Lengua objeto vs lengua común: la L2 en las conversaciones en el aula de E/LE y su influencia en las reparaciones

Jaume Batlle Rodríguez
Programa de doctorat en Didàctica de la llengua i la literatura,
Universitat de Barcelona

Resumen

El estudio que se presenta con esta líneas pretende analizar una serie de conversaciones producidas por estudiantes de E/LE en un grupo multilingüe y en un contexto de inmersión, con el objetivo de valorar en qué medida es influyente el uso de una L2 en la producción de reparaciones. Se pretende observar en qué medida se repara con la L2 o se inicia la reparación con la L2 y quién es el estudiante que la utiliza: si quien produce el problema o quien lo soluciona. De esta manera, se podrá valorar el uso de una lengua de no preferencia como estrategia de comunicación en la resolución de problemas en una conversación didáctica.

1. Introducción

Pese a que a lo largo de muchos años, desde una concepción del enfoque comunicativo fuerte y restrictiva, se ha considerado que la lengua objeto de aprendizaje debe ser el único idioma que se utilice en el aula de lenguas extranjeras (LE en adelante), ha habido otra corriente más flexible que entiende que el uso de la lengua materna (L1) o algún otro idioma que los alumnos hayan aprendido previamente (L2) es beneficioso para el aprendizaje de la lengua meta. Así, en el ámbito de la conversación en LE, el uso de una lengua diferente a la que se está aprendiendo puede tener influencias en la resolución de posibles problemas, resolución que desde la corriente metodológica del Análisis de la Conversación se ha denominado reparación.

Dentro de este marco de actuación conversacional se sitúa este estudio. La reparación, como estrategia de interacción y de comunicación, puede ser un recurso útil para la resolución de problemas por parte de los alumnos, secuencia que puede materializarse de muchas maneras, entre las cuales está la traducción de la producción lingüística que causa el problema. Así pues, tras contextualizar sucintamente el trabajo con un breve marco teórico, presentaremos los objetivos de investigación, centrados en el análisis conversacional desde una perspectiva émica. Tal perspectiva, junto a las características de los datos y del contexto de recogida, que se detallarán en el apartado dedicado a la metodología, nos permitirán llevar a cabo un análisis pormenorizado, el cual nos posibilitará comprobar cómo se utiliza una lengua no preferencial para la resolución de problemas y qué relación se establece entre los participantes y la resolución de los problemas en los que una lengua que no es objeto de aprendizaje se involucra.

2. Marco teórico

En la enseñanza de LE, el trabajo por parejas o pequeños grupos es recurrente. Con esta dinámica para grupos, los estudiantes tienen la oportunidad de practicar, entre otros aspectos, la interacción oral, entendida esta como una habilidad lingüística determinada con una serie de características propias. Los estudiantes se encuentran ante la tesitura de llevar a cabo producciones lingüísticas que acarrearán problemas de diversa índole. Ante esta situación, los estudiantes pueden optar por realizar varias producciones lingüísticas, entre las que se encuentra la búsqueda de soluciones del problema acaecido en la conversación (Firth 1996). La reparación, nombre con el cual se conoce el tratamiento de un problema en un uso interactivo de la lengua (Schegloff *et al*. 1977; Seedhouse 2004; Richards y Seedhouse 2005; Batlle 2011, entre otros), podrá ser recurrente. Así, toda producción lingüística problemática, que puede ser de cualquier índole, tiene la posibilidad de ser solucionada, por lo cual todo es reparable en una interacción. La reparación, inexorablemente, implica la solución del problema o, al menos, su intento. Esta secuencia conversacional, clasificable como secuencia lateral (Cestero 2005), se establece dentro de un discurso interactivo y es común a toda posible comunicación.

La clasificación tipológica al uso más habitual en los estudios acerca de la reparación es la que establecieron Schegloff *et al*. (1977) a raíz de determinar qué tipo de reparación era la más habitual en el habla cotidiana. Estos autores establecieron cuatro tipos de reparaciones: la hetero-reparación hetero-iniciada (HRHI), en la cual la reparación la inicia y la ejecuta un interlocutor que no ha producido el problema en algún turno de habla; la hetero-reparación auto-iniciada (HRAI), en la cual del problema es advertido por la persona que lo ha producido, pero es solucionado por un interlocutor; la auto-reparación hetero-iniciada (ARHI) es aquella que implica una reparación por parte de quien ha producido el problema, el cual ha sido marcado por un interlocutor. Por último, en la auto-reparación auto-iniciada (ARAI) el hablante que ha producido el problema es el mismo que el que lo soluciona. Esta clasificación tipológica ha repercutido sobremanera en los estudios posteriores a este fenómeno, los cuales han detallado matices y han analizado pormenorizadamente diferentes aspectos involucrados en la secuencia.[1]

La reparación, por otra parte, se puede entender como una estrategia de comunicación que permite la comprensión mutua entre los participantes en la conversación (Morales 2003). En consecuencia, los hablantes utilizan la secuencia reparacional en el momento en que deben solucionar algún problema siempre y cuando lo consideren pertinente. Por su valor de corrección, también se puede entender como una estrategia de interacción encaminada a solucionar los problemas del interlocutor, aunque esta definición de *Marco Común Europeo de Referencia* (2001) se puede considerar parcial debido a que no incluirá las auto-reparaciones, por ejemplo.

Dentro del ámbito de los fenómenos que se pueden entender como reparación, existe uno que puede ser especialmente relevante en el ámbito de la enseñanza de LE, el cual se ha denominado como reparación códica o *medium repair* (Gafaranga 2000; Ji-

1. En Batlle (2011) se ofrece un estudio pormenorizado de reparación, en la cual se citan los estudios más destacados que tratan esta secuencia.

ménez 2012). Este tipo de reparación, surgido de los estudios centrados en la alternancia códica en conversaciones en las que están implicadas hablantes bilingües, puede ser identificado también en el aula de LE, al haber estudiantes que comparten un mismo código lingüístico a parte del que es objeto de aprendizaje, idioma de preferencia por una razones institucionales (Jiménez 2012). Los estudiantes de LE, por lo tanto, podrán utilizar dos códigos lingüísticos en función de múltiples factores, pero siempre distinguiéndolas y no integrándolas en un solo discurso como mezcla códica. Así, pese a que en el trabajo por parejas los profesores a menudo intentan que los alumnos únicamente utilicen la lengua objeto de aprendizaje (Macaro 2005), los estudiantes muy a menudo recurren a una lengua que comparten y que no es preferencial y en muchas ocasiones lo realizan para discutir acerca de una palabra que desconocen (Knight 1996).

En el aula de lenguas extranjeras, la conciencia de que el alumno debe adquirir un nivel de competencia comunicativa en la lengua que se está aprendiendo implica que esta lengua sea de uso preferente. Sin embargo, hay otras lenguas, de uso no preferente, que también aparecen a lo largo de la sesión, como comentábamos previamente. Si por parte del profesor este uso se puede centrar en cuestiones relacionadas con las estrategias de enseñanza, la función afectiva o funciones administrativas (Jiménez 2012), en relación a la producción lingüística de los alumnos, el uso de una lengua no preferencial puede entenderse como una estrategia de comunicación que cumple con la función de compensar la falta de competencia lingüística (Macaro 2005).

Por otra parte, en el aula de LE se pueden llevar a cabo producciones lingüísticas tanto en la lengua que se está estudiando, que entenderíamos como preferencial debido a que su uso tiene que posibilitar la adquisición por parte del alumno de la competencia comunicativa determinada, y otras lenguas que tanto alumnos como profesora pueden saber (Jiménez 2012). En este grupo entrarían la lengua materna de los aprendientes y otras lenguas que hayan podido estudiar. Esta distinción implica un cambio de código sustancial en el discurso del aula, por lo que también puede llegar a observarse en la secuencia reparacional.

Es este cambio de código en esta secuencia específica, las reparaciones, en lo que nos vamos a centrar en este trabajo. En las siguientes líneas se va a llevar a cabo un análisis de la presencia de la lengua no preferencial en la secuencia reparacional en unas conversaciones llevadas a cabo por estudiantes en un aula de español como lengua extranjera, no sin antes presentar de manera sistemática cuáles son los objetivos del estudio y qué preguntas de investigación se van a plantear para poder proceder al análisis de datos posterior.

3. Objetivos de la investigación

Los objetivos que nos marcamos para con esta investigación estriban en la voluntad de conocer la relación subyacente entre lengua no preferencial y reparación. Así, se analizarán una serie de reparaciones con la intención de descubrir cómo utilizan los alumnos entre ellos una lengua no preferencial para la resolución de problemas, qué relación se establece entre los participantes y la resolución de los problemas en los que una

lengua que no es objeto de aprendizaje se involucra; en otras palabras, se procederá a observar en qué momento de la reparación –iniciación u operación– se utiliza la lengua no preferencial y si esta permite, o no, llevar a cabo la resolución del problema planteado.

4. Metodología

El análisis de la conversación (AC) será la perspectiva metodológica para llevar a cabo el análisis de los datos. El AC es un método cualitativo que se caracteriza por su carácter holístico, por un tratamiento de los datos inductivo y reflexivo. En el AC el contexto en el que se producen los datos es sumamente importante, debido a que se pretende que sea de los datos de dónde emerjan las categorías, que no serán apriorísticas traídas por el profesor (Dörney 2007). Así, el AC se caracteriza por la denominada perspectiva émica, según la cual la perspectiva a adoptar es aquella que mantienen los participantes (Seedhouse 2004).

El AC es un método que se nutre de datos que deben ser recogidos en su contexto real, de manera natural. De raigambre etnometodológica, el AC pretende poder observar y analizar las conductas humanas a través del lenguaje. En este sentido, toda posible manipulación de datos o producción de los mismos en un contexto que no sea el propio de la interacción será despreciada. En nuestro caso, al ser un estudio microtextual, solo se van a atender a los elementos de la interacción que justamente son relevantes en el momento y el lugar en que se produce la interacción para los propios informantes. De esta manera, caracterizar tanto el contexto de recogida como los informantes se hace totalmente necesario.

5. Características de los datos y de los informantes

Los datos que se analizarán son una serie de reparaciones en las que se ha llevado a cabo una producción lingüística en una lengua no preferencial, el inglés. Estas reparaciones, que han sido sustraídas de interacciones ya analizadas en otras ocasiones (Batlle 2010),[2] no son todas las reparaciones que se produjeron en la interacción, sino que únicamente son aquellas con el uso de una lengua no preferencial.

Las conversaciones que se analizarán fueron realizadas por dos grupos de estudiantes de español como lengua extranjera en un contexto de inmersión. El grupo clase estaba conformado por 9 estudiantes, de diversas procedencias (una japonesa, dos chinos, dos ingleses, una holandesa, una noruega y dos suecos), todos ellos estudiantes universitarios o recién licenciados, entre los 22 y los 28 años, excepto un informante inglés, que tenía 54 años. cabe destacar que, como se atestiguó a raíz de un cuestionario pasado a los informantes, todos ellos tenían conocimientos amplios de inglés y el español, salvo en el caso de los nativos ingleses, era su tercera o cuarta lengua. Los alumnos llevaban en el centro entre los 2 días y los 3 meses, por lo cual no se conocían en demasía previamente e, incluso, algunos se acababan de conocer. El nivel de los estudiantes se situaba en el B1 según el *Marco Común Europeo de Referencia*, pese a que algunos llevaban a cabo producciones orales más ricas que otros, sobre todo que los asiáticos.

2. Consúltese el anejo a este trabajo para ver las transcripciones completas de las conversaciones.

Las interacciones fueron recogidas con varias grabadoras de audio y se generaron en una actividad a partir de la cual los estudiantes, en grupos de tres, tenían que comentar qué ventajas e inconvenientes pensaban que tenía vivir en España. Las conversaciones formaban parte de una actividad de clase y estaban integradas en la unidad didáctica, con lo que se pretendía analizar una serie de producciones en su contexto natural; asimismo, fueron interacciones en las que la participación de la profesora fue secundaria, con la intención de tener muestras en las que los alumnos fueran los protagonistas principales; por otro lado, las interacciones no debían tener un objetivo gramatical, con la intención de que el objetivo se centrara en la habilidad en sí misma. Por último, cabe destacar que los participantes no compartían, *a priori*, ningún conocimiento previo más allá de su propio conocimiento del mundo. Este último requisito se propuso con la intención de impedir que los una lectura previa, por ejemplo, mediatizara la interacción.

La transcripción de los datos se realizó a partir del sistema propuesto por el grupo Val.Es.Co.[3] La elección este sistema de transcripción estuvo determinada por su amplio conocimiento en el ámbito de los estudios en español.

6. Análisis de los datos

En las interacciones analizadas, podemos destacar casos en que el uso de la lengua no preferencial se utiliza para intentar solventar un problema que el mismo hablante tiene para expresar una idea. El inglés se utiliza en una HRAI en el momento en que no conoce el vocablo en la lengua meta. Así, el estudiante pregunta cómo se dice en español un vocablo:

(1) 34. A: problema que afectan la sociedad española es > ah > los problemas son > ¿cómo se dice? 'unemployment' / no 'job' / no 'job'

El hablante, al ver que no solucionan el problema sus interlocutores, vuelve a repetir la operación de reparación, esta vez cambiando de lengua e intentando buscar una solución en la lengua preferencial turno 43), lo cual puede sugerir que el ámbito lingüístico de la interacción es exclusivamente la lengua meta o, al menos, así lo entienden el resto de interlocutores. Ahora bien, el hecho de que sea la profesora quien haya solucionado el problema indica que el resto de estudiantes que participan en la interacción no ha sido capaces de solucionar el problema, bien por desconocimiento de la lengua no preferencial, bien porque han considerado que el problema lo debía solucionar la profesora. No obstante, J. inicia una reparación en el turno 49, preguntando a su interlocutor por el significado de una expresión, quien le traduce al inglés, con las mismas palabras con que había intentado explicar 'unemployment'.

(2) 43. A: ¿cómo se dice cuando- cuando tiene de buscar un- un- una ocupación / no hay trabajo? ¿cómo se dice / desempla? / no /
44. Pr: sí / estar en paro
45. A: 'unemployment'
46. J: ah / el paro

3. Véase http://www.uv.es/valesco/ para consultar las convenciones de transcripción.

47. E: desempleado
48. A: en paro / demasiado ((en paro))
49. J: ¿en paro?
50. A: no job / mucha gente

Es más, así se demuestra con la reparación posterior (49-50), ya que es J quien pregunta qué significa la expresión que ha servido para solucionar el problema anterior. A utiliza la lengua no preferencial para solventar el problema, por lo cual tenemos un segundo uso del inglés en las reparaciones: para llevar a cabo la solución del problema. Este uso es frecuente a lo largo de las interacciones, siempre siguiendo el modelo de traducción de la fuente del problema.

(3) 71. A: ¿guerras?
72. J: 'war'
73. A: ah sí / ¿guerra?
74. J: guerra / (llama a la profesora mediante su nombre) / ¿guerra significa 'war'?
75. Pr: sí
76. A: ¿'war' / guerra?
77. Pr: la guerra

Es interesante destacar, sin embargo, que la participación de la profesora es recurrente. A necesita de la autoridad institucional que subyace en el rol de la docente y ella lo adopta, solucionándole los problemas pese a que su interlocutor previamente ya le había solucionado el problema de manera adecuada. Otro ejemplo similar lo tenemos en el siguiente extracto.

(4) 98. A: sí sí desempleado es no trabaja / sí // buscan trabaja y no- no pueden / no pueden ¿buscar? no sé §
99. J: § buscar
100. A: 'find' // buscar es 'to look for'
101. Pr: encontrar §

Por otra parte, los estudiantes también son capaces, por ellos mismos, de poder solucionarse los problemas acaecidos en la interacción: I no conoce el término en español, por lo que utiliza el inglés, iniciando así el proceso de reparación. Su interlocutor, pese a que mantiene ciertas dudas –soluciona el problema con una petición de confirmación– le ofrece la traducción, por lo que I, en el turno subsiguiente, puede llevar a cabo la producción que pretendía completamente en la lengua de preferencia.

(5) 15. I: sí / para mí es el tiempo / la gente / ¿el atmosfere?
16. D: ¿el ambiente?
17. I: el ambiente / eh > la playa / eh > y me gusta también la comida / los restaurantes / eh > la vida más lente de al norte de Europa

Sin embargo, no todas las reparaciones iniciadas a partir del uso de un vocablo en lengua no preferencial son resueltas con éxito. En algunas ocasiones, el hecho de que

los interlocutores ya entiendan –o parezca que entiendan– qué significa la palabra o la imposibilidad de intervenir interrumpiendo el turno de habla del interlocutor, implica la no solución del problema, como vemos en el turno 55. Eso sí, siempre que se usa el inglés se inicia un intento de reparación.

(6) 55. I: § sueño // sí / antes más que ahora // ahora soy un poco más ¿(('calm'))? ¿acostumbre? Acostumbre // pero he comprado este por los >[4] por dormir a mi barrio / la Barceloneta / muy ruidoso / pero es muy muy divertido también / sí
56. Pr: ¿tienes el balcón que da a la calle?
57. A: sí sí / claro / sí
58. D: inconvenientes / eh > para mí es los supermercados por ejemplo tiene mucha cosas que nunca ((van encontrar)) una cosa estúpido como pan o > ¿'cookies'?
59. I: sí >
60. O: para mí cuando es > las tiendas y eh > ¿están cerrado? ¿es?

Es interesante poder destacar que, a diferencia del anterior extracto (6) en este caso el vocablo no implica una continuidad del turno de habla, sino que parece que el participante ya ha dicho todo lo que quería decir o, al menos, el turno de habla puede haber llegado a su fin sin que haya quedado información pertinente por ser presentada. Por otro lado, cabe destacar que las peticiones de reparación por parte de los estudiantes no siempre se llegan a solucionar, aunque la solución también se puede dar de manera implícita:

(7) 85. I: pero (( )) antes ha dicho que también las ¿dropas?, como ¿'cocaine'? es el más grande problema que creo que en el norte de Europa §
86. D: § puede ser
87. I: no lo sé / pero >
88. D: la cocaína también / todos los españoles eh > hay mucha gente en España que fuman ¿porros?

En (7) el interlocutor repara el problema de I implícitamente en un turno posterior, por lo que se puede comprobar cómo el uso de un *cocaine* no impide la transmisión del mensaje. En este caso, no podemos hablar de reparación, ya que no ha habido ningún tipo de tratamiento al problema que planeaba I al marcar, a través de una entonación propia de la interrogación, que esta producción es problemática. Así, podemos entender que en determinadas ocasiones los interlocutores, los alumnos, no entienden como problemático el uso de la lengua no preferencial, al menos si no impide la comunicación, como es el caso.

En cambio, en otras ocasiones, el problema sí que puede llegar a resolverse, como en (8), en el cual el uso de la lengua no preferencial cumple con el mismo objetivo: cubrir un hueco semántico por una deficiencia lingüística. En este caso, sin embargo, sí se produce una reparación, al ser un vocablo clave en la transmisión del mensaje. Tanto el alumno que produce la expresión problemática como su interlocutor son incapaces

4. Entre risas.

de reparar el problema y acuden a la profesora para que les ayude. Este caso de HRAI se puede entender como una reparación realizada a partir de una acción de andamiaje, de manera probablemente consciente por parte de la profesora que intenta que sean los alumnos quienes lleven a cabo un proceso de explicación del vocablo problemático, desarrollando en ellos una estrategia de comunicación diferente a la traducción.

(8) 99. I: sí sí sí puede ser / sí. pero eh > pode 'trigger'
100. D: sí 'trigger' / sí
101. I: cómo > ¿'trigger'?
102. D: empezar una cosa / 'trigger'
103. Pr: ¿'trigger'?
104. I: este y por eso otra cosa fuij eh > empieza
105. D: cuando una cosa empieza muy rápido
106. Pr: dame un ejemplo
107. I: eh > nosotros hablamos de > [canabis marijuana=]
108. D: [fumar marijuana]
109. I: puede 'trigger psicosis'
110. Pr: ah > provocar
111. I: provocar / vale sí

Por otra parte, no en todas las ocasiones los alumnos requieren la presencia y la participación de la profesora para resolver los problemas en los que se ve involucrada la lengua no preferencial. En (9) el inglés se utiliza para reparar un problema derivado de la incomprensión de un vocablo producido en la lengua preferencial. Sin embargo, en este caso la profesora no participa de la resolución del problema, por lo que se puede atestiguar que los alumnos por ellos mismos también llegar a repararse.

(9) 127. D: contaminación
128. I: ¿contaminación? ¿qué es eso?
129. D: 'litle bit'
130. I: ¿eh?
131. D: contaminación / 'polution'
132. I: ah >
133. I: 'polution' / sí >

Así pues, las reparaciones que los alumnos producen a lo largo de una interacción conversacional son varias e implican varias realizaciones de turnos de habla en los que aparece un vocablo en lengua no preferencial.

7. Discusión

En líneas generales, encontramos dos usos de la lengua no preferencial: por un lado, su uso sirve para iniciar la reparación y la produce el hablante que indica el problema, quien ignora un término en la lengua preferencial. Por otro lado, la lengua no preferencial se utiliza en la operación de reparación por parte de una persona que no ha producido el problema, un problema cuya motivación estriba en un vocablo en lengua prefe-

rencial no comprendido. Así, se confirma en este tipo de interacciones que el uso de la lengua no preferencial se convierte en una estrategia de comunicación (Macaro 2005) con la cual solucionar los problemas. Los problemas pueden ser solucionados tanto por un interlocutor como por la profesora; sin embargo, en el caso de que sea un compañero de interacción, este puede mostrar dudas sobre si soluciona bien el problema, sobre todo en las reparaciones en que la lengua no preferencial aparece en el turno iniciador.

Igualmente, en algunas ocasiones la reparación no llega a realizarse, porque la producción lingüística problemática está incrustada dentro de un turno de habla. En tales casos, los interlocutores no interrumpen la producción lingüística del interlocutor, aunque existe la posibilidad de que los propios alumnos no reparen el problema que indica su compañero, como ocurre en los casos en los que se indica el problema de ausencia de vocablo en lengua preferencial con su traducción a la lengua no preferencial. Los interlocutores no se ven con la potestad (entienden que no es su papel institucional) de reparar el problema explícitamente, aunque luego lo hagan de manera incrustada en los turnos de habla posteriores. Estos casos pueden repercutir en una interacción colaborativa entre alumnos y profesora, que a partir de un andamiaje de la negociación del significado, pueden llegar a explicar el vocablo, aunque sea la profesora quien lo traduzca finalmente.

Las reparaciones en las que se ve implicada una lengua no preferencial aparecen, exclusivamente, por problemas relacionados con el léxico. El uso de una lengua no preferencial, asimismo, no se realiza en otros momentos dentro de la interacción, aunque debemos tener en cuenta que la producción lingüística analizada tiene un fin específico en cuestión, por lo que su objetivo didáctico explica que las funciones administrativa y afectiva no se encuentren encontrar. Sin embargo, los usos como estrategia de enseñanza y, más concretamente, estrategia de reparación son destacables: es un recurso que, dentro de los modos que tienen los hablantes para llevar a cabo la operación de reparación, es recurrente.

8. Conclusión

Si tenemos presente que la lengua de preferencia debe ser el código que se utilice o el que siempre se pretenda utilizar, deberemos dotar a nuestros alumnos de las herramientas pertinentes para que esto suceda. La estrategia de comunicación llamada reparación puede realizarse de muchas maneras diferentes, aunque el problema no está tanto en la iniciación de la reparación, sino en su operación y en su resolución. De esta manera, sería recomendable un trabajo sistemático de estrategias comunicativas encaminadas a fomentar la negociación del significado. Ahora bien, si se entiende que el uso de una lengua no preferencial puede aportar un valor positivo al aprendizaje del alumno, debemos tener presente que puede beneficiar en el proceso de aprendizaje. Las reparaciones en las interacciones entre alumnos son habituales, lógicas, más teniendo en cuenta que están aprendiendo una nueva lengua; por lo tanto, fomentar su resolución de manera cooperativa y colaborativa es un trabajo que los docentes no tenemos que menospreciar, aunque sea a partir del uso de una lengua no preferencial.

Bibliografía

BATLLE, J. (2011): "Reparaciones y mediación docente en el discurso del profesor en el aula de E/LE", en *Suplementos Marcoele*, 13 [en línea]. *http://www.marcoele.com/descargas/ 13/batlle-reparaciones_mediacion.pdf*

BATLLE, J. (2010): "Peticiones de clarificación en interacciones conversacionales entre alumnos. Estudio y análisis", *Redele*, 12 [en línea]. *http://www.educacion.gob.es/redele/ Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/2-Trimestre/batlle.html*

CESTERO, A. M. (2005): *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Arcolibros.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* [en línea]. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Anaya. *http://cvc.cervantes.es/obref/marco/*

DÖRNEY, Z. (2007): *Research methods in applied linguistics*, Oxford: Oxford University Press.

FIRTH, A. (1996): "The discursive accomplishment of normality: On 'lingua franca' English and conversation analysis", en *Journal of Pragmatics*, 26, 237-259.

GAFARANGA, J. (2000): "Medium repair vs other-language repair: Telling the medium of a bilingual conversation", *International journal of bilingualism*, 4, (3), 327-350.

GRUPO Val.Es.Co (sin fecha): "Sistema de signos de transcripción" [en línea]. *http://www.uv.es/valesco/*

JIMÉNEZ, D. (2012): "Dilo en español mejor. Alternancia códica en el discurso del profesor en una clase de ELE", *Suplementos Marcoele*, 14, Enero-Junio [en línea]. *http://marcoele.com/descargas/14/jimenez-alternancia_codica.pdf*

KNIGHT, S. (1996): "Dictionary use while Reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities", *Modern Language Journal*, 78 (3), 285-299.

MACARO, E. (2005): "Codeswitching in the classroom: a communication and learning strategy", en E. Lludra (ed.), *Non-Native Language Teachers*, Ney York: Springer, 63-84.

RICHARDS, K. y P. SEEDHOUSE (2005) (eds.): *Applying Conversation Analysis*, New York: Palgrave McMillan.

SCHEGLOFF, E., G. JEFFERSON y H. SACKS (1977): "The preference for self-correction in the organization of repair in conversation", en *Language*, 53, 361-382.

SEEDHOUSE, P. (2004): *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*, Malden, MA: Blackwell.