

Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la

Universidad y la Educación

México

Rodríguez Lázaro, Alma Luz
Historia lingüística y autoevaluación por alumnos universitarios bilingües
Perfiles Educativos, vol. XXXVII, núm. 148, 2015, pp. 68-82
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13236858005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

Historia lingüística y autoevaluación por alumnos universitarios bilingües

ALMA LUZ RODRÍGUEZ LÁZARO*

Este artículo presenta los resultados obtenidos a través de un cuestionario cuyo objetivo fue conocer la historia lingüística del bilingüismo y la autoevaluación de los alumnos en el desempeño de sus habilidades lingüísticas en una segunda lengua (L2): el inglés y el portugués. Los principales resultados muestran que para el caso del inglés, el factor edad de adquisición en la infancia no muestra ventajas en la autoevaluación de la producción oral. Sin embargo, para los alumnos del grupo de portugués, el factor de estudiar esta L2 por iniciativa propia puede tener un impacto positivo, aunque la edad de aprendizaje sea en etapas adultas. Se concluye que la importancia de este tipo de estudios permite identificar el desarrollo del bilingüismo en los alumnos, así como distinguir otros aspectos que se deben tener en cuenta en el salón de clase, como la integración del conocimiento de la cultura de la L2.

This article presents the results from a questionnaire-based study seeking to explore the historical linguistics of bilingualism and self-assessment of students in their performance of linguistic skills in a second language (L2): English and Portuguese. The main results show that, in the case of English, the age factor of acquiring the language in childhood does not demonstrate an advantage in self-assessment of verbal performance. However, for the Portuguese-speaking group, the factor of studying the L2 based on personal initiative can have a positive impact, even when the learning age is during adulthood. In conclusion, this kind of study is important because it allows us to identify development of bilingualism in students and to discern other aspects that should be considered in the classroom, such as integration of cultural knowledge in regards to the L2.

Palabras clave

Bilingüismo
Historia lingüística
Autoevaluación de habilidades lingüísticas
Frecuencia de uso de la lengua
Inglés
Portugués

Keywords

Bilingualism
Historical linguistics
Self-assessment of linguistic skills
Frequency of language use
English
Portuguese

Recepción: 13 de noviembre de 2012 | Aceptación: 7 de febrero de 2013

* Profesora Asociado "B" de tiempo completo en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras-Departamento de Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Líneas de investigación: bilingüismo, procesamiento psicolingüístico del léxico y diseño curricular. Publicación reciente: (2013, en coedición con A.M. Signoret, R.E. Delgadillo y M.L.E. Jiménez), *Psicolingüística del bilingüismo: diversos enfoques*, México, UNAM-CELE. CE: almaluzrl@cele.unam.mx

INTRODUCCIÓN

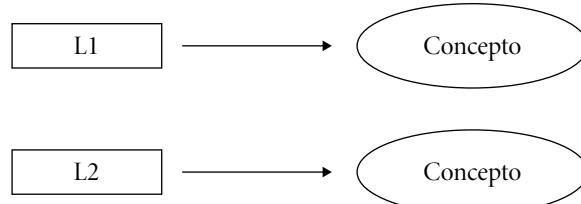
El bilingüismo es un fenómeno fácilmente identificable hoy en día: desde nuestro amigo que aprende una lengua extranjera para obtener mejores oportunidades laborales, hasta los niños indígenas que se comunican con sus familiares por medio de su lengua materna (diferente al español), lo cual permite que se mantenga viva.

Pero, ¿cómo se puede definir el bilingüismo? Una de las primeras definiciones es la de Weinreich ([1953] 1979), quien menciona que para ser bilingüe, la persona debe tener un nivel de perfección del habla, es decir, debe ser

equiparable a un nativo-hablante. Weinreich divide a los aprendientes bilingües en tres grandes grupos: bilingües coordinados, bilingües compuestos y bilingües subordinados, según el tipo de relación que exista entre las palabras de cada lengua y la forma conceptual en que éstas se representen.

Según este autor, los bilingües coordinados poseen una representación conceptual para cada palabra en cada una de las dos lenguas (por ejemplo, las palabras *libro* y *book* estarían representadas en dos formas conceptuales, es decir, habría un sistema conceptual diferente para cada palabra), como se puede apreciar en la Fig. 1.

Figura 1. Bilingües coordinados



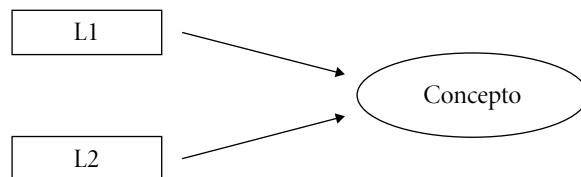
La representación conceptual no es idéntica para una misma palabra (*book-libro*). Según Weinreich (1979), aquí entran los bilingües equilibrados con alta competencia en una segunda lengua. L1= lengua materna; L2= segunda lengua.

Fuente: elaboración propia con base en Weinreich, 1979.

Los bilingües compuestos, en cambio, poseen una representación conceptual común para ambas palabras (por ejemplo, las

palabras *libro* y *book* se localizan en un mismo sistema conceptual), como se muestra en la Fig. 2.

Figura 2. Bilingües compuestos



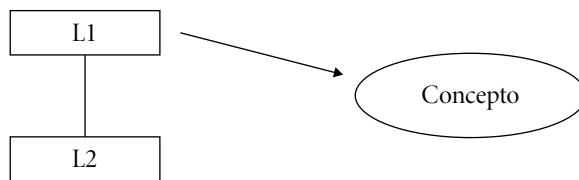
La representación conceptual es idéntica para la misma palabra (*libro-book*). Se considera así a los bilingües semi-equilibrados, quienes recurren ocasionalmente a su lengua materna. L1= lengua materna; L2= segunda lengua.

Fuente: elaboración propia con base en Weinreich, 1979.

Para estas dos divisiones Weinreich no considera el nivel de competencia en las diferentes lenguas; sin embargo, sí lo considera para los bilingües subordinados, quienes sólo

dominan su lengua materna (L1) y están en el proceso de aprender una segunda lengua (L2). En la Fig. 3 se observa este proceso.

Figura 3. Bilingües subordinados



Los bilingües subordinados son aquéllos que se encuentran aprendiendo el léxico de una L2, ya que vinculan su entrada con la traducción de L1. En esta subdivisión se encuentran los alumnos principiantes de cualquier L2.

Fuente: elaboración propia con base en Weinreich, 1979.

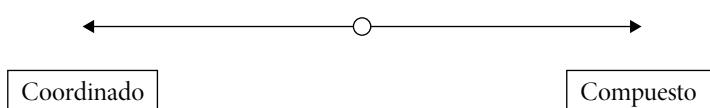
De la propuesta de Weinreich se puede decir que, aunque sí se considera el nivel de perfección requerido para las personas bilingües, se deja de lado el contexto de aplicación y tampoco se considera a aquellas personas que utilizan regularmente sus dos lenguas, aunque no sean del todo equiparables al nativo-hablante. Asimismo, se debe considerar que el factor más relevante en los bilingües podría ser el uso o función que hacen de sus dos lenguas.

Sin embargo, actualmente se considera el fenómeno del bilingüismo como un continuo, cuyo punto intermedio correspondería

al bilingüe equilibrado que posee el mismo nivel de competencia en dos lenguas. En esta misma concepción de bilingüismo podemos encontrar también el tipo dominante, cuando una lengua domina sobre la otra en algunos o todos sus aspectos o componentes, como el fonológico, el gramatical y el de lectura, por mencionar algunos (Sánchez-Casas, 1999).

Sánchez-Casas (1999), en su propuesta de considerar un continuo en el desarrollo del bilingüismo, identifica desde el coordinado en un extremo hasta el compuesto en el otro, donde el sistema representacional del bilingüe puede variar.

Figura 4. Propuesta del sistema representacional del bilingüe de Sánchez-Casas



Fuente: adaptado de Sánchez-Casas, 1999.

En los últimos años, la definición de bilingüismo ha incluido otro tipo de factores que bien pueden influir positiva o negativamente en éste. Baker (2006) propone una lista de ocho dimensiones o aspectos a considerar cuando estamos tratando de definir lo que compone a una persona bilingüe. Estas dimensiones pueden traslaparse e interactuar en diferentes momentos. Los factores propuestos por Baker son:

a) *Habilidad*. En este aspecto se considera el continuo como el que presenta

Sánchez-Casas (1999): una persona bilingüe puede empezar desde las etapas tempranas de aprendizaje de una L2 e irse convirtiendo en un bilingüe más pasivo, es decir, que puede comprender y leer tanto en la L1 como en la L2, o en un bilingüe más productivo, que puede hablar y escribir en las dos lenguas (L1 y L2). Esto variará, dependiendo de cada persona.

b) *Uso*. Los dominios o lugares donde se puede aprender cada una de las lenguas son múltiples (escuela, casa,

comunidad, TV, entre otros). A su vez, los propósitos por los que se utiliza la L1 o la L2 son muy diversos.

- c) *Equilibrio entre dos lenguas.* Para Baker, es muy raro que las personas bilingües mantengan un equilibrio en el uso de sus dos lenguas. Generalmente una lengua será dominante.
- d) *Edad.* Cuando un niño aprende dos lenguas desde el nacimiento se le llama bilingüismo infantil o simultáneo. En caso de que el niño aprenda una L2 después de los tres años se considera como bilingüismo consecutivo o secuencial.
- e) *Desarrollo.* Se catalogan como bilingües incipientes los que ya desarrollaron de forma correcta una lengua y están en etapas tempranas de aprendizaje de la otra. De este modo, cuando una L2 está en desarrollo o aprendizaje se le considera como bilingüismo ascendente, en contraposición con el bilingüismo recesivo, que es cuando una lengua está disminuyendo por algún impedimento temporal o permanente, como pudiera ser el abandono del aprendizaje de la L2.
- f) *Cultura.* Según Baker, el hecho de que una persona bilingüe domine una L2 no quiere decir que también sea bicultural. El biculturalismo tiende a ser un equilibrio deseable de las culturas de las lenguas que una persona domina; sin embargo, esta competencia puede verse mediada por diversos aspectos sociales que no siempre dependerán de la persona.
- g) *Contextos.* Algunas personas bilingües conviven en comunidades endógenas, lo que significa que generalmente utilizan más una lengua. Asimismo, algunos contextos pueden ser sustractivos, es decir, los factores políticos de un país favorecen que se reemplace una lengua por la lengua mayoritaria; éste

es el caso de México, donde las lenguas indígenas tienen que ser reemplazadas por el español en contextos como la educación, el trabajo, trámites gubernamentales, etc. Otro posible contexto es donde encontramos un bilingüismo aditivo, en el que la persona puede aprender una L2 sin efectos negativos hacia su L1.

- h) *Bilingüismo optativo.* Es una característica de las personas que optan por aprender una segunda lengua de manera formal, como por ejemplo en la escuela o en una academia de lenguas. En contraste, existen los bilingües circunstanciales, que aprenden otra L2 para funcionar efectivamente por diversas razones (ej. inmigrantes), ya que su L1 es insuficiente para lograr comunicarse en la sociedad donde conviven y por las demandas de educación y trabajo, entre otras. En este último caso la L1 puede estar en peligro de reemplazo por la L2 (contexto sustractivo). Para Baker, las principales diferencias entre un bilingüismo optativo y uno circunstancial recaen en el prestigio y estatus de cada lengua, así como en el poder político que puedan tener los bilingües.

Como se puede apreciar, los diferentes aspectos y contextos que afectan tanto el aprendizaje de una segunda lengua como el uso que se haga de ésta, van a beneficiar ciertos aspectos dentro de un contexto determinado y pueden perjudicar otros, como puede ser el aprendizaje de una lengua mayoritaria y el reemplazo de la lengua materna por la L2. Un ejemplo sería el caso específico de las lenguas indígenas en México, donde éstas no tienen el estatus o prestigio que sí tiene el español.

Cabe ahora considerar la transición en la definición de la persona bilingüe desde Weireich en 1953 hasta Baker en 2006, ya que el primer autor consideró únicamente la forma

en que los bilingües aprenden el léxico; sin embargo, desde esta definición tan categórica ahora podemos ubicar el fenómeno del bilingüismo como un continuo que dependerá de aspectos sociales y, en su caso, afectivos, como afirmaba Krashen en 1982, en el sentido de que el filtro afectivo de los alumnos puede bloquear o, en los mejores casos, motivar el aprendizaje de una L2.

Como puede verse, en el estudio del bilingüismo intervienen muchos factores tanto para su adquisición como para su uso; por lo mismo, existen diversos intereses que han guiado su estudio.

La descripción de este tipo de factores permitirá considerar a la población bilingüe que se quiera estudiar dentro de un marco teórico, uno de los cuales es el psicolingüístico. Aunado a esto, se pueden conocer los factores que para diversos autores son relevantes, como la edad de adquisición de la segunda lengua (Bialystok *et al.*, 2004), la competencia lingüística en las cuatro habilidades básicas (comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción escrita y producción oral), el grado en que usan cada una de ellas y su posible dominancia (Baker, 2006).

LA MEDICIÓN DEL BILINGÜISMO

Si se tienen en cuenta las diversas maneras en las que se puede definir el bilingüismo, su medición se vuelve compleja, ya que dependerá significativamente del propósito que oriente dicha medición y de la categorización que se haga de las personas bilingües, ya sea con fines educativos, laborales o sociales. Por ello, hay que ser cautelosos sobre las políticas lingüísticas y las limitaciones que pueden presentarse al realizar algún tipo de medición.

En relación con lo anterior, Sánchez-Casas (1999) presenta algunas de las mediciones que se pueden realizar del bilingüismo:

Medidas directas. Éstas se han basado generalmente en tests de lenguaje tradicionales que

evalúan la competencia de la persona bilingüe en cada una de sus lenguas. Incluye pruebas que abarcan los distintos componentes del lenguaje, como la comprensión y producción (oral y/o escrita). Aunque todas las personas bilingües han experimentado alguna vez este tipo de pruebas, los especialistas en esta área concuerdan en que éstas, por ejemplo el *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL), se realizan fuera de un contexto o de algún tipo de comunicación social cotidiana, de modo que dejan a un lado las necesidades de su uso, como podría ser por tema, nivel de aprendizaje y situación o contexto social en el que tiene lugar el acto comunicativo. Es por esto que se debe tratar de realizar pruebas que intenten evaluar todos los aspectos involucrados en una persona bilingüe al momento de valorar su competencia.

Medidas indirectas. Éstas se caracterizan principalmente por tratar de determinar el grado de bilingüismo. Son primordialmente psicolingüísticas, ya que utilizan diferentes tareas, tanto verbales como no verbales. Se pueden clasificar en tres categorías:

- a) *tests de fluidez*, donde hay tareas como nombrar dibujos, identificar palabras/pseudopalabras o seguir instrucciones, en las que se mide el tiempo de respuesta o reacción;
- b) *tests de flexibilidad*, donde las tareas pueden ser de traducción, asociación de palabras o estimaciones de frecuencia en sus dos lenguas;
- c) *tests de dominancia*, donde se le puede presentar al sujeto una palabra ambigua que pueda pertenecer a las dos lenguas y se le pide que la pronuncie o interprete, es decir, que discrimine entre dos lenguas.

Cada una de estas pruebas tiene ventajas y desventajas. Está por demás decir que su validez no está muy clara, y que hay que tener en

cuenta los alcances o limitaciones de la medición de la competencia de la segunda o más lenguas, ya que se dejan a un lado factores como los socioculturales.

Como un último ejemplo de medición del bilingüismo se encuentran las *escalas de auto-evaluación*. En este caso es el mismo sujeto el que señala cuál es su nivel de competencia, e indica cuánto entiende, habla, lee o escribe en cada una de las lenguas que domina. Se ha encontrado que este tipo de datos, al ser proporcionados por el propio bilingüe, suele correlacionar alto con otras medidas obtenidas con los procedimientos anteriores. Estos datos, además de obtener antecedentes de la historia lingüística personal del sujeto, miden el nivel de competencia y uso de la lengua (Sánchez-Casas, 1999).

Por otro lado, la propuesta de Kroll y De Groot (2005) consiste en considerar los distintos patrones de uso para cada lengua, teniendo en cuenta las habilidades lingüísticas. Estas autoras dividen la caracterización del bilingüismo en: receptivo o pasivo, para aquéllos que pueden entender bien en la modalidad oral y escrita una segunda lengua, pero que no pueden hablarla o escribirla; y los bilingües productivos o activos, que tendrían la habilidad para entender, hablar, leer y escribir en las dos lenguas. Es claro que entre estos extremos habría grados, por ejemplo, un bilingüe de español-inglés puede reconocer visualmente la palabra en inglés *three* (tres) y no saber cómo pronunciarla correctamente o, el caso de la mayoría de los dialectos italianos, en los que no existe la referencia escrita, sólo la oral. De esta forma, dichas autoras dan importancia al uso del lenguaje, que puede estar determinado por la necesidad de utilizar una u otra lengua.

Otros autores remarcan la importancia y uso de las escalas de autoevaluación e historia lingüística como marcadores de medición del bilingüismo (Young-Hoon *et al.*, 2010; Karbalaei, 2010; Delgado *et al.*, 1999). Sin embargo, como mencionan Delgado *et al.* (1999),

la sobreestimación que los participantes pueden tener sobre su desempeño o competencia lingüística puede influir negativamente en la medición, así como el hecho de que se evalúen por debajo de lo que realmente son capaces. Aun con esto, diferentes autores han indicado que estas mediciones son más precisas cuando los participantes reciben retroalimentación sobre su desempeño en las diferentes habilidades o competencias que se incluyeron en la evaluación (Campion y Lord, 1982; Radhakrishnan *et al.*, 1996; Steel y Ovalle, 1984, cit. en Guerrero *et al.*, 1999).

En síntesis, y para fines de este trabajo, se tomaron en cuenta las técnicas de medición indirectas en personas bilingües y se diseñó una escala de autoevaluación de los participantes en distintas habilidades, como la producción oral y escrita, y la comprensión lectora y auditiva. También se incluyó la historia lingüística, que sirvió para caracterizar a la muestra de este estudio.

METODOLOGÍA

El diseño del presente estudio es descriptivo y transversal. El procedimiento de la investigación se presenta a continuación. Se decidió escoger dos idiomas, el inglés y el portugués, para saber si el efecto de acercamiento de la lengua, como sucede en el caso del portugués, influye sobre la percepción de los alumnos en sus autoevaluaciones.

Muestra

La muestra estuvo conformada por 30 estudiantes del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM, que cursaban inglés (n=15) o portugués (n=15) en el campus de Ciudad Universitaria. La muestra está conformada por hombres y mujeres con un rango de edad de 18 a 35 años. La escolaridad fue de licenciatura de las diferentes carreras que imparte la UNAM. El 33.3 por ciento de la muestra estudiaba una carrera del área de Humanidades, como Letras hispánicas; 26

por ciento del área de Químico-biológicas, como Medicina; 20 por ciento se encontraba en el área de Ingeniería, 13.3 por ciento en el área de Políticas-comunicaciones, y 26.7 por ciento estudiaba en el área de Administración al momento en que se realizó esta investigación. Todos los participantes tenían el español como L1.

Instrumento

Historia lingüística y autoevaluación. Está constituida por 21 ítems, con tipo de respuesta abierta y reactivos tipo Likert. Se pidió información personal como edad y licenciatura o carrera que estudia el alumno. El propósito de esta prueba fue conocer de forma cuantitativa el contexto de los alumnos de dichas lenguas, por ejemplo, desde qué edad empezaron a tener contacto con la lengua, la razón por la que la estudian, etcétera. De igual forma, con este instrumento se pretendió obtener una autoevaluación acerca de la ejecución de su segunda lengua, así como de su lengua materna. Esta escala de autoevaluación comprende del 1 al 10, donde 1 significa mal y 10 significa excelente. Estos datos, además de que permiten obtener antecedentes de su historia lingüística personal, miden principalmente el nivel de competencia y uso de la lengua (Anexo 1).

Procedimiento

Para realizar esta investigación, primero se piloteó el instrumento de autoevaluación para que los ítems no fueran difíciles de comprender, y se revisaron las respuestas para verificar que los participantes respondieran lo que se les pedía ($n=17$). En esta etapa, los participantes a los que se les aplicó el piloteo fueron estudiantes con características similares a la muestra objetivo. Una vez terminada la etapa de piloteo se revisaron las listas de los grupos de los niveles disponibles en cada idioma para poder encontrar los grupos equivalentes de inglés y portugués, es decir, que si existía un grupo de tercer nivel en inglés, se localizaba un grupo similar en portugués.

En cuanto se encontraron los grupos equivalentes, se buscó a los profesores de cada grupo en sus salones correspondientes. Antes de que empezaran su clase, se les solicitó su colaboración para la realización de esta investigación. Si accedían, se les explicaba el objetivo de ésta y se les solicitaba permiso para que pudieran facilitar la salida a cinco de sus alumnos para realizar el experimento fuera del salón de clase. La salida de los alumnos fue de uno a la vez. Una vez que el profesor escogía al alumno, se le llevaba al cubículo donde se aplicaría el cuestionario sobre la historia lingüística. En el transcurso del camino del salón al cubículo, se iba realizando el *rapport* necesario para que el participante no se sintiera ansioso o preocupado por lo que iba a realizar, ya que el profesor, en la mayoría de los casos, le decía al alumno que saliera un momento para realizar una prueba. También en el trayecto, la investigadora se presentaba ante ellos y les explicaba el objetivo de su participación para la realización de este trabajo. Una vez instalados en el cubículo, se aplicó a cada alumno el cuestionario de historia lingüística y autoevaluación. En las instrucciones se pedía que contestaran lo más veraz posible, con base en su experiencia y su contacto con la lengua que estaban estudiando. El promedio de tiempo para contestar la prueba fue de tres a cuatro minutos aproximadamente. El análisis de los datos se realizó por medio del paquete estadístico SPSS v.20.

RESULTADOS POR IDIOMA

Aquí se mostrarán los datos de las respuestas obtenidas del instrumento de la historia lingüística que se les aplicó a los participantes de la muestra. Dichos análisis se presentarán mediante el contraste entre los idiomas considerados en este estudio.

En la Tabla 1 se pueden apreciar las diferencias que hay entre cada idioma respecto de los antecedentes lingüísticos de la L2. Por ejemplo, en la edad de adquisición de la L2 se

observa que para el grupo de inglés, la mayoría de los alumnos se encuentra entre los 7 y 12 años, que es la que coincide con la educación primaria. Para los estudiantes de portugués, la mayoría de la población está entre los 19 y 24 años, que concuerda con la etapa correspondiente a la licenciatura. Para la pregunta 2 se observa que la razón por la que los alumnos estudian esa L2, en el caso de portugués, es por iniciativa propia, mientras que en el caso de inglés existe una mezcla entre *escuela bilingüe* y *materia de escuela*, por lo que se puede considerar que los alumnos comenzaron sus estudios de inglés por los requerimientos escolares.

Los datos obtenidos muestran que la práctica de estos idiomas se realiza por una combinación entre la televisión, los amigos y los trabajos de la escuela, por lo que se practica en ámbitos formales e informales. Sobre el nivel de aprendizaje en el que se ubican los alumnos se puede observar que para el grupo de inglés no hay una diferencia tan marcada entre los principiantes y los intermedios. La percepción de los alumnos para el grupo de portugués es similar.

Tabla 1. Resultados de las preguntas de la historia lingüística (preguntas 1 a la 4)

Pregunta	Inglés (%)	Portugués (%)
1. ¿Desde qué edad comenzaste a adquirir este idioma?		
0-6 años	20	—
7 - 12 años	53.3	—
13 - 18 años	20	13.3
19 - 24 años	6.7	53.3
25 - 30 años	—	26.7
31 - 36 años	—	6.7
Total	100	100
2. ¿Por qué razón?		
escuela bilingüe	33.3	—
amigos	—	6.7

Tabla 1. Resultados de las preguntas de la historia lingüística (preguntas 1 a la 4)(continuación)

Pregunta	Inglés (%)	Portugués (%)
iniciativa propia	6.7	73.3
trabajo	—	13.3
materia de escuela	33.3	—
combinación de las anteriores	26.7	6.7
Total	100	100
3. ¿En qué contexto lo utilizas o practicas?		
televisión	6.7	13.3
con amigos	—	6.7
trabajos de escuela	33.3	—
combinación de los anteriores	60	73.3
trabajo	—	6.7
Total	100	100
4. ¿En qué nivel de aprendizaje te ubicas de acuerdo a tus conocimientos del idioma?		
principiantes	33.3	46.7
intermedios	40	46.7
avanzados	26.7	6.7
Total	100	100

En cuanto a la pregunta 5, sobre el porcentaje de dominio de la L2, se obtuvo que 40 por ciento de los alumnos de inglés cree que domina el idioma en un nivel inferior a 50 por ciento, mientras que 60 afirma que lo domina en más de un 50 por ciento. Para el grupo de portugués el caso es similar, pues 47 por ciento reporta que cree dominar este idioma en un grado menor de 50 por ciento, mientras que 53 percibe que lo domina en un nivel superior a dicho porcentaje.

En la Tabla 2 se hace referencia a los datos obtenidos respecto a la autoevaluación de los alumnos en cada una de las habilidades de dominio de la L2. Respecto a la pregunta 6, se muestra que 53 por ciento de los alumnos

de inglés se ubican con una autoevaluación entre 8 y 9 en relación con su desempeño en escritura, mientras que aproximadamente 70 por ciento del grupo de portugués se percibe entre 7 y 8 respecto de esta habilidad. Para la autoevaluación en la lectura, 60 por ciento de los alumnos de inglés percibe que su ejecución en esta habilidad está entre 8 y 10, mientras que para portugués aproximadamente 80 por ciento se ubica en esos mismos rangos. La comprensión oral para los alumnos presenta ciertas diferencias entre los dos grupos, ya que en el grupo de inglés, aproximadamente 70 por ciento se asigna entre 7 y 9 de calificación, mientras que en el grupo de portugués, 90 por ciento se ubica en ese mismo rango. En cuanto a la autoevaluación en la producción oral de los alumnos, se puede observar que no existe consenso respecto de su ejecución en esta competencia: sólo 46.7 por ciento se ubicó con una calificación superior a 8. El caso contrario sucede con los alumnos de portugués, porque sus respuestas empiezan a partir del 5 de calificación: aproximadamente 70 por ciento se asignó una calificación superior a 7 en esta habilidad. Se puede mencionar que casi lo mismo sucede para la pregunta 10 sobre el conocimiento de la cultura de la L2: en el grupo de inglés hay mucha disparidad en la percepción de los alumnos al respecto, mientras que para el grupo de portugués, la mayoría se asignó de 6 a 8.

Tabla 2. Resultados de las preguntas de autoevaluación en la segunda lengua (preguntas 6 a 10)

Pregunta	Ingles (%)	Portugués (%)
6. Escala de autoevaluación de escritura del 1 al 10		
2	13.3	—
3	6.7	—
4	—	6.7
5	6.7	6.7

Tabla 2. Resultados de las preguntas de autoevaluación en la segunda lengua (preguntas 6 a 10) (continuación)

Pregunta	Ingles (%)	Portugués (%)
6	13.3	6.7
7	6.7	46.7
8	33.3	26.7
9	20	6.7
Total	100	100
7. Escala de autoevaluación de lectura del 1 al 10		
2	6.7	—
5	—	6.7
6	20	—
7	13.3	6.7
8	20	33.3
9	20	40
10	20	13.3
Total	100	100
8. Escala de autoevaluación de comprensión oral del 1 al 10		
2	6.7	—
3	6.7	—
5	13.3	6.7
7	33.3	20
8	26.7	33.3
9	13.3	40
Total	100	100
9. Escala de autoevaluación de producción oral del 1 al 10		
1	6.7	—
2	6.7	—
3	6.7	—
5	13.3	13.3
6	13.3	13.3
7	6.7	26.7
8	26.7	33.3
9	20	13.3
Total	100	100

Tabla 2. Resultados de las preguntas de autoevaluación en la segunda lengua (preguntas 6 a 10) (continuación)

Pregunta	Inglés (%)	Portugués (%)
10. Escala de autoevaluación de conocimiento de la cultura del 1 al 10		
2	13.3	—
3	6.7	6.7
4	—	6.7
5	20	13.3
6	20	20
7	6.7	20
8	33.3	26.7
9	—	6.7
Total	100	100

En relación con el análisis de los datos de frecuencia de uso de la L2 (Tabla 3), se advierte un comportamiento similar respecto de lo que reportaron los alumnos de ambos idiomas, ya que la mayoría de ellos, en promedio, usa la L2 con una frecuencia de entre 7 y 10 de puntuación para cada una de las habilidades que se contemplan en el salón de clases. Por consiguiente, se puede decir que el uso de cada una de las lenguas es frecuente y muy frecuente, de acuerdo al instrumento.

Tabla 3. Frecuencia de uso de la segunda lengua (preguntas 11 a la 14)

Pregunta	Inglés (%)	Portugués (%)
11. Frecuencia de uso de escritura del 1 al 10		
1	6.7	—
2	6.7	—
3	6.7	6.7
4	13.3	—
5	6.7	13.3
6	6.7	26.7

Tabla 3. Frecuencia de uso de la segunda lengua (preguntas 11 a la 14) (continuación)

Pregunta	Inglés (%)	Portugués (%)
7	33.3	40
8	13.3	—
9	—	6.7
10	6.7	6.7
Total	100	100
12. Frecuencia de uso de lectura del 1 al 10		
2	6.7	—
4	6.7	—
6	6.7	13.3
7	6.7	13.3
8	20	46.8
9	40	13.3
10	13.3	13.3
Total	100	100
13. Frecuencia de uso de audición del 1 al 10		
2	6.7	—
3	6.7	—
7	6.7	6.7
8	6.7	40
9	33.3	46.7
10	40	6.7
Total	100	100
14. Frecuencia de uso del habla del 1 al 10		
1	6.7	—
2	6.7	—
3	6.7	6.7
4	6.7	—
5	13.3	13.3
6	6.7	20
7	26.7	26.7
8	26.7	13.3
9	—	6.7
10	—	13.3
Total	100	100

RESULTADOS GENERALES DE LA MUESTRA

En este apartado se presentan, de forma general, las apreciaciones de los alumnos que participaron en el estudio de acuerdo al dominio y autoevaluación sobre el español como su L1.

En relación con la pregunta 15, la mayoría de estudiantes reportan que dominan el idioma en porcentajes entre 90 y 95; sólo 10 considera que lo domina al 100 por ciento.

Sobre la autoevaluación de la habilidad para escribir en español, 80 por ciento de los alumnos considera un puntaje entre 9 y 10, que es similar a la puntuación que los estudiantes asignan a la habilidad de lectura en ese idioma: 89 por ciento asigna 9 y 10 a este rubro. En la comprensión oral, 50 por ciento menciona una calificación de 100 para esta habilidad; el resto de los alumnos se distribuye entre las calificaciones de 5 y 9.

Para la pregunta 19, que se refiere al desempeño de su producción oral en español, 79 por ciento de los alumnos asignaron puntajes entre 9 y 10; y con relación al conocimiento de la cultura del español, 83 por ciento asignó entre 8 y 10 de calificación.

En la Tabla 4 se muestran las respuestas de la última pregunta del cuestionario, la cual pretendía indagar acerca de en cuál idioma se sienten más cómodos los alumnos. Como se puede apreciar, para el caso de los alumnos que se encontraban estudiando inglés, 86.7 por ciento reportó que se sienten más cómodos con el uso del español; para el caso del portugués, casi la misma cantidad de alumnos considera que se siente mejor con su L1 en las cuatro habilidades. Llama la atención, sin embargo, que 20 por ciento de los alumnos expresó que se siente cómodo con ambas lenguas (español e inglés o español y portugués).

Tabla 4. Idioma con el que los alumnos se sienten más cómodos cuando hablan

Pregunta	Inglés (%)	Portugués (%)
21. ¿Con qué idioma te sientes más cómodo cuando hablas, escribes, lees o escuchas?		
Español	86.7	73.3
Lengua extranjera	6.7	6.7
Ambos	6.7	20
Total	100	100

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Un dato interesante para esta muestra es que el factor edad tuvo relación con el tiempo de exposición ante el idioma, pero no necesariamente fue un marcador importante para el grupo de inglés. Se observó un posible marcador motivacional hacia el aprendizaje de una lengua extranjera cuando se estudia por iniciativa propia, como en el caso del grupo de portugués, en contraste a cuando se trata de una materia más en la escuela básica, como en el grupo de inglés. En cuanto a la razón por la que empezaron a estudiar la L2, como se puede apreciar en la Tabla 1, se identificaron factores que probablemente pudieron intervenir en el inicio o continuación del aprendizaje de dicha lengua: para el caso de inglés, la mayoría de los alumnos comenzaron a aprender este idioma debido a que estudiaban en una escuela bilingüe, mientras que en el caso de los estudiantes de portugués no se dio la situación de imposición del estudio de esta lengua. En lo referido en la literatura respecto a la motivación, Gardner (1985) menciona que este factor predispone de forma positiva los deseos de estar aprendiendo algo nuevo, en este caso, una lengua extranjera como el portugués.

El siguiente punto a discutir es lo referente al contexto donde los estudiantes practican la L2, pues existe la combinación de ambientes formales, como puede ser el salón de clases, así como practicarlo fuera de éste, por ejemplo, con los amigos que tienen conocimiento de esta lengua. Al respecto, parece ser que habría que mejorar la pregunta para futuras investigaciones, ya que se necesita más información al respecto para conocer cómo es que practican la L2. Aunado a esto, al analizar el nivel en el que los estudiantes se ubicarían, independientemente del nivel en el que estaban inscritos al momento de la investigación, se puede ver que muy pocos alumnos creen que están ubicados en el nivel adecuado de aprendizaje, lo que muestra un efecto de pobre valoración respecto a su desempeño. Éste es uno de los rasgos que enuncian Guerrero *et al.* (1999) ante este tipo de mediciones. Cabe mencionar que la muestra abarcó alumnos de los niveles pre-intermedio, intermedio y avanzado.

Respecto a las autoevaluaciones de las habilidades lingüísticas en la L2, llaman la atención las diferencias en la autopercepción de la producción oral, ya que para el grupo de inglés, aun con los años de exposición al idioma, los estudiantes no creen poseer suficientes habilidades para realizarla. Sigue lo contrario con el grupo de portugués, en el cual los alumnos sí se consideran aptos para expresarse oralmente en ese idioma. Valdría la pena preguntarnos: ¿qué es lo que le hace falta al grupo de inglés para que eleve su habilidad de producción oral?, ¿no se supondría que por los años de contacto con la lengua se deberían sentir capaces de una mejor ejecución? Puede ser que a los alumnos que cursan el idioma portugués, por ser una lengua cercana al español, se les facilite más la habilidad lectora, así como la comprensión y la producción oral en esa L2; sin embargo, habría que ahondar en el hecho de si la práctica en el salón de clases tiene diferencias sustanciales que pudieran intervenir en el desempeño de los alumnos. Por lo anterior, valdría la pena preguntarles

qué tipo de contextos son los que se necesitarían para practicar la producción oral de la L2, así como qué medios de retroalimentación creen que serían los adecuados para conocer su desempeño. Al parecer no es suficiente la práctica en el salón de clases, y con esta información se puede realizar una evaluación de las necesidades de los alumnos del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM. Las preguntas que surgen en esta investigación necesitan ser consideradas para una futura investigación, pues los mismos alumnos pueden identificar las deficiencias que les provocan ansiedad y las actividades o estrategias en que se pudieran sentir con más confianza, ya sea para practicar la segunda lengua o para resolver sus deficiencias.

Por otro lado, un factor que debería ser importante en el aula de la lengua extranjera es el conocimiento de la cultura. Se observa que ambos grupos marcan una disparidad sobre lo que creen o cuánto creen conocer sobre la cultura de la lengua que están aprendiendo, ya que el grupo de portugués reportó tener mayor noción al respecto, en oposición al grupo de inglés. Sobresale nuevamente el cuestionamiento acerca de si el acercamiento hacia este aspecto debe ser algo que se aborde dentro del aula, o se incluya en los materiales que se ocupan en clase, o si en cierta forma es el interés de los alumnos hacia cada una de estas lenguas el factor que influye positivamente para que conozcan más sobre este tema. Como quiera que sea, se debe remarcar que la importancia de tratar asuntos culturales en clase generará conciencia lingüística y cultural que enriquecerá el aprendizaje de los estudiantes, tal y como lo postula el Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas (MCER, 2002).

Sobre el uso que los estudiantes hacen de las habilidades que tienen en cada idioma, cabe destacar que la comprensión de la lectura y la audición son las que obtuvieron valores más altos en esta muestra. En el caso de la producción oral, no hay gran discrepancia entre

los participantes; no obstante, ellos/ellas expresaron que hacen uso de la producción oral en el idioma que estudian (en este caso, inglés o portugués) en un rango que va de frecuente a muy frecuente. Es por ello que la pregunta que se formula acerca del uso de la producción oral podría relacionarse con la que hace referencia al contexto donde lo practican y con quién lo practican.

A su vez, como se mencionó previamente, diferentes autores toman en cuenta los distintos patrones de uso para cada lengua y tienen en cuenta las habilidades lingüísticas (Kroll y De Groot, 2005; Baker, 2006); estos autores dan importancia al uso del lenguaje, el cual puede estar determinado por la necesidad de utilizar una u otra lengua según el contexto y registro (formal o informal).

Acerca de la estimación de la lengua materna, claramente se puede observar que los resultados de las autoevaluaciones realizadas por los estudiantes de inglés y portugués son muy similares. Los datos muestran también que

sólo una minoría de los estudiantes de ambos grupos reportan sentirse cómodos respecto de sus habilidades lingüísticas en L1 y L2, lo cual constituye un dato clave sobre la competencia de bilingüismo que está repercutiendo en los participantes. Esta información permite entender que el bilingüismo se ve influenciado por aspectos tanto internos (del alumno) como externos o sociales; en este sentido, el salón de clases es un espacio social donde frecuentemente se aprende y practica la L2.

En conclusión, la importancia de realizar una identificación del bilingüismo en una institución de enseñanza de lenguas extranjeras radica en la necesidad de conocer el desarrollo de las segundas lenguas y otros aspectos complementarios e importantes, como el conocimiento de la cultura de esta lengua. Esto permite ubicar al alumno dentro de un continuo que dependerá tanto de factores individuales como de factores sociales para llegar a un nivel de funcionalidad con su segunda lengua, según el uso que se haga de la misma.

REFERENCIAS

BAKER, Colin (2006), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Nueva York, Multilingual Matters Ltd.

BIALYSTOK, Ellen, Fergus Craik, Raymond Klein y Mythili Viswanathan (2004), "Bilingualism, Aging, and Cognitive Control: Evidence from the Simon task", *Psychology and Aging*, vol. 19, núm. 2, pp. 290-303.

DELGADO, Pedro, Gabriela Guerrero, Judith P. Goggin y Barbara B. Ellis (1999), "Self-Assessment of Linguistic Skills by Bilingual Hispanics", *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, vol. 21, núm. 31. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0739986399211003>

GARDNER, Robert C. (1985), *Social Psychology and Second Language Learning: The role of attitudes and motivation*, Londres, Edward Arnold.

Gobierno de España-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Español (2002), "Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)", Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Español, en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ (consulta: 10 de enero de 2012).

KARBALAEI, Alireza (2010), "Who is in Advantage: A Balanced or Dominant Bilingual?", *MJAL*, vol. 2, núm. 3, pp. 273-294.

KRASHEN, Stephen (1982), *Principles and Practices in Second Language Acquisition*, Nueva York, Pergamon Press.

KROLL, Judith F. y Annette M.B. de Groot (eds.) (2005), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic approaches*, Nueva York, Oxford University Press.

SÁNCHEZ-CASAS, Rosa (1999), "Una aproximación psicolingüística al estudio del léxico del hablante bilingüe", en Manuel de Vega y Fernando Cuetos (eds.), *Psicolingüística del español*, Madrid, Trotta, pp. 597-650.

WEINREICH, Ulrich ([1953] 1979), *Languages in Contact: Findings and problems*, Nueva York, Mouton De Gruyter.

YOUNG-Hoon, Kim, Chiu Chi-Yue, Peng Siqing, Cai Huajian y Tov William (2010), "Explaining East-West Differences in the Likelihood of Making Favorable Self-Evaluations: The role of evaluation apprehension and directness of expression", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 41, núm. 1, pp. 62-75. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0022022109348921>

ANEXO I

HISTORIA LINGÜÍSTICA Y AUTO-EVALUACIÓN

Sexo:

Carrera y semestre:

Idioma:

Nivel:

Historia lingüística y auto-evaluación

1. ¿Desde qué edad comenzaste a adquirir este idioma extranjero?
2. ¿Por qué razón? (por ejemplo: padres extranjeros, escuela bilingüe, amigos, iniciativa propia, requisito de la carrera)
3. ¿En qué contexto(s) lo utilizas o practicas? (p. ej. tele, con amigos, trabajos de escuela, etc.)
4. ¿En qué nivel de aprendizaje te ubicas de acuerdo a tus conocimientos del idioma? (por ejemplo: principiantes, intermedios, avanzados). ¿Por qué?
5. ¿Qué porcentaje de un total de 100% crees que dominas del idioma?. ¿Por qué?

De una escala del 1 al 10 (donde 1 significa **mal** y 10 significa **excelente**), marca con una X cómo te autoevaluarías en las siguientes habilidades de este idioma extranjero:

6. Escritura	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10
7. Lectura	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10
8. Comprensión oral	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10
9. Producción oral	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10
10. Conocimiento de la cultura	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10

De una escala del 1 al 10 (donde 1 significa **poco frecuente** y 10 significa **muy frecuente**), marca con una X la frecuencia con la que utilizas las siguientes habilidades de este idioma extranjero:

11. Escribir	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10
12. Leer	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10
13. Escuchar (música, películas, etc.)	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10
14. Hablar	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10

15. Ahora, de acuerdo al español, ¿qué porcentaje de un total de 100% crees que dominas del idioma? ¿Por qué?

De una escala del 1 al 10 (donde 1 significa **mal** y 10 significa **excelente**), marca con una X cómo te autoevaluarías en las siguientes habilidades en español:

16. Escritura 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10

17. Lectura 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10

18. Comprensión oral 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10

19. Producción oral 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10

20. Conocimiento de la cultura 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10

21. En general, ¿con qué idioma te sientes más cómodo cuando hablas, escribes, lees o escuchas? ¿Por qué?

Muchas gracias por tu participación. Si tienes dudas o algún comentario respecto al cuestionario, puedes escribirlo a continuación.