra cómo el docente en algunas ocasiones hace una especie de paráfrasis en L2 y una traducción en L1 en forma secuencial:

Ejemplo 7

(Nivel básico elemental, pedido de explicación de un término)

P no ad esempio lavoro qui DALL'anno scorso no:: elle apostrofo DALL'anno:: scorso DAL 15 luglio **DESDE** no dal 15 luglio

En estos fragmentos hay una presentación de un término en L2 seguida por una explicación en L2 que se desarrollan en forma secuencial: L2 término-L2 explicación-L1 explicación. Esto tiene lugar cuando el docente quiere dedicar poco tiempo a la explicación de un vocablo en italiano y busca la colaboración de los estudiantes. Sin embargo, el profesor no hace siempre todo solo, por el contrario, a menudo busca la participación de los alumnos. En el ejemplo que sigue es un estudiante el que proporciona el equivalente en L1 del término en L2:

Ejemplo 8

(Nivel avanzado)

A1 **o que que é CEROTTO**

P che cos'è cerotto? (ruido) quando uno si fa male ... eh mette un cerotto ... quindi che cos'è il cerotto? (n2) quando uno si graffia o esce del sangue

A2 **é como aquele do fumo que coloca que é adesivo?**

P è come quelli lì sì per smettere di fumare ...

A1 cerotto **é o esparadrapo**

P sì

En este caso, el estudiante A1 pide el significado de una palabra, el docente intenta dar una definición del término en L2 y el estudiante expresa el equivalente en L1, según este esquema:

- 1) Pedir en L2 el significado de un término en L2 (docente)
- 2) Proponer un equivalente en L1 (estudiante)
- 3) Evaluación y elaboración en L2 (docente)

A veces el docente, para asegurarse de que la clase haya entendido un término en italiano, decide expresarse en L1 y proporcionar una explicación en L1 del vocablo.

Ejemplo 9

(Nivel intermedio, corrección de un ejercicio)

P puoi continuare V.?

A no no ... c'è un dubbio

P ancora (riendo)

A **spazz::olado** ( )

P **SPAZZOLARE... NO! spazzolare i capelli o spazzolare i denti**

(haciendo el gesto de peinarse)

A (haciendo señal de no haber entendido)

P **SPAZZOLARE... escovar e pentear**

A **ah: qual é escovar?**

P **spazzolare**

El profesor primero explica el término, dando ejemplos en L2, después decide imitar las acciones y, dado que el alumno indica no haber comprendido (moviendo la cabeza), repite la palabra con bastante énfasis, traduce *escovar e pentear* y, final-

mente, retorna al italiano. Parece que, cuando no es suficiente una explicación en L2, el profesor escoge (más o menos conscientemente) pasar a la L1 con el objetivo de traducir y explicar un término, pero finalmente retoma siempre la L2. La secuencia es la siguiente: L2 (P) – L2 – L1 – L2 (P), lo que significa que, si los alumnos no colaboran en la explicación, el profesor da su traducción en portugués.

Hay casos en los cuales los pasajes del italiano al portugués van mucho más allá de una mera explicación léxica y surgen a partir de una diferencia de tipo cultural, esto sucede en presencia de términos que se refieren a elementos típicos que pertenecen a una cultura determinada. En estos casos el docente evita explicaciones demasiado largas e inútiles y prefiere apoyarse directamente en la lengua de los estudiantes. Se trata de alternancias que llamaremos de tipo cultural y que son difusas en igual medida en todos los niveles; generalmente son iniciadas por los docentes ya que cada posible explicación ocuparía demasiado tiempo y se alejaría del contexto. Para ejemplificar analizamos este fragmento extraído de un nivel intermedio, en el cual el docente pregunta a la clase qué es un *suplemento*:

#### Ejemplo 10

(Nivel intermedio, después de un diálogo, el profesor plantea una actividad de comprensión)

A devono: pagare un supplemento:

P un supplemento rapido... NO? perché?

A per il cibo?

P NO ... è una tassa che si paga chi usa i treni: ci sono gli inter city no? gli inter city::: sono dei treni che vanno:: fuori Italia a più alta velocità

A ah::: é uma taxa de embarque

P **não é uma taxa de embarque:::**

A2 **qual seria [TGV]?**

P [TGV]

Como podemos observar, el estudiante malentiende el significado de la palabra *suplemento*. Llegado este punto, el docente que hasta ahora había optado por el italiano interviene rápidamente en portugués, mientras un compañero sugiere la traducción en francés; el docente entonces confirma la respuesta, repitiéndola.

Este otro ejemplo, por el contrario, es extraído de un nivel avanzado y es uno de los pocos casos en los que G., docente cuya lengua madre es el italiano, inicia una alternancia:

Ejemplo 11

(Nivel avanzado, durante la explicación de un término)

P coppola è:: un cappello in Italia come::: è un tipo di cappello coppola è un cappello siciliano sì (muchos demuestran haber comprendido)

A ( )

P cappello... **boné chapéu**

A ah

En un primer momento, el profesor intenta explicar en italiano qué es una *coppola*. Luego, debido a que la clase sigue sin comprender, traduce como *boné chapéu*, pero no corresponde exactamente a la misma cosa.

#### LAS ACTIVIDADES METACOMUNICATIVAS

Como ya señalamos, la actividad reflexiva diferencia la actividad metalingüística de la actividad metacomunicativa. En el primer caso, esta asume como objeto el código; en el segundo, se focaliza en la comunicación y se realiza por medio de comentarios, anotaciones, evaluaciones que los interlocutores producen a propósito de la interacción, tanto la que está en curso como la que surge con anterioridad y posterioridad. Durante una clase, y principalmente durante la clase de idioma, los dos niveles de reflexión están presentes en el mismo momento, muchas veces superponiéndose el uno con el otro. Sin embargo, y a pesar de cierto margen de subjetividad, las dos actividades son lo suficientemente diferenciadas como para que sea posible reconocerlas y distinguir las.

Los enunciados metacomunicativos están estrechamente ligados al contexto en el cual la comunicación se da, es decir, se trata de enunciados que constituyen un segundo plano discursivo. La metacomunicación sirve no solamente para superar eventuales dificultades de comprensión debidas a las formulaciones lingüísticas poco claras, sino que además esta desempeña un amplio abanico de funciones inherentes a la organización y el cuidado de la interacción. En un ensayo sobre el tópico, Orletti (1983) señala cómo los mensajes explícitos, por intermedio de los cuales los interlocutores transmiten informaciones sobre los intercambios en actuación (enunciados metacomunicativos), desempeñan diversas funciones. Por ejemplo:

- 1) Indicar o repetir aquello que los interlocutores están diciendo
- 2) Establecer el papel de los interlocutores y la relación entre ellos
- 3) Medir el desarrollo del discurso
- 4) Explicitar las intenciones comunicativas
- 5) Explicitar las reglas para la comunicación en una situación específica
- 6) Especificar los contenidos temáticos de la interacción en curso
- 7) Explicitar quién tiene derecho a la palabra
- 8) Prevenir dificultades de comprensión
- 9) Verificar la comprensión recíproca
- 10) Superar las dificultades de comprensión que se crean

Muchos de los comentarios metacomunicativos formulados en la clase de idioma se refieren a todas las prácticas discursivas que condicionan una “doble enunciación” (Trevisse, 1979: 45) originada por la sobreexposición de una situación comunicativa creada para el ejercicio de la lengua en una situación real, propia de la clase de idioma. Cicurel (1990: 41) señala el doble papel del alumno en el juego de representación: el papel de “aprendiente”, que sigue una serie de convenciones comunicativas, y el de “personaje imaginario”. Muchos de estos cambios acontecen en intercambios de lengua. Véase el ejemplo siguiente:

#### Ejemplo 12

(Nivel básico elemental, el profesor se dirige a un alumno para verificar la comprensión)

P di cosa parla Antonio... di cosa parla questa unità

A **eu estou procurando a página que página que é**

P cinquantatre

A ho bisogno di un paio di occhiali perché non vedo nulla (leyendo)

En esta secuencia el alumno se aparta del juego didáctico propuesto por el profesor para establecer otro, es decir, un juego en el cual él representa el *yo individuo*. Otras veces el intercambio puede ser marcado por un comentario humorístico en el cual, nuevamente, el alumno transita del “usted alumno” al “usted individuo”. En este caso, como en el anterior, la negación es marcada por el uso de la lengua materna, que nos lleva de la simulación a la realidad:

## Ejemplo 13

P e adesso tocca a voi dovete parlare SOLO IN ITALIANO adesso (leyendo la explicación del ejercicio) “dite ad un compagno di corso come arrivare DALLA scuola a casa vostra... spiegate che mezzi pubblici deve prendere dove deve scendere che strada deve fare dalla fermata a casa vostra”

A (riendo) **eu nunca peguei o ônibus em São Paulo**

Aunque la conversación didáctica sea compuesta predominantemente por intercambios fundamentados en el código lingüístico que está siendo estudiado, no debemos por ello menospreciar el papel que profesores y alumnos desempeñan en la clase como individuos. En este apartado incluimos todas aquellas alternancias que, como han demostrado varios autores (Cicurel, 1990; Moore, 1996; Cambra & Nussbaum, 1997), marcan el discurso que no está relacionado con la actividad escolar, se presentan los comentarios sobre algo que está pasando en la clase o las bromas, lo que sugiere que la lengua extranjera es una lengua neutra desde el punto de vista de la afectividad (Simon, 1997).

De acuerdo con Cicurel (1990: 41), durante los cursos de idioma son frecuentes los intercambios que van desde un nivel rigurosamente didáctico, en el cual la comunidad es llevada a practicar y reflexionar sobre la lengua, hasta un nivel que consideramos de otro tenor, en el cual la palabra ya no está destinada a un alumno sino al “yo individuo”. Algunos autores (Nussbaum, 1987; Simon, 1997) han demostrado que el discurso que se refiere a los sentimientos y las opiniones personales aparece en la lengua habitual del hablante y marca un compromiso muy fuerte del aprendiente en su discurso. En algunos casos permite a los estudiantes expresar lo que realmente quieren decir (Atkinson, 1987), demostrar que tienen ideas y afirmar su existencia en la comunicación y su participación en los intercambios en un plano personal (Simon, 1997). Para Simon, mientras el “sujeto aprendiente” a veces usa la L1 para retener determinados hechos de la lengua o construir los medios para apropiarse de ella, el “sujeto persona” usa la L1 para dejar aparecer su identidad social y expresar la necesidad de escapar de las obligaciones del juego del “sujeto aprendiente”, con el fin de afirmar su existencia y su plena conciencia de actor social.

Tanto el profesor como el alumno pasan de un papel al otro con frecuencia; el “yo alumno” es de esta manera sustituido por el “yo individuo” que manifiesta, en toda su plenitud, al individuo-sujeto. Para Cicurel, “estos comentarios son generalmente acompañados por las risas de los participantes que demuestran, de

este modo, que bromearán rompiendo los rituales didácticos, dando interpretaciones inesperadas a una frase salida del contexto didáctico, dirigiéndose más al usted individuo que al *usted alumno*” (Cicurel, 1990: 43. Traducción nuestra).

Tales intercambios llevan a que el individuo-sujeto consiga expresarse libremente, cosa que es de gran importancia, especialmente cuando la clase está compuesta por alumnos adultos que poco toleran una posición de infantilismo. De hecho, especialmente en el nivel inicial, la falta de recursos lingüísticos para la comunicación no permite la expresión del propio *yo* ni, por lo tanto, la afirmación del *yo* como individuo autónomo y adulto. Lo anterior puede generar frustraciones y perjudicar el aprendizaje. Los fenómenos de alternancia de lenguas y de utilización de la lengua materna, principalmente en el caso en que el alumno sabe que es comprendido por el profesor, deben ser interpretados como una herramienta privilegiada de la expresión de sí mismo, como “yo individuo” autónomo, definido por las opiniones sobre cultura y saber. En este contexto parece importante permitir que el alumno utilice su propia lengua materna durante la clase.

Estas alternancias provocan una variación temporaria en los parámetros del discurso porque permiten que el interlocutor evite transitoriamente las reglas del juego, transgreda las indicaciones dadas en los ejercicios y dé prioridad a los objetivos individuales, los cuales van más allá de los objetivos de la actividad propuesta. Desde este punto de vista, las alternancias representan substituciones (Bange, 1992), es decir, estrategias volcadas a la comunicación, realizadas en una lengua que permite la mejor expresión de sentimientos o sensaciones.

Las alternancias se pueden manifestar de diferentes maneras:

- 1) Mediante la emisión de una opinión personal generalmente cómica que interrumpe la comunicación didáctica y ocupa solamente el espacio de un comentario.
- 2) Por intermedio de un juego de interpretaciones sobre el referente de los pronombres enunciados.
- 3) Por intermedio de la interpretación de un enunciado, como si este no hubiese sido emitido dentro del contexto didáctico y como si no se tratase de una ficción.

Especialmente en los niveles intermedio-avanzado (en los niveles básicos las alternancias consisten principalmente en comentarios), se advierte que los dis-

cursos de los alumnos contienen bastantes alternancias aisladas que tienen tanto un valor enfático como un probable valor de afirmación de la propia persona como sujeto diferente en su origen lingüístico. En el siguiente ejemplo, los alumnos usan partículas propias de la lengua portuguesa como *tá*, para confirmar que todo está claro:

Ejemplo 14

(Nivel avanzado, durante la corrección de un ejercicio)

P    è... è veramente un peccato che tu non possa venire alla festa del mese... non sai quello che perdi io ... dovette leggere voi però ragazzi

A    ( )

A3    dove

A2    centoventisei

P    DUE DUE SEI ... duecentoventisei

A3    **ah tá**

Marcadores discursivos como (*tá* y *né*) indican el final de una unidad de conversación y tienen la función de guiar la conversación (Nussbaum, 1990). Para esta autora, esos conectores tienen un papel muy importante en la organización de la conversación y no es extraño que aparezcan cuando los participantes hablan la lengua extranjera, sobre todo si se tiene en cuenta la dificultad de aprender el uso adecuado de estos conectores del discurso en una lengua extranjera. Esto ocurre principalmente debido a la pérdida de significado léxico que sufren.

Existen también innumerables alternancias que no hacen referencia a partes aisladas del lenguaje sino a comentarios sobre la actividad que se está desarrollando y sobre la actitud que el interlocutor asume con respecto a ella. Los comentarios revelan cierta complicidad que el alumno espera establecer con el profesor y la clase, exorcizando de esta manera la relación pedagógica y los miedos, y así instaurar una relación más equilibrada entre dos “yo individuo”. Véase el siguiente ejemplo, obtenido de una clase de nivel avanzado, en la cual el profesor está bromeando acerca de la pintura *La última cena* de Leonardo da Vinci y un alumno interviene en portugués:

Ejemplo 15

P    me lo riprendo indietro il Cenacolo  
(risas de los alumnos)



P me lo porto a casa a Santos (risas)

A **você vai a ficar... muito bom**

Sucede también que el aprendiente, al comienzo o al final del curso, utiliza exclusivamente la lengua materna para introducir un asunto ajeno a la clase, o para hacer referencia a su condición psicológica o fisiológica, y a la cual el profesor continua respondiendo en italiano, pero siempre manteniendo una relación equilibrada en la cual cada uno se siente cómodo:

Ejemplo 16

(Nivel básico, antes de comenzar la clase)

A un regalo... per te

P un regalo? ... ah grazie ( )

A **tem todas as letras e todas as músicas italianas que se possa imaginar**

P tutte tutte no anche le moderne?

## CONCLUSIONES

Por medio de los ejemplos propuestos y de las secuencias discursivas evidenciadas procuramos ilustrar los diferentes niveles en que se articula la actividad reflexiva en la clase de idioma extranjero. Diferenciamos, especialmente, las actividades metalingüísticas de las metacomunicativas. Las primeras son realizadas por medio de intercambios verbales en los que se reflexiona sobre el funcionamiento del idioma o lengua y pueden tener una función explicativa, es decir, se producen para hacer comprensible el *input*, mientras que las segundas hacen referencia a la comunicación en su singularidad y marcan el discurso que no está relacionado con la actividad escolar. Además, se transita desde un nivel estrictamente didáctico, en el que la clase se ejercita y reflexiona sobre la lengua, hasta llegar a un nivel en el cual la palabra ya no está destinada a un aprendiente sino a una persona. La investigación evidenció que es difícil separar los dos planos con precisión. Finalmente, podemos concluir que estas actividades están marcadas por el pasaje de la lengua objeto de estudio, en este caso el italiano, a la lengua materna, el portugués brasileño, y funcionan como recursos expresivos o como recursos comunicativos (Torrens, 1998).

## BIBLIOGRAFÍA

- ALBERT, J. L. & B. PY (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation. *Études de Linguistique Appliquée*, 61: 78-90.
- ATKINSON, D. (1987). The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, 41/4: 241-247.
- BANGE, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 1: 53-85.
- CAMBRA, M. & L. NUSSBAUM (1997). Gestion des langues en classe de LE. Le poids des représentations de l'enseignant. *Études de Linguistique Appliquée*, 108: 423-432.
- CASTELLOTTI, V. (1997). Langue étrangère et français en milieu scolaire: didactiser l'alternance? *Études de Linguistique Appliquée*, 108: 401-410.
- CAUSA, M. (1996). Le rôle de l'alternance codique en classe de langue. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 1996: 85-93.
- CICUREL, F. (1990). Elements d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement. En L. Dabène, F. Cicurel, M. C. Lauga-Hamid & C. Foerster. *Variations et rituels en classe de langue* (pp. 22-52). Paris: Hatier-Credif.
- COSTE, D. (1997). Alternances didactiques. *Études de Linguistique Appliquée*, 108: 393-400.
- DABÈNE, L. (1984). Pour une taxonomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Études de Linguistique Appliquée*, 55: 39-46.
- GUMPERZ, J. (1982). *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LÜDI, G. (1987). *Devenir bilingue, parler bilingue*. Tübingen: Niemayer.
- LÜDI, G. & B. PY (2003). *Être bilingue*. Berna: Peter Lang.
- MOORE, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 7: 95-121.
- MOORE, D. & B. PY (1995). Parole empruntée, parole appuyée ou la place des emprunts dans l'apprentissage d'une langue seconde. *Plurilinguismes*, 9/10: 133-145.
- NUSSBAUM, L. (1987). L'alternance dans l'utilisation de la langue de travail d'un groupe de formateurs de FLE en milieu plurilingüe (catalan-castillan). *Revue de Phonétique Appliquée*, 82: 301-308.
- ORLETTI, F. (1983). *Comunicare nella vita quotidiana*. Bologna: Il Mulino.
- PY, B. (1997). Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Études de Linguistique Appliquée*, 108: 495-503.
- SIMON, D. L. (1997). Alternance codique en classe de langue: rupture de contrat ou survie? *Études de Linguistique Appliquée*, 108: 445-455.

TORRENS GUERRINI, R. M. (1998). L'analisi del code-switching: uno strumento pedagogico nell'insegnamento dell'italiano lingua straniera. *Quaderns d'Italia*, 3: 47-56.

TREVISE, A. (1979). Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones. *Encrages*, numéro spécial de linguistique appliquée: 44-52.