

15. Aprendizaje del idioma inglés como L3: Efectos socioculturales del plurilingüismo



WILLELMIRA CASTILLEJOS LÓPEZ*

BERENICE JAIME ROMERO**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.293.15>

Resumen

El estudio de los procesos de aprendizaje de una tercera lengua es un campo relativamente joven en Lingüística Aplicada. Comúnmente, las apreciaciones sobre ese tema o el de lenguas subsecuentes se han asociado a estudios sobre lenguas segundas o lenguas extranjeras, áreas desarrolladas desde hace varias décadas. Circula también la creencia de que quienes hablan más de una lengua tienen mayor facilidad para aprender una tercera. Esta suposición, que a veces se percibe como axiomática, seguramente basada en la difusión de las ventajas del bilingüismo desde una perspectiva cognitiva, se escucha más en quienes no están relacionados profesionalmente con el aprendizaje de lenguas, pues los profesores de idiomas sabemos que dicha afirmación tiene sus matices. Despaigne (2015), por ejemplo, encontró factores de discriminación, imposición lingüística y afectación de la identidad en estudiantes indígenas de educación superior originarios del estado de Puebla, lo que les dificultaba el aprendizaje del idioma inglés. En el contexto australiano, Lasagabaster y Wigglesworth (2009) contrastaron resultados de aprovechamiento en diversos rubros de la lengua inglesa entre estudiantes indígenas y no indígenas, encontrando mayor problema en los primeros. En este trabajo se identifican concepciones y experiencias de estudiantes

* Doctora en Lingüística. Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), Texcoco, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0500-3561>

** Doctora en Educación Agrícola Superior. Profesora-investigadora del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 3, Texcoco, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8376-7474>

indígenas bilingües en educación superior en cuanto al aprendizaje del idioma inglés. Es una investigación de corte cualitativo con diseño de fenomenología empírica, en donde se trata de conseguir la perspectiva de los informantes en torno a una cuestión común, a fin de comprenderla mejor (Sampieri, 2014). Se utilizó la entrevista semiestructurada como herramienta para recoger la información con preguntas que partieron de tres ejes dentro del complejo multilingüe, esto siguiendo a De Bot et al. (2005): (i) los sistemas lingüísticos, (ii) los contextos de aprendizaje y (iii) las características de quienes aprenden. Los resultados demuestran la existencia de factores que obstaculizan el proceso de aprendizaje de una lengua tercera más allá de los relacionados estrictamente con el sistema lingüístico. Asimismo, reflejan que existen mitos respecto de la idea: “bilingüe = aprende inglés con facilidad”, pero también realidades que demandan acciones de mejora de condiciones de aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el seno de las instituciones educativas.

Palabras clave: *bilingüismo, etnicidad, lengua extranjera, cognición, aprendizaje.*

Introducción

Lo relacionado con procesos de aprendizaje de una tercera lengua (L3) ha ganado atención debido al notable contexto migrante que presenciamos en nuestros días, de ahí que, por ejemplo, en Europa se vaya consolidando una tradición sobre el tema (*cfr.* De Angelis, 2007; De Bot y Jaensch, 2013; Bonnet y Siemund, 2018), en la que se observan las particularidades que resultan de aprender una lengua nueva después de dos.

En México también tenemos un contexto de migración y no solo el relacionado con la salida del país, sino con el movimiento interno de jóvenes de comunidades indígenas a lugares a donde acuden a estudiar o a trabajar. Muchos de esos jóvenes hablan, además de su lengua originaria, español, el cual comúnmente aprendieron en la escuela. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, en México hay más de siete millones de personas de tres años o más que hablan alguna lengua indíge-

na (INEGI, 2010). Al acudir como hablantes bilingües a centros educativos predominantemente monolingües (en español), los jóvenes indígenas asumen una realidad social sin revés, es decir, los hispanohablantes no precisamente hablan una lengua indígena. Así, los bilingües indígenas constituyen una minoría con una situación sociolingüística en la que intervienen factores socioculturales, comenzando con un contexto desigual en relación con sus pares monolingües. Esto ha traído como consecuencia una problemática educativa de inequidad entre indígenas y no indígenas, así como riesgo en la vitalidad de las más de 60 lenguas originarias que existen en el territorio mexicano y que coexisten en situación de contacto con el español.

En la problemática que resulta del referido contexto, es especialmente evidente el tema de la educación, en particular el que tiene que ver con las instituciones con matrícula étnicamente diversificada cuyo alumnado, aunque predominantemente monolingüe, cuenta con hablantes bilingües de español y de una lengua indígena. Si a esto agregamos que en el sistema educativo se incluye la asignatura obligatoria del idioma inglés, entonces hay material suficiente para analizar un fenómeno sociolingüístico exclusivo del sector minoritario bilingüe, para quienes el inglés se convierte en la L3.

En el estudio de los procesos de aprendizaje de una L3 se ha evidenciado que a pesar de las similitudes que puedan caber en comparación con los resultados del estudio de alguna L2, existen diferencias tanto cualitativas como cuantitativas en ambos sectores (Hoffman, 2001), de modo que el trilingüismo tendría que examinarse separadamente del bilingüismo.

Además de los factores individuales y sociales que afectan la adquisición de un segundo idioma, el proceso de aprendizaje y el resultado de haber aprendido un segundo idioma podría influir en la adquisición de un tercero, lo que supone un cambio cualitativo en el aprendizaje de la lengua y en su procesamiento (Jessner, 2006, p. 14, en De Bot y Jaensch, 2013, p. 1).

La concepción de los temas relacionados con el plurilingüismo ha dado lugar a una vasta teoría, a clasificaciones complejas y a vínculos interdisciplinarios de amplio espectro, por lo que definir con exactitud a un bilingüe o a un trilingüe no es una tarea fácil, pero podemos considerar que el bilingüismo aquí será referido como el uso por parte de los hablantes de dos lenguas en algunos escenarios de la vida cotidiana, independientemente de si estas lenguas (L1 y L2) los hablantes las aprendieron simultáneamen-

te o de manera sucesiva. Lo importante en este trabajo será observar las reacciones de los bilingües ante la situación de aprendizaje de una L3, que en este caso se trata del inglés.

Los enfoques de estudio de una L3 vigentes en la literatura actual son de dos tipos, uno más enfático que otro. La mayoría de los análisis que se han realizado han tenido como categorías principales el dominio de las lenguas y el uso de las mismas (De Bot y Jaensch, 2013), con una preferencia cuantificable de los datos de las investigaciones, en donde se mide a los estudiantes con instrumentos de evaluación que identifican diferencias o similitudes según el tipo de informantes. Onishi (2016), por ejemplo, exploró cómo influía la percepción fonológica de la L2 (inglés) sobre la L3 (japonés) en hablantes nativos coreanos. Algunos de sus resultados sugieren que un mejor desempeño en L2 favoreció el desempeño en la L3, pero esto debe tomarse con reservas, pues la autora interpreta que la influencia positiva en el aprendizaje de la L3 no se deriva de la influencia de la L2 sino de la experiencia de aprendizaje de una lengua extranjera en general.

También se han estudiado las tendencias de errores de aprendientes de una L3 a partir del análisis de las dos lenguas previas. En un estudio sobre aprendizaje de español como L3, Hui-Chuan, Chung-Cheng y Meng-Hsin (2022) demostraron que la mayoría de los errores observados se asocian tanto a la influencia de la L1 (chino) como de la L2 (inglés). Asimismo, atribuyeron los errores léxicos a la conexión de la similitud formal entre la L2 y la L3 y la transferencia de significado entre la L1 y la L2. De modo que las conclusiones acerca de si una L3 se facilita o no a aquellos que dominan dos lenguas depende de la relativa similitud entre los tres idiomas y de la conexión de sus características lingüísticas que resultan en combinaciones en el desempeño de la L3. En el mismo sentido, Morales-Mellado (2018) concluyeron que en la producción oral de una tercera lengua existen diferencias entre los tipos de error derivados de la lengua materna y de la segunda lengua.

Entre las ventajas de tipo lingüístico que se han reportado en el enfoque cuantitativo de estudio de una L3 se encuentra la potenciación de las habilidades metalingüísticas de los aprendientes (Cenoz y Valencia, 1994; Nation y McLaughlin, 1986; Bialystok, 2005; Mägiste, 1979). Al estudiar los efectos del bilingüismo (vasco y español) en el desempeño de una L3 (in-

glés), Cenoz y Valencia (1994) encontraron más resultados positivos entre los participantes bilingües, en comparación con los participantes monolingües hispanohablantes, atribuyendo este efecto al conocimiento estructural de dos códigos por parte de los bilingües. En el mismo sentido, Nation y McLaughlin (1986) consideran que los sujetos multilingües despliegan habilidades de procesamiento cognitivo superiores a los monolingües, lo que los convierte en “expertos” para el aprendizaje de lenguas. Las ventajas del bilingüismo reportadas por esos y otros estudios dan soporte a la Hipótesis de Interdependencia de Cummins (1981), según la cual la preeminencia en el desempeño de una L2, particularmente en las habilidades más intelectuales (lectura y escritura), resulta de un mejor desarrollo cognitivo facilitado por la lengua anterior (L1).

Hay estudios que verifican la mencionada hipótesis; a manera de ejemplo, se menciona a González (1986, 1989), quien examinó dos grupos de estudiantes de sexto grado, uno que había sido escolarizado al menos dos años en México antes de llegar a continuar sus estudios en Estados Unidos, y otro grupo nativo de Estados Unidos pero con un entorno doméstico en español. Los resultados de este estudio demostraron que el grupo con experiencia previa en México se desempeñó mejor tanto en inglés como en español en cuanto a la lectura, aunque el grupo estadounidense tuvo mejor desempeño en habilidades comunicativas orales en inglés. Otro ejemplo que confirmaría la hipótesis y se adhiere al caso de aprendizaje de una L3 es el de Thomas (1988), en el cual se compararon desempeños entre bilingües (L1: inglés y L2: español) y monolingües (inglés) respecto de una L3 (francés), obteniendo que los bilingües fueron más exitosos que los monolingües en las pruebas realizadas, con énfasis en aquellas que requerían la comprensión formal. Thomas pone en relieve la importancia de la instrucción formal en los bilingües para destacar el desarrollo de la capacidad metalingüística.

Además de la tendencia cuantitativa, también se ha reportado la experiencia de aprendizaje de una L3 en una dimensión sociocultural. Despagne (2015), al analizar las dificultades para aprender inglés por parte de estudiantes indígenas mexicanos en el nivel universitario, encontró que estos le atribuyen a esa lengua un sentido de modernidad global, que les representa la innovación y el mundo tecnológico, con Estados Unidos como figura máxima de representación. Encontró además rasgos de *colo-*

nialidad, al obtener respuestas en las que los participantes informaban que lo que se escribía en inglés era más importante que lo que se escribía en español. En una geografía distinta, en Alemania, Hesse y Göbel (2009), como lo reportan Bonnet y Siemund (2018), realizaron un estudio para evaluar el desempeño lingüístico de estudiantes monolingües de alemán y bilingües (alemán y al menos otra lengua), y encontraron que los bilingües solo obtuvieron resultados positivos cuando los factores socioeconómicos jugaron un papel promotor en sus aprendizajes. Otro estudio que refleja la importancia del contexto de aprendizaje más allá de factores exclusivamente lingüísticos es el de De Angelis (2007), en el que, reconociendo la complejidad del multilingüismo, deben considerarse las estrategias identitarias que los hablantes de distintas lenguas proyectan en sus discursos. Estos estudios de enfoque cualitativo han intentado observar el impacto social que produce el aprendizaje de lenguas segundas, terceras y sucesivas.

Un objetivo común de las dos corrientes de investigación es la discusión acerca de la influencia que la condición de bilingüismo puede tener en el aprendizaje de una L3, en un proceso que puede asumir matices tanto objetivos (basados en una evaluación cuantitativa de la forma del lenguaje o de las habilidades lingüísticas en particular) como subjetivos (basados en factores socioculturales). Tenemos así que en el análisis del complejo multilingüe se han configurado dos esferas: una correspondiente a los asuntos observables del lenguaje y otra ligada a lo contextual, que puede llegar a invisibilizarse dentro del espacio en el que los docentes conviven con los estudiantes, es decir, el salón de clase. En este trabajo, he optado por el enfoque que da lugar a lo subjetivo de una experiencia, en la cual se concibe el aprendizaje de una L3 como un fenómeno con su propia dinámica de factores, como un hecho social sobre el que ciertos actores, los estudiantes indígenas bilingües en el nivel superior, podrían relatar a consciencia como una experiencia significativa.

Consciente de que quedan muchas cuestiones por resolver en el complejo multilingüe que representan varias instituciones educativas en México, en este trabajo se explora sobre el reto de aprender inglés para estudiantes bilingües que actualmente cursan el nivel superior. Es común que, al llegar a la universidad, la mayoría de los estudiantes mexicanos han tenido

algún antecedente con ese idioma, que constituye una materia obligatoria en las instituciones de secundaria y preparatoria, por lo que entonces es posible obtener información de esa experiencia, pero no a partir del proceso de adquisición relacionado con las habilidades lingüísticas y comunicativas, sino de la vivencia del hablante de lengua indígena y de español respecto de una situación que puede enmarcarse como fenómeno: implicaciones socioculturales que resultan de aprender inglés en un medio universitario.

Los desprendimientos socioculturales que evoca este fenómeno dependen de cómo los hablantes bilingües se posicionan en sus interacciones con las lenguas que hablan o que aprenden. Derivan de cuáles son esas lenguas, quiénes las hablan y por qué es necesario aprenderlas, todo ello en un escenario que atribuye estatus diferenciados a las lenguas y a los propios hablantes. Se trata entonces del abordaje de la subjetividad del proceso de adquisición de una L3. Kramsch (2009) considera que ese proceso es transformador para el individuo pues conlleva implicaciones emocionales, mentales y hasta físicas. Bonnet y Siemund (2018) afirman que la identidad cultural de los aprendientes influye en la forma en que perciben el aprendizaje de una L3. La subjetividad así vista presupone que los hablantes son actores que asumen su identidad con dinámicas individuales, diversas y hasta contradictorias, influidas históricamente en el espacio social (Norton, 2013), por lo que entonces no se constituyen como un grupo homogéneo, con características fijas, esenciales y únicas (como pretende categorizarse en la filosofía occidental).

Para identificar los rasgos subjetivos (socioculturales), Bonnet y Siemund (2018) sugieren la utilidad de construcciones narrativas basadas en la perspectiva de los propios informantes. Las biografías lingüísticas de hablantes plurilingües han dado cabida a que los hablantes describan, expliquen y evalúen su experiencia lingüística personal (Busch et al., 2006). En un escenario de diversidad lingüística e identitaria, estas construcciones narrativas nos pueden permitir resultados sobre los factores socioculturales que facilitan o dificultan el aprendizaje de una L3; asimismo, pueden contribuir a observar la relación entre la lengua y la identidad cultural, y a interpretar el significado que los aprendientes dan al idioma inglés como lengua extranjera en su contexto social.

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son los factores socioculturales que impactan en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera por parte de estudiantes indígenas bilingües en el nivel superior?
- ¿Cómo perciben la experiencia de aprender inglés los estudiantes bilingües indígenas en el nivel superior?

Método

La gama de posibilidades para abordar los procesos de adquisición de una L3 es amplia, pero es indispensable puntualizar el aspecto específico que se desea estudiar, pues de ese modo se puede valorar de mejor manera el alcance que tienen los resultados. En este trabajo se tuvo por objeto explorar el significado que hablantes bilingües de español y una lengua indígena atribuyen a la experiencia de aprender inglés como L3, específicamente en el contexto de la educación superior. Se trató de una investigación de corte cualitativo con diseño de fenomenología empírica. Creswell define este tipo de investigación de la siguiente manera:

Los estudios fenomenológicos son diseños de investigación que provienen de la filosofía y la psicología; en ellos el investigador describe las vivencias de los individuos acerca de un fenómeno, tal cual ellos la cuentan. Esta descripción constituye la esencia de las experiencias para varios individuos que han experimentado el fenómeno. (Creswell, 2014, p. 42; traducción propia)

En el diseño de fenomenología empírica se trata de conseguir la perspectiva de los informantes en torno a una cuestión común, a fin de comprenderla mejor. Como se trata de analizar las declaraciones de individuos que han experimentado dicha cuestión común, el resultado nos permite visualizar el fenómeno como una experiencia compartida (Hernández-Sampieri, 2014). Como método, la fenomenología empírica se ha utilizado

ampliamente para abordar temas de salud, con experiencias de participantes en torno a padecimientos, atención sanitaria y problemas traumáticos, pero un hecho no tiene por qué ser doloroso para ser considerado como fenómeno, porque puede referirse también a un suceso cualquiera de la vida, por ejemplo a una experiencia como la que los estudiantes indígenas enfrentan al tener que aprender una L3 a partir de su condición particular de bilingüismo. Además, como señala Fuster (2019, p. 202), esta forma de investigar es “una respuesta al radicalismo de lo objetivable”, en donde la preponderancia de la cuantificación deja de lado importantes elementos que inciden en el comportamiento de los sujetos.

El método fenomenológico admite explorar en la consciencia de la persona, es decir, entender la esencia misma, el modo de percibir la vida a través de experiencias, los significados que la rodean y son definidas en la vida psíquica de un individuo. (Fuster, 2019, p. 205)

Fuster señala así que el enfoque fenomenológico de investigación se fundamenta en el abordaje de la subjetividad de los participantes. Las bases epistemológicas del enfoque fenomenológico empirista pueden encontrarse en la estructura del mundo social de Schutz (2003a), quien pone en relieve la construcción intersubjetiva y sociocultural de la vida y la definición de una perspectiva propia del mundo social. Asimismo, como afirma Castillo (2021) “La fenomenología es el estudio de la experiencia vivida antes de ser conceptualizada o teorizada”, por lo que datos en términos de cantidades no precisamente reflejarían el sentir y la vivencia de quienes experimentan una situación.

En este trabajo, las herramientas que se utilizaron para recoger la información fueron dos. La primera se trató de una entrevista semiestructurada dirigida a estudiantes universitarios bilingües (español y lengua indígena) que han tomado o toman cursos de inglés. Fueron entrevistas personales, con la participación del entrevistador y el entrevistado, facilitadas mediante la plataforma informática de videoconferencias y reuniones Cisco Webex, debido a que se realizaron en pleno período de contingencia sanitaria por la pandemia del covid-19, en los meses de abril y mayo de 2020.

Las preguntas incluidas en las entrevistas partieron de tres ejes dentro del complejo multilingüe, esto siguiendo a De Bot et al. (2005): (i) los sistemas lingüísticos, (ii) los contextos de aprendizaje y (iii) las características de quienes aprenden. Se indagó en los factores socioculturales relacionados con estos tres ejes que inciden en la forma en que los estudiantes aprenden inglés como lengua extranjera, la cual es al mismo tiempo su L3. Precisamente, la relevancia de cada eje obligó a no esquematizar un guion de entrevista, pues es mejor permitir la espontaneidad de los informantes y hacer que surjan preguntas no planeadas, sin dejar de desplegar preguntas estructuradas.

Como se ha mencionado, en la fenomenología empírica se da voz a los participantes para que describan sus experiencias, por lo que el investigador debe plantear las mejores condiciones para que esto ocurra y para contar con descripciones lo más completas posibles; por ello, Creswell et al. (2007, citado por Sampieri, 2014) recomiendan utilizar al menos dos instrumentos. La segunda herramienta solicitó a los informantes que describieran la experiencia de aprender inglés eligiendo de un listado de adjetivos y declaraciones con tonos positivo, negativo o neutral. Esta herramienta les fue enviada por correo electrónico. También se les indicó que podían utilizar sus propias palabras para responder la pregunta de la manera que mejor ellos consideraran. La pregunta concreta en este ejercicio fue: ¿Cómo describiría su experiencia de aprender inglés en la universidad?

Los participantes

Para la construcción narrativa de las experiencias, se contactó a estudiantes de origen indígena de instituciones de educación superior. El contacto se obtuvo preguntando a estudiantes y profesores conocidos de quien realiza esta investigación sobre estudiantes que cumplieran el criterio de estar en el nivel de licenciatura y de ser hablantes de una lengua indígena, además del español. Se obtuvo respuesta de dos estudiantes de la Universidad del Pueblo, en Oaxaca, y de una estudiante de la Universidad Autónoma Chapingo. Se contactó a los informantes y se les explicó el objetivo de la investigación y la garantía del anonimato. Los primeros tres estudiantes que

aceptaron participar y con los cuales se realizó el trabajo son los siguientes (se han alterado los nombres reales).

La plataforma de videoconferencias y reuniones Cisco Webex permite el encuentro a distancia entre personas, y cuenta con dispositivo de grabación de video, por lo que las cinco entrevistas quedaron registradas con el respectivo soporte de imagen y voz.

Tabla 15.1. *Identificación de los participantes*

<i>Juan</i>	<i>Ana</i>	<i>Lety</i>
Universidad del Pueblo, Oaxaca	Universidad del Pueblo, Oaxaca	Universidad Autónoma
21 años	34 años	Chapingo
Licenciatura en Educación Intercultural	Licenciatura en Educación Intercultural	23 años
Lengua originaria: zapoteco del Valle	Lengua originaria: mixe de la zona media	Ingeniería en Fitotecnia
Español: escuela	Español: escuela	Lengua originaria: mixteco
		Español: escuela

Fuente: elaboración propia.

Un dato importante de la identidad de los informantes que nos aporta información sobre los factores socioculturales que estamos buscando es el antecedente socioeconómico, por ello se les preguntó a los participantes sobre los empleos del padre y de la madre. No obstante, esta pregunta ha tenido más bien un matiz corroborativo, ya que las instituciones donde se realizó el estudio atiende preferentemente a estudiantes pertenecientes al sector económicamente vulnerable de la población mexicana.

Tratamiento de los datos

Al finalizar la aplicación de los dos instrumentos, se obtuvieron datos de dos tipos:

1. Narrativas sobre la experiencia de aprender inglés por parte de estudiantes bilingües indígenas en el nivel superior.
2. Una representación perceptual de lo que significa para ellos aprender inglés como tercera lengua.

Para averiguar sobre esa experiencia, se ha utilizado un enfoque cualitativo reconstructivo mediante la exploración de las narrativas sobre aprendizaje de lenguas, las cuales permiten acceder a las posturas de los informantes en torno a un hecho considerado aquí como un fenómeno particular, en el cual el aprendizaje de una L3 constituye una experiencia diferenciada, respecto de la mayoría de la población, que es compartida solo por un grupo de individuos. Mediante este enfoque cualitativo se busca que los informantes “narren, describan, expliquen y evalúen sus experiencias personales y lingüísticas” (Bonnet 2012, p. 291, en Bonnet y Siemund, 2018).

Para analizar los datos, se utilizaron estrategias de la fenomenología empírica, en las que se describe el fenómeno asociando unidades de significado, categorías y percepciones compartidas de los informantes. Como señala Sampieri (2014, p. 493), se trata de destacar “la esencia de la experiencia compartida”. La construcción narrativa en torno a los ejes (sistemas lingüísticos, contextos de aprendizajes, características de los informantes) es útil para identificar la forma en que la experiencia ha sido asumida como un hecho común entre quienes la han vivenciado, por lo que el diseño narrativo que se centra en la conexión de los sucesos o el aspecto cronológico de los eventos no es lo fundamental en este análisis, sino la concepción de una experiencia de la vida de los sujetos desde una perspectiva sociocultural.

Resultados

La síntesis de lo expresado por los informantes en cuanto a su experiencia de aprendizaje del inglés como L3 se muestra en las tablas 15.2-4 y en las transcripciones que les anteceden.

Juan

- “Me parece bueno aprender inglés. Tenemos necesidad de intercambiar con otras personas. No todos los estadounidenses son racistas. Antes veía el inglés como una imposición, ahora no.”
- “No eres mi enemigo porque hablas inglés.”

Tabla 15.2. *Resultados del informante Juan*

<i>Lengua</i>	<i>Contexto</i>	<i>Aprendiente</i>
Estructura difícil. Requiere esfuerzo memorístico.	Carencia de profesores en etapas escolares anteriores. Profesores no especializados en la materia. Poca importancia del sistema educativo nacional hacia el inglés en las comunidades. Mensajes de colonialidad hacia el español y luego hacia el inglés.	Bilingüismo es un factor de ayuda.

Fuente: elaboración propia.

Ana

- “El inglés es importante para la formación. Por ejemplo, para viajar, para que no dé miedo. Yo, por ejemplo, para ir a otro país, donde todos hablan inglés. Es importante aprenderlo, pero por interés, para enriquecer el conocimiento.”
- “En la universidad llevamos inglés, también zapoteco. Ahorita ya le doy más importancia al inglés que al zapoteco.”

Tabla 15.3. *Resultados de la informante Ana*

<i>Lengua</i>	<i>Contexto</i>	<i>Aprendiente</i>
Se me dificulta la pronunciación, la gramática. Me sé algunas palabritas, pero tal vez no se escriba así.	Telesecundaria. Un solo profesor para todas las materias. No hay una buena estrategia para enseñar el inglés (experiencia anterior).	Más que el bilingüismo, es el empeño de la persona lo que cuenta.

Fuente: elaboración propia.

Lety

- “Cuando no es un artículo científico, se me dificulta comprender. Tengo varios compañeros que hablan inglés. Intenté leer un libro de un compañero, una novela, y no le entendí.”
- “Los artículos de inglés se me hacen fáciles de entender. He revisado varios para mi tesis.”
- “El inglés lo he aprendido con el sistema educativo normal. No me interesé en tomar inglés en otro lugar pues en la secundaria y en el

bachillerato no me interesaba mucho el inglés. Ya después, en Chapingo, sí le vi el interés.”

Tabla 15.4. Resultados de la informante Lety

Lengua	Contexto	Aprendiente
Pronunciación. El inglés se me hace término medio. No se me hace tan difícil pero tampoco tan fácil.	Solo en la prepa, una maestra que sí sabía inglés, nos motivó, nos enseñó lo básico. Fue cuando yo tuve más herramientas para aprenderlo. En el nivel 1 y 2, los profesores no sabían mucho inglés pero cuando vimos la materia con aquella profesora, en tercer año de la prepa, fue como repasar todo bien y empezar de nuevo. Vimos desde el abecedario.	Un profesor me dijo que debía pronunciar mejor debido a que hablaba otro idioma. No estoy segura de que por ser bilingüe aprenda mejor el inglés.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al cuestionario, la palabra mayormente expresada por los tres participantes de la encuesta fue “agradable” en cuanto a la experiencia de aprender inglés actualmente. Otras expresiones la reflejan como “normal” y “satisfactoria”. Las connotaciones positivas en torno a la calidad de la experiencia de aprendizaje de una L3 predominaron entre las palabras expresadas.

Conclusiones

Dos preguntas se plantearon en este trabajo, cuya respuesta se ha conseguido mediante la encuesta aplicada a tres hablantes bilingües en proceso de aprendizaje del inglés como L3. La primera, sobre los factores socioculturales que inciden en dicho aprendizaje, se obtuvo una percepción de dificultad de la L3 en términos de su adquisición como sistema lingüístico. Esto rompe con la consideración cotidiana que se tiene de que las personas bilingües presentan mayor facilidad para aprender un tercer idioma. Las razones de un aprendizaje exitoso estarían más bien ligadas a la relación como sistema que un par de lenguas tengan. Es decir, entre más similares sean los niveles lingüísticos (fónico, morfosintáctico y léxico-semántico) entre lenguas aprendidas y por aprender, mejor el resultado de adquisición. Otro factor sociocultural que tiene importancia en cómo se aprende inglés en la

universidad, para los estudiantes hablantes de lengua originaria y español, es la condición previa a los estudios superiores, donde hemos podido observar que la carencia de profesores especializados, las condiciones materiales y la precaria atención del sistema educativo nacional en este rubro provoca que las bases del idioma inglés no estén consolidadas al llegar a la universidad. El otro factor sociocultural, el del carácter bilingüe como ayuda para aprender inglés, no fue considerado por los hablantes como un elemento incidente para el éxito o fracaso de aprendizaje de la L3. Remiten más bien que las condiciones educativas materiales y humanas representan el factor fundamental de por qué se aprende inglés como se aprende, para ellos.

La pregunta relacionada sobre la percepción de la experiencia de aprendizaje se centra en el momento actual y la consideran agradable en términos generales, pero cabe señalar que la percepción es negativa cuando se refieren a los años anteriores a la universidad. El sentido de importancia académica que tiene el inglés en su quehacer como estudiantes y su desarrollo como potenciales investigadores es un argumento central en por qué el aprendizaje del inglés como L3 tiene para ellos actualmente una connotación positiva.

De este modo, se puede decir que existen mitos y realidades en cuanto a las consideraciones de los hablantes de lengua originaria y español que aprenden actualmente inglés en la universidad. Hay que recalcar que se trata de aquellos que se encuentran en el nivel superior, y que no aplica para quienes están en niveles anteriores. Los mitos y realidades que aquí se concluyen se resumen en la tabla 15.5.

Tabla 15.5. *Mitos y realidades sobre aprender inglés como L3*

<i>Mito</i>	<i>Realidad</i>
Ser bilingüe ayuda a aprender un tercer idioma. El inglés es percibido como un factor de colonialidad entre los estudiantes indígenas. La población estudiantil indígena tiene una percepción negativa sobre el inglés	Depende de cuál sea el tercer idioma, de los aspectos socioeconómicos, del contexto y de la motivación para aprenderlo. En el nivel universitario, esto podría no aplicar, dada la motivación instrumental de los estudiantes. Los entrevistados en este estudio representaron positivamente la experiencia actual de aprender inglés.

Fuente: elaboración propia.

De lo hallado, estaría pendiente ahondar en el concepto de colonialidad y el sentido que le atribuyen los informantes bilingües. Igualmente, deben explorarse los objetivos académicos que ellos persiguen y la forma en que pueden armonizarlos con su identidad étnica y cultural.

Asimismo, los resultados aquí encontrados podrían contrastarse con pruebas de desempeño lingüístico o documentos que evidencien el aprovechamiento en la materia de inglés. Para ello, son necesarios otros enfoques de análisis.

Referencias

- Bialystok, E. (2005). Consequences of bilingualism for cognitive development. En J. F. Krol y A. M. B. De Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 417-432). Oxford University.
- Busch, B., Jardine, A. y Tjoutuku, A. (2006). *Language biographies for multilingual learning* (vol. 24). PRAESA Occasional Papers.
- Bonnet, A. (2012). Von der Rekonstruktion zur Integration: Die Dokumentarische Methode in der Fremdsprachenforschung. En S. Doff (Ed.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen, Grundlagen; Methoden: Anwendung* (pp. 286-305). Narr Studienbücher.
- Bonnet, A. y Siemund, P. (2018). The acquisition of English as an L3 from a sociocultural point of view. En *Foreign language education in multilingual classrooms* (pp. 255-28). John Benjamins.
- Castillo, N. (2021). Fenomenología como método de investigación cualitativa: Preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 20(10), 7-18.
- Cenoz, J. y Valencia, J. F. (1994). Additive trilingualism: Evidence from the Basque country. *Applied Psycholinguistics*, 15, 195-207.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design*. Sage.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework evaluation* (pp. 3-49). California State University, Dissemination, and Assessment Center.
- De Angelis (2007). *Third or additional language acquisition*. Multilingual Matters.
- De Bot, K. y Jaensch, C. (2013). What is special about L3 processing? *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 130-144.
- De Bot, K., Lowie, K. y Vespoor, M. (2005). *Second language acquisition*. Routledge.
- Despaigne Broxner, C. (2015). Modernidad, colonialidad y discriminación en torno al aprendizaje del inglés en Puebla, México. *Trace*, 68, 59-80.

- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- González, L. A. (1986). *The effects of first language education on the second language and academic achievement of Mexican immigrant elementary school children in the United States* [Tesis de doctorado, University of Illinois at Urbana-Champaign].
- González, L. A. (1989). Native language education: The key to English literacy skills. En D. J. Bixler-Márquez, G. K. Green y J. L. Ornstein-Galicia (Eds.), *Mexican-American Spanish in its societal and cultural contexts* (pp. 209-224). Pan American University.
- Hernández-Samperi, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hesse, H.-G. y Göbel, K. (2009). Mehrsprachigkeit als Kapital: Ergebnisse der DESI Studie. En I. Gogolin y U. Neumann (Eds.), *Streitfall Zweisprachigkeit / The bilingualism controversy* (pp. 281-287). VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8_16
- Hoffman, C. (2001). Towards a description of trilingual competence. *International Journal of Bilingualism*, 5, 1-17.
- Hui-Chuan, L., Chung-Cheng, A. y Meng-Hsin, Y. (2022). Acquisition of L3 Spanish combinations: Development in multilingual contexts. *Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (38), 159-172.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2010). *Censo Nacional de Población y Vivienda*.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilingualism: English as a third language*. Edinburgh University.
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject: What language learners say about the experience and why it matters*. Oxford University.
- Mägiste, E. (1979). The competing language systems of the multilingual: A developmental study of decoding and encoding processes. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18(1), 79-86.
- Morales-Mellado, C. (2018). *Influencia del conocimiento previo de una L1 y una L2 en el aprendizaje de una L3: Análisis de la transferencia léxica durante el aprendizaje de español como L3 de una hablante trilingüe* [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/170340>
- Nation, R. y McLaughlin, B. (1986). Novices and experts: An information processing approach to the "good language learner" problem. *Applied Psycholinguistics*, 7, 41-56.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Multilingual Matters.
- Onishi, H. (2016). The effects of L2 experience on L3 perception. *International Journal of Multilingualism*, 13(4), 459-475.
- Schutz, A. (2003a). *Escritos, 1: El problema de la realidad social*. Amorrotu.
- Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, 235-246.