LA ELECCIÓN Y EL USO DE IDIOMAS EN EL AULA: PERSPECTIVAS DESDE LA INVESTIGACIÓN[1]

Craig Chaudron
University of Hawai'i
Mellon Research Fellow, National Foreign Language Center
Washington, D. C.

1. Introducción: crecimiento del E/LE en el mundo

El estatus en el mundo del español como lengua extranjera, o de E/LE, es alto, no sólo porque es uno de los idiomas más hablados, probablemente el tercero en cuanto a número de nativos, seguido por el inglés[2], si no también porque hay un creciente interés en el mundo por el español. El español sigue siendo la lengua extranjera más popular en los Estados Unidos; los últimos datos revelan que hay cuatro millones de estudiantes de E/LE en escuelas secundarias (Draper y Hicks 1996), más de uno de cada cuatro.

---

[1] Quisiera agradecer al Comité Organizador, y especialmente a la Sra. María Gil Buermann y al Sr. Pablo Domínguez, por haberme invitado al VIII Congreso de ASELE. También quiero agradecer a Lucía Aranda la ayuda recibida en la formulación del español para la charla original, y a Eliseo Picó, Nuria Vidal-Llorens y Laura Alba, por haber corrigido las revisiones hechas en Washington.

[2] Según las estimaciones de datos de 1996 presentadas en *The World Almanac for Kids, 1998*, editado por Judith S. Levey, habría aproximadamente 346.000.000 de hablantes nativos de español en el mundo, lo que contrasta con unos 330.000.000 de nativos anglohablantes. Las estimaciones para los Estados Unidos nos dicen que habría 17.339.000 de nativos de español de más de 5 años.

ASELE. Actas VIII (1997). CRAIG CHAUDRON. La elección y el uso de idiomas en el ...
Centro Virtual Cervantes

Esta tendencia existe en otras partes del mundo, como en Japón, según apunta Mª del Mar Jorge de Sande (1996). Según ella, el número de estudiantes de español en Japón se ha doblado en la última década.

Estoy convencido de que la experiencia de la investigación con el inglés como lengua segunda y extranjera nos puede enseñar mucho sobre el E/LE. Los profesionales en este campo deben reconocer las posibilidades y el poder de los modelos de enseñanza y los conocimientos del aprendizaje que existen en el campo de la investigación de la educación bilingüe y del inglés como segunda lengua. Además, al cobrar cada vez más importancia el español como gran idioma universal, toda la profesión de E/LE puede beneficiarse de la experiencia política y social de los millones de estudiantes y hablantes de inglés como lengua segunda o extranjera.

2. L2/Lengua meta. Lenguas segundas, lenguas extranjeras, lengua materna minoritaria/mayoritaria. El caso del inglés y otras lenguas

En esta charla voy a referirme a la investigación de lenguas segundas dentro de los contextos y de lengua «segunda» y de lengua «extranjera». Con lengua segunda me refiero a la *dominante* en la sociedad y que es a su vez la lengua «meta» de estudiantes de lenguas minoritarias. Lo contrario, lengua «extranjera», se refiere a una lengua meta a la que no hay fácil acceso en la comunidad en cuestión. En este caso, los estudiantes comparten la lengua «mayoritaria». Además de referirme a los contextos de lengua segunda y de lengua extranjera, también voy a referirme a la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua segunda o extranjera.[3]

Trataré de ilustrar la relación entre la elección y el uso de la lengua meta en el aula, además de la elección y el uso por parte de profesores y alumnos de la lengua primera de estos últimos; es decir, su lengua materna. Veremos que, especialmente en los contextos de lengua segunda (donde el estudiante habla un idioma minoritario), no hay duda de que el éxito con la lengua meta depende del estatus social y político, y de la percepción de la lengua materna por parte del estudiante. En general, a estos contextos se les llama «educación bilingüe». No sé si habrá quien se extrañe pero también en el contexto de lengua extranjera, con los estudiantes hablando el idioma mayoritario, el que profesores y alumnos sean conscientes de la posibilidades y la viabilidad de usar la lengua materna en clase significa mayores oportunidades para una comunicación y unas relaciones sociales mejores, lo cual puede además fomentar el esfuerzo del estudiante en utilizar la lengua meta.

---

[3] Existen también varios estudios paralelos a los del inglés: los de francés, u otros idiomas como lenguas meta y, por ejemplo, los de lenguas europeas para inmigrantes; véanse Auer y di Luzio 1984; Baetens Beardsmore 1993; Bickley 1988; Byram y Leman 1990; Extra y Verhoeven 1993; Hauptman, et al. 1981; Swain y Lapkin 1989.

ASELE. Actas VIII (1997). CRAIG CHAUDRON. La elección y el uso de idiomas en el ...
Centro Virtual Cervantes

3. Relevancia para el E/LE

¿Por qué pueden aportar algo los resultados de la investigación sobre el inglés como lengua segunda al trabajo de los profesionales en el campo de E/LE?

Por una razón: muchos investigadores o profesores de E/LE han tenido que pensar en la viabilidad de la enseñanza del español dentro de un contexto bilingüe o de lengua segunda. No importa si se trata de enseñar español a inmigrantes hoy en España, a estudiantes internacionales, a la gente de negocios o a viajeros, o bien que se trabaje en el mantenimiento del español entre los emigrantes en otros países (como por ejemplo Bélgica; Fernández de Rota y Monter y Irimia Fernández 1990; véanse también di Luzio 1984, y Dabène y Moore 1995, para algunos casos de emigrantes hispanófonos). El conocimiento de la investigación comparable sobre el inglés como lengua segunda ayudará a los profesionales a comprender los factores importantes, y puede arrojar más luz sobre el tema.

Una segunda razón por la que los datos sobre el inglés como segunda lengua son relevantes al E/LE se debe al hecho de que los modelos y programas de enseñanza han tenido mucho éxito en el aprendizaje de una segunda lengua, en los estudios en general y en el mantenimiento de la lengua materna que no se pierde. Estos modelos y programas de enseñanza –desarrollados en Canadá y los EE. UU. y en otros países– se denominan de «educación bilingüe (o de mantenimiento de lengua)».

De igual forma, la enseñanza por «inmersion» para los estudiantes de habla mayoritaria, en el contexto extranjero (como el francés para los canadienses o australianos) ha logrado éxitos importantes. Los profesionales en el campo de la enseñanza de idiomas no pueden permitirse ignorar la relevancia de estos hechos para su propio trabajo, dado el éxito significativo de programas de inmersión que incluyen casos como el de la enseñanza del catalán y del vasco (Arías y Casanova 1993; Artigal 1993; Collier 1992a, b; Crawford 1991; Day y Shapson 1991; Genesee 1987; Gersten y Woodward 1995; Harley 1989, 1993; Landry y Allard 1991; Lyster 1994; Mar-Molinero 1989; Padilla, et al. 1990; Ramírez 1992; Swain y Lapkin 1989; Wong y Valadez 1986). Recordemos que el modelo de enseñanza apuntado por Jiménez (1996) como «multilingual» se debe a ese modelo.

Una tercera razón para tener en cuenta los estudios del inglés como lengua segunda es el hecho, constatado a través de cientos de investigaciones de los últimos treinta años, de que la adquisición de segundas lenguas es igual, con independencia de que se trate de un contexto de lengua segunda o extranjera. Es decir que, mientras que pueden variar los detalles del aprendizaje del idioma según el contexto segundo/extranjero (así como el grado del desarrollo, el vocabulario específico, o las estrategias que use el estudiante), queda idéntica la secuencia o la ruta de adquisición. También son parecidos en ambos contextos la influencia y las relaciones de factores externos como las actitudes del estudiante, del profesor, o de la comunidad del entorno (Larsen-Freeman y Long 1991).

Finalmente, la cuarta razón de por qué los resultados de las investigaciones sobre el inglés podrán aportar algo al caso del español, es que cualesquiera sean los idiomas de

ASELE. Actas VIII (1997). CRAIG CHAUDRON. La elección y el uso de idiomas en el ...
Centro Virtual Cervantes

que se trate, el estatus entre la L2 y la L1 en la comunidad, o en todo el país, es un factor determinante en la elección de programas metodológicos. Es decir que lo que se sabe del caso del inglés nos indicará mucho sobre las tendencias para las demás lenguas.

No cabe duda que la enseñanza de lenguas extranjeras a los adultos se beneficia del hecho de que los adultos han eligido su lengua y las clases libre y conscientemente, bien para integrarse en la sociedad extranjera, o con fines más «instrumentales». En tal caso, el contexto social o del entorno tienen menos importancia, porque éstos ya han servido para determinar los objetivos y las actitudes del estudiante.

La constatación normal ha sido que allá donde se dan circunstancias más positivas con respecto a la L2 (estatus alto, resultados positivos de integración o de obtención de otros beneficios), el estudio de una lengua extranjera debía llevarse a cabo por medio del uso exclusivo de la L2. Sin embargo, siendo inevitable el uso de la L1 no sólo por los estudiantes, sino también por el profesor, existen datos que indican que permitir de manera limitada el uso de la L1 puede aumentar el procesamiento y comprensión de la L2, además de reducir la incomodidad de no poder comunicarse del todo. En fin, hay razones por las que permitir una alternancia dentro del contexto de enseñanza en un medio de lengua extranjera.

4. Perspectivas sobre la elección y el uso: desde fuera para dentro

Vuelvo ahora a los factores que influyen en la elección de idiomas. Empezaré con factores globales de naturaleza política, para luego centrarme en cuestiones de relaciones comunitarias, modelos de programación escolar, y por fin trataré la elección personal de los estudiantes y del profesor en el aula.

A. Estatus político: dominación de la lengua internaciona

Sabemos primero que por diversas razones políticas, económicas y culturales, el inglés es y ha sido la L2 preferida o pedida por la mayoría de estudiantes y del personal escolar, empresarial y gubernamental en muchos países en el mundo de hoy. La primacía del inglés también ha llevado a cierto grado de resistencia política e intelectual en muchos países (incluidos los EE. UU.) a la «hegemonía» de una imposición de un inglés estándar con sus normativas léxicas y gramaticales, además de sociales. Esta resistencia a los intereses económicos y políticos de Inglaterra o los EE. UU. que no se da en los países más industrializados del primer mundo, excepto en ciertas comunidades, sí está presente en los antiguos países colonizados del llamado segundo y tercer mundo (véanse Eastman 1992; Foley 1988; González 1996; Heller 1992, 1995a, b; Myers-Scotton 1993a, b; Peirce 1989; Phillipson 1991; Rampton 1991, 1995; Watson-Gegeo y Gegeo 1994; Yau 1989).

La dominación del inglés ha amenazado la importancia y la existencia misma de algunas lenguas indígenas y dialectos locales de inglés de tal forma que éstos han tenido

ASELE. Actas VIII (1997). CRAIG CHAUDRON. La elección y el uso de idiomas en el ...
Centro Virtual Cervantes

que exigir una legislación que les dé igualdad en el mundo escolar (Canangarajah 1993; compárese el caso del español y las lenguas indígenas en América Central y Suramérica, en Mar-Molinero 1996). Estos conflictos crecen en aquellos países multilingües donde varias lenguas maternas luchan por mantener una representación en el currículo frente al dominio del inglés. Tal es el caso en África del Este con el kiswahili, el kikuyu, y el susuma (Merritt, et al., 1992; Adendorff 1996), en Brunei, donde las variedades estándar y local del malayo están en conflicto (Martin, 1996), o en Hong Kong, donde no hay un estatus igual entre el mandarín, el cantonés, y el inglés en el sistema escolar (Lo 1988; Yau 1989).

Por otro lado, el estatus de la lengua mayoritaria en países como Hungría, Australia, y Hawai no resulta amenazado por el inglés, el francés, o el hawaiano, donde se puede poponer un programa de inmersión en la L2 (Duff 1995; de Courcy 1993). En tales contextos mayoritarios surgen a veces preguntas sobre la variedad de la lengua meta que se usará de modelo para los estudiantes. Elegir como lengua meta entre, digamos, el inglés américano o británico, o, en el caso de la inmersión en Quebec, entre el francés de Francia o el de Quebec, está sujeto no sólo a objetivos políticos y presiones económicas o culturales, sino también a cuestiones particulares como el hecho de que el profesorado no domine o se sienta incómodo con la lengua de instrucción (véanse Gaudart 1996; Kwo 1989; Morales 1991; Tarone y Swain 1995; Valdés 1995).

B. Relaciones dentro de la comunidad

Además de las decisiones educativas a niveles ministeriales, las comunidades locales pueden también influir positiva o negativemente en el éxito de la enseñanza de una L2. Por ejemplo, en el caso de los inmigrantes, la percepción de la L1 que han dejado atrás influye a su vez en la percepción que tienen de su nueva lengua. Así la distinción entre inmigrantes «voluntarios» y «no voluntarios» ha sido identificada como algo primordial. Los inmigrantes «voluntarios» eligen el emigrar al nuevo país, por lo cual tienden a aceptar la nueva lengua mayoritaria, integrándose en esa vida mayoritaria. En cambio, los inmigrantes «no voluntarios» que habrán llegado como resultado de factores políticos o económicos inevitables, tenderán a quedarse agrupados entre ellos, lo que les dificultará una integración en la vida de la comunidad circundante. De esta situación resulta generalmente el fracaso escolar y un retraso en el aprendizaje de la lengua meta de los niños de estos grupos sociales (Gibson y Ogbu 1991; Ogbu 1987; Ogbu y Matute-Bianchi 1986; véanse también Auer y di Luzio 1984; California State Department of Education 1986; Delgado-Gaiton y Trueba 1991; McKay y Wong 1988; Milroy y Muyskens 1995; Minami y Ovando 1995; Skuttnab-Kangas y Cummins 1988; Spindler y Spindler 1987).

Hay muchos otros factores que pueden empeorar o mitigar los efectos más negativos dentro de las comunidades de inmigrantes, tales como el sentido de comunidad y de identidad con la cultura original como en el caso de inmigrantes vietnamitas y turcos en Escandinavia, que han tendido a mantener el uso de la lengua primera (Latomaa 1993).

ASELE. Actas VIII (1997). CRAIG CHAUDRON. La elección y el uso de idiomas en el ...
Centro Virtual Cervantes

También son negativas las distinciones de clase social, como es el caso de inmigrantes cubanos de clase obrera en Florida: estos empujan a sus hijos a «sobrevivir», lo cual va en detrimento de la L1; lo contrario de lo que sucede en las familias cubanas de clase media, que al sentirse orgullosas de ser cubanos, mantienen la L1 en casa (Lambert y Taylor 1996). Mediante un método cuantitativo, Hakuta y d'Andrea (1992) han mostrado que la competencia de la L1 español en niños de origen mexicano viviendo en California podía determinarse por el tiempo que los padres habían permanecido en México. Pero la competencia en la L2 se desarrollaba independentemente de este factor, siendo más una consecuencia de la cantidad de contactos de los niños fuera de casa y en la escuela. (Véanse también Macías 1987; Montero-Sieburth 1993; Trueba 1989; Wald 1985.)

C. Modelos de programa

En los últimos 30 años se han desarrollado una gran cantidad de modelos programáticos para la educación de niños minoritarios y mayoritarios como consecuencia de la aplicación de la teoría y de la investigación sobre segundas lenguas. Se puede observar una selección de éstas en la *Tabla 1a, b*.

Se distinguen estos modelos de programación bilingüe de acuerdo con el apoyo a la lengua materna de los estudiantes; es decir, de acuerdo con el tiempo real de su uso en clase. El programa más extremo monolingüe es la «sumersion», donde el estudiante minoritario se matricula en la clase regular mayoritaria, y no recibe ningún apoyo a su L1. Para mitigar las dificultades que puedan experimentar los estudiantes en tales programas, se ofrecen programas «sheltered» o «abrigados», en los que el inglés como L2 se enseña tanto como materia, como vehículo para otras asignaturas. En este programa «sheltered», que a veces se llama de «inmersión» aunque sea una corrupción de su sentido original, se tolera el uso de la L1 de los alumnos aunque no del profesorado.

Los programas que dan más apoyo a la L1 se llaman «educación bilingüe». Desgraciadamente, en la mayoría de los llamados «programas bilingües» en los EE. UU, la normativa y el objetivo de la adquisición del inglés son tales que la transición a una enseñanza exclusivamente en inglés normalmente ya se ha producido para 4° o 5° de primaria a más tardar. Estos programas adoptan una enseñanza dominada al principio por la L1, aumentando paulatinamente el uso de la lengua meta. El uso distinto de los dos idiomas ha sido confirmado en el estudio de Ramírez y Merino (1990), donde se usaba más español en aquellos programas en los que la transición al inglés se producía más tarde. Por ejemplo, en el segundo curso de los programas de salida tardía –a la L2 se entiende– el profesorado usaba el español el 50% del tiempo, mientras que en el segundo de los programas de salida temprana el español se usaba únicamente el 25% del tiempo. En cambio, el español como L1 estaba casi totalmente ausente en las clases de «inmersión». Después de un análisis en los que se comparaban los resultados de estudiantes en los distintos programas, Ramírez (1992) constata que los programas de salida tardía no sólo consiguieron un nivel más adecuado del inglés y del contenido de las asignaturas, sino que a la vez lograron mantener la competencia del español.

ASELE. Actas VIII (1997). CRAIG CHAUDRON. La elección y el uso de idiomas en el ...
Centro Virtual Cervantes

Existe una gran variedad de modelos de programas bilingües, donde el bilingüismo L1/L2 es constante en todas las asignaturas. Entre ellos está el modelo «lengua dual» («Dual Language») como el de la escuela Oyster en Washington, D. C. (Freeman 1996). Sin embargo, muy pocos de estos modelos han logrado mantener la L1 más allá de la educación primaria, debido por un lado a presiones sociales y ministeriales, y por otro a la gran diversidad de lenguas que habría que apoyar en una nación como la estadounidense (Arías y Casanova 1993; California State Department of Education 1986; Collier 1992a, b; Crawford 1991; Genesee 1987, 1994; Hurtado y Rodríguez 1989; Jacobson y Faltis 1990; Landry y Allard 1991; McGroarty y Faltis 1991; A. G. Ramírez 1985; Rivera y Nieto 1993; Trueba 1989; Valdés 1995).

En contraste con estos modelos para niños minoritarios, el de «inmersión», propiamente dicho se desarrolló con varios propósitos en mente: entre los que se encuentran el de revivir lenguas que se morían como el hebreo o el vasco, o fomentar el bilingüismo en la sociedad. Los modelos de tales programas y otras versiones adaptadas se ven en la *Tabla 1b* (adaptada de Curtain y Pesola 1994:30). En la inmersión se presenta a los niños de habla mayoritaria esa lengua más lejana, extranjera, de una manera más estructurada, tengan o no conocimientos de ella. Se refiere, por supuesto, a casos como el de la inmersión del francés en Canadá (Collier 1992a; Genesee 1987; Swain y Lapkin 1989), el hawaiano en Hawai, el holandés en Bélgica (Byram y Leman 1990), o el vasco en el País Vasco (Artigal 1993). (Véanse Baetens Beardsmore 1993; Byram y Leman 1990; Gimbel, et al. 1988; Jø rgensen, et al. 1988, para más información sobre casos en Europa).

Estos programas se han mostrado mucho más consecuentes a largo plazo en su aplicación dentro de los programas escolares ya que la lengua meta llega a utilizarse como vehículo de enseñanza durante la totalidad de los estudios secundarios. Ni la L1, ni la lengua meta ni las asignaturas sufren, sino al contrario. Sin embargo, el éxito de estos programas estriba en el apoyo de la comunidad y de la percepción por parte de los estudiantes del estatus positivo de la lengua meta.

D. El contexto escolar

En los colegios no cabe duda de que son los profesores, los coordinadores del currículo y los estudiantes quienes han de cooperar en que se mantenga un ambiente positivo en todo lo relacionado con la lengua materna –en los casos de niños minoritarios– o con la lengua meta entre niños aprendiendo una segunda lengua en inmersión.

En los EE. UU. la política oficial hacia la L1 varía de estado a estado. Como han documentado Hurtado y Rodríguez (1989), mientras que existe una prohibición general en contra del uso de español en las escuelas secundarias de Tejas, en Arizona, Colorado, y California son cada vez más indulgentes con su uso. Habría que agradecer que los reglamentos no prohiban la L1 fuera del contexto estrictamente académico como en los patios o en los pasillos de los colegios que es donde se ha documentado un uso importante de la L1.

ASELE. Actas VIII (1997). CRAIG CHAUDRON. La elección y el uso de idiomas en el ...
Centro Virtual Cervantes

Está constatado que las actitudes negativas hacia el uso de la L1 por parte de los profesores afectan directamente el éxito de los estudiantes en clase, lo que conlleva a su vez un rendimiento bajo; y por supuesto, como he indicado arriba, las actitudes positivas generan el efecto contrario (Cleghorn y Genesee 1984; Farris 1992; Garrett, et al. 1994; Harklau 1994; Lucas 1993; McKay y Wong 1996; Ochs 1993; Pease-Álvarez y Winsler 1994; A. G. Ramírez 1981; Watson-Gegeo y Gegeo 1994).

Al fomentar tanto una actitud positiva en los estudiantes como una dinámica de grupo, se puede influir drásticamente en el uso de la lengua materna o de la lengua meta, como lo illustra un estudio llevado a cabo por Lucas y Katz (1994), concretamente en los EE. UU. En los años 1980 algunos de los programas especiales de educación alternativa («Special Alternative Instructional Programs») –que enseñaban inglés como L2 a inmigrantes estudiando en la escuela secundaria– consiguieron evitar una política gubernamental que obligaba el uso del inglés en sus aulas. Con este apoyo a las lenguas maternas se llegó a una distribución de su uso dentro y fuera del aula, como se puede apreciar en los nueve colegios seleccionados en la *Tabla 2*.

En contraste con estos casos de la *Tabla 2* está el de un programa especial, «La Clase Mágica», un estudio de Vásquez (1993) que demuestra el límite de las buenas intenciones para apoyar la L1. Los estudiantes se opusieron al uso de la L1, contrariamente al efecto deseado, porque los profesores y el programa exigía usar la lengua materna (sanciones incluidas). En cambio, una vez que los alumnos tuvieron la posibilidad de eligir o no la lengua materna para la comunicación en tareas, había mayor uso de la L1 y se avanzaba más rápidamente en el aprendizaje de la L2.

E. El idioma interno del estudiante y con sus compañeros

Antes de examinar algunas funciones de la alternancia lingüística en el aula, quisiera referirme a aquellos que estudian una L2 y a sus preferencias por la L1 o la L2 en cuanto al uso del «habla privada» o «interna» y del habla con compañeros y amigos. Cada vez son más los expertos que reconocen que la independencia de expresión y la identidad que pueden aportar la L1 y la L2 son una necesidad para los estudiantes. Por esta razón, se han esgrimido argumentos psicológicos y sociológicos para que los educadores aprecien y apoyen las diferencias culturales y las decisiones y preferencias por el uso de una lengua u otra (Auerbach 1993; Canangarajah 1993; Carrasco, et al. 1981; Chesterfield, et al. 1983; Crago 1992; Delgado-Gaitan 1987; di Luzio 1984; Eastman y Stein 1993; García 1980; Genesee 1994; Gumperz y Cook-Gumperz 1982; Huerta-Macías 1983; Igoa 1995; Kliefgen 1989; McKay y Weinstein-Shr 1993; McKay y Wong 1996; Ochs 1993; Pease-Alvarez 1991; Peirce 1995; Peñalosa 1980; Rampton 1988, 1995; Saville-Troike 1987; Walker 1990; Weber y Tardif 1991; Willett 1995).

Algunos estudios han descubierto una tendencia consistente en que los niños de lenguas minoritarias utilizan su lengua materna en su «habla interna» en clases bilingües o de inmersión abrigadas (Pease-Alvarez y Winsler 1994; Saville-Troike 1984), y por supuesto con sus compañeros del mismo grupo lingüístico (Pease-Alvarez y Winsler

ASELE. Actas VIII (1997). CRAIG CHAUDRON. La elección y el uso de idiomas en el ...
Centro Virtual Cervantes

1994; McKay y Wong 1996). Sin embargo, en aquellas situaciones en las que hay estudiantes que hablan más de una lengua, pueden surgir dialectos mezclados e inusuales de la L2 (Dabène y Moore 1995; Rampton 1991), ya que el uso de esas variedades lingüísticas es esencial para mantener cierto sentido de identidad. También se han publicado estudios que sugieren que de hecho el uso privado de la L1 ayuda a los estudiantes en sus estudios en general (Amadeo y Cárdenas 1983; Saville-Troike 1984). Sin embargo, cuanto más avanzan los niños en el conocimiento y conciencia de la L2 o descubren desventajas de usar su L1 socialmente, más tenderán a adoptar la L2 (Wald 1985). Por otro lado, ya es sabida la tendencia de que en conversaciones individuales de sólo dos personas los estudiantes bilingües eligirán la lengua de su interlocutor (Genesee, et al. 1996; Genishi 1981; Sapiens 1982).

En cuanto al contexto de lengua mayoritaria, con tal de que los estudiantes tengan una actitud positiva hacia la lengua meta, los estudios apuntan a su uso relajado con amigos y en su habla interna. De Courcy (1993), por ejemplo, mostró que los niños en la inmersión francesa llegan a utilizar la lengua meta en muchas y variadas situaciones: repitiéndose y formulando frases para comprender las interacciones, e incluso al preparar y ensayar sus contribuciones a la clase.

F. La alternancia lingüística en el aula

Los profesores deben reconocer que entre los estudiantes bilingües existe una dinámica compleja en la alternancia lingüística ya que se eligirá uno u otro idioma para una actividad determinada dependiendo de las actitudes y necesidades específicas surgidas en ese momento determinado. Porque los distintos modelos de programas requieren un uso específico de los dos idiomas, esa dinámica exige una flexibilidad sutil por parte del profesor. Por ejemplo, dentro del modelo de la educación bilingüe existen multitud de formas de incorporar la L1 en la enseñanza desde su separación completa hasta su uso simultáneo. Faltis (1990) y Jacobson (1990) presentan argumentos a favor de dar clases a profesores para que éstos aprendan a decidir cómo utilizar las lenguas en clase según un análisis de factores que influyen en las funciones de la alternancia lingüística.

Tratando de generalizar de muchos estudios diversos, se pueden distinguir cuatro funciones de la alternancia lingüística en el aula. Se elige la L1 o la L2:

1) por necesidades pedagógicas situacionales y funcionales,
2) para establecer poder o dominación,
3) para establecer identidad, o
4) de acuerdo con el contexto, el tema, el lugar o el texto.

La *Tabla 3*, compuesta por una selección de estudios bilingües y de segundas lenguas, ilustra la naturaleza y la gama de las funciones de la L1 o la L2. En cada caso, excepto el de de Courcy, las funciones derivan de un análisis del uso de los profesores. Las funciones en de Courcy (1993) son las de los alumnos.

En la bibliografía sobre la alternancia lingüística se ha reconocido que las personas

ASELE. Actas VIII (1997). CRAIG CHAUDRON. La elección y el uso de idiomas en el ...
Centro Virtual Cervantes

bilingües –incluidos los estudiantes de segundas lenguas– dominan la alternancia con considerable concienciación y sutileza (Hudelson 1983). De hecho, en la mayoría de las comunidades bilingües, las conversaciones sociales típicamente exhiben la alternancia frecuente de ambas lenguas, llegándose incluso la norma a requerir de los miembros de esas comunidades cierta destreza a la hora de esa alternancia lingüística.

Hay muchas personas que al desconocer los estudios lingüísticos o sociales pertinentes creen que la alternancia representa un habla «no gramatical» o «ignorante». Sin embargo, todos los datos recogidos indican que la gramática y las formas léxicas de ambas lenguas se pueden volver incluso más complejas, porque siempre hay innovaciones lingüísticas que enriquecen la lengua (Adendorff 1996; Appel y Muyskens 1987; Auer 1984a, b, 1995; Chesterfield, et al. 1983; Dabène y Moore 1995; Duff 1995; Eastman 1992; García 1980; Gaudart 1996; Genesee, et al. 1996; González y Maez 1980; Huerta-Macías 1983; Lin 1988; Martin 1996; Martin-Jones 1995; McClure 1981; Merritt, et al. 1992; Myers-Scotton 1993b; Muyskens, et al. 1996; Pease-Alvarez y Winsler 1994; Pennington 1995; Rampton 1995; Saville-Troike y Kleifgen 1986; Vedder, et al. 1996; Willett 1995; Zentella 1981, 1982).

G. Progreso en el uso de la lengua segunda

En la *Tabla 4*, se ve una traducción del resumen que propone Wald (1985) de la evolución que de la segunda lengua hacen los estudiantes a lo largo de cinco años de interacción en una comunidad meta.

Tanto profesores como estudiantes han de tener en cuenta la existencia real y las posibilidades de la alternancia lingüística en una sociedad bilingüe. Mientras tanto, en las aulas de lenguas, la alternancia (normalmente a la L1 durante interacciones en la L2) surge en pos de la comprensión y la claridad, y a veces debido a relaciones sociales (Duff y Polio 1990; Polio y Duff 1994).

5. Implicaciones para el E/LE

¿Cuáles son las implicaciones para el E/LE resumidos aquí para nuestra profesión? En primer lugar, al trabajar dentro de la diseminación internacional del español, creo imprescindible que haya una concienciación clara del contexto político, económico y social desde el cual se juzga la lengua española y el mundo de habla hispana.

Si políticamente hablando el mundo español se llega a ver como una cultura dominante o un poder económico, hay bastantes posibilidades de que los alumnos se resistan a la influencia española. Por otro lado, aún dentro de un contexto de L1 mayoritaria, es posible que las variaciones del español de un país a otro aparezcan en el aula bien por medio de la televisión o por contacto con otros hispanohablantes. Tal encuentro con la realidad requiere mucha flexibilidad y tolerancia por parte del profesor y del currículo.

ASELE. Actas VIII (1997). CRAIG CHAUDRON. La elección y el uso de idiomas en el ...
Centro Virtual Cervantes

Desde una perspectiva programática, los profesores han de tener presente la gran variedad de modelos posibles para la enseñanza de idiomas y al mismo tiempo tener en cuenta si se trata de estudiantes minoritarios o de lengua extranjera, tal y como hemos señalado aquí. Tampoco se puede dejar de tener en cuenta la enseñanza basada en el contenido de asignaturas («content based») al constituir ésta la base del concepto original de inmersión. Desafortunadamente, el espacio no ha permitido elaborar estos modelos aquí.

¿A dónde quiero llegar? La mayoría de profesores de lengua extranjera creerá en el modelo de inmersión para la enseñanza de lenguas extranjeras; es decir, usar la L2 como vehículo de instrucción y de interacción en el aula. Sin embargo, es importante no olvidar que los alumnos, al igual que los profesores, necesitan usar su L1 en clase de cuando en cuando.

El profesor de lenguas tiene que evaluar el nivel de comprensión de sus estudiantes así como su grado de motivación. Con más frecuencia de la que se cree, demasiado «input» de la lengua meta puede fatigar al alumno («quemarle» me parece que dirían ellos). Por esta razón, hay que buscar un uso estratégico de la L1 en clase. Por ejemplo, en pos de una formulación de ideas claras, hay quienes dejan que el borrador de una redacción se haga en la L1; otras situaciones en las que el uso de la L1 en clase puede convenir es al discutir los temas de gramática o intercambiar impresiones sobre la cultura de la L2.

Podría seguir sugeriendo situaciones de este tipo, pero creo que al haber detallado los resultados de la investigación sobre la elección de lenguas, no resultará difícil descubrir sus propios principios.

ASELE. Actas VIII (1997). CRAIG CHAUDRON. La elección y el uso de idiomas en el ...

Centro Virtual Cervantes

TABLA 1a
PROGRAMAS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS SEGUNDAS

TIPO DE PROGRAMA	PORCENTAJES DE TIEMPO DEDICADO AL USO DE LA L2	OBJETIVOS
LENGUA SEGUNDA		
LA EDUCACIÓN BILINGÜE MANTENIMIENTO DE LA LENGUA MATERNA	15-20 por ciento, aumentado a través de los años hasta el 50 por ciento o más	Mantener competencia en la lengua materna
LA EDUCACIÓN BILINGÜE-TRANSICIONAL Puede ser «abrigado»	15-20 por ciento, aumentado hasta el 100 por ciento dentro de 1 hasta 3-4 años [Transición temprano o tarde]	Ayudar a la adquisición de la L2 a través del apoyo a la lengua materna
LENGUA SEGUNDA-CLASES SEPARADAS Puede ser «abrigado»	100 por ciento del tiempo 15-25 por ciento de las clases únicamente para estudiantes de la segunda lengua	Ayudar a la adquisición de la L2
"SUMERSIÓN"	100 por ciento del tiempo Clases con estudiantes nativos de L2	Forzar la asimilació n del estudiante a la cultura de la L2

ASELE. Actas VIII (1997). CRAIG CHAUDRON. La elección y el uso de idiomas en el ...
Centro Virtual Cervantes

TABLA 1b
PROGRAMAS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

TIPO DE PROGRAMA	PORCENTAJES DE TIEMPO DEDICADO AL USO DE LA LE	OBJETIVOS
LENGUA EXTRANJERA		
LA INMERSIÓN TOTAL Desde la clase infantil hasta el sexto curso,	50-100 por ciento del tiempo; Enseñanza de las asignaturas en la LE	Adquirir competencia funcional en la LE (avanzada) Dominar el contenido de las asignaturas Comprender y apreciar otras culturas
LA INMERSIÓN PARCIAL Desde la clase infantil hasta el 6° curso, o desde 6° o 7° curso hasta el 12° curso	50 por ciento del tiempo, aproximadamente Enseñanza de las asignaturas en la LE	Adquirir competencia funcional en la LE Dominar el contenido de las asignaturas Comprender y apreciar otras culturas
LA INMERSIÓN «DOS SENTIDOS» Desde la clase infantil hasta el 6° curso [«lengua dual», «bilingü e dos sentidos»]	50 por ciento por lo menos Estudiantes nativos de las dos lenguas	Adquirir competencia funcional en la lengua nueva Dominar el contenido de las asignaturas Comprender y apreciar otras culturas
LENGUA EXTRANJERA EN PRIMARIA (FLES) –CONTENIDO AUMENTADO Desde la clase infantil hasta el sexto curso	15–50 por ciento del tiempo; Enseñanza de LE como lengua, y de algunas asignaturas en la LE	Adquirir competencia en las destrezas específicas de la LE Usar el contenido de las asignaturas como vehículo para aprender la LE Comprender y apreciar otras culturas
LENGUA EXTRANJERA EN PRIMARIA (FLES) Desde la clase infantil hasta el sexto curso	5–15 por ciento del tiempo; Enseñanza de la LE como lengua sólo	Adquirir competencia de escuchar y hablar en la LE Adquirir alguna competencia de leer y escribir en la LE Comprender y apreciar otras culturas
No continuos. No acumulativos		
LENGUA EXTRANJERA EN PRIMARIA (de familiarización-FLEX) Desde la clase infantil hasta el sexto curso	5 por ciento del tiempo, aproximadamente Enseñanza de varias lenguas, y sobre lenguas en general A veces instrucción en la L1	Interesarse por el aprendizaje de la LE Aprender palabras y expresiones de algunas LEs Saber escuchar bien Concienciarse de las variedades culturales y lingüísticas

Originalmente de Nancy Rhodes, Center for Applied Linguistics; Adaptada de Curtain y Pesola (1994:30)

ASELE. Actas VIII (1997). CRAIG CHAUDRON. La elección y el uso de idiomas en el ...
Centro Virtual Cervantes

TABLA 2
EL USO DE LA LENGUA MATERNA POR ESTUDIANTES Y MAESTROS EN NUEVE ESCUELAS

	Escuela								
Uso de la lengua materna (LM)	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Los estudiantes									
Para ayudarse los unos a los otros	x	x	x	x		x	x	x	x
Para tutorizar a otros								x	
Para preguntar/contestar a preguntas	x	x	x	x		x		x	
Para utilizar el diccionario bilingüe		x	x	x				x	
Para escribir en la (LM)	x	x		x	x	x		x	
Para participar socialmente	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Los profesores									
Para confirmar comprensión	x	x				x		x	
Para traducir una lección		x							
Para explicar una actividad	x	x	x			x		x	
Para enseñar	x	x							
Para participar socialmente	x	x	x		x	x	x	x	
Apoyo a la lengua materna en el contexto de toda la escuela									
Enseñanza de las asignaturas en LM	x	x		x			x		x
Enseñanza de la cultura, historia y / o lenguaje por medio de la LM	x	x		x		x	x		x
Libros en la LM en la biblioteca	x	x			x			x	x
Comunicación a los padres en la LM	x	x	x		x	x			
Motivación a los padres para leer a los estudiantes en la LM	x	x			x				

Traducido de Lucas 1993

ASELE. Actas VIII (1997). CRAIG CHAUDRON. La elección y el uso de idiomas en el ...
Centro Virtual Cervantes

TABLA 3
FUNCIONES DE LA ALTERNANCIA LINGÜÍSTICA EN EL AULA

	Situacional-funcional	Poder y control	Identidad	Contextual
Sapiens, 1982 Maestro bilingüe usando L1 español o L2 inglés de manera igual	Procedimientos Compartiendo conceptos Ampliando las ideas	Disciplina	Relaciones personales	
Guthrie, 1984 Ayudante cantonesa en California usando L1 para apoyar la comprensión	Procedimientos e instrucciones Aclaraciones Control de comprensión Traducción		Como código para "nosotros"	
Lin, 1988 Maestro cantonés en una escuela secundaria de H.K.	L1 usada para ayudar la comprensió n en la tarea	L2 inglés empleado para mantener la autoridad	L1 usada para mantener relaciones de amistad	
de Courcy, 1993 El uso abierto de la L2 francés por los **estudiantes** en inmersión de la escuela intermedia australiana	Iniciar diálogo con el maestro Para asegurar el "feedback" a la producción	Para tomar el papel del maestro Para seguir participando en la discusión		Contestando a las preguntas del maestro
Polio & Duff, 1994 El uso por el maestro de la L1 en las clases universitarias de LE Mucha variabilidad entre los profesores	Enseñanza de gramática Traducción del vocabulario desconocido Mejorar la comprensión		Empatizar y crear solidaridad	Vocabulario administrativo del aula Organización del aula
Pennington, 1995 El uso por los maestros en escuela secundaria de Hong Kong **Uso para compensar y Actuar estratégicamente**	L1 compensa los huecos en los conocimientos, la preparación, o la motivación L2 reta, atrae la atención, deja el control al estud.	L2 estratégicamente para la formalidad, el control, la autoridad, la distancia social L1 estratégicamente para ser informal, reducir la autoridad	L1 estratégicamente para hacer hincapié en la responsabilidad del estudiante	Uso de la L1 para compensar la falta de tiempo
Adendorff, 1996 El uso por el maestro de la L1 en las clases de medio inglés en 0Kenya	Confirmar la comprensión Clarificar el vocabulario técnico	Organización del aula Para provocar	Animar Ganar credibilidad Fomentar la unidad	

ASELE. Actas VIII (1997). CRAIG CHAUDRON. La elección y el uso de idiomas en el ...
Centro Virtual Cervantes

TABLA 4
PROGRESIÓN DEL USO DE LA L2 EN INMIGRANTES; ADAPTADA Y TRADUCIDA DE WALD (1985:92-93)

[Los datos de una investigacion entrevistando una muestra representativa de inmigrantes con diferentes períodos de residencia en los EE. UU. resulta en la siguiente progresión de etapas anticipadas del uso de la lengua primera y la lengua segunda.]

1. El español [L1] se habla exclusívamente mientras que se adquiere el inglés [L2]. Se evita hablar en inglés...
2. Se usa el inglés cuando sea necesario, con esfuerzo. Los enunciados en inglés son cortos, apenas una sola frase. En los contextos difíciles, o no preferidos por el inmigrante las recurrencias al inglés dependerán de la ayuda de los demás.
3. Se usa el inglés como concesión a la situación, pero con reservas. Si se encuentra alguna dificultad, el hablante cambia al español y lo mantiene lo más posible. El se vuelve un abridor opcional del discurso, una estrategia para participar en la conversación con bilingües que prefieren el inglés ...
4. El inglés se puede usar de manera más extensa, con alternancia del español según lo involucrado que se esté en lo que está diciendo, resistiéndose al uso continuo del inglés...
5. Preferencia por el cambio hacia el inglés, sobre todo en las situaciones públicas y con iguales, todo según la percepción de las competencias y preferencias de la mayoría. En una variedad más grande de contextos tiene el inglés el estatus preferido...
6. Puede haber una reacción personal con la supresión del español, salvo cuando sea absolutamente necesario... Al hablar hay la tendencia de cambiar al inglés dentro de un discurso español, pero sin los signos de titubeo característicos de la alternancia del inglés al español en las etapas de adquisición anteriores...

ASELE. Actas VIII (1997). CRAIG CHAUDRON. La elección y el uso de idiomas en el ...
Centro Virtual Cervantes

BIBLIOGRAFÍA

ADENDORFF, Ralph D., 1996, «The functions of code switching among high schol teachers and students in KwaZulu and implications for teacher education». En K. M. Bailey y D. Nunan, (eds.), *Voices from the Language Classroom*, New York, Cambridge University Press, pp. 388-406.

AMASTAE, Jon, y ELÍAS OLIVARES, Lucía, etc., 1982, *Spanish in the United States: Sociolinguistic Aspects*, Cambridge, Cambridge University Press.

AMADEO, Luiza B., y CÁRDENAS, Manuel, 1983, «Private speech production during task performance by bilingual and monolingual children». En T. H. Escobedo (ed.), pp. 50-62.

APPEL, René, y MUYSKENS, Pieter, 1987, *Language Contact and Bilingualism*, London, Edward Arnold.

ARIAS, M. Beatriz, y CASANOVA, Ursula (eds.), 1993, *Bilingual Education: Politics, Practice, and Research*, Ninety-second Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, Chicago, Illinois, NSSE.

ARTIGAL, Josep María, 1993, «Catalan and Basque immersion programmes». En H. Baetens Beardsmore (ed.), pp. 30-53.

AUER, J. C. P. 1984a, *Bilingual Conversation*, Philadelphia, John Benjamins.

AUER, J. C. P. 1984b, «On the meaning of conversational code-switching». En P. Auer y A. di Luzio (eds.), pp. 87-112.

AUER, Peter, 1995, «The pragmatics of code-switching: A sequential approach». En L. Milroy y P. Muyskens (eds.), pp. 115-135.

AUER, Peter, y DI LUZIO, Aldo (eds.), 1984, *Interpretive Sociolinguistics: Migrants—Children—Migrant Children*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.

AUERBACH, Elsa Roberts, 1993, «Reexamining English only in the ESL classroom», *TESOL Quarterly 27*, 1, pp. 9-32.

BAETENS BEARDSMORE, Hugo (ed.). 1993. *European Models of Bilingual Education*». Clevedon, Multilingual Matters.

BICKLEY, Verner (ed.), 1988, *Languages in Education in a Bi-lingual or Multi-lingual Setting*, Hong Kong, Institute of Language in Education, Hong Kong Education Department.

BYRAM, Michael, y LEMAN, Johan (eds.), 1990, *Bilingual and Trilingual Education: The Foyer Model in Brussels*, Clevedon, Multilingual Matters.

CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION, 1986, *Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Students*, Los Angeles, Evaluation, Dissemination and Assessment Center.

CANAGARAJAH, A. Suresh, 1993, Critical ethnography of a Sri Lankan classroom: Ambiguities in student opposition to reproduction through ESOL, *TESOL Quarterly* 27, 4, pp. 601-626.

CARRASCO, Robert L., VERA, Arthur, y CAZDEN, Courtney B., 1981, «Aspects of bilingual students' communicative competence in the classroom: A case study». En R. P. Durán (ed.), pp. 237-249.

ASELE. Actas VIII (1997). CRAIG CHAUDRON. La elección y el uso de idiomas en el ...

Centro Virtual Cervantes

CHESTERFIELD, Ray, CHESTERFIELD, Kathleen Barrows, HAYES-LATIMER, Katherine y CHÁVEZ, Regino, 1983, «The influence of teachers and peers on second language acquisition in bilingual preschool programs», *TESOL Quarterly 17*, 3, pp. 401-419.

CLEGHORN, Ailie, y GENESEE, Fred, 1984, «Languages in contact: An ethnographic study of interaction in an immersion school», *TESOL Quarterly 18*, 4, pp. 595-625.

COLLIER, Virginia P., 1992a, «The Canadian bilingual immersion debate: A synthesis of research findings», *Studies in Second Language Acquisition 14*, 1, pp. 87-97.

COLLIER, Virginia P., 1992b, «A synthesis of studies examining long-term language minority student data on academic achievement», *Bilingual Research Journal 16*, 1 y 2, pp 187-212.

CRAGO, Martha B, 1992, «Communicative interaction and second language acquisition: An Inuit example», *TESOL Quarterly 26*, 3, pp. 487-505.

CRAWFORD, James, 1991, *Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice, Second Edition*, Los Angeles, Bilingual Educational Services.

CURTAIN, Helena, y PESOLA, Carol Ann Bjornstad, 1994, *Languages and Children: Making the Match. Foreign Language Instruction for an Early Start Grades K-8*, 2ª ed., London, Longman.

DABÈNE, Louise, y MOORE, Danièle, 1995, «Bilingual speech of migrant people». En L. Milroy y P. Muyskens (eds.), pp. 17-44.

DAY, Elaine M., y SHAPSON, Stan M, 1991, «Integrating formal and functional approaches to language teaching in French immersion: An experimental study», *Language Learning 41*, 1, pp. 25-58.

DE COURCY, Michèle, 1993, «Making sense of the Australian French immersion classroom», *Journal of Multilingual and Multicultural Development 14*, 3, pp. 173-185.

DELGADO-GAITÁN, Concha, 1987, «Traditions and transitions in the learning process of Mexican children: An ethnographic view». En G. Spindler y L. Spindler (eds.), pp. 333-359.

DELGADO-GAITÁN, Concha, y TRUEBA, Henry, 1991, *Crossing Cultural Borders: Education for Immigrant Families in America*, London, The Falmer Press.

DI LUZIO, Aldo, 1984, «On the meaning of language choice for the sociocultural identity of bilingual migrant children». En P. Auer y A. di Luzio (eds.), pp. 55-85.

DRAPER, Jamie B., y HICKS, June H., 1996, *Foreign Language Enrollments in Public Secondary Schools, Fall, 1994*, Yonkers, NY, American Council on the Teaching of Foreign Languages.

DUFF, Patricia A, 1995, «An ethnography of communication in immersion classrooms in Hungary», *TESOL Quarterly 29*, 3, pp. 505-537.

DUFF, Patricia A. y POLIO, Charlene G., 1990, «How much foreign language is there in the foreign language classroom?». *The Modern Language Journal 74*, 2, pp. 154-166.

DURÁN, Richard P. (ed.), 1981, *Latino Language and Communicative Behavior*, Norwood, New Jersey, Ablex.

EASTMAN, Carol M., (ed.), 1992, *Codeswitching*. Clevedon, Multilingual Matters.

EASTMAN, Carol M. y STEIN, Roberta F., 1993, «Language display: Authenticating claims to social identity», *Journal of Multilingual and Multicultural Development 14*, 3, pp. 187-202.

ASELE. Actas VIII (1997). CRAIG CHAUDRON. La elección y el uso de idiomas en el ...

Centro Virtual Cervantes

EXTRA, Guus, y VERHOEVEN, Ludo (eds.), 1993, *Immigrant Languages in Europe*, Clevedon, Multilingual Matters.

ESCOBEDO, Theresa H. (ed.), 1983, *Early Childhood Bilingual Education: A Hispanic Perspective*, New York, Teachers College Press.

FALTIS, Christian, 1990, «New directions in bilingual research design: The study of interactive decision making». En R. Jacobson y C. Faltis (eds.), pp. 45-57.

FARRIS, Catherine S., 1992, «Chinese preschool codeswitching: Mandarin babytalk and the voice of authority». En C. M. Eastman (ed.), pp. 187-213.

FERNÁNDEZ DE ROTA Y MONTER, José, y IRIMIA FERNÁNDEZ, María del Pilar, 1990, «Linguistic correction and semantic skills in the Spanish children». En M. Byram y J. Leman (eds.), pp. 95-114.

FOLEY, J. A, 1988, «Multilingual settings and the cognitive development of children: Studies from the Singapore-Malaysian context». En V. Bickley (ed.), pp. 108-117.

FREEMAN, Rebecca D, 1996, «Dual-language planning at Oyster Bilingual School: It's much more than language», *TESOL Quarterly 30*, 3, pp. 557-582.

GARCÍA, Eugene E., y PADILLA, Raymond V. (eds.), 1985, *Advances in Bilingual Education Research*, Tucson, The University of Arizona Press.

GARCÍA, Maryellen, 1980, «Linguistic proficiency: How bilingual discourse can show that a child has it». En R. V. Padilla (ed.), pp. 62-74.

GARRETT, Peter, GRIFFITHS, Yvonne, JAMES, Carl, y SCHOLFIELD, Phil, 1994, «Use of the mother-tongue in second language classrooms: An experimental investigation of effects on the attitudes and writing performance of bilingual UK children», *Journal of Multilingual and Multicultural Development 15*, 5, pp. 371-382.

GAUDART, Hyacinth, 1996, «Some Malaysian bilingual student teachers: A profile», *Journal of Miltilingual and Multicultural Development 17*, 2-4, pp. 169-189.

GENESEE, Fred, 1987, *Learning through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*, New York, Newbury House Publishers.

GENESEE, Fred (ed.), 1994, *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*, New York, Cambridge University Press.

GENESEE, Fred, BOIVIN, Isabelle, y NICOLADIS, Elena, 1996, «Talking with strangers: A study of bilingual children's communicative competence», *Applied Psycholinguistics 17*, 4, pp. 427-442.

GENISHI, Celia, 1981, «Codeswitching in Chicano six-year-olds». En R. P. Durán (ed.), pp. 133-152.

GERSTEN, Russell, y WOODWARD, John, 1995, «A longitudinal study of transitional and immersion bilingual education programs in one district», *The Elementary School Journal 95*, 3, pp. 223-239.

GIBSON, Margaret A, 1987, «Punjabi immigrants in an American high school». En G. Spindler y L. Spindler (eds.), pp. 281-310.

GIBSON, Margaret A., y OGBU, John U., 1991, *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*, New York, Garland Publishing.

ASELE. Actas VIII (1997). CRAIG CHAUDRON. La elección y el uso de idiomas en el ...

Centro Virtual Cervantes

GIMBEL, Jørgen, HANSEN, Elisabeth, HOLMEN, Anne, y JØRGENSEN, Norman, (eds.), 1988, *Fifth Nordic Conference on Bilingualism, Journal of Multilingual and Multicultural Development 9*, pp. 1-2.

GONZÁLEZ, Andrew, 1996, «Using two/three languages in Philippine classrooms: Implications for policies, strategies and practices», *Journal of Miltilingual and Multicultural Development 17*, 2-4, pp. 210-219.

GONZÁLEZ, Gustavo, y MAEZ, Lento F., 1980, «To switch or not to switch: The role of code-switching in the elementary bilingual classroom». En R. V. Padilla (ed.), pp. 125-135.

GUMPERZ, John J. y COOK-GUMPERZ, Jenny, 1982, «Introduction: Language and the communication of social identity». En J. J. Gumperz (ed.), *Language and Social Identity*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 1-21.

GUTHRIE, Larry F., 1984, «Contrasts in teachers' language use in a Chinese-English bilingual classroom». En J. Handscombe, R. A. Orem, y B. P. Taylor (eds.), *On TESOL '83: The Question of Control*, pp. 39-52, Washington, D. C., TESOL.

HAKUTA, Kenji, y D'ANDREA, Daniel, 1992, «Some properties of bilingual maintenance and loss in Mexican background high-school students», *Applied Linguistics 13*, 1, pp. 72-99.

HALLIDAY, M. A. K., GIBBONS, John, y NICHOLAS, Howard (eds.), 1990, *Learning, Keeping, and Using Language, Volume II*, Philadelphia, John Benjamins.

HARKLAU, Linda, 1994, «ESL versus mainstream classes: Contrasting L2 learning environments», *TESOL Quarterly 28*, 2, pp. 241-272.

HARLEY, Birgit, 1989, «Functional grammar in French immersion: A classroom experiment», *Applied Linguistics 10*, 3, pp. 331-359.

HARLEY, Birgit, 1993, «Instructional strategies and SLA in early French immersion». *Studies in Second Language Acquisition 15*, 2, pp. 245-259.

HAUPTMAN, Philip C., WESCHE, Marjorie B. y READY, Doreen, 1988, «Second-language acquisition through subject-matter learning: A follow-up study at the University of Ottawa», *Language Learning 38*, 3, pp. 433-475.

HELLER, Monica, 1992, «The politics of codeswitching and language choice». En C. M. Eastman (ed.), pp. 123-142.

HELLER, Monica, 1995a, «Code-switching and the politics of language». En L. Milroy y P. Muyskens (eds.), pp. 158-174.

HELLER, Monica, 1995b, «Language choice, social institutions, and symbolic domination», *Language in Society 24*, 3, pp. 373-405.

HUDELSON, Sarah, 1983, «Beto at the sugar table: Code switching in a bilingual classroom». En T. H. Escobedo (ed.), pp. 31-49.

HUERTA-MACÍAS, Ana, 1983, «Child bilingualism: To switch or not to switch?». En T. H. Escobedo (ed.), pp. 18-30.

HURTADO, Aída, y RODRÍGUEZ, Raúl, 1989, «Language as a social problem: The repression of Spanish in South Texas», *Journal of Multilingual and Multicultural Development 10*, 5, pp. 401-419.

ASELE. Actas VIII (1997). CRAIG CHAUDRON. La elección y el uso de idiomas en el ...

Centro Virtual Cervantes

IGOA, Cristina, 1995, *The Inner World of the Immigrant Child*, New York, St. Martin's Press.

JACOBSON, Rodolfo, 1990, «Allocating two languages as a key feature of a bilingual methodology». En R. Jacobson y C. Faltis (eds.), pp. 3-17.

JACOBSON, Rodolfo, y FALTIS, Christian, (eds.), 1990, *Language Distribution Issues in Bilingual Schooling*, Clevedon, Multilingual Matters.

JIMÉNEZ, Manuel, 1996, «El futuro profesor de ELE (2)», *Boletín de ASELE 15*, pp. 19-25.

JORGE DE SANDE, María del Mar, 1996, «La enseñanza del español en Japón», *Boletín de ASELE 15*, pp. 12-18.

JØRGENSEN, J. Normann, HANSEN, Elisabeth, HOLMEN, Anne, y GIMBEL, Jørgen (eds.), 1988, *Bilingualism in Society and School, Copenhagen Studies in Bilingualism, Volume 5*, Clevedon, Multilingual Matters.

KLEIFGEN, JoAnne, 1989, «Communicative inferencing without a common language». En S. Gass, C. Madden, D. Preston, y L. Selinker (eds.), *Variation in Second Language Acquisition, Volume 1: Discourse and Pragmatics*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 84-102.

KWO, Ora W. Y, 1989, «Language education in a changing ecnomic and political context: The teaching of Putonghua in Hong Kong schools», *Journal of Miltilingual and Multicultural Development 10*, 4, pp. 297-306.

LAMBERT, Wallace E., y TAYLOR, Donald M., 1996, «Language in the lives of ethnic minorities: Cuban American families in Miami», *Applied Linguistics 17*, 4, pp. 477-500.

LANDRY, Rodrigue, y ALLARD, Réal, 1991, «Can schools promote additive bilingualism in minority group children?». En L. Malavé y G. Duquette (eds.), Clevedon, Multilingual Matters, pp. 198-231.

LARSEN-FREEMAN, Diane, y LONG, Michael H, 1991, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London, Longman.

LATOMAA, Sirkku, 1993, «Parental attitudes towards child bilingualism in the Nordic countries». En G. Extra y L. Verhoeven (eds.), pp. 181-193.

LEVEY, Judith. S. (ed.), 1997, *The World Almanac for Kids, 1998*, Mahwah, NJ: World Almanac Books.

LIN, Angel M. Y., 1988, «Pedagogical and para-pedagogical levels of interaction in the classroom: A social interactional approach to the analysis of the code-switching behaviour of a bilingual teacher in an English language lesson», *Working Papers in Linguistics and Language Teaching, Volume 11*, University of Hong Kong Language Centre.

LO, Terence, 1988, «Using the mother tongue as the teaching medium in Hong Kong: But whose?». En V. Bickley (ed.), pp. 210-219.

LUCAS, Tamara, 1993, «Secondary schooling for students becoming bilingual». En M. B. Arías y U. Casanova (eds.), pp. 113-145.

LUCAS, Tamara, y KATZ, Anne, 1994, «Reframing the debate: The roles of native languages in English-only programs for language minority students», *TESOL Quarterly 28*, 3, pp. 537-561.

ASELE. Actas VIII (1997). CRAIG CHAUDRON. La elección y el uso de idiomas en el ...

Centro Virtual Cervantes

LYSTER, Roy, 1994, «The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence», *Applied Linguistics 15*, 3, pp. 263-287.

MACÍAS, José, 1987, «The hidden curriculum of Papago teachers: American Indian strategies for mitigating cultural discontinuity in early schooling». En G. Spindler y L. Spindler (eds.), pp. 363-380.

MALAVÉ, Louise y DUQUETTE, Gisèle (eds.), *Language, Culture and Cognition: A Collection of Studies in First and Second Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters.

MAR-MOLINERO, Clare, 1989, «The teaching of Catalan in Catalonia», *Journal of Miltilingual and Multicultural Development 10*, 4, pp. 307-326.

MAR-MOLINERO, Clare, 1996, *The Spanish-Speaking World: A Practical Introduction to Sociolinguistic Issues*, London, Routledge.

MARTIN, Peter W., 1996, «Code-switching in the primary classroom: One response to the planned and the unplanned language environment in Brunei», *Journal of Miltilingual and Multicultural Development 17*, 2-4, pp. 128-144.

MARTIN-JONES, Marilyn, 1995, «Code-switching in the classroom: Two decades of research». En L. Milroy y P. Muyskens (eds.), pp. 90-111.

MCCLURE, Erica, 1981, «Formal and functional aspects of the codeswitched discourse of bilingual children». En R. P. Durán (ed.), pp. 69-94.

MCGROARTY, Mary E., y FALTIS, Christian J. (eds.), 1991, *Languages in School and Society: Policy and Pedagogy*, Berlin, Mouton de Gruyter.

MCKAY, Sandra Lee y WONG, Sau-ling Cynthia, 1988, *Language Diversity: Problem or Resource?* New York, Newbury House Publishers.

MCKAY, Sandra Lee y WEINSTEIN-SHR, Gail, 1993, «English literacy in the U.S.: National policies, personal consequences», *TESOL Quarterly 27*, 3, pp. 399-319.

MCKAY, Sandra Lee y WONG, Sau-ling Cynthia, 1996, «Multiple discourses, multiple identities: Investment and agency in second-language learning among Chinese adolescent immigrant students», *Harvard Educational Review 66*, 3, pp. 577-608.

MERRITT, M., CLEGHORN, Ailie, ABAGI, J. O. y BUNYI, G, 1992, «Socialising multilingualism: Determinants of codeswitching in Kenyan primary classrooms». En C. Eastman (ed.), pp. 103-121.

MILROY, Lesley y MUYSKENS, Pieter (eds.), 1995, *One Speaker, Two Languages: Cross-disciplinary Perspectives on Code-switching*, Cambridge, Cambridge University Press.

MINAMI, Masahiko y OVANDO, Carlos J., 1995. «Language issues in multicultural contexts». En J. A. Banks y C. A. M. Banks (eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, New York: Macmillan, pp. 427-444.

MONTERO-SIEBURTH, Martha, 1993, «The effects of schooling processes and practices on potential at-risk Latino high school students». En R. Rivera y S. Nieto (eds.), pp. 217-239.

MORALES, Frances, 1991, «The role of Spanish language varieties in the bilingual classroom». En M. E. McGroarty y C. J. Faltis (eds.), pp. 293-315.

ASELE. Actas VIII (1997). CRAIG CHAUDRON. La elección y el uso de idiomas en el ...

Centro Virtual Cervantes

MYERS-SCOTTON, Carol, 1993a, «Common and uncommon ground: Social and structural factors in codeswitching», *Language in Society 22*, 4, pp. 475-503.

MYERS-SCOTTON, Carol, 1993b. *Social Motivations for Codeswitching: Evidence from Africa*, Oxford, Oxford University Press.

MUYSKENS, Pieter, Kook, Hetty, y Vedder, Paul, 1996, «Papamiento/Dutch code-switching in bilingual parent-child reading», *Applied Psycholinguistics 17*, 4, pp. 485-505.

OCHS, Terry, 1993, «'Why can't we speak Tagalog?' The problematic status of multilingualism in the international school», *Journal of Multilingual and Multicultural Development 14*, 6, pp. 447-462.

OGBU, John U, 1987, «Variability in minority responses to schooling: Nonimmigrants vs. immigrants». En G. Spindler y L. Spindler (eds.), pp. 255-278.

OGBU, John U. y MATUTE-BIANCHI, Maria Eugenia, 1986, «Understanding sociocultural factors: Knowledge, identity, and school adjustment», California State Department of Education, pp. 73-142.

PADILLA, Amado M., FAIRCHILD, Halford H. y VALADEZ, Concepción M. (eds.). 1990, *Bilingual Education: Issues and Strategies*, Newbury Park, California, Sage Publications.

PADILLA, Raymond V. (ed.), 1979, *Ethnoperspectives in Bilingual Education Research Series, Volume I: Bilingual Education and Public Policy in the United States*, Ypsilanti, Michigan, Bilingual Bicultural Education, Eastern Michigan University.

PEASE-ALVAREZ, Lucinda, 1991, «Home and school contexts for language development: The experience of two Mexican-American preschoolers». En M. E. McGroarty y C. J. Faltis (eds.), pp. 487-509.

PEASE-ALVAREZ, Lucinda, y WINSLER, Adam., 1994, «Cuando el maestro no habla español: Children's bilingual language practices in the classroom», *TESOL Quarterly 28*, 3, pp. 507-535.

PEIRCE, Bronwyn Norton, 1989, «Toward a pedagogy of possibility in the teaching of English internationally: People's English in South Africa», *TESOL Quarterly 23*, 3, pp. 401-420.

PIERCE, Bonny Norton, 1995, «Social identity, investment, and language learning», *TESOL Quarterly 29*, 1, pp. 9-31.

PEÑALOSA, Fernando, 1980, «Chicano bilingualism and the world system», En R. V. Padilla (ed.), pp. 3-17.

PENNINGTON, Martha C., 1995, «Pattern and variation in use of two languages in the Hong Kong secondary English class», *RELC Journal 26*, 2, pp. 80-105.

PHILLIPSON, Robert, 1992, *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

POLIO, Charlene G. y DUFF, Patricia A., 1994, «Teachers' language use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis of English and target language alternation». *The Modern Language Journal 78*, 3, pp. 313-326.

RAMÍREZ, Arnulfo G., 1981, «Language attitudes and the speech of Spanish-English bilingual pupils». En R. P. Durán (ed.), pp. 217-235.

RAMÍREZ, Arnulfo G., 1985, *Bilingualism through Schooling: Cross Cultural Education for Minority and Majority Students*. Albany, New York, State University of New York Press.

ASELE. Actas VIII (1997). CRAIG CHAUDRON. La elección y el uso de idiomas en el ...

Centro Virtual Cervantes

RAMÍREZ, J. David, y MERINO, Barbara J., 1990, «Classroom talk in English immersion, early-exit and late-exit transitional bilingual education programs». En R. Jacobson y C. Faltis (eds.), pp. 61-103.

RAMÍREZ, J. David, 1992, «Executive Summary». *Bilingual Research Journal 16*, 1 y 2, pp. 1-62.

RAMPTON, M. B. H, 1988, «A non-educational view of ESL in Britain», *Journal of Multilingual and Multicultural Development 19*, 6, pp. 503-529.

RAMPTON, M. B. H, 1991, «Second language learners in a stratified multilingual setting», *Applied Linguistics 12*, 3, pp. 229-248.

RAMPTON, Ben, 1995, *Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents*, London, Longman.

RIVERA, Ralph, y NIETO, Sonia, 1993, *The Education of Latino Students in Massachusetts: Issues, Research, and Policy Implications*, Boston, The Mauricio Gastón Institute for Latino Community Development and Public Policy.

SAPIENS, Alexander, 1982, «The use of Spanish and English in a high school bilingual civics class». En J. Amastae y L. Elías Olivares (eds.), pp. 386-412.

SAVILLE-TROIKE, Muriel, 1984, What *really* matters in second language learning for academic achievement? *TESOL Quarterly 18*, 2, pp. 199-219.

SAVILLE-TROIKE, Muriel, 1987, «Dilingual discourse: The negotiation of meaning without a common code», *Linguistics 25*, 1, pp. 81-106.

SAVILLE-TROIKE, Muriel, y Kleifgen, JoAnne, 1986, «Scripts for school: Cross-cultural communication in elementary classrooms», *Text 6*, 2, pp. 207-221.

SPINDLER, George, y SPINDLER, Louise (eds.), 1987, *Interpretive Ethnography of Education: At Home and Abroad*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum.

SKUTTNAB-KANGAS, Tove y CUMMINS, Jim, 1988, *Minority Education: From Shame to Struggle*, Clevedon, Multilingual Matters.

SWAIN, Merrill, y LAPKIN, Sharon, 1989, «Canadian immersion and adult second language teaching: What's the connection?». *The Modern Language Journal 73*, 2, pp. 150-159.

TARONE, Elaine, y SWAIN, Merrill, 1995, «A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms». *The Modern Language Journal 79*, 2, pp. 166-178.

TRUEBA, Henry T, 1989, *Raising Silent Voices: Educating the Linguistic Minorities for the 21st Century*, New York, Newbury House Publishers.

TRUEBA, Henry T., 1991, «Learning needs of minority children: Contributions of ethnography to educational research». En L. Malavé y G. Duquette (eds.), pp. 137-158.

VALDÉS, Guadalupe, 1995, «The teaching of minority languages as academic subjects: Pedagogical and theoretical challenges», *The Modern Language Journal 79*, 3, pp. 299-328.

VÁSQUEZ, Olga, 1993, «A look at language as a resource: lessons from *La Clase Má gica*». En M. B. Arías y U. Casanova (eds.), pp. 199-224.

VEDDER, Paul, KOOK, Hetty y MUYSKENS, Pieter, 1996, «Language choice and functional differentiation of languages in bilingual parent-child reading», *Applied Psycholinguistics 17*, 4, pp. 461-484.

ASELE. Actas VIII (1997). CRAIG CHAUDRON. La elección y el uso de idiomas en el ...

Centro Virtual Cervantes

WALD, Benji, 1985, «Motivation for language choice behavior of elementary Mexican American children». En E. E. García y R. V. Padilla (eds.), pp. 71-95.

WALKER, Roland W, 1990, «Towards a model for predicting the acceptance of vernacular literacy by minority-language groups». En M. A. K. Halliday, J. Gibbons, y H. Nicholas (eds.), pp. 131-152.

WATSON-GEGEO, Karen Ann y GEGEO, David W., 1994, «Keeping culture out of the classroom in rural Solomon Islands schools: A critical analysis». *Educational Foundations 8*, 2, pp. 27-55.

WEBER, Sandra y TARDIF, Claudette, 1991, «Culture and meaning in French immersion kindergarten». En L. Malavé y G. Duquette (eds.), Clevedon: Multilingual Matters, pp. 93-109.

WILLETT, Jerri, 1995, «Becoming first graders in an L2: An ethnographic study of L2 socialization», *TESOL Quarterly 29*, 3, pp. 473-503.

WONG FILLMORE, Lily y VALADEZ, Concepción, 1986, «Teaching bilingual learners». En M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching, Third Edition*, New York, Macmillan, pp. 648-685.

YAU, Man-Siu, 1989, «The controversy over teaching medium in Hong Kong—An analysis of a language policy», *Journal of Multilingual and Multicultural Development 10*, 4, pp. 280-295.

ZENTELLA, Ana Celia, 1981, *«Tá bien,* you could answer me *en cualquier idioma:* Puerto Rican codeswitching in bilingual classrooms». En R. P. Durán (ed.), pp. 109-131.

ZENTELLA, Ana Celia, 1982, «Code-switching and interactions among Puerto Rican children». En J. Amastae y L. Elías-Olivares (eds.), pp. 354-385.

ASELE. Actas VIII (1997). CRAIG CHAUDRON. La elección y el uso de idiomas en el ...

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes