

HISTORIAS LINGÜÍSTICAS: PROFESORAS BILÍNGUES PORTUGUÊS/L1- ESPAÑOL/L2

LINGUISTIC HISTORIES OF PORTUGUESE/L1-SPANISH/
L2 BILINGUAL TEACHERS

Giane Rodrigues dos Santos - lattes.cnpq.br/9516222555613323
orcid.org/0000000164850491 - gianesantos@unipampa.edu.br
UNIPAMPA

Carmen Lúcia Barreto Matzenauer - lattes.cnpq.br/5342617922616660
orcid.org/0000-0002-1380-5751 - carmenmatzenauer@gmail.com
Universidade Federal do Rio Grande

Resumen: Este artículo tiene como objetivo describir las historias lingüísticas de docentes bilingües (portugués/L1-español/L2), obtenidas mediante la aplicación de un Cuestionario de Historia de la Lengua. Este cuestionario busca registrar perfiles lingüísticos, incluyendo el nivel de competencia, para comprender parte de la experiencia lingüística de los participantes de la investigación. Se describe la estructura y la aplicación del cuestionario, y posteriormente se presentan las historias y perfiles lingüísticos de los siete participantes del estudio, profesionales brasileños con licencia para la enseñanza del español. Finalmente, se establecen correlaciones entre los datos presentados.

Palabras clave: Español/L2. Cuestionario de historia de la lengua. Experiencia lingüística de docentes de L2.

Resumo: Este artigo tem o objetivo descrever histórias linguísticas de professores bilíngues (português/L1- espanhol/L2), obtidas por meio da aplicação de um Questionário de Histórico de Línguas, que busca registrar os perfis linguísticos, incluindo o nível de proficiência, de modo a conhecer parte da experiência linguística dos participantes da pesquisa. Descrevem-se a estrutura e a aplicação do questionário e, a seguir, apresentam-se as histórias linguísticas e os perfis das sete participantes do estudo, que são profissionais brasileiras licenciadas para a docência do espanhol. Ao final, estabelecem-se algumas correlações entre os dados apresentados.

Palavras-chave: Espanhol/L2. Questionário de histórico linguístico. Experiência linguística de professores de L2.

Abstract: This paper aims to describe linguistic histories of bilingual teachers (Portuguese/L1-Spanish/L2), obtained through the application of a Language History Questionnaire, which seeks to record the linguistic profiles, such as the level of proficiency, in order to know part of the linguistic experience of the research participants. The structure and application of the questionnaire are described and, then, the linguistic histories and profiles of the seven study participants, who are Brazilian professionals licensed to teach Spanish, are presented. In the end, some correlations are established among the data presented.

Keywords: Spanish/L2; Linguistic History questionnaire; Linguistic experience of L2 teachers.

1 Introducción

El reconocimiento de la relevancia que los factores extralingüísticos pueden tener tanto en el proceso de adquisición de una L2 como en la práctica docente en dicha lengua es la base de este estudio. El origen de este trabajo reside en el desarrollo de un proyecto de investigación más amplio, titulado “Influencia de la L2 en la L1: el comportamiento de las vocales medias en el proceso de adquisición del español por parte de los brasileños”. Este artículo cambia su enfoque de los hechos fonético-fonológicos inherentes a la gramática de los estudiantes de español como L2 a los aspectos cualitativos que permean el proceso de aprendizaje y enseñanza de la lengua.

La especificidad de este estudio se basa en dos ejes: el primero es que las participantes de la investigación son docentes brasileñas que adquirieron español como L2 y están habilitadas para enseñar esta lengua; el segundo eje es el análisis de los aspectos cualitativos relacionados con el bilingüismo (portugués/L1-español/L2) de estas docentes.

El bilingüismo se entiende no como el dominio equilibrado y homogéneo de dos lenguas, sino como un fenómeno dinámico y situado, caracterizado por el uso funcional de distintas lenguas o variedades en contextos sociales específicos (Grosjean, 2013; García, 2009). Desde esta perspectiva, el bilingüismo involucra repertorios lingüísticos distribuidos de manera desigual, contruidos a lo largo de las trayectorias vitales de los sujetos y activados según las demandas comunicativas, identitarias e institucionales.

La competencia lingüística, por su parte, se concibe de forma ampliada, más allá del conocimiento gramatical abstracto. Se alinea con una visión que integra dimensiones

formales, discursivas, sociolingüísticas y pragmáticas del uso de la lengua (Hymes, 1972; Canale; Swain, 1980). En el contexto del bilingüismo, la competencia lingüística se manifiesta de manera plural y heterogénea, pudiendo variar entre lenguas, modalidades y prácticas sociales, sin que ello implique déficit o incompletud.

El estudio tuvo como objetivo analizar datos extralingüísticos sobre las profesoras brasileñas de español como L2, es decir, sus historias lingüísticas, observando el lugar que ocupa esta lengua en sus vidas. Subyace a este objetivo la hipótesis de que, dado que estas profesoras tienen el portugués como L1 y fueron aprendices de español como L2, su confianza y desempeño en la enseñanza de la L2 se relacionan con el espacio que el español ocupa en sus historias de vida.

Debido a su diseño, este estudio se une a otros que también reconocen la relevancia de examinar hechos extralingüísticos, además de los aspectos estructurales de los sistemas, en el proceso de adquisición, uso y enseñanza de una L2. Investigadores como Lima Junior (2016) y De Bot *et al.* (2007), por ejemplo, que estudian la adquisición de los sistemas vocálicos de L2, defienden la importancia de incluir aspectos cualitativos y sociales en el análisis del proceso de adquisición de L2, incluso cuando el enfoque está en datos sobre la estructura de esa L2.

Al destacar la diferencia entre estudios longitudinales y transversales —pues los estudios longitudinales pueden incluir más fácilmente datos cualitativos sobre los participantes—, Lima Junior (2016) explica las ventajas del enfoque longitudinal para investigar la adquisición del sistema vocálico del inglés como L2 por brasileños. Según el autor, los datos individuales y longitudinales de los aprendices son más ricos en información y ofrecen mayor poder explicativo sobre el proceso de desarrollo fonológico en la L2 que los datos agrupados y transversales. El autor sostiene que con sólo datos transversales no es posible saber de dónde vinieron los sistemas fonológicos L2 de los participantes y hacia dónde fueron, y por lo tanto no es posible hacer generalizaciones sobre el desarrollo fonológico en el proceso de adquisición de la nueva lengua.

Según Lima Junior (2016), por muy desafiante y laboriosa que sea la recopilación longitudinal de datos, solo esta puede revelar las trayectorias - con sus avances y retrocesos-, del desarrollo (fonológico) en una L2, lo que requiere la inclusión de aspectos cualitativos y sociales, además de los cognitivos (De BOT *et al.*, 2007). En este sentido, el autor incluyó, en la recopilación de datos, un cuestionario cualitativo sobre los antecedentes de los estudiantes, así como sus prácticas y creencias con respecto al proceso de aprendizaje del inglés como L2 para estudiantes brasileños. También es importante destacar que, en

el estudio longitudinal de la adquisición de L2, para revelar las características explicativas del desempeño excepcional de los estudiantes, los datos cualitativos del grupo en su conjunto no fueron suficientes, lo que hizo necesario incluir análisis individuales para lograr resultados más significativos.

En consonancia con este marco y con el objetivo de incluir aspectos cualitativos en un estudio centrado originalmente en hechos eminentemente lingüísticos, el presente trabajo busca complementar el análisis de la adquisición de los sistemas vocálicos mediante la comprensión de los aspectos cualitativos y sociales de las participantes, a partir de la aplicación de un cuestionario de historia lingüística. Los resultados de este cuestionario constituyen, por lo tanto, el tema central de este artículo.

En cuanto a los cuestionarios sobre antecedentes lingüísticos, coincidimos con Scholl y Finger (2013) en la determinación de tres criterios de evaluación para bilingües como los más importantes para comprender la experiencia lingüística de los individuos: edad de adquisición, dominios de uso y competencia. Con estos criterios en mente, los autores analizaron tres cuestionarios sobre antecedentes lingüísticos: (i) Cuestionario de historia de la L2 – (*L2 Language History Questionnaire*) (Li; Sepanski; Zhao, 2006); (ii) Cuestionario de experiencia y competencia lingüística (*Language Experience and Proficiency Questionnaire* – LEAP-Q) (Marian; Blumenfeld; Kaushanskaya, 2007) y (iii) Cuestionario lingüístico y de antecedentes sociales (*Language and Social Background Questionnaire* – LSBQ) (Luk; Bialystok, 2013).

Scholl y Finger (2013), al enumerar los tres criterios primarios para evaluar la experiencia bilingüe, mencionados anteriormente, remiten a diferentes autores: para el primer criterio – la edad de adquisición de las lenguas – citan a Mayo, Florentine y Buus (1997), para el segundo criterio – los dominios de uso de las mismas en la vida cotidiana – citan a Grosjean (2013), y para el tercer criterio – la competencia desarrollada por los hablantes en sus lenguas – citan a Poplack (1980); De Groot (1995).

Según Scholl y Finger (2013), existe una conexión entre estos tres criterios. Existe una relación significativa entre la edad de adquisición de una lengua por parte de una persona bilingüe y el nivel de competencia alcanzado en dichas lenguas, aunque la edad no es un factor determinante para que una persona se vuelva bilingüe. La experiencia bilingüe es el uso que se hace de las lenguas, y este es un factor central relacionado con la competencia. El término “dominios de uso”, según Fishman (1972), se refiere a los diferentes ámbitos en los que un hablante utiliza las lenguas, como en la familia, entre amigos, en la religión, en la educación y en el trabajo, siendo que, cuanto mayor sea el número de

dominios en los que se utiliza una lengua, mayor será su frecuencia y, en consecuencia, mayor será la fluidez que el hablante alcance.

Al considerar esta interconexión de factores en el proceso de adquisición de una segunda lengua, mediante preguntas semiestructuradas o abiertas, los cuestionarios sobre antecedentes lingüísticos buscan capturar el complejo proceso del uso de la lengua, buscando evidenciar la experiencia lingüística bilingüe del hablante. Por ejemplo, el Cuestionario LSBQ consta de dos secciones: la primera abarca los antecedentes demográficos y lingüísticos del hablante, y la segunda, el uso cotidiano de las lenguas y la autoevaluación de su competencia. Aplicando estas propiedades del Cuestionario LSBQ al presente estudio, dado que las participantes son docentes bilingües, el cuestionario también debía registrar el uso de la L2 en función de su trabajo. Este requisito se cumplió, como se verá en la sección siguiente.

A partir de los fundamentos aquí presentados, que sustentaron el presente estudio, la sección que sigue presenta los procedimientos metodológicos que orientaron la recolección de datos relativos a la historia lingüística de las profesoras brasileñas de español que participaron en esta investigación.

2 Procedimientos metodológicos del estudio

Esta sección describe a los participantes de la investigación y el cuestionario utilizado para recopilar datos sobre sus historias lingüísticas. Cabe destacar que este estudio forma parte de un proyecto de investigación aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Federal de Pelotas con el número 57764122.7.0000.5317.¹

2.1 Participantes

Las participantes de esta investigación son siete profesoras graduadas en Lengua Portuguesa y Española por dos Universidades del sur de Brasil, ubicadas en las ciudades de Jaguarão y Pelotas, Rio Grande do Sul. La Tabla 1 especifica las características de las siete participantes en este estudio: identificación mediante códigos², edad, institución donde cada uno estudió la Licenciatura en Letras- Português y Español, y el período y ámbito de actividad como profesor de español, siempre considerando la fecha de recolección de datos.

¹ Agradezco a Uiratã Kickhöfel Alves y Andreia Schurt Rauber por su generosa lectura y sus valiosas sugerencias al texto.

² Cuanto a los códigos, se adoptó estos símbolos: la letra "J" para identificar las participantes de la ciudad de Jaguarão, "P" para las participantes de la ciudad de Pelotas; "F" para identificar el género; los números (1,2,3) ordenan las participantes en sus respectivos grupos.

Tabla 1- Caracterización de las participantes de la investigación

Participante	Edad	Graduación/Año	Actuación
J.F.1	37	Letras- Licenciatura en Portugués y Español – Unipampa, 2013	5 años - AUB/UFMS, clases particulares
J.F.2	35	Letras- Licenciatura en Portugués y Español – Unipampa, 2013	6 años - Red municipal
J.F.3	35	Letras- Licenciatura en Portugués y Español – Unipampa, 2012	5 años - Red particular
J.F.4	33	Letras- Licenciatura en Portugués y Español – Unipampa, 2013	1 año - Profesora de Educación Primaria
P.F.1	42	Letras- Licenciatura en Lengua Portuguesa/Lengua Española y respectivas Literaturas, UFPel, 2014	8 años - Red municipal y privada
P.F.2	51	Letras- Licenciatura en Lengua Portuguesa/Lengua Española y respectivas Literaturas, UFPel, 2014	7 años - Red pública y clases particulares
P.F.3	38	Letras- Licenciatura en Lengua Portuguesa/Lengua Española y respectivas Literaturas, UFPel, 2013	10 años - Red pública

La selección de las participantes requirió los siguientes criterios: (1) ser hablante de portugués brasileño (PB) como L1; (2) ser hablante de español como L2; (3) haber nacido y vivido la mayor parte de su vida en la ciudad donde se recopilaron los datos o haber vivido allí hasta los cinco años (una ciudad del sur de Rio Grande do Sul); (4) trabajar/ser licenciada como profesora de español para hablantes nativos de PB.

Todas las participantes aceptaron voluntariamente participar en este estudio y firmaron el Formulario de Consentimiento Informado.

2.2 Instrumento para recolección de datos – cuestionario

Para la recopilación de datos, se utilizó el *Cuestionario de Experiencia y Competencia Lingüística* (QuExPLi), desarrollado por Scholl y Finger (2013), lo cual consta de cuatro partes, además de la información personal solicitada en su introducción: 1) Histórico de la Lengua, 2) Funciones y Usos de la Lengua, 3) Competencia y 4) Experiencia Lingüística.

Para este estudio, el *Cuestionario de Experiencia y Competencia Lingüística* fue adaptado para incluir la experiencia lingüística profesional en la Parte (4) del QuExPLi, dado que las participantes eran docentes y existía interés en comprender su experiencia lingüística en la profesión.

En la sección de apertura del cuestionario – Información personal – hay preguntas sobre la información biográfica del participante: nombre, género, edad, fecha de nacimiento, lugar de nacimiento y educación.

La primera parte del QuExPLi (Histórico de las Lenguas) contiene preguntas sobre qué lenguas hablan los participantes, cuándo, cómo y dónde se adquirieron estas lenguas, y el tiempo de exposición a estas lenguas en diferentes contextos. Según Scholl y Finger (2013, p. 7), este grupo de preguntas contiene la información necesaria sobre la edad y el modo de adquisición de las lenguas. En la Parte 1, el QuExPLi consta de cinco preguntas, como sigue: (1) Enumere todas las lenguas que habla, en orden de adquisición (1 es su idioma nativo); (2) Indique dónde aprendió sus lenguas (marque tantas casillas como sea necesario); (3) Indique la edad a la que (a) comenzó a aprender, (b) comenzó a usarla activamente, (c) adquirió fluidez; (4) Indique, en una escala de 0 a 6 (0 = nada, 6 = mucho), lo cuánto contribuyó cada uno de estos factores a su aprendizaje de las lenguas; (5) Informe el número de meses que pasó en cada uno de estos entornos: (a) país, (b) familia, (c) escuela donde se habla la lengua (ver Apéndice 1).

La segunda parte, Funciones y Uso de las Lenguas, contiene preguntas sobre qué lenguas se utilizan en qué contextos, con qué propósito y con qué frecuencia. Abarca preguntas sobre (1) los dominios de uso de la lengua, es decir, qué lengua se utiliza en qué contexto (Parte 2: Pregunta 1); (2) el uso diario total de cada lengua (Parte 2: Pregunta 2); (3) la frecuencia con la que se utiliza cada lengua en diferentes actividades, medida en horas (Parte 2: Pregunta 3); y (4) en qué lengua el participante realiza algunas de las funciones internas de la lengua (Parte 2: Pregunta 4) (véase el Apéndice 1).

En la tercera sección -Competencia-, la participante evalúa su competencia en cada lengua en cuatro habilidades: lectura, escritura, expresión oral y comprensión auditiva. El hablante debe indicar su nivel de competencia en una escala del 1 al 6, donde 1 es muy bajo y 6 es alto (véase el Apéndice 1).

En la última parte - Experiencia Lingüística-, se realizó una adaptación del cuestionario propuesto por Scholl y Finger (2013), con el fin de agregar el uso de lenguas en el ámbito profesional, es decir, registrar el uso en términos de práctica docente, ya que, como se explicó anteriormente, las participantes de esta investigación son profesoras brasileñas de español como L2, es decir, están habilitadas para ejercer la docencia.

Esta parte consta de siete preguntas: la primera pide al participante que indique en qué idioma se siente más seguro al escribir, leer, comprender y hablar (Parte 4: Pregunta 1); la segunda pregunta si alguna vez ha realizado una prueba de competencia en alguna de las lenguas (Parte 4: Pregunta 2); la tercera solicita información sobre las prácticas de

enseñanza en la L2 (Parte 4, Pregunta 3); la cuarta (Parte 4, Pregunta 4) pregunta sobre el uso del español en el aula; la quinta (Parte 4, Pregunta 5) pregunta sobre el idioma predominante en las clases de español, en la interacción entre profesor y alumnos; y la sexta (Parte 4, Pregunta 6) se refiere al tiempo, en minutos u horas, que la participante/profesora habla español fuera del aula. La última pregunta (Parte 4, Pregunta 7) tenía por objeto permitir a las participantes añadir información que consideraran importante en relación con el aprendizaje de L2 (véase el Apéndice 1).

Debido a que la Parte 4 incluía más preguntas que la misma parte del cuestionario propuesto por Scholl y Finger (2013), se renombró “Práctica Docente en Lengua Española”, con siete preguntas para comprender mejor el uso del idioma en entornos profesionales, así como su uso fuera del aula. La hipótesis era que, por ejemplo, un docente con 40 horas de docencia en español podría tener un nivel de competencia diferente en todas las habilidades (lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral) o en las habilidades más desarrolladas en su aula, como la lectura y la escritura, en comparación con un docente con la mitad de horas.

El cuestionario fue escrito en portugués por ser la lengua materna de las participantes y se administró a través de un Formulario de Google, donde las participantes recibieron el enlace y respondieron las preguntas durante el tiempo que consideraron oportuno.

3 Descripción de los Resultados

Los resultados obtenidos se organizan en cuatro secciones, en consonancia con las cuatro partes que componen QuExPLi: Histórico de las Lenguas, Funciones y Usos de las Lenguas, y Competencia y Práctica Docente en Lengua Española.

3.1 El Histórico de las Lenguas

La Parte 1 de QuExPLi informa sobre el *Histórico de las Lenguas*, cuyo objetivo es proporcionar información, como se mencionó previamente, sobre el orden en que cada participante adquirió las lenguas habladas, su ubicación, la edad a la que comenzó el proceso, su uso activo de las lenguas y la edad a la que adquirió fluidez en las lenguas en cuestión.

Las siete participantes informaron haber aprendido portugués como L1 y español como L2, cumpliendo así los criterios de inclusión en el estudio. Si bien la L1 se adquirió en casa, mediante la interacción espontánea con los familiares, en los primeros años de vida, el proceso de adquisición de la L2 tuvo lugar en la escuela y en cursos de idiomas, entre los 10 y los 21 años ($M = 16$ años). El uso activo se produjo entre los 21 y los 28

años, y la fluidez se alcanzó alrededor de los 32 años³. Solo una participante no se considera fluida en la L2.

Estos datos son relevantes porque, según el estudio de Scholl y Finger (2017), cuanto menor era la edad a la que los participantes del estudio declararon haber adquirido su L2, mayor era su autoevaluación de la competencia en las cuatro habilidades.

En la Parte 1, la Pregunta 4 solicitaba a las participantes que indicaran, en una escala del 0 al 6, en qué medida los factores «interacción con la familia, amigos, lectura, televisión, películas, radio/música, internet, cursos» habían contribuido a su aprendizaje del idioma. Según las respuestas, los factores «interacción con la familia, amigos y lectura» obtuvieron la puntuación más alta (6) para la adquisición de L1 por parte de todos los participantes, mientras que «radio/música, películas, internet» obtuvo puntuaciones variables.

En cuanto a los factores que contribuyeron al aprendizaje de una L2, estos obtuvieron la puntuación más alta: “radio/música, lectura e internet”, mientras que la interacción con la familia y los cursos del centro de idiomas obtuvo la puntuación más baja. Estos datos destacan una diferencia significativa entre el tipo de información que los participantes reciben y reciben en su L1 y en la L2, así como el tipo de interacción que desarrollan en cada lengua.

Para concluir la Parte 1, en la Pregunta 5, se pidió a las participantes que indicaran el tiempo/meses que habían pasado en un entorno donde se habla la lengua (país, familia, trabajo y escuela donde se habla), con especial interés en la L2. Respecto al tiempo de inmersión en un país donde se hablaba la L2, las respuestas registraron periodos de entre 1 y 2 meses, y hasta 24 meses. Las participantes de la ciudad de Jaguarão indicaron en el cuestionario “más de dos años” y uno de ellos indicó toda su vida. Por lo tanto, la inmersión promedio fue de 70,71 meses, con una desviación estándar de 164,96.

Con base en los datos registrados en la Pregunta 5, es necesario reconocer que, con respecto a este factor, el grupo de siete participantes en la presente investigación podría dividirse en dos grupos: el grupo de la ciudad de Jaguarão (J.F.1, J.F.2, J.F.3, J.F.4 – véase la Tabla 1) y el grupo de la ciudad de Pelotas (P.F.1, P.F.2, P.F.3 – véase la Tabla 1). Esta división no se realizó en el presente estudio, por considerarse que no es esencial dado el corte establecido aquí para el diseño de las historias lingüísticas de los participantes.

³ El promedio de edad de las participantes es de 38,71 años (6,13). Cabe destacar que, si bien el presente estudio no aborda la adquisición de L1, los datos aquí presentados, reportados por las informantes, se presentaron simplemente como un aspecto más que diferencia la adquisición de L1 de la de L2.

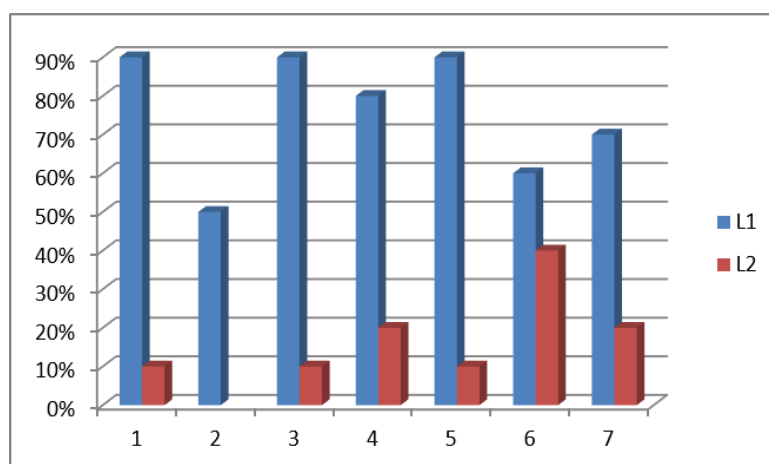
3.2 Funciones y Uso de las Lenguas

La Parte 2 de QuExPLi aborda la Función y el Uso de las Lenguas, con especial énfasis en las respuestas relacionadas con la L1 y la L2. Respecto al uso de la lengua, la Pregunta 1(a) pidió a las participantes que indicaran las lenguas que utilizan para interactuar con compañeros, como padres, familiares y amigos, y para interactuar en la escuela o el trabajo. Todas las participantes informaron usar su L1 (PB) para hablar con sus padres y familiares. También usan mucho el portugués en conversaciones con amigos. Sin embargo, en el trabajo, este uso ahora representa la mitad de las interacciones, divididas entre la L1 y la L2. Respecto a la frecuencia de uso (Pregunta 1(b)), las respuestas de las participantes fueron consistentes con las presentadas para la Pregunta 1(a): el uso de la L1 en el entorno familiar y entre amigos y el uso de la L2 sólo parte del tiempo en el trabajo/escuela.

En la pregunta 2, se pidió a los participantes que indicaran el porcentaje de tiempo que usan cada idioma diariamente, siendo el total del 100 %. En esta pregunta, de las seis participantes que estaban trabajando como profesoras de español en el momento de la encuesta, tres indicaron que usan su L1 aproximadamente el 90 % a diario, mientras que su L2 alcanzaba entre el 10 % y el 40 % a diario; para otras tres, el porcentaje de uso de la L1 fue del 100 %. Para aclarar, una de las participantes estaba sin trabajo, por eso contestó que solo estaba usando la L1.

La Gráfica 1 muestra la expresión visual de la prevalencia del uso de L1 por parte de los participantes en esta investigación.

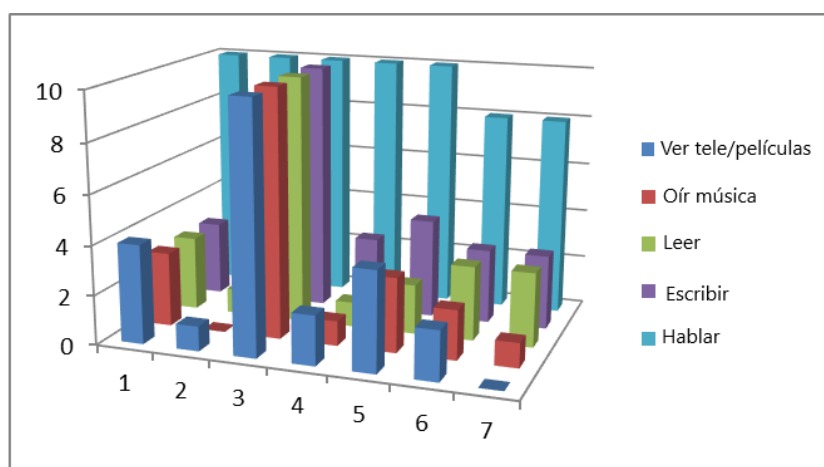
Gráfica 1- Percentual de uso diario de las lenguas, por participante



Fuente: Autoras

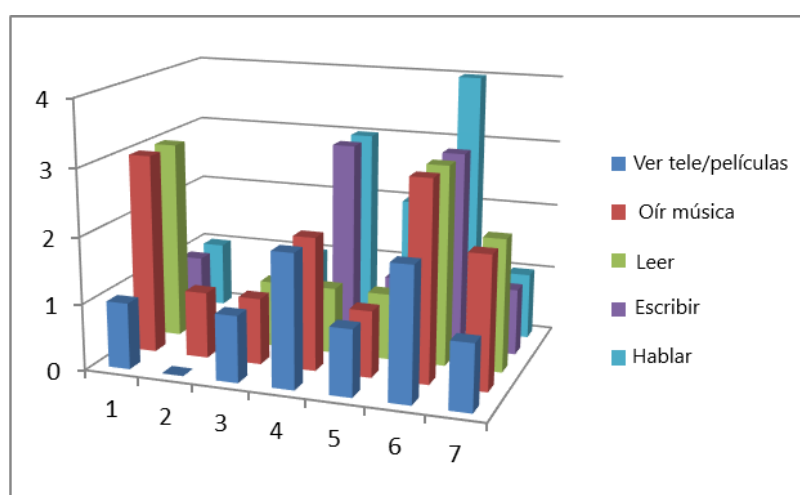
En cuanto a las actividades en las que se utilizan la L1 y la L2 y el número de horas diarias que se emplean (Pregunta 3), las respuestas indican una distribución casi complementaria: mientras que el uso de horas diarias en la L1 se concentra predominantemente en actividades como escribir, leer y, especialmente, hablar (véase el Gráfica 2), las horas diarias dedicadas a la L2 se concentran predominantemente en actividades como ver televisión/películas, escuchar música y leer (véase el Gráfica 3). La actividad en la que el uso de ambas L1 y L2 puede mostrar proximidad es la lectura.

Gráfica 2- Número de horas al día usadas en actividades en L1



Fuente: Autoras

Gráfica 3- Número de horas al día usadas en actividades en L2



Fuente: Autoras

Mientras que en L1 se dedica la mayor cantidad de horas diarias a la expresión oral, superando las 10, en L2 esta cifra promedia 3 horas diarias. Al comparar los gráficos 2 y 3, se observa una gran disparidad en el número de horas que los participantes del estudio dedicaron a la expresión oral en L1 y L2.

La pregunta 4 de la Parte 2 pidió a las participantes que identificaran el lenguaje utilizado para actividades más personales o triviales, como narrar, calcular, tomar notas y expresar sentimientos como la ira y el afecto. Todas las participantes indicaron que utilizan su L1 para narrar, calcular y expresar la ira (sentimientos negativos), y que alternan entre L1 y L2 para tomar notas y expresar sentimientos positivos, como el afecto.

Es particularmente importante destacar que, para intentar interpretar mejor este resultado, se contactó de nuevo a las participantes después de completar el cuestionario para aclarar qué entienden por afecto y a quién se refieren al expresar sentimientos positivos. Solo dos participantes respondieron al contacto, explicando que los sentimientos de afecto se utilizan para expresar afecto y admiración y se expresan según la situación, como a las personas en casa (L1) y a los estudiantes (L2).

3.3 Competencia Autodeclarada

La tercera parte del QuExPLi, dedicada a la *Competencia Autodeclarada*, consistió en una sola pregunta en la que los participantes debían calificar su propia competencia en L1 y L2, indicando, en una escala del 1 al 6, su nivel de competencia en lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral. Los niveles fueron los siguientes: 1 = muy bajo; 2 = bajo; 3 = regular; 4 = bueno; 5 = muy bueno; y 6 = competente.

Como era de esperar, todos los participantes indicaron competencia en L1 en todas las habilidades, con una puntuación de 6 puntos.

En cuanto a la competencia autodeclarada en segunda lengua (L2), cuatro participantes informaron ser competentes en todas las destrezas del español, con una puntuación de 6. Dos participantes asignaron puntuaciones de 4 y 5 (buenas y muy buenas) a sus destrezas del español, y solo un participante asignó una puntuación de 2, lo que indica un bajo nivel de comprensión de las destrezas de escritura, comprensión auditiva y expresión oral en español. Estos resultados se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2- Competencia autodeclarada en L2- Español

Informante	Lectura	Escritura	Comprensión auditiva	Expresión oral
J.F.1	6 = competente	6 = competente	6 = competente	6 = competente
J.F.2	5 = muy bueno	5 = muy bueno	5 = muy bueno	5 = muy bueno
J.F.3	6 = competente	6 = competente	6 = competente	6 = competente
J.F.4	5 = muy bueno	4 = bueno	4 = bueno	4 = bueno
P.F.1	6 = competente	6 = competente	6 = competente	6 = competente
P.F.2	4 = bueno	2 = bajo	2 = bajo	2 = bajo
P.F.3	6 = competente	6 = competente	6 = competente	6 = competente

Fuente: Autoras

3.3 Práctica Docente en Lengua Española

La Parte 4 del QuExPLi se centró en la Práctica Docente en Lengua Española. Como se explicó previamente, para el presente estudio, esta sección del QuExPLi recibió un mayor número de preguntas para cubrir aspectos relevantes del uso de la lengua en un contexto profesional, y posteriormente se identificó como la sección de Experiencia Lingüística Profesional. La Pregunta 1 de la Parte 4 solicitaba a las participantes que indicaran en qué lengua se sentían más seguras al leer, escribir, comprender y hablar. Tres participantes indicaron tener confianza al realizar estas actividades solo en su L1, portugués, mientras que dos participantes indicaron tener confianza tanto en la L1 como en la L2 para leer, escribir, comprender y hablar, como se muestra en la Tabla 3.

En cuanto a la actividad de lectura, tres participantes se sintieron seguras utilizando tanto la L1 como la L2, mientras que cuatro solo se sienten seguros en la L1. En la actividad de escritura, cinco participantes se sintieron más seguros utilizando la L1, y solo dos participantes mostraron confianza al escribir tanto en la L1 como en la L2. En la actividad de comprensión, tres participantes mostraron confianza solo en la L1, y los otros cuatro expresaron confianza tanto en la L1 como en la L2. En la actividad de expresión oral, cuatro participantes se sintieron seguros solo en la L1, mientras que los otros tres expresaron confianza tanto en la L1 como en la L2, como se muestra en los datos de la Tabla 3.

Tabla 3- Lengua en que la participante siente confianza en diferentes habilidades

Informante	Leer	Escribir	Comprender	Hablar
J.F.1	L1, L2	L1, L2	L1, L2	L1, L2
J.F.2	L1	L1	L1	L1
J.F.3	L1	L1	L1	L1
J.F.4	L1, L2	L1	L1, L2	L1
P.F.1	L1	L1	L1, L2	L1, L2
P.F.2	L1	L1	L1	L1
P.F.3	L1, L2	L1, L2	L1, L2	L1, L2

Fuente: Autoras

Es relevante, en este punto, comparar los datos expresados en las Tablas 2 y 3, ya que, de las cuatro participantes que se autodefinen competentes en L2 (Tabla 2: JF1, JF3, PF1, PF3), solo dos - (JF1, PF3) - demuestran confianza en el desarrollo de las cuatro habilidades en esta lengua (Tabla 3); la participante JF3 manifiesta confianza en todas las habilidades únicamente en la L1 y la participante PF1 expresa confianza en ambas las lenguas, pero solo en las habilidades de comprensión auditiva y habla.

Respecto a la Pregunta 2, relativa a la realización de pruebas de competencia, cinco participantes respondieron positivamente, afirmando que realizaron las pruebas entre 2013 y 2021, administradas por Universidades de la Región (UFPEL y Unipampa), obteniendo puntajes entre 7,8 y 10,0; un participante no informó el puntaje obtenido en la prueba.

La pregunta 3 abordó las prácticas docentes de lengua española, indagando sobre el desempeño del profesorado, el uso del español y la lengua predominante en el aula. En cuanto a la experiencia y los años de experiencia, solo una participante trabajaba como profesora de Educación Infantil, mientras que las demás trabajaban como profesoras de español durante 5, 6, 7, 8 y 10 años, con una media de 6,0 años ($DE=3,13$).

En cuanto al uso de la lengua española en el aula por parte de las participantes, en la pregunta 4, cuatro profesoras informaron usar español; una afirmó no usar la lengua durante toda la clase; otra mencionó que usa el español la mayor parte del tiempo. La maestra de Educación Infantil no usa español en el aula con los niños.

La siguiente pregunta (Pregunta 5 de la Parte 4) indagaba sobre el idioma predominante en las interacciones profesor-alumno en las clases de español. Las respuestas coincidieron directamente con las de la pregunta anterior: tres docentes afirmaron que el español es el idioma predominante en dichas interacciones, mientras que tres indicaron que el portugués es el idioma utilizado en este tipo de interacción (recordando que una docente no enseña español).

La pregunta 6 de la Parte 4 se refiere al tiempo, en minutos u horas semanales, que se habla español fuera del aula. Las participantes dieron respuestas variadas: informaron entre 1 y 5 horas semanales, con un promedio de 2,43 horas ($DE=2,0$) dedicadas al español (cabe destacar que una profesora de Educación Infantil no utiliza el español en clase).

Finalmente, en la Pregunta 7 de la Parte 4, las participantes podían registrar información relevante para su proceso de aprendizaje o uso de la lengua. Solo una participante respondió a esta pregunta, indicando que percibía la influencia de la variedad portuguesa

del norte de Rio Grande do Sul en su L1, tras haber trabajado dos años en esta región del Estado, pero no en su L2.

Tras describir las respuestas obtenidas mediante la aplicación del Cuestionario de Experiencia y Competencia Lingüística (QuExPLi) a las siete participantes de la investigación, ya hemos esbozado la historia lingüística de las profesoras brasileñas de español como L2. Sin embargo, profundizando en el tema, buscamos una discusión de los resultados.

4 Discusión de los Resultados – la historia lingüística de las profesoras

Considerando los resultados obtenidos de las respuestas de las siete participantes de la investigación a las preguntas que componen las cuatro secciones del Cuestionario de Experiencia y Competencia Lingüística (QuExPLi), se consideró oportuno someterlos a análisis estadístico⁴, mediante pruebas de correlación. Cabe mencionar que, debido al número reducido de participantes ($n = 7$), existe el riesgo de que los resultados no sean estadísticamente fiables; sin embargo, nos propusimos verificar tendencias generales con base en los resultados presentados. Las pruebas de correlación se centraron en factores relevantes al rastreo de la historia lingüística de siete mujeres brasileñas con licencia para enseñar español.

Según los datos de la Tabla 1, de los siete participantes en este estudio, seis son profesoras de español para estudiantes brasileños. Cabe destacar, una vez más, que las siete participantes son bilingües, con portugués como L1 y español como L2.

Las pruebas de correlación incluyeron factores que integraban preguntas de las cuatro partes del QuExPLi relacionadas con la L2, como: edad de adquisición, edad de uso activo, edad de fluidez, inmersión y tiempo de uso (porcentaje y número de horas al día) con competencia autoevaluada. Las medias y las desviaciones típicas de los factores se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4- Síntesis de los principales factores usados en los testes

Histórico de lenguaje en L2	Promedio (DP)
<i>Edad (años)</i>	
Empezó a aprender	16,0 (7,07)
Comenzó a usar activamente	22,7 (3,19)
Se volvió fluente	23,0 (10,74)

⁴ El análisis estadístico se realizó con el programa IBM SPSS (versión 17.0), utilizando las pruebas de asociación “Coeficiente de Correlación de Pearson” (r) y “Coeficiente de Correlación de Spearman” (r_s).

Factores que contribuyeron (0 a 6)	
Interacción con la familia	2,43 (3,04)
Interacción con los amigos	4,14 (2,26)
Lectura	5,86 (0,37)
Tele	4,29 (2,92)
Películas	4,29 (2,92)
Radio/música	6,00 (0,0)
Internet	5,00 (2,23)
Cursillo de lenguas	3,43 (3,2)
Inmersión (meses)	
País	70,71 (164,96)
Familia	7,29 (11,44)
Escuela o trabajo	41,14 (56,64)
Porcentaje de uso al día	
L1	75,71 (16,183)
L2	15,71 (12,724)
Horas al día	
Ver tele/películas	1,14 (0,69)
Oír música	1,86 (0,90)
Leer	1,57 (1,13)
Escribir	1,43 (1,13)
Hablar	1,71 (1,38)

Fuente: Autoras

Entre los factores relacionados con la edad en el proceso de adquisición de L2 (edad de inicio, edad de uso activo y edad de fluidez), elegimos correlacionar la *edad de fluidez declarada* de las participantes con su *competencia en las habilidades de lectura, escritura, comprensión auditiva y habla*. El factor de edad de fluidez en L2 se correlacionó de forma negativa con los factores de competencia en lectura en L2 ($r = -0,419$, $p = 0,33$) y con los factores de escritura, comprensión auditiva y habla ($r = -0,355$, $p = 0,19$). Aunque estas correlaciones no fueron estadísticamente significativas, los datos muestran que una tendencia: cuanto menor es la edad declarada de fluidez, mayores son las puntuaciones de competencia autoevaluadas. Este resultado puede considerarse de acuerdo con una referencia ya presentada aquí por Scholl, Finger y Pontes (2018), quienes afirmaron que existe una relación importante entre la edad de adquisición del lenguaje de un bilingüe y el nivel de competencia alcanzado en esas lenguas.

El siguiente conjunto de pruebas abordó la cuestión de la *inmersión en la L2*. También se seleccionó el factor *inmersión en la escuela/trabajo donde se habla la L2*, ya que

fue el que generó el mayor número de respuestas de los participantes. Al aplicar pruebas de asociación, los meses de inmersión se correlacionaron con la *competencia autoevaluada*, pero no se obtuvieron resultados estadísticamente significativos. Este resultado muestra que, a diferencia de otros estudios, como el de Scholl, Finger y Fontes (2018), para el grupo de participantes de este estudio, no existe asociación entre estos factores evaluados. Es decir, las puntuaciones más altas en competencia autoevaluada no mostraron correlación con el mayor tiempo de inmersión en el país de habla de la L2 para las siete docentes de este estudio.

En cuanto al *porcentaje de uso diario de la L2*, este se correlacionó positivamente con la *competencia en comprensión lectora* ($r = 0,814$, $p = 0,26$), *escritura*, *comprensión auditiva* y *expresión oral* ($r = 0,805$, $p = 0,29$). Estos resultados sugieren una tendencia positiva que, a mayor porcentaje de uso diario de la L2, mayor es la autoevaluación de la competencia en las habilidades de comprensión lectora, escritura, comprensión auditiva y expresión oral.

La última prueba correlacionó el porcentaje estimado de uso diario de L2 (uso general de L2 en diferentes actividades, como leer, escribir, escuchar y hablar), con el número de horas diarias utilizadas específicamente para actividades de habla, y hubo una correlación positiva fuerte ($r = 0,868$), aunque no estadísticamente significativa ($p = 0,11$), lo que sugiere la tendencia de que, a mayor porcentaje de uso diario en diferentes actividades, mayor número de horas dedicadas a hablar en L2.

Los resultados obtenidos de las pruebas de correlación a las que se sometieron los datos de la investigación permiten una comprensión más detallada de la historia lingüística de los participantes en este estudio. Con base en las historias lingüísticas de siete docentes bilingües (portugués/L1-español/L2) presentadas aquí, es posible concluir que:

- (a) la *competencia en lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral* muestra una correlación negativa con la *edad de fluidez* en la L2 declarada por los participantes, lo que demuestra que cuanto más temprano se inicia el proceso de adquisición de fluidez en la L2, mayores son las puntuaciones de competencia auto declaradas en esta lengua;
- (b) el *porcentaje de uso diario de la L2* muestra una correlación positiva con la *competencia en comprensión lectora, escritura, comprensión auditiva y expresión oral* en esta L2, indicando que, a mayor porcentaje de uso diario de la L2, mejores son los índices en las habilidades de lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral;

- (c) el *porcentaje de uso diario de L2* muestra una correlación positiva con el *número de horas diarias utilizadas específicamente para la actividad de hablar*, mostrando que cuanto mayor es el porcentaje de uso diario de L2 (incluyendo diferentes actividades, como leer, escribir, escuchar y hablar), mayor es el número de horas utilizadas específicamente para la actividad de hablar en L2.

A partir de los resultados del cuestionario, es posible trazar la historia lingüística del grupo de siete docentes participantes en esta investigación.

En cuanto al *Histórico de las Lenguas*, las profesoras bilingües comenzaron a adquirir español formalmente alrededor de los 16 años, y lo dominaron alrededor de los 32. Este lapso temporal relativamente extenso refuerza la concepción del aprendizaje de una L2 como un proceso gradual, no lineal y profundamente influenciado por factores contextuales y experienciales, más que por la edad de inicio exclusivamente, tal como señalan Grosjean (2013) y De Bot *et al.* (2007).

Los factores identificados por las participantes que más contribuyeron al aprendizaje de una segunda lengua fueron la radio/música, la lectura e internet, evidenciando el papel central de la exposición continua y significativa a la lengua en contextos no formales. Estos resultados dialogan con la noción de bilingüismo como un fenómeno situado y funcional (García, 2009), en el que el contacto frecuente con la lengua en prácticas cotidianas contribuye de manera decisiva a la ampliación del repertorio lingüístico y al desarrollo de la competencia comunicativa. Asimismo, estos datos refuerzan la idea de que el aprendizaje de una L2 se extiende más allá de los espacios institucionales, consolidándose en prácticas sociales mediadas por el uso real de la lengua.

Por otro lado, la interacción con familiares y amigos y la participación en cursos de centros de idiomas hayan recibido las puntuaciones más bajas sugiere que el español no formaba parte de los ámbitos familiares e íntimos de las participantes, al menos en las etapas iniciales de su trayectoria de aprendizaje. Esta limitada presencia de la lengua en espacios de uso cotidiano puede ser interpretada a partir del concepto de dominios de uso (Fishman, 1972), ya que el español parece haber ocupado, predominantemente, dominios públicos y mediáticos, y no aquellos asociados a vínculos afectivos o relaciones próximas.

Asimismo, la baja valoración de los cursos de idiomas puede estar vinculada a factores de orden socioeconómico y geográfico. Al tratarse de docentes que residen en una región de frontera, donde el contacto con el español se produce de manera relativamente accesible en la vida cotidiana, la inversión en cursos formales puede no haber sido perci-

bida como necesaria o viable, especialmente considerando posibles limitaciones financieras. En este sentido, el aprendizaje del español parece haberse apoyado más en estrategias informales y autónomas, como el consumo de medios y la exposición constante a la lengua en contextos sociales próximos, que en instancias institucionalizadas de enseñanza.

En cuanto a la duración de la inmersión en países de habla hispana, los datos revelan una considerable variabilidad, que va desde estancias breves, de un mes, hasta períodos superiores a los 24 meses. No obstante, más allá del tiempo de permanencia, es relevante considerar la calidad y continuidad de la exposición a la lengua, aspecto ampliamente discutido en estudios sobre adquisición de L2 (De Bot *et al.*, 2007; Lima Junior, 2016). En este sentido, la experiencia de inmersión no debe ser entendida únicamente en términos geográficos, sino también en función de las oportunidades efectivas de uso y de interacción en la lengua meta.

Este aspecto adquiere particular relevancia en el caso de las participantes residentes en Jaguarão, ciudad brasileña situada en la frontera con Uruguay. La convivencia cotidiana con un país hispanohablante configura un contexto singular de contacto lingüístico, en el que el español puede estar presente de manera constante, aunque no necesariamente institucionalizada. Tal escenario favorece prácticas bilingües informales y refuerza la idea de que la experiencia bilingüe se construye a partir del uso situado de la lengua, incluso sin una inmersión prolongada en un país extranjero, como señala Grosjean (2013).

En este marco, la variabilidad observada en el tiempo de inmersión también refleja distintas formas de interacción de las profesoras con el país vecino. Es muy común que los brasileños crucen el puente hacia Uruguay, principalmente con fines comerciales, práctica tradicionalmente asociada a la dinámica fronteriza. Si bien la interacción lingüística ocurre en ambos lados de la frontera, es frecuente que los brasileños se desplacen a Uruguay fundamentalmente para realizar compras, así como que los uruguayos crucen hacia Brasil con objetivos similares. Este tipo de circulación, de carácter funcional y puntual, podría explicar por qué algunas profesoras atribuyeron un tiempo reducido de inmersión en el país hispanohablante, aun manteniendo contacto recurrente con la lengua.

Estos resultados sugieren que la noción de inmersión, entendida exclusivamente como permanencia prolongada en un país extranjero, resulta insuficiente para describir la experiencia lingüística en contextos de frontera. En este sentido, el análisis individual de las trayectorias lingüísticas se vuelve fundamental para esclarecer cómo se configuran las oportunidades reales de uso del español y cómo estas inciden en la percepción de inmersión por parte de las participantes. Los datos indican la necesidad de revisar y refinar el

concepto de *inmersión en país extranjero* en estudios futuros, especialmente en contexto de frontera, en los que el contacto se establece con un país vecino. En estos sentido, se podría incorporar dimensiones como la frecuencia, los propósitos y la calidad de las interacciones transfronterizas para una comprensión más adecuada de la experiencia lingüística.

En cuanto a *Usos y Funciones*, las docentes utilizan la L1 para interacciones con familiares, amigos y en entornos laborales, mientras que la L2 se utiliza para la escuela y el trabajo, junto con la L1. En cuanto al porcentaje de uso diario de las lenguas, los participantes estiman que utilizan la L1 aproximadamente el 75% y la L2 aproximadamente entre el 10 y el 15% dependiendo de la rutina diaria. Al especificar el número de horas diarias dedicadas a actividades en L1 y L2, las docentes demuestran que la mayor cantidad de horas en L1 se dedican a leer, escribir y hablar, mientras que en L2, las actividades se centran en ver videos, escuchar música y leer. Se destaca que la actividad de hablar en L1 ocupa aproximadamente 10 horas al día, lo que refuerza el predominio de esta lengua en la vida cotidiana. En relación a funciones comunicativas específicas, también existe una preferencia por la L1 en actividades cotidianas como narrar, calcular, expresar enojo, entre otras. Por otro lado, en situaciones en que hay que expresar sentimientos positivos y afecto, las profesoras tienden a utilizar tanto la L1 como la L2, lo que sugiere una cierta apertura afectiva con la L2 en contextos emocionalmente significativos.

En cuanto a la *Competencia autodeclarada*, cuatro participantes se calificaron como competentes en L2 y una se calificó como “muy buena” en todas las habilidades. Estos resultados reflejan una autoevaluación generalmente positiva las participantes hacia su competencia en español, especialmente en la lectura y en la escritura. Por otro lado, dos profesoras no ofrecieron una evaluación más optimista, lo que puede estar relacionado con el hecho de que, en el momento de la recolección no estaban ejerciendo la docencia: una porque ya no ejercía la profesión y la otra porque estaba desempleada.

Finalmente, en cuanto a la *Práctica Docente en Lengua Española*, considerando que las docentes se graduaron hace diez años, tienen un promedio de seis años de experiencia en la enseñanza del español en escuelas públicas y privadas, así como en cursos a distancia. En cuanto a la lengua predominante en las clases de español, el grupo parece dividido: de los seis participantes que trabajan como docentes de español, tres reportan usar la L2 en el aula, y los otros tres afirman que el portugués es la lengua predominante en clase, usada tanto por el profesorado como por el alumnado. El promedio de horas dedicadas al español al día es de dos horas.

Este grupo de siete docentes brasileñas bilingües (portugués/L1-español/L2) presenta historias lingüísticas con similitudes y diferencias. Sin embargo, en lo que respecta a

la práctica docente en lengua española, estas historias apuntan a un hecho importante: no la mayoría del profesorado utiliza la L2 en el aula. Este resultado conduce necesariamente a una reflexión fundamental sobre la importancia de desarrollar interacciones en L2 en el aula, así como sobre la eficacia de la enseñanza formal de L2 en las escuelas brasileñas y la competencia lingüística del profesorado formado en programas de grado.

La historia de este grupo de docentes, reconstruida en este estudio, revela un aspecto que merece la pena destacar y que confirma la hipótesis planteada inicialmente: la confianza en la enseñanza de una L2 parece estar estrechamente relacionada con el nivel de competencia del docente (véanse los datos, en conjunto, en las Tablas 2 y 3). De acuerdo con los datos, la mayoría de las docentes tienen confianza alta o moderada, especialmente las docentes que están usando la L2 en la enseñanza. Por otro lado, las participantes que no se evaluaron positivamente, no estaban en salón de clase. Este resultado invita a reflexionar sobre los procesos enseñanza y la formación del profesorado de L2, sobre la importancia de fortalecer la competencia lingüística para prácticas y desarrollo profesional seguro y eficaz, ya que la confianza parece estar asociada a la percepción de la propia competencia.

Consideraciones

Este trabajo tuvo como objetivo describir las historias lingüísticas de docentes bilingües, reportando datos obtenidos del cuestionario de historia lingüística y correlacionando las secciones del cuestionario con los factores que lo componen. Si bien este trabajo se originó cualitativamente, mediante la observación de las respuestas de las participantes, buscamos realizar pruebas de correlación para identificar tendencias en la “confianza en la enseñanza” y así intentar verificar las tendencias en esta variable.

Según los resultados, se evidenció que el uso de la L1 ocupa aproximadamente el 75% del tiempo diario de los participantes, mientras que la L2 solo el 15%, de acuerdo con el número de horas informadas por las participantes. En consonancia con los estudios de Scholl, Finger y Fontes (2018), los factores edad y porcentaje de uso diario de la L2 se correlacionaron significativamente con la competencia autoevaluada de los participantes, lo que indica una asociación entre estos factores. La *confianza en la enseñanza de una segunda lengua* (L2) es un factor clave que influye en el desempeño y la eficacia del docente. En este estudio, se observó que la confianza de las docentes está estrechamente vinculada con su nivel de competencia lingüística autodeclarada. Aquellas participantes que reportaron una mayor competencia en habilidades como lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral también mostraron mayor seguridad y confianza en su prác-

tica docente. Por el contrario, las docentes que no estaban activamente enseñando en el momento de la recolección de datos manifestaron una menor confianza, lo que sugiere que la experiencia y el uso constante de la L2 contribuyen significativamente al desarrollo de la seguridad en la enseñanza. Este hallazgo resalta la importancia de fomentar tanto la competencia lingüística como oportunidades continuas de práctica para fortalecer la confianza docente en contextos de enseñanza de L2.

Con el objetivo de contribuir a una mejor comprensión de la adquisición del español como segunda lengua y la formación del profesorado brasileño de español, los datos de esta investigación se analizarán individualmente para cada participante, con el fin de comprender la historia lingüística de cada una de estas profesoras brasileñas de español como segunda lengua. Sin embargo, las historias lingüísticas contadas hasta este momento ya permiten establecer perfiles lingüísticos y profesionales que pueden fundamentar las reflexiones sobre la enseñanza formal de segundas lenguas y la formación del profesorado de segundas lenguas.

Referencias

- CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.
- DE BOT, K.; LOWIE, W.; VERSPOOR, M. A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism language and cognition*, v. 10, n. 1, p. 7-21, 2007.
- DE GROOT, A. M.B. Determinants of bilingual lexicosemantic organization. *Computer Assisted Language Learning*, v.8, p. 151-180, 1997.
- FISHMAN, J. A. Varieties of ethnicity and varieties of language consciousness. In: DIL, A. S. (ed.). *Language and socio-cultural change: essays by J. Fishman*. Stanford: Stanford University Press, 1972. p.443-458.
- GARCÍA, Ofelia. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009.
- GROSJEAN, F. Bilingualism: a short introduction. In: GROSJEAN, F.; LI, P. *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Chichester:Wiley-Blackwell, 2013, p. 1-25.
- HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (org.).

Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin Books, 1972, p. 269–293.

LI, P; SEPANSKI, S.; ZHAO, X. Language history questionnaire: a web-based interface for bilingual research. *Behavior Research Methods*, v.38, n.2, p. 202-210, 2006.

LIMA JUNIOR., R. M. A necessidade de dados individuais e longitudinais para análise do desenvolvimento fonológico de L2 como sistema complexo. *ReVEL*, v.14, n.27, p. 203–225, 2016.

LIMA JUNIOR., R. M. Análise longitudinal de vogais do inglês-L2 de brasileiros: dados preliminares. *Gradus - Revista Brasileira de Fonologia de Laboratório*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 145-176, 2020.

LUK, G.; BIALYSTOK, E. Bilingualism is not a categorical variable: interaction between language proficiency and usage. *Journal of Cognitive Psychology*, v.25, n.5, p.605-621, 2013.

MARIAN, V.; BLUMENFELD, H. K.; KAUSHANSKAYA, M. The Language Experience And Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, v. 50, n. 4, p.940-960, 2007.

MAYO, L.H.; FLORENTINE, M; BUUS, S. Age of second language acquisition and perception of speech in noise. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, v. 40, p. 686-693, 1997.

POPLACK, S. Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: Towards a typology of code-switching. *Linguistics*, v. 18, p. 581-618, 1980.

SCHOLL, A. P.; FINGER, I. Elaboração de um Questionário de Histórico da Linguagem para pesquisas com bilíngues. *Nonada: Letras em Revista*, v. 2, p. 1-17, 2013.

SCHOLL, A. P.; FINGER, I.; FONTES, A. B. A. L. Fatores de experiência linguística associados à proficiência autoavaliada por usuários de inglês como língua adicional. *Letrônica*, v.10, n.2, p. 689-699, 2018.



Recebido em: maio 27, 2025

Aceito em: novembro 9, 2025

Apêndice 1

Questionário de Histórico Linguístico

Adaptado de Scholl e Finger (2013)

Data: ____/____/____

Nome: _____ Sexo: ____

Tel.: _____

E-mail: _____

Idade: _____ Local e data de nascimento: _____

Profissão: _____ Ocupação: _____

Local de residência e tempo: _____

Local de nascimento dos pais. Mencione a cidade/país.

a) Mãe: _____ b) Pai: _____

Graduação

Nome de curso e ano de conclusão: _____

Pós-graduação

Nome do curso e ano de conclusão: _____

Parte 1- Histórico das línguas

1. Liste todas as línguas que você fala, em ordem de aquisição (1 sendo sua língua materna):

Língua 1		Língua 3	
Língua 2		Língua 4	

2. Indique onde você aprendeu as suas línguas (marque tantas opções quantas forem necessárias):

Língua 1	Língua 2	Língua 3	Língua 4
() Casa	() Casa	() Casa	() Casa
() Escola	() Escola	() Escola	() Escola
() Curso de línguas	() Curso de línguas	() Curso de línguas	() Curso de línguas
() Sozinho	() Sozinho	() Sozinho	() Sozinho
() Outro: _____	() Outro: _____	() Outro: _____	() Outro: _____

3. Informe a **idade** em que você:

	Língua 1	Língua 2	Língua 3	Língua 4

Começou a aprender	_____ anos	_____ anos	_____ anos	_____ anos
Começou a utilizar ativamente	_____ anos	_____ anos	_____ anos	_____ anos
Tornou-se fluente	_____ anos	_____ anos	_____ anos	_____ anos

4. Indique, em uma escala de 0 a 6 (0 = nada, 6 = muito), o quanto cada um destes fatores contribuiu para a aprendizagem das suas línguas:

	Língua 1	Língua 2	Língua 3	Língua 4
Interação com a Família				
Interação com os amigos				
Leitura				
Televisão				
Filmes				
Rádio/música				
Internet				
Curso de línguas				
Outro _____				

5. Informe o número de meses que você passou em cada um destes ambientes:

	Língua 1	Língua 2	Língua 3	Língua 4
País em que a língua é falada	_____ mese s	_____ mese s	_____ meses	_____ meses
Família em que a língua é falada	_____ mese s	_____ mese s	_____ meses	_____ meses
Escola / trabalho em que a língua é falada	_____ mese s	_____ mese s	_____ meses	_____ meses

Parte 2- Funções e Uso das Línguas

- 1.a Indique em que língua você:

	Língua 1	Língua 2	Língua 3	Língua 4
Fala com seu pai				
Fala com sua mãe				
Fala com outros familiares				
Fala com amigos				
Fala no trabalho/escola				

1b. Estime com que frequência (todos os dias, ___ x por semana, ___ x por mês etc) você:

	Frequência
Fala com seu pai	
Fala com sua mãe	
Fala com outros familiares	
Fala com amigos	
Fala no trabalho/escola	

2. Estime a porcentagem do tempo que você usa cada língua diariamente (o total deve ser 100%):

	% do tempo
Língua 1	
Língua 2	
Língua 3	
Língua 4	

3. Estime em **número de horas** o quanto você usa cada língua para as seguintes atividades diariamente:

	Língua 1	Língua 2	Língua 3	Língua 4
Ver TV/Filmes				
Ouvir música				
Ler				
Escrever				
Falar				

4. Indique em que língua você:

	Língua 1	Língua 2	Língua 3	Língua 4
Conta (narra)				
Faz cálculos				
Faz anotações				
Expressa raiva				
Expressa afeição				

Parte 3- Proficiência

1. Indique em uma escala de 1 a 6, seu nível de proficiência nas línguas que sabe (1 = muito baixo, 2 = baixo, 3 = razoável, 4 = bom; 5 = muito bom e 6 = proficiente):

Língua 1						
Leitura	1	2	3	4	5	6

Escrita	1	2	3	4	5	6
Compreensão auditiva	1	2	3	4	5	6
Fala	1	2	3	4	5	6
Língua 2						
Leitura	1	2	3	4	5	6
Escrita	1	2	3	4	5	6
Compreensão auditiva	1	2	3	4	5	6
Fala	1	2	3	4	5	6
Língua 3						
Leitura	1	2	3	4	5	6
Escrita	1	2	3	4	5	6
Compreensão auditiva	1	2	3	4	5	6
Fala	1	2	3	4	5	6
Língua 4						
Leitura	1	2	3	4	5	6
Escrita	1	2	3	4	5	6
Compreensão auditiva	1	2	3	4	5	6
Fala	1	2	3	4	5	6

Parte 4- Prática Docente em Língua Espanhola

1. Indique em que língua você se sente mais confiante ao:

	Língua 1	Língua 2	Língua 3	Língua 4
Ler				
Escrever				
Compreender				
Falar				

2. Caso você já tenha realizado algum teste de proficiência, indique:

Língua	Teste	Ano	Pontuação

2. Você atua como professor(a) de espanhol? Há quanto tempo?

3. Você ministra aulas em língua espanhola?

4. Qual a língua de interação predominante nas aulas, para você e para os alunos?

5. Quanto tempo, em horas ou minutos por semana, você fala em língua espanhola, fora das suas aulas?

7. Caso haja alguma outra informação que você ache importante sobre o aprendizado ou uso das suas línguas, por favor, escreva abaixo:
