REVISTA
PLURILINKGUA
https://plurilinkgua.org/
Facultad de Idiomas Tijuana
ISSN: 2007-6975

Volumen 22, número 1, 2026

Presentación

El primer número del volumen 22 de *Plurilinkgua* reúne cuatro artículos y una reseña bibliográfica que abordan el aprendizaje, la enseñanza y el uso de las lenguas, así como las condiciones que inciden en la circulación de los textos traducidos. Las contribuciones examinan experiencias educativas y prácticas comunicativas situadas principalmente en el noroeste de México, y ofrecen elementos para reflexionar sobre la relación entre los recursos lingüísticos, las necesidades formativas y los contextos sociales en los que se emplean.

Abre el número el artículo "Percepciones sobre prácticas de biliteracidad por estudiantes de bachillerato", de Jesús Aldair García Rubio, Luis Migdael Hernández Olguín, Natanael López Mejía y Patricia Oceguera López. A partir de un cuestionario aplicado a 334 estudiantes de un bachillerato tecnológico de Tijuana, los autores examinan las percepciones sobre el uso del español y del inglés, así como las habilidades lingüísticas declaradas. Los resultados muestran un uso limitado del inglés en los contextos reportados y destacan el papel de la escuela como espacio de apoyo para su aprendizaje. El estudio invita a considerar las oportunidades de contacto con ambas lenguas y las dificultades que el alumnado reconoce, incluso en una ciudad fronteriza.

En "Aprendizaje por proyectos en el campo formativo de Lenguajes: necesidades de capacitación docente en primarias privadas", Jesús Antonio Ríos Curiel, David Guadalupe Toledo Sarracino y Ana Rosa Zamora Leyva analizan los conocimientos, las percepciones y las necesidades formativas de 46 docentes de Baja California respecto del aprendizaje basado en proyectos en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Aunque los participantes expresan una disposición favorable hacia esta metodología, también señalan dificultades relacionadas con el tiempo, la carga de trabajo y los recursos disponibles. La contribución subraya la importancia de acompañar las propuestas curriculares con una formación práctica que aborde tanto la planificación de proyectos como las condiciones para su implementación.

REVISTA
PLURILINKGUA
https://plurilinkgua.org/
Facultad de Idiomas Tijuana
ISSN: 2007-6975

El tercer artículo, "Prácticas lingüísticas en encuentros de servicio del comercio ambulante en Ensenada", de Judith Mairen Salcido Rousseau, Jitka Crhová y Rosío Molina-Landeros, desplaza la atención hacia las interacciones entre comerciantes y clientes en dos puestos de comida. Mediante registros de servicio y entrevistas, las autoras examinan las solicitudes, los recursos de cortesía y de tratamiento, y la movilización del español y del inglés. El análisis muestra cómo la atención se construye mediante la colaboración, las reformulaciones, los gestos y diversos apoyos de mediación. Estos hallazgos permiten identificar la relación entre las experiencias de aprendizaje de los comerciantes y los recursos que emplean para resolver necesidades comunicativas específicas.

Por su parte, Alejandro Zavala Soria presenta "Análisis de errores en la escritura en inglés e implicaciones didácticas", un estudio sobre las producciones escritas de estudiantes universitarios de San Luis Río Colorado, Sonora. El trabajo combina la frecuencia de los errores, su distribución entre los textos y el análisis de ejemplos para identificar aspectos de la ortografía, la estructura gramatical, la selección léxica y las formas verbales que requieren atención. A partir de esta descripción, propone orientaciones para la revisión y la retroalimentación de escritos, y muestra la utilidad de los corpus de aprendientes para fundamentar decisiones docentes.

Cierra el número la reseña de Natally Arroyo Moraila sobre *The Routledge Handbook of Translation and Censorship*, editado por Denise Merkle y Brian James Baer. La reseñista destaca la amplitud histórica y geográfica del volumen, así como su contribución al estudio de la censura más allá de las prohibiciones estatales. Su lectura recupera el papel de los mecanismos editoriales, comerciales y sociales que condicionan la circulación de las traducciones y la labor de quienes las producen, al tiempo que señala el predominio de los casos europeos.

Este número de *Plurilinkgua* reúne perspectivas sobre el aprendizaje, la enseñanza, el uso de las lenguas y la traducción.

REVISTA
PLURILINKGUA
https://plurilinkgua.org/
Facultad de Idiomas Tijuana
ISSN: 2007-6975

Volumen 22, número 1, 2026

ÍNDICE

Artículos

Percepciones sobre prácticas de biliteracidad por estudiantes de bachillerato 4
Jesús Aldair García Rubio
Luis Migdael Hernández Olguín
Natanael López Mejía
Patricia Oceguera López

Aprendizaje por proyectos en el campo formativo de Lenguajes: necesidades de capacitación docente en primarias privadas 23
Jesús Antonio Ríos Curiel
David Guadalupe Toledo Sarracino
Ana Rosa Zamora Leyva

Prácticas lingüísticas en encuentros de servicio del comercio ambulante en Ensenada 44
Judith Mairen Salcido Rousseau
Jitka Crhová
Rosío Molina-Landeros

Análisis de errores en la escritura en inglés e implicaciones didácticas 71
Alejandro Zavala Soria

Reseña bibliográfica

The Routledge Handbook of Translation and Censorship 88
Natally Arroyo Moraila

Facultad de Idiomas Tijuana

REVISTA VIRTUAL
PLURILINKGUA
https://plurilinkgua.org/

ISSN: 2007-6975

Volumen 22, número 1, 2026

Percepciones sobre prácticas de biliteracidad por estudiantes de bachillerato

Jesús Aldair García Rubio[i]
Luis Migdael Hernández Olguín[ii]
Natanael López Mejía[iii]
Patricia Oceguera López[iv]

Resumen
Este estudio analiza las percepciones sobre las prácticas de biliteracidad y el desarrollo de habilidades lingüísticas en español (L1) e inglés (L2) de estudiantes del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTis) 155 de Tijuana, Baja California. Se examinan la frecuencia de uso de ambas lenguas, las habilidades lingüísticas autopercibidas y el dominio lingüístico declarado. Desde un enfoque mixto, se aplicó un cuestionario en línea de 22 ítems a 334 estudiantes de 15 a 17 años. El instrumento obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .776. Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva en SPSS y análisis de frecuencia de palabras en MAXQDA. Los resultados muestran puntuaciones bajas en siete indicadores de biliteracidad y un uso limitado del inglés en los contextos reportados. Aunque los participantes perciben su entorno como predominantemente monolingüe en español, reconocen el apoyo escolar para desarrollar habilidades en ambas lenguas. Identifican mayores dificultades en la pronunciación y la comprensión auditiva del inglés, así como áreas de mejora en la lectura y la escritura. También consideran útiles los recursos audiovisuales para fortalecer su aprendizaje. Los hallazgos destacan la relevancia del contexto escolar en las percepciones sobre el aprendizaje y el uso del inglés en una ciudad fronteriza.
Palabras clave: *biliteracidad, español, inglés, percepciones lingüísticas, habilidades lingüísticas.*

Perceptions of Biliteracy Practices among High School Students

Abstract
This study examines perceptions of biliteracy practices and the development of language skills in Spanish (L1) and English (L2) among students at Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTis) 155 in Tijuana, Baja California, Mexico. It examines language-use frequency, self-perceived language skills, and reported language dominance. Using a mixed-methods approach, the researchers administered an online 22-item questionnaire to 334 students aged 15 to 17. The instrument yielded a Cronbach's alpha coefficient of .776. We analyzed the data using descriptive statistics in SPSS and word-frequency analysis in MAXQDA. Findings show low scores across seven biliteracy indicators and limited English use in the reported contexts. Although participants perceive their environment as predominantly Spanish-speaking, they acknowledge school support for developing skills in both languages. They identify pronunciation and listening comprehension as their main difficulties in English, while recognizing reading and writing as areas for improvement. They also consider audiovisual resources useful for strengthening their English learning. These findings highlight the relevance of the school environment in shaping perceptions of English language learning and use in a border city.
Keywords: *biliteracy, Spanish, English, language perceptions, language skills.*

García Rubio, J. A., Hernández Olguín, L. M., López Mejía, N., y Oceguera López, P. (2026). Percepciones sobre prácticas de biliteracidad por estudiantes de bachillerato. *Plurilinkgua* 22(1), 4-22. Disponible en http://plurilinkgua.org/docs/v22/1/PLKG221_Garcia_etal.pdf

Introducción

A medida que las prácticas lingüísticas evolucionan en sociedades cada vez más interconectadas, la coexistencia de múltiples lenguas y su comunicación resultan fundamentales. Debido a este panorama multilingüe, surge la necesidad de explorar fenómenos que van más allá del uso de un solo código lingüístico o bien, enfocarse en diferentes eventos de literacidad.

Aunado a esto, Hornberger (2022), tras un estudio etnográfico comparativo centrado en dos escuelas públicas sobre políticas lingüísticas en Filadelfia en 1987, presenta el concepto de biliteracidad, definiéndola como "any and all instances in which communication occurs in two (or more) languages in or around writing" (p. 108). Esta definición enfatiza la interacción e interpretación presentes en la escritura, en contraste con otras definiciones simplificadas que solo consideraban la biliteracidad como el leer y escribir en dos lenguas.

A su vez, Hornberger (2004) propone el modelo de "Continua of Biliteracy", que describe cómo se desarrolla la biliteracidad en cuatro dimensiones: "contextos, medios, contenidos y desarrollo" (p. 157). De esta forma, este modelo describe el desarrollo de la biliteracidad a través de la comprensión y la expresión de la lengua oral y escrita en dos lenguas. Hornberger y Kvietok (2019) enfatizan que "estas lenguas se adquieren en procesos que fluctúan entre lo simultáneo y lo sucesivo, en contextos que abarcan niveles desde lo micro hasta lo macro y se caracterizan por diversas combinaciones de oralidad-literacidad y multilingüismo-monolingüismo" (p. 103).

Por lo tanto, este modelo presenta un marco ecológico que permite su implementación en investigaciones en contextos multilingües enfocadas en la enseñanza, las políticas lingüísticas, el diseño curricular o la "planificación lingüística" (Schwinge, 2017). En este sentido, es indispensable comprender todas las dimensiones que se manifiestan en las continuidades de la biliteracidad, ya que su uso y aprendizaje ocurren en espacios dinámicos que cambian rápidamente según diversos factores.

Contextos de biliteracidad

Este apartado se refiere a los entornos en los que se da la biliteracidad. Estos contextos ocurren en los niveles micro (interacciones locales) y macro (influencias de la sociedad). Por lo tanto, este modelo aborda en qué medida dichos entornos se caracterizan por la presencia de múltiples lenguas o de una sola, e incluye tendencias globales, sociales, políticas y culturales (Hornberger, 2004).

Medios de biliteracidad

Hornberger (2004) se centra en las variedades lingüísticas y de literacidad, en particular en las características del lenguaje y de sus sistemas de escritura. Esta dimensión se enfoca en las características lingüísticas, acentos, registros, modalidades y recursos empleados en la comunicación en dos lenguas, considerando qué tan fluido y dinámico es el repertorio comunicativo. Además, se analiza cómo estas lenguas se adquieren en procesos que van desde lo simultáneo hasta lo sucesivo, así como las similitudes y diferencias entre ambas, tanto en los sistemas de escritura como en las reglas gramaticales.

Contenidos de biliteracidad

Dentro de esta dimensión, la autora enfatiza la relevancia cultural de los materiales de biliteracidad, centrándose en las diferencias entre minorías y mayorías, en los estilos y géneros, desde lo vernáculo hasta lo literario, y en textos que varían desde lo contextualizado hasta lo descontextualizado (Hornberger, 2022). Por lo tanto, los contenidos de biliteracidad son cruciales para que los docentes aborden adecuadamente los dilemas relacionados con el lenguaje, la cultura y la identidad.

Desarrollo de biliteracidad

El desarrollo de la biliteracidad puede analizarse desde varios enfoques. Hornberger y Kvietok (2019) lo describen como "el desarrollo a través de las continuidades comprensión-expresión, lengua oral-escrita, y primera-segunda lengua por medio de dos o más lenguas" (p. 103). De la misma forma, el desarrollo de la biliteracidad en esta parte de la continuidad también se refiere al desarrollo de competencias y habilidades en contextos de uso de dos o más lenguas, tanto para comprender (competencias receptivas) como para producir (competencias productivas). Por lo tanto, el modelo sugiere que cuanto más se desenvuelvan los estudiantes bilingües o multilingües en contextos de uso del lenguaje y de la lectoescritura, mayores serán las posibilidades para su desarrollo y su plena expresión. En términos generales, el modelo de Hornberger (2022) sirve como una técnica para que los docentes reflexionen críticamente sobre los contenidos de sus materias o planes de estudio e incorporen temáticas culturales, el respeto intercultural, las tradiciones, entre otros.

Prácticas de biliteracidad en la región transfronteriza Tijuana-San Diego

El bilingüismo es más una actividad social que una individual. Esto significa que no debe entenderse como un conjunto de habilidades técnicas descontextualizadas, sino que cada una de estas prácticas está situada en un contexto social determinado, con propósitos distintos

que varían según dicho contexto. Venegas (2015) señala que dichas prácticas incorporan valores, actitudes, concepciones y sentimientos, ya que estos son observables y concretos. A su vez, señala la importancia de prestar atención a las implicaciones y características adicionales, tales como la naturaleza de cada práctica, destacando aspectos como la frecuencia y la comodidad, las prácticas vernáculas multilingües y multimodales, y analizando las nuevas formas de lectoescritura.

Al situar esta dinámica en un contexto geográfico fronterizo, como el de la región Tijuana-San Diego, autores como Huerta et al. (2007) y Toledo y García Landa (2020) ofrecen una visión profunda de las prácticas de biliteracidad en dicha región. Ambos indican que, si bien existen prácticas de biliteracidad dinámicas y complejas de forma natural en la zona, también hay obstáculos significativos, principalmente políticos y sociales, que limitan su pleno desarrollo.

La frontera norte de México y el suroeste de Estados Unidos es un espacio donde coexiste la interacción de varias lenguas, principalmente el español y el inglés, que fluyen en una dinámica que favorece su evolución. Esta convivencia da lugar a un mosaico lingüístico complejo que incluye no solo el español y el inglés, sino también lenguas como el coreano, el chino, el haitiano, el ruso y lenguas indígenas (Toledo Sarracino & García Landa, 2020). Por lo tanto, las prácticas de biliteracidad surgen de la interacción constante entre sus hablantes.

Del mismo modo, Toledo Sarracino y García Landa (2020) presentan el concepto de "*borderlander*", representado por el ciudadano que "vive en la frontera y es un individuo inmerso en un proceso bilingüe determinado por su experiencia con ambas lenguas" (p. 212). Asimismo, los autores señalan que la vida cotidiana de los residentes de Tijuana y San Diego están entrelazados por un sinfín de actividades que hacen del contacto entre lenguas un estilo de vida, y, en cuestiones de la lengua, utilizar anglicismos o préstamos lingüísticos en el día a día, y aseveran que "cada vez es mayor el uso de inglés en diferentes tipos de interacciones sociales, lo cual es otro ejemplo de cómo los mexicanos mantienen un estrecho contacto con la cultura norteamericana" (p. 213).

Dominio de una lengua extranjera

Una de las perspectivas más influyentes sobre el desarrollo de una segunda lengua sostiene que el dominio del idioma se adquiere mediante interacciones naturales y la comprensión del contexto. Krashen (1982) establece una serie de principios fundamentales para el dominio de una lengua extranjera, enfatizando la adquisición inconsciente por encima del aprendizaje consciente de las reglas. En este sentido, el autor postula que existen dos formas distintas de

desarrollar la competencia en una segunda lengua y las distingue entre adquisición y aprendizaje.

Krashen (1982) define la adquisición como un proceso subconsciente, similar a cómo los niños aprenden su primera lengua. Esto se debe a la necesidad de comunicarse en otra lengua, por lo que este proceso no incluye el estudio estandarizado de reglas gramaticales, sino que se logra la adquisición y el dominio de la lengua meta a través de interacciones naturales con ella.

Por otra parte, Krashen (1982) sostiene que el aprendizaje es el proceso consciente de conocer las reglas gramaticales mediante la instrucción formal. El aprendizaje consciente tiene una única función: actuar como un "monitor" que permite realizar cambios en la forma de los enunciados, ya sea antes de hablar o escribir, o después (mediante la autocorrección). Sin embargo, el uso del monitor es limitado y requiere que el usuario tenga tiempo suficiente para aprender, que esté enfocado en la forma (no en el significado) y que conozca las reglas. Aun así, Krashen (1982) señala que, incluso en estas condiciones, existe la posibilidad de que los individuos "may not fully utilize their conscious grammar even when all three conditions are met" (p. 15).

Por otro lado, Leung (2022) aborda el concepto de "dominio de una lengua extranjera" como un artefacto influido por los movimientos intelectuales y por recontextualizaciones conceptuales. El autor sugiere que el dominio no existe de forma independiente fuera de un esquema educativo o de formación, sino que es creado principalmente por actores autorizados para representar un criterio evaluativo del logro o desempeño en el aprendizaje. A lo largo del tiempo, la conceptualización del dominio de una lengua ha cambiado, especialmente en el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Leung (2022) brinda un análisis histórico sobre la evolución de lo que antes se consideraba "dominio" de una lengua a través de los métodos de enseñanza. El autor señala que, hasta mediados del siglo XX, la enseñanza de las lenguas se centraba en la estructura del lenguaje, como el vocabulario, la pronunciación y la gramática a nivel de oración (p. 57). Sin embargo, la creciente comprensión de que la capacidad de usar un idioma implicaba más que aprender solo la "base gramatical" llevó a prestar mayor atención al uso real del lenguaje. De este modo, se empezó a proponer la competencia comunicativa (Hymes), en la que se exploraba cómo las personas usaban el lenguaje para comunicarse de manera "aceptable" en distintos entornos sociales. Más adelante, se agregan cuatro elementos que, hasta la fecha, influyen en la enseñanza de las lenguas: la competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica, según Leung (2022).

Por último, Leung (2022) concluye que el dominio de una lengua extranjera es una construcción social y educativa que ha evolucionado desde un enfoque centrado en las reglas gramaticales y en la capacidad de imitar a hablantes nativos hacia uno más dinámico, fluido y multilingüe. Sin embargo, a pesar de los avances conceptuales y de la evaluación del dominio en cuanto a marcos curriculares y de evaluación, el autor señala que no siempre se capta la realidad del uso del lenguaje en situaciones socialmente complejas, por lo que plantea la necesidad de formular preguntas básicas sobre cómo definir y evaluar el dominio, teniendo en cuenta si es "local" o "situado".

Habilidades de lectoescritura [lengua materna (L1) versus Segunda Lengua (L2)]

Dentro del marco del dominio del lenguaje, Cummins (1992) distingue dos niveles fundamentales para entender las habilidades de lectura y escritura en L1 y L2: Habilidades de Comunicación Interpersonal Básicas (BICS) y el Dominio del Lenguaje Cognitivo/Académico (CALP). En primer lugar, BICS se refiere a las habilidades de comunicación conversacional que se desarrollan rápidamente. Estas son "visibles" y cuantitativas. Se centran en los aspectos formales del lenguaje, tales como la pronunciación, el vocabulario básico y la gramática, y, a su vez, en el significado semántico y funcional.

Estas habilidades "superficiales" se manifiestan en la comunicación cotidiana y en situaciones conversacionales. Por otro lado, CALP se refiere al dominio del lenguaje cognitivo y académico, el cual es el más alto y está directamente relacionado con el rendimiento académico. Este nivel implica habilidades cognitivas más complejas tales como el conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación, elementos esenciales para realizar tareas académicas en L1 y L2.

En este sentido, el CALP es la "manifestación del dominio del lenguaje en contextos comunicativos descontextualizados y de la manipulación del lenguaje en situaciones académicas idealizadas" (Cummins, 1992, p. 17). Por lo tanto, las habilidades de lectoescritura, especialmente en entornos educativos formales, al ser actividades cognitivamente exigentes, se sitúan en el nivel de CALP y en el extremo de la comunicación "contexto-reducido" (Cummins, 1992, p. 19). En este tipo de comunicación hay menos apoyo contextual, por lo que el éxito de la interpretación del mensaje depende del conocimiento de la lengua. Por el contrario, el autor señala que la comunicación "contexto-integrada", que se presenta en conversaciones diarias, es más común fuera del aula y exige menos del lenguaje, ya que los participantes pueden negociar el significado mediante una variedad de señales lingüísticas y situacionales.

Cummins (1992) sugiere que, mientras que las habilidades conversacionales en L2 (BICS) pueden adquirirse en aproximadamente dos años, el dominio académico de la L2 (CALP), incluidas las habilidades de lectura y escritura, requiere de cinco a siete años para alcanzar un nivel apropiado para la edad de los estudiantes. Por lo tanto, Cummins señala que la falta de desarrollo de habilidades de lectura y escritura en L2 a un nivel apropiado se debe a una instrucción inicial insuficiente en comunicación en contextos reducidos (p. 21).

Percepción Lingüística

La percepción lingüística es un concepto fundamental que cambia el enfoque tradicional de los estudios lingüísticos, tradicionalmente centrados en la producción de los hablantes. Caravedo (2014) propone que la percepción es el instrumento central de la cognición lingüística y que, lejos de ser un mecanismo marginal o auxiliar, desempeña un papel importante en la definición de la variación y de los invariantes de una lengua, e incluso en la configuración de fenómenos lingüísticos. En este sentido, Caravedo (2014) explica que la percepción es el instrumento central de la cognición lingüística; por lo tanto, desempeña un papel fundamental en la adquisición y el aprendizaje de lenguas, señalando que "en las primeras etapas del desarrollo lingüístico, los mecanismos adquisitivos y de aprendizaje captan los aspectos variables de la lengua en igual medida que los invariables" (p. 12). De este modo, la autora resalta que la percepción es el mecanismo cognitivo básico y prioritario para acceder al conocimiento de una lengua.

Durante la etapa escolar, la percepción es selectiva, orientada y diversa. No todos los hablantes de una misma lengua comparten el mismo sistema perceptivo. Esta selectividad se manifiesta en que el hablante no dirige su atención hacia aquello que coincide con su propia modalidad lingüística. En cambio, la percepción consciente se reactiva ante un uso distinto de la modalidad vernácula, ejercitando la capacidad analítica al separar la forma de su contenido. De este modo, el componente afectivo y el sistema de valores, según Caravedo (2014), son cruciales, puesto que la valoración (definida como la expresión calificada de una lengua, variedad o fenómeno) es una manifestación de la percepción, ya que solo se puede valorar aquello que ha sido percibido. Los valores transmitidos por el entorno familiar y social guían y condicionan la percepción, haciéndola selectiva y parcial.

Por último, Caravedo (2014) invita a considerar que la percepción es un proceso cognitivo central que configura el lenguaje mismo. En el aprendizaje, esto implica que no solo se trata de la exposición a la lengua, sino también de cómo el individuo capta, fija y valora los estímulos lingüísticos. Comprender la percepción lingüística es esencial para entender cómo

se adquiere y se desarrolla el dominio de una lengua o variedad, así como las actitudes y el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.

Metodología

El presente estudio adopta un enfoque mixto, integrando técnicas para la obtención de datos cuantitativos y cualitativos. En este caso, el enfoque cuantitativo permitió medir tendencias y frecuencias mediante una escala de Likert, mientras que el enfoque cualitativo permitió profundizar en las experiencias individuales de los participantes mediante dos preguntas abiertas.

Los participantes son alumnos del turno vespertino de segundo semestre de la preparatoria pública Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios 155 (CBTis 155). Los participantes cursan la materia de inglés de manera obligatoria, tres horas a la semana. Por lo tanto, la muestra estuvo compuesta por 334 estudiantes de entre 15 y 17 años. El universo de estudio estuvo conformado por 435 estudiantes inscritos en todas las especialidades del segundo semestre del turno vespertino. Por lo tanto, la muestra final representó el 76.7% de la población total, y los participantes respondieron el cuestionario de manera voluntaria; sus respuestas fueron anónimas.

El instrumento principal de recolección de datos es un cuestionario en línea realizado en Google Forms, que contiene 24 ítems: 22 preguntas cerradas con escala de Likert y 2 preguntas abiertas.

El instrumento fue validado mediante el software estadístico SPSS para evaluar su fiabilidad. Oviedo y Campo-Arias (2005) indican que el alfa de Cronbach representa el promedio de las correlaciones entre los ítems de un instrumento; asimismo, para que el valor sea considerado confiable, debe estar entre .70 y .90. En el caso del instrumento en cuestión, el alfa de Cronbach fue de .776, lo que demuestra un nivel de fiabilidad y consistencia interna aceptable. Además, el cuestionario se dividió en seis apartados:

1. *Datos demográficos:* edad, sexo, lengua materna. (1-4)
2. *Habilidades orales:* frecuencia y confianza en la expresión oral en ambos idiomas. (5-10)
3. *Lectura:* frecuencia y comprensión en ambos idiomas. (11-14)
4. *Escritura:* redacción, ortografía y organización de textos en ambos idiomas. (15-18)
5. *Uso:* idioma fuera de clase, comodidad al escribir y percepción de apoyo escolar. (19-22)
6. *Preguntas abiertas:* actividades de apoyo para el aprendizaje y dificultades en algún idioma. (23-24)

Las respuestas de opción múltiple se evaluaron mediante una escala de Likert de 5 puntos, con los valores mostrados, para cuantificar el nivel de cada respuesta.

Tabla 1
Valores asignados en escala tipo Likert, basados en Lindner & Lindner (2023)

Respuesta	Valor numérico	Rango de promedio	Nivel descriptivo
Nunca	1	1.0 – 1.50	Muy Bajo
Rara vez	2	1.51 – 2.50	Bajo
A veces	3	2.51 – 3.50	Promedio
Frecuentemente	4	3.51 – 4.50	Alto
Siempre	5	4.51 – 5.0	Muy alto

Nota: elaboración propia

Análisis de los resultados

Análisis cuantitativo

1. Datos demográficos: edad, sexo, lengua materna. (1-5) (18-21)

El 89.2% de los estudiantes tiene entre 15 y 16 años. Aunque hay una ligera mayoría de mujeres (54.79%), la muestra presenta un perfil demográfico equilibrado.

El 98.8% identifica al español como su lengua materna; el 91.3% se siente más cómodo al escribir en español y, pese a que el 91.3% usa más el español fuera de la escuela, un significativo 7.5% usa tanto inglés como español. Esto confirma, en términos generales, que el entorno lingüístico del alumno es monolingüe en español. Aun así, el 67.7% de los estudiantes afirma que la escuela los ayuda a mejorar en ambos idiomas por igual.

Sólo el 45.5% considera el inglés como su segunda lengua (L2). Esto sugiere que más de la mitad no se identifica con el inglés como lengua de uso personal o funcional, pero, según el 69.2%, sí les gustaría usarlo más en su vida cotidiana. Con estos datos, podemos afirmar que, pese a que se les imparte instrucción formal en la escuela, muchos alumnos no consideran el inglés parte de su repertorio léxico.

2. Habilidades orales, de lectura y escritura (6-18)

Para construir la tabla de resultados de las habilidades se multiplicó el número de respuestas de cada frecuencia por el valor asignado en la escala de Likert (del 1 al 5). Por ejemplo, la pregunta #5 muestra que 216 alumnos indicaron que siempre participan en conversaciones largas en español en la escuela. En este caso, "Siempre" equivale al valor numérico 5 según la escala de Likert; este valor se multiplica por el número de respuestas (216), lo que da un valor ponderado de 1080. Al sumar esta ponderación a las de las demás frecuencias de la pregunta, se obtiene un total ponderado de 1447. El promedio se obtiene dividiendo el total ponderado entre el número total de respuestas (1447/334 = 4.3). Posteriormente, se coteja este promedio con la tabla de referencia para determinar el nivel, en este caso, Alto.

Dentro de esta categoría se eligieron siete preguntas del cuestionario que consideramos relevantes para cuantificar el nivel de biliteracidad del grupo y contrastarlo con el análisis cualitativo que se realizará sobre las dos últimas preguntas. La elección fue como lo indica la Tabla 2:

Tabla 2

Preguntas relevantes

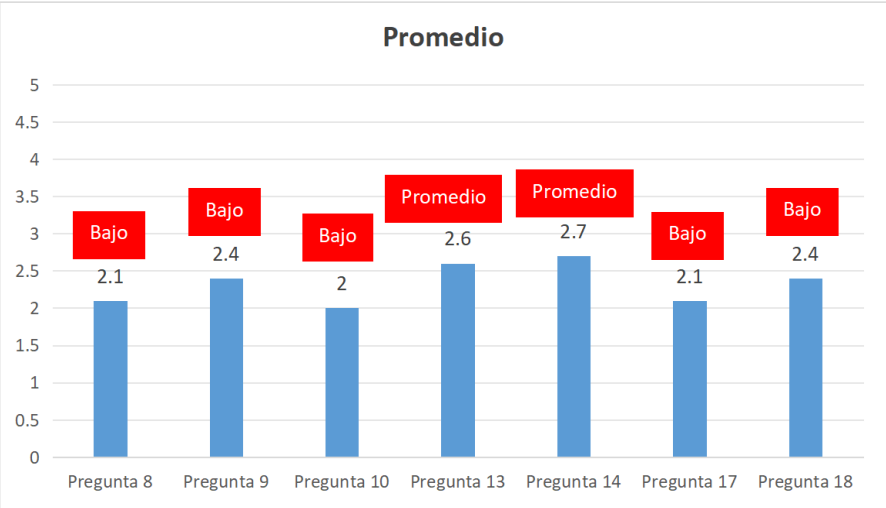
Número de pregunta	Pregunta
8	¿Con qué frecuencia hablas en inglés fuera de clase?
9	¿Puedes expresar opiniones o emociones en inglés con confianza?
10	¿Te resulta fácil participar en debates o discusiones en inglés?
13	¿Lees textos en inglés que no son parte de la clase (artículos, redes, libros)?
14	¿Comprendes textos escritos en inglés sin usar traductor?
17	¿Puedes escribir párrafos completos en inglés sin ayuda?
18	¿Te resulta fácil organizar tus ideas al escribir en inglés?

Nota: Elaboración propia.

De estas preguntas se obtuvieron los siguientes niveles:

Figura 1

Gráfica de promedios



Lo anterior nos muestra un promedio muy bajo en 7 de las áreas fundamentales para caracterizar y reconocer el nivel de bilingüismo, lo que denota las escasas oportunidades que los estudiantes tienen para aprender una segunda lengua, a pesar de estar muy cerca de la frontera. Esta situación puede entenderse a partir del modelo de continuidades de la biliteracidad propuesto por Hornberger (2022), ya que las observaciones de bajas oportunidades de aprendizaje de una segunda lengua en un entorno fronterizo, que por naturaleza se percibe como un entorno bilingüe, contradicen la premisa fundamental del CoBi reconocer y trabajar con realidades multilingües.

Hornberger (2004) enfatiza que los contextos de biliteracidad abarcan desde el nivel micro hasta el macro, caracterizados por diversas combinaciones de usos lingüísticos (monolingües-bilingües y orales-alfabetizados). Por lo tanto, los resultados obtenidos, que indican que los estudiantes tienen pocas oportunidades de aprendizaje, sugieren que los contextos educativos y comunitarios no están fomentando el aspecto multilingüe de la biliteracidad continua ni aprovechando la diversidad lingüística de una zona transfronteriza.

Tabla 3

Áreas fundamentales y nivel de biliteracidad

Número de pregunta	Área
8	Hablar inglés fuera de casa
9	Opiniones o emociones en inglés
10	Debates o discusiones en inglés
13	Lecturas de textos en inglés aparte
14	Textos en inglés sin traductor
17	Textos en inglés sin ayuda
18	Organización de ideas en inglés

Nota: Elaboración propia

Estos resultados son interesantes, pues la escuela se encuentra en una región fronteriza muy cercana a un país de habla inglesa, como lo es Estados Unidos, donde incluso una de las monedas que más circula, después del peso, es el dólar. De cierta manera, la realidad debería ser que la población en general (y, específicamente, los participantes de la muestra) pueda estar en contacto constante con hablantes de una segunda lengua. Sin embargo, podemos observar que, a pesar del contexto propicio para la práctica de la L2, los alumnos indican que casi no la hablan fuera de casa, lo que se refleja en un promedio *bajo de 2.1.* Esto tiene correlación con la expresión de opiniones y emociones, al no existir espacios donde ellos pueden practicar su L2 no pueden participar con opiniones o mostrar sus emociones, esto es notorio con un *2.4 de promedio, bajo* con respecto al resto.

Esto resalta una paradoja crucial en la realidad lingüística de la frontera Tijuana-San Diego, descrita por Toledo Sarracino y García Landa (2020) como un entorno inherentemente propicio para la biliteracidad. Sin embargo, el bajo uso de L2 fuera de casa y la dificultad en la expresión de opiniones y emociones mencionados anteriormente subrayan que la biliteracidad no se desarrolla plenamente de forma natural y, de cierta manera, impide que el potencial bilingüe de los estudiantes se traduzca en una biliteracidad funcional y expresiva, donde puedan sentirse seguros de usar su L2 para todo tipo de comunicación.

Además, a partir de estos datos podemos inferir la escasa participación en actividades académicas en las que no solo se requiere su opinión, sino también la argumentación, la discusión de ideas y el debate. Según los resultados, esta área es la más *baja* de todas, con un *promedio de 2.0.* En general, podemos observar que en las preguntas que se refieren a áreas donde la práctica social del lenguaje es necesaria, es decir, en las que los estudiantes deben discutir y

argumentar ideas, establecer opiniones y, además, interactuar con otros, los promedios son muy bajos, siendo el más alto de 2.4.

Las preguntas 13, 14, 17 y 18 se refieren a áreas en las que la lectura, la traducción, la organización de ideas y la escritura son fundamentales; es decir, los alumnos utilizan lo aprendido para resolver algunas situaciones y luego recurren a sus habilidades cognitivas para producir algo. En estas áreas, el promedio no es diferente; al momento de escribir párrafos en inglés, los estudiantes reflejan un promedio *bajo de 2.1*, lo que nos da muestra de que no le dan sentido al uso del inglés en su propio contexto, y, al no existir una necesidad de producir textos de cualquier índole, desde luego, no ha de forjarse esta habilidad. Esto es notorio cuando intentan pensar en un segundo idioma y *organizar ideas*, lo que indica un nivel *bajo de 2.4*. Curiosamente, las preguntas 13 y 14 están relacionadas con habilidades que requieren trabajo cognitivo individual y presentan los promedios más altos de esta selección, alcanzando hasta 2.7.

Análisis cualitativo

El análisis de las respuestas 22 y 23 del cuestionario se llevó a cabo mediante el software MAXQDA, versión 2024, que, a grandes rasgos, facilita la interpretación de los datos cualitativos mediante frecuencias de palabras y herramientas para crear elementos visuales como mapas de códigos, nubes de palabras y matrices de códigos. El primer paso para realizar el análisis fue cargar el conjunto de documentos que contiene las respuestas a las preguntas mencionadas anteriormente. Enseguida, se establecieron dos conjuntos de códigos para la creación de códigos relacionados con cada uno, como se muestra en la Figura 2:

Figura 2

Pantalla de codificación de segmentos en MAXQDA.

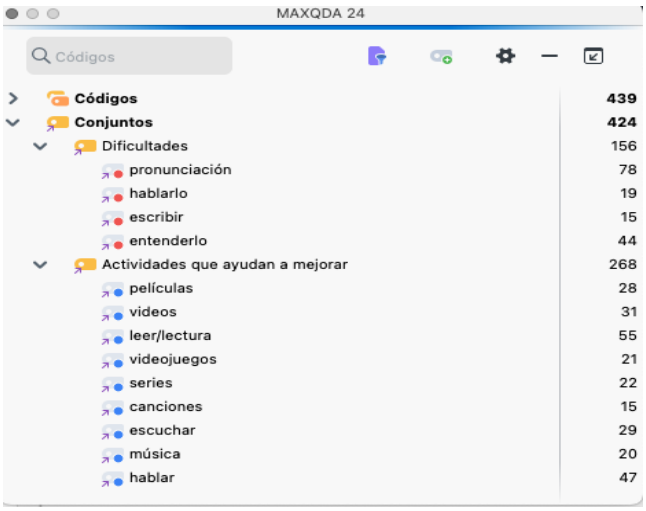


Figura 3

Códigos y conjuntos en MAXQDA.

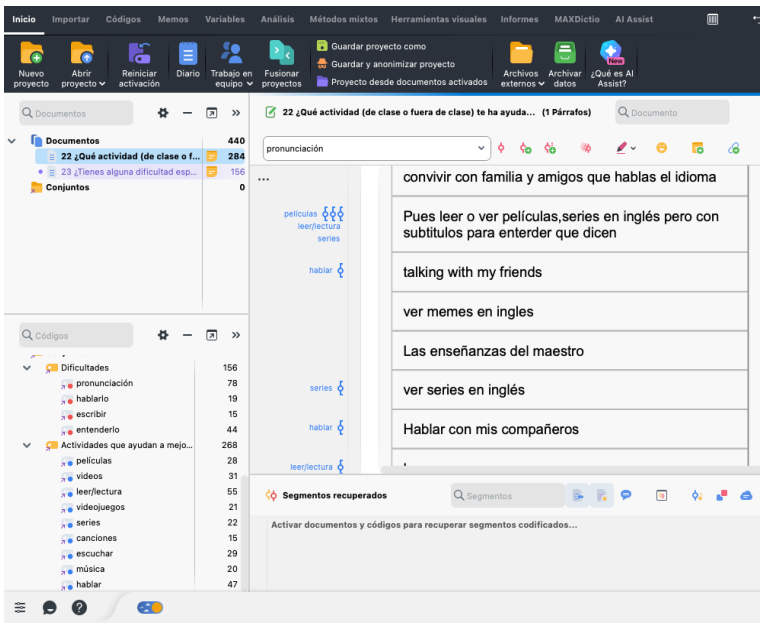


Figura 4

Nube de palabras más frecuentes sobre actividades de apoyo en el aprendizaje de las lenguas



Resultados de la pregunta 23: ¿Qué actividad (de clase o fuera de clase) te ha ayudado más a mejorar tu español o tu inglés?

De 330 participantes se obtuvieron 268 elementos que se agruparon en nueve categorías, como se muestra en la Tabla 4. Dichas categorías se definieron por consenso entre los cuatro autores de este estudio.

Tabla 4

Frecuencia de palabras según MAXQDA, ítem 23

Palabra	Frecuencia
Leer / lectura	55
Hablar	47
Música/ canciones	35
Videos	31
Escuchar	29
Películas	28
Series	22
Videojuegos	21
Duolingo	15

Nota: Elaboración propia

Algunos de los comentarios que reflejan la percepción de los estudiantes con respecto a las herramientas que usan para aprender una L2 son:

- "*Los trabajos sobre escribir o leer me ayudan a comprender más ambos idiomas*"
- "*Bueno escuchar música y leer su letra tanto en español e inglés me ayuda a mejorar y aprender algunas palabras y pronunciaciones incluyendo hablar con mi pareja me está ayudando a aprender algunas palabras y a expresarme de forma adecuada*"
- "*Escuchar música o videos con respectivo idioma que yo quisiera escuchar, ya sea inglés o español*"
- "*Pues leer o ver películas, series en inglés pero con subtítulos para entender que dicen*"
- "*Jugar videojuegos desde niño me ayudó a aprender algunas cosas sobre el inglés*"
- "*Duolingo me ayuda un poco para practicar mi inglés*"

Las actividades que más han ayudado a los estudiantes a mejorar su español o inglés son principalmente: ver películas y series, escuchar música, leer libros y textos, y practicar conversaciones con amigos, familiares o compañeros que hablan esos idiomas. Algunas personas también mencionan que las clases de español e inglés, así como el uso de aplicaciones como Duolingo, les han sido de gran ayuda. Otros recursos, como los videojuegos, las redes sociales y los subtítulos, también se consideran útiles para el aprendizaje de estos idiomas. En

general, la exposición constante al idioma, ya sea a través de medios audiovisuales, la lectura o la práctica oral, parece ser la clave para mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

Figura 5

Palabras más frecuentes sobre dificultades en el aprendizaje de las lenguas extranjeras



Resultados de la pregunta 24: ¿Tienes alguna dificultad específica con alguno de los dos idiomas? ¿Cuál y por qué?

Tabla 5

Frecuencia de palabras según MAXQDA, ítem 24

Palabra	Frecuencia
Pronunciación	78
Entenderlo	44
Hablarlo	19
Escribirlo	15

Nota: Elaboración propia.

La mayoría de los participantes expresan dificultades con el idioma inglés, especialmente en la pronunciación, la comprensión y la fluidez al hablarlo. Muchos mencionan que el inglés es un idioma nuevo para ellos y que les cuesta trabajo memorizarlo y aplicarlo en la práctica. Algunos también señalan problemas de gramática y vocabulario en inglés.

Por otro lado, pocos participantes mencionan tener dificultades con el español y, cuando lo hacen, se refieren principalmente a aspectos como la ortografía y la puntuación. En general, se evidencia que el inglés representa un mayor reto para la mayoría de los participantes

que el español. Se percibe que los alumnos aprenden más cuando juegan videojuegos, etc.; simplemente, lo que arrojaron los resultados.

Conclusiones

Los estudiantes reconocen que, en general, su entorno lingüístico es monolingüe en español. Aun así, un porcentaje significativo de los estudiantes afirma que la escuela los ayuda a mejorar en ambos idiomas por igual. Más de la mitad de los estudiantes no se identifica con el inglés como una lengua de uso personal o funcional; esto es curioso, pues se pensaría que al estar muy cerca de la frontera, el aprender una segunda lengua como el inglés, le resultaría fundamental para su desarrollo personal.

Pese a que se les imparte instrucción formal en la escuela, muchos alumnos no consideran el inglés parte de su repertorio léxico. Cuando el estudiante no reconoce la importancia de aprender una segunda lengua, deja de tener sentido práctico para él; entonces, desaprovecha todas las oportunidades para poner en práctica lo que, en teoría, ha aprendido. Esto queda demostrado en los bajos niveles en las áreas que implican debates, discusión de ideas, lecturas, hablar con otros y hacer conjeturas u organizar ideas en ese segundo idioma.

Los estudiantes prefieren, como método de aprendizaje de una segunda lengua, la lectura, la escritura y el habla, ya que mencionan que las actividades basadas en estas habilidades les ayudan a comprender ambos idiomas. Sin embargo, también mencionan que usan algunas herramientas como apoyo en las actividades que realizan en clase, como música, videos, películas, series, videojuegos y, con menos frecuencia, la app de Duolingo.

En cuanto a las dificultades que los alumnos encuentran durante su proceso de adquisición de una segunda lengua, mencionan que la mayor de ellas es la pronunciación, lo cual, desde luego, se correlaciona con las pocas oportunidades que tienen de practicar la lengua. Cuando los estudiantes no encuentran espacios de diálogo en un segundo idioma y, sobre todo, su contexto les limita para practicarlo, se ve afectada su capacidad para entender, hablar o incluso escribir al intentar comunicarse con algún hablante de la lengua. Esto se refleja en las dificultades que presenta en actividades que implican la práctica social del lenguaje; el promedio en esas áreas es muy bajo, a diferencia de las áreas en las que los estudiantes elaboran productos de manera individual, donde no son necesarias la discusión y la argumentación de ideas.

Si la biliteracidad es la capacidad de las personas bilingües de usar todo el repertorio lingüístico para comprender y producir textos en dos lenguajes, entonces este estudio en particular muestra que, en el grupo de alumnos de la muestra, no existe, como tal, la

biliteracidad. El desarrollo de esta habilidad en las escuelas es un proceso continuo, flexible y dinámico mediante el cual los estudiantes bilingües usan ambos lenguajes de forma independiente para comunicar ideas y construir significados, empleando múltiples formas de representar el conocimiento y el mundo que los rodea, tanto de forma oral como escrita.

Para ello deben existir algunas variables presentes en las instituciones educativas. No basta solo con materiales acordes a las características de quien desea aprender; también deben modificarse las maneras en que los profesores enseñan. Esto se debe a conocer aproximaciones didácticas que les permitan a los profesores crear verdaderos puentes entre la realidad de los alumnos y lo que deben aprender.

Referencias

Caravedo, R. (2014). *Percepción y variación lingüística. Enfoque sociocognitivo*. Iberoamericana Vervuert.

Cummins, J. (1992). Language Proficiency, Bilingualism, and Academic Achievement. En P. Richard, M. Snow (Eds.), *Multicultural Classroom* (pp. 16-26). Longman Publishing.

Gentil, G. (2005). Commitments to academic biliteracy: case studies of francophone university writers. *Written Communication, 22*(4), 421-471. https://doi. org/10.1177/0741088305280350.

Gentil, G. (2011). A biliteracy agenda for genre research. *Journal of Second Language Writing, 20*(1), 6-23. DOI: 10.1016/j.jslw.2010.12.006.

Hornberger, N. H. (1990). Creating successful learning contexts for biliteracy. *Working Papers in Educational Linguistics, 6*(1), 1-21.

Hornberger, N. H. (2004). Continua of Biliteracy. En N. H. Hornberger (Ed.), *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings* (pp. 3–34). Multilingual Matters.

Hornberger, N. (2022). Researching and teaching (with) the continua of biliteracy. *Educational Linguistics, 1*(1), 108-133.

Hornberger, N., Kvietok, F. (2019). Mapeando la enseñanza de la biliteracidad en contextos indígenas: Desde la timidez hacia la voz. *Revista peruana de investigación educativa, 11*, 99-125.

Huerta, L., Mercado, M., López-Reza, E., García, F. (2007). El discurso de la educación bilingüe en la frontera México-Estados Unidos: formación de identidades, relaciones de poder y opresión. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 16*(32), 72-95.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc.

Leung, C. (2022). Language proficiency: from description to prescription and back? *Educational Linguistics 1*(1), 56-81.

Lindner, J., & Lindner, N. (2023). Interpreting Likert-type Scales, Summated Scales, Unidimensional Scales, and Attitudinal Scales: I neither Agree nor Disagree, Likert or Not. *AAD*, *5*(2), 152-163.

Oviedo, H., Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, *34*(4), 572-580.

Schwinge, D. (2017). Biliteracy and Multiliteracy in Bilingual Education. En O. García y S. May (Eds.). *Bilingual and Multilingual Education* (pp.147-159). Springer.

Toledo Sarracino, D., García Landa, L. (2020). La realidad lingüística en la frontera entre Tijuana (México) y San Diego (Estados Unidos). *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, *7*(13), 207-233.

Vanegas, N. (2015). *(Bi)literacidad en la red y educación 2.0: análisis de prácticas de lectoescritura en L1 y L2.* [Tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional.

[i] Licenciado en Docencia de Idiomas y maestro en Lenguas Modernas por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Actualmente cursa el Doctorado en Ciencias del Lenguaje en la misma institución. Se desempeña como docente de educación media superior. Sus intereses académicos incluyen la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, la adquisición y la retención de vocabulario, la biliteracidad y la integración de tecnologías digitales en los procesos educativos. Correo electrónico: aldair.garcia@uabc.edu.mx. ORCID: https://orcid.org/0009-0006-7828-6813

[ii] Doctor en Humanidades por el Centro Universitario de la Ciudad de México y estudiante del Doctorado en Ciencias del Lenguaje de la Universidad Autónoma de Baja California. Es licenciado en Sistemas por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y en Educación Secundaria, con especialidad en Enseñanza de la Matemática, por la Escuela Normal Superior del Estado de Hidalgo. Cuenta con maestrías en Educación y Valores, en Ciencias, en Matemática y su Didáctica, y en Astrobiología. Se desempeña como profesor de telesecundaria y docente de física, matemáticas y gestión de bases de datos en secundaria y bachillerato, así como asesor técnico pedagógico de Pensamiento Matemático. Es delegado estatal de la Olimpiada Nacional de Matemáticas para Alumnos de Primaria y Secundaria en Hidalgo, entrenador de la Olimpiada Nacional de Astronomía en la misma entidad y tallerista de Casio Educación a nivel nacional. Sus intereses académicos comprenden la didáctica de la matemática, la cognición y el lenguaje, la epistemología, la astronomía, la física y la tecnología. Correo electrónico: luis.hernandez.olguin@uabc.edu.mx. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9820-4073

[iii] Salvador Natanael López Mejía se formó como Docente de Idiomas y Maestro en Lenguas Modernas en la Facultad de Idiomas Tijuana y cuenta con amplia experiencia en la enseñanza de lenguas extranjeras, gracias a sus más de ocho años como responsable de los cursos de francés del actual Centro de Educación Continua de la UABC. Actualmente, se desempeña como responsable del Programa de Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la FIT y como profesor en el mismo, impartiendo las asignaturas Corrientes Contemporáneas en la Enseñanza de Lenguas, Psicolingüística, francés e Intervención en la Enseñanza de Lenguas. A su vez, es tesista del Doctorado en Ciencias del Lenguaje de su alma máter, donde se especializa en analizar los factores afectivos que intervienen en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente, la ansiedad. Correo: natanael.lopez56@uabc.edu.mx. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-7861-5720

[iv] Licenciada en Ciencias de la Comunicación. Cuenta con la Especialidad en Traducción e Interpretación, la Maestría en Lenguas Modernas y actualmente cursa el Doctorado en Ciencias del Lenguaje en la Universidad Autónoma de Baja California. Es traductora e intérprete, con más de 10 años de experiencia en interpretación consecutiva y simultánea, especialmente en el ámbito médico y en conferencias. Es docente de interpretación a nivel de licenciatura y de posgrado en la Facultad de Idiomas, Campus Tijuana. Su trayectoria combina la práctica profesional con la investigación en procesos de interpretación y en tecnologías aplicadas a la interpretación, la formación de intérpretes y el diseño curricular de programas de traducción e interpretación. Ha participado como ponente en congresos internacionales y ha impartido talleres en distintos campus de la UABC, así como en otras instituciones y asociaciones. También es vicepresidenta de la Asociación Binacional de Traductores e Intérpretes en Tijuana. Correo electrónico: oceguera.patricia@uabc.edu.mx. ORCID: https://orcid.org/0009-0004-3525-4905

REVISTA
PLURILINKGUA
https://plurilinkgua.org/
Facultad de Idiomas Tijuana
ISSN: 2007-6975

Volumen 22, número 1, 2026

Aprendizaje por proyectos en el campo formativo de Lenguajes: necesidades de capacitación docente en primarias privadas

Jesús Antonio Ríos Curiel[i]
David Guadalupe Toledo Sarracino[ii]
Ana Rosa Zamora Leyva[iii]

Resumen

Esta investigación describe los conocimientos, percepciones y necesidades formativas de docentes de escuelas primarias privadas de Baja California respecto de la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el campo formativo de Lenguajes de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Se realizó un estudio cuantitativo, no experimental, descriptivo y transversal con 46 docentes seleccionados mediante muestreo por conveniencia. Los datos se recopilaron mediante un cuestionario de 21 reactivos y se analizaron mediante frecuencias y porcentajes. Los participantes mostraron una percepción favorable de la NEM y del ABP; el 67.4% manifestó sentirse seguro para emplearlos. Los principales desafíos fueron la falta de tiempo para desarrollar proyectos (69.6%), la sobrecarga laboral (50%) y las limitaciones en los recursos educativos (45.7%). La necesidad formativa más frecuente fue el diseño y la planificación de proyectos (52.2%), y los talleres prácticos fueron la opción de capacitación preferida (69.6%). Los hallazgos subrayan la necesidad de una formación docente que aborde tanto las necesidades pedagógicas como las dificultades organizativas asociadas al ABP.

Palabras clave: *aprendizaje basado en proyectos, Nueva Escuela Mexicana, formación docente, educación primaria, enseñanza del español.*

Project-Based Learning in the Language Domain: Teacher Education in Private Primary Schools

Abstract

This study describes teachers' knowledge, perceptions, and professional development needs regarding Project-Based Learning (PBL) in the Languages curricular field of the Nueva Escuela Mexicana (NEM; New Mexican School) in private primary schools in Baja California, Mexico. A quantitative, non-experimental, descriptive, cross-sectional study involved 46 teachers selected through convenience sampling. Researchers collected data using a 21-item questionnaire and analyzed them using frequencies and percentages. Participants expressed favorable perceptions of NEM and PBL, with 67.4% reporting confidence in implementing PBL. The main challenges were insufficient time for project development (69.6%), excessive workload (50%), and limited educational resources (45.7%). Project design and planning was the most frequently reported professional development need (52.2%), while hands-on workshops were the preferred training option (69.6%). The findings highlight the need for teacher professional development that addresses both pedagogical needs and organizational challenges associated with PBL.

Keywords: *project-based learning, Nueva Escuela Mexicana, teacher professional development, primary education, Spanish language teaching.*

Ríos Curiel, J.A., Toledo Saracino, D. G., y Zamora Leyva, A. R. (2026). Aprendizaje por proyectos en el campo formativo de Lenguajes: necesidades de capacitación docente en primarias privadas. *Plurilinkgua* 22(1), 23-43. Disponible en http://plurilinkgua.org/docs/v22/1/PLKG221_Rios_etal.pdf

Introducción

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es el dispositivo que orienta la política educativa mediante el cual el Estado busca promover la equidad, la excelencia y la mejora continua de la educación. El Artículo 11 de la Ley General de Educación establece que los objetivos de la NEM aspiran al desarrollo humano integral del educando, a la reorientación del Sistema Educativo Nacional y a la incidencia en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad y el impulso de transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad (Ley General de Educación, 2019, artículo 11).

En la dimensión curricular, la NEM enmarcó la implementación del Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 (en adelante *Plan*). A grandes rasgos, el Plan de Estudio 2022 organiza el currículum en cuatro campos formativos y siete ejes articuladores. Los cuatro campos formativos que integran el *Plan* son: a) Lenguajes; b) Saberes y Pensamiento Científico; c) Ética, Naturaleza y Sociedades; y d) De lo Humano y lo Comunitario. Asimismo, estableció siete ejes articuladores transversales que, junto con los campos formativos, buscan favorecer la integración interdisciplinaria de saberes, la contextualización de los aprendizajes y la vinculación con la comunidad (SEP, 2022).

Otro componente central del Plan de Estudio 2022 es la promoción de proyectos que articulen los contenidos escolares con las problemáticas del entorno. Entre las metodologías sugeridas para lograrlo, la SEP (2022) ha promovido el aprendizaje basado en proyectos comunitarios, cuya pertinencia radica en vincular las experiencias de aprendizaje con las realidades comunitarias, promover el trabajo colaborativo y generar nuevas formas de expresión y comunicación.

Sin embargo, la implementación curricular de la NEM ha planteado nuevos desafíos en torno a la preparación y la capacitación del profesorado. Como señalan De los Santos y Tinajero (2025), la NEM apela a la autonomía profesional, pero algunos docentes no reconocen cómo gestionarla, especialmente ante las demandas de las instituciones educativas. En la misma línea, Castillo Vergara (2025) documentó que entre los retos enunciados por el profesorado de educación básica figuran la reivindicación de su compromiso docente y una creciente demanda de formación, sobre todo en el área de planeación y diseño curricular.

El Acuerdo 14/08/22 de la SEP (DOF 2022) establece que las disposiciones curriculares de la NEM y sus contenidos son aplicables y obligatorios para todas las escuelas públicas y

particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional. La investigación sobre los desafíos que enfrenta el profesorado de educación primaria ante la implementación de la NEM se ha centrado en las instituciones públicas. Sin embargo, es necesario ampliar el análisis a las escuelas particulares, que también están sujetas a las disposiciones curriculares de la NEM y presentan procesos propios de apropiación y adaptación curriculares (Meneses y Sánchez, 2024).

En este contexto, este artículo tiene como objetivo describir los conocimientos, percepciones y necesidades formativas de los docentes de educación primaria de escuelas privadas de Baja California, en el marco de la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el campo formativo de Lenguajes de la Nueva Escuela Mexicana.

Antecedentes

Antecedentes políticos y normativos de la NEM

La Nueva Escuela Mexicana forma parte del proyecto educativo impulsado por el gobierno federal que asumió funciones en 2018, en el contexto de la llamada Cuarta Transformación (Carro y Lima, 2024). Una de las primeras acciones derivadas de este proyecto fue la derogación de la Reforma Educativa de 2013 (en adelante, Reforma de 2013), impulsada durante la administración del presidente Enrique Peña Nieto. Esta acción se concretó mediante la reforma constitucional del 15 de mayo de 2019, que modificó los artículos 3, 31 y 73 de la Constitución y abrogó la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Para comprender el alcance de esta reorientación, es preciso cotejar las características de la Reforma de 2013. Uno de los ejes de esta Reforma fue el fortalecimiento de los mecanismos de evaluación y de la regulación de la trayectoria profesional del magisterio (Flamand et al., 2020). En esta línea, en febrero de 2013 se promulgó una reforma a los artículos 3 y 73 de la Constitución, y en septiembre de ese mismo año se expidieron la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Con este entramado normativo, el Estado estableció nuevos mecanismos para regular el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia del personal docente (DOF, 2013).

Sin embargo, la implementación de este marco normativo enfrentó controversias y resistencias por parte de diversos actores del ámbito educativo. Algunos sectores del magisterio, agrupados en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), cuestionaron el carácter obligatorio de las evaluaciones y sus efectos sobre la estabilidad laboral y los derechos profesionales (Bocking, 2019; de Ibarrola, 2018). Además, surgieron críticas por la limitada participación del profesorado en el diseño de la reforma y por las estrategias de negociación implementadas por el gobierno (Ramírez Díaz, 2017).

Otra de las aristas controvertidas de la Reforma de 2013 fue el tratamiento de las condiciones laborales del profesorado. Silva y Gutiérrez (2020) plantean que la Reforma de 2013 "se basó en la corriente neoliberal de administración gerencialista y provocó la precarización del magisterio, entendida como la pérdida de ciertos derechos laborales, profesionales y personales" (Silva y Gutiérrez, 2020, p.3). Asimismo, identificaron que las mayores afectaciones fueron las diferencias salariales, la pérdida de prestaciones y el incremento de las responsabilidades y exigencias profesionales.

En esa línea, también fue objeto de crítica el carácter punitivo de la evaluación del desempeño docente. Si bien el Estado presentó la evaluación como un mecanismo para mejorar la calidad educativa, se cuestionó que sus resultados condicionaran la permanencia del profesorado en el servicio profesional docente (SPD) y que se privilegiaran las consecuencias administrativas por encima del potencial formativo (Galaz-Ruiz et al., 2019). Al respecto, Díaz Cano (2019) identificó que las y los docentes no mostraban resistencia a ser evaluados, sino a que los resultados de la evaluación comprometieran su situación laboral. A la vez, se cuestionó la capacidad de los instrumentos de evaluación para reconocer la complejidad de la práctica docente y la diversidad de los contextos educativos en el país (Galaz Ruiz et al., 2019).

El cambio de régimen político, concretado con la llegada de Andrés Manuel López Obrador a la Presidencia de la República en diciembre de 2018, marcó el inicio de una nueva etapa en la política educativa nacional. Como se adelantó, el proceso de revisión de la Reforma Educativa de 2013 fue una prioridad en la agenda del nuevo gobierno. Los principales cambios que resultaron de este proceso fueron la modificación de los mecanismos de regulación de la trayectoria profesional docente y la reorientación de la política educativa hacia un enfoque centrado en la formación integral, la equidad, la inclusión y la mejora continua de la educación.

En mayo de 2019 se promulgó la nueva reforma constitucional que sentó las bases de la NEM. Una de las acciones clave de esta nueva reforma fue desvincular la evaluación del desempeño docente de la permanencia en el SPD, así como reconocer el derecho del magisterio a un sistema integral de formación, capacitación y actualización, retroalimentado por evaluaciones diagnósticas (DOF, 2019). Con ese propósito, se creó el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, bajo la coordinación de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), encargada de realizar evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales, así como de generar información para orientar la mejora del Sistema Educativo Nacional.

En cuanto a la propuesta formativa, la Ley General de Educación (2019) estableció que la educación debía promover el respeto irrestricto a la dignidad humana mediante una formación humanista que favorezca la convivencia social, el reconocimiento de la diversidad y el compromiso con el bienestar colectivo. Al respecto, Valenzuela et al. (2023) señalan que, si bien las reformas educativas de 2013 y 2019 compartieron el propósito de mejorar la calidad de la educación, partieron de concepciones distintas sobre los procesos formativos. La Reforma de 2013 enfatizó la medición y evaluación del desempeño docente, mientras que la NEM propuso una reorganización curricular que respondiera a las condiciones sociales, culturales y educativas del contexto mexicano.

Sin embargo, la implementación de la NEM también ha planteado desafíos para la práctica docente. La diversidad de disposiciones emitidas en sus primeras etapas generó incertidumbre respecto de su aplicación en el aula (Ventura, 2023). A ello se suman la creciente demanda de formación y acompañamiento para el profesorado, así como los cuestionamientos sobre el desfase entre los programas de formación continua y los objetivos de la NEM (Carrillo y Elizalde, 2025).

Organización curricular de la NEM

En la dimensión curricular, el *Plan* propone superar la fragmentación de los contenidos escolares mediante una visión integradora que articula los campos formativos y los ejes articuladores (Figura 1). Esta reorganización redefine el papel del profesorado en los procesos de planeación y desarrollo curricular, al reconocer su autonomía para adaptar los contenidos educativos en función de las características sociales, culturales y educativas del alumnado y de la comunidad (SEP, 2022).

Figura 1
Ejes articuladores y campos formativos



Nota. Adaptado de SEP (2022)

La elaboración del programa analítico es uno de los principales mecanismos para poner en práctica la reorganización curricular. El programa analítico es diseñado colectivamente por el profesorado a partir de los programas sintéticos nacionales. De acuerdo con la SEP (2022), su elaboración comprende tres planos: a) la lectura de la realidad socioeducativa de la escuela; b) la contextualización de los contenidos curriculares y c) el codiseño e integración de los contenidos que responden a las características del entorno. No obstante, esto implica que el profesorado esté capacitado para reconocer las necesidades de los estudiantes y las problemáticas de la comunidad (De los Santos y Tinajero, 2025).

Otro de los cambios que plantea el *Plan* es la incorporación de las fases de aprendizaje, diseñadas para dar continuidad a los procesos formativos. En el caso de la educación primaria, el *Plan* establece tres fases de aprendizaje: a) la fase 3, correspondiente a primero y segundo grado; b) la fase 4, que comprende tercero y cuarto grado; y c) la fase 5, que incluye quinto y sexto grado. Los contenidos curriculares de cada fase se encuentran en los programas sintéticos, así como los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA), que acotan los recorridos posibles para que el estudiantado se apropie de los conocimientos (SEP, 2022; SEP, 2023).

En conjunto, las modificaciones curriculares de la NEM plantean desafíos de adaptación y recontextualización para la práctica docente. En un estudio de seguimiento sobre la apropiación del *Plan*, la SEP (2024e) identificó que el profesorado aún enfrenta dificultades para distinguir entre los programas sintéticos, el programa analítico y la planeación didáctica. Estas dificultades adquieren especial relevancia si se considera el grado de autonomía profesional que el nuevo modelo curricular exige al profesorado.

El campo formativo de lenguajes

A diferencia de los enfoques curriculares centrados en la enseñanza del español, el campo formativo de lenguajes adopta una perspectiva que reconoce la diversidad lingüística y las múltiples formas de comunicación y expresión. Este campo integra el aprendizaje del español, las lenguas indígenas, las lenguas extranjeras, la Lengua de Señas Mexicana y los lenguajes artísticos, y su objeto de aprendizaje:

> Se constituye a partir de las experiencias y la interacción con el mundo a través del empleo de diferentes lenguajes. Niñas, niños y adolescentes amplían sus posibilidades de expresión en distintas situaciones; construyen significados compartidos y comunican de manera asertiva intereses, necesidades, motivaciones, afectos y saberes. (SEP, 2024a, p. 143)

En educación primaria, los programas sintéticos establecen una progresión de contenidos y procesos de desarrollo del aprendizaje que se guía por las características de la fase formativa. Así, durante la fase 3 (primero y segundo grado) se promueve la adquisición de la lengua escrita mediante textos que tengan sentido en situaciones reales de comunicación. En particular, la SEP (2024a) plantea que el aprendizaje de la lectura y la escritura debe favorecer la comprensión de la sociedad, de modo que se evite la reproducción de ejercicios mecánicos de memorización.

Por su parte, en la fase 4 (tercer y cuarto grado) se busca ampliar la participación del alumnado en diversas prácticas formativas. Para ello, se fomenta la comprensión y producción de textos, la expresión oral y el desarrollo de habilidades para interpretar la información. Finalmente, la fase 5 (quinto y sexto grado) tiene como propósito consolidar el uso de los lenguajes orales, escritos y artísticos, promoviendo la participación creativa y reflexiva en los contextos sociales (SEP, 2024c, 2024d).

En cuanto a sus finalidades, el campo de lenguajes aspira a favorecer la expresión de la identidad personal y colectiva del alumnado, así como el reconocimiento de la diversidad

y el diálogo intercultural inclusivo. En este sentido, se contemplan estrategias como la interpretación y la producción de expresiones orales, escritas, sonoras, visuales y corporales, así como la experimentación creativa y lúdica mediante manifestaciones artísticas. Desde el punto de vista didáctico, el *Plan* establece que corresponde al profesorado articular los contenidos curriculares y diseñar situaciones de aprendizaje que atiendan a la experiencia del alumnado, lo que implica nuevas demandas de formación docente.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología de enseñanza que promueve que el alumnado desarrolle proyectos de investigación vinculados a problemas significativos. De acuerdo con Ferrero et al. (2021), el ABP se caracteriza por fomentar el trabajo colaborativo y la participación de las y los estudiantes en la toma de decisiones. En paralelo, promueve que el profesorado desarrolle estrategias de mediación pedagógica y evite la transmisión mecánica de conocimientos.

El trabajo por proyectos es una de las estrategias propuestas por la NEM para propiciar la integración curricular y enmarcar los aprendizajes escolares. Por esta razón, en el *Plan* se plantea que los contenidos pueden abordarse mediante proyectos y otras actividades que permitan integrar conocimientos de distintas fuentes y relacionar los nuevos aprendizajes con las experiencias del alumnado. Asimismo, reconoce nuevamente la responsabilidad del profesorado de establecer vínculos entre los contenidos curriculares, los ejes articuladores y las situaciones del entorno escolar y comunitario.

Para orientar su implementación, la SEP (2022) plantea que el aprendizaje basado en proyectos comunitarios se integra en las fases de planeación, acción e intervención. A su vez, estas fases se distribuyen en once momentos que comprenden, entre otros: la identificación de una problemática, la recuperación de los conocimientos previos, la organización de actividades, la elaboración de productos, la difusión, la retroalimentación y la valoración de los aprendizajes. En las *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de proyectos educativos* (2022), estas orientaciones se presentan como una propuesta flexible, cuyo aprovechamiento depende de las decisiones pedagógicas del profesorado y de las características del propio contexto educativo.

En el campo formativo de Lenguajes, se espera que el ABP aporte nuevas rutas para relacionar las prácticas de comunicación y expresión con las características del entorno. En

particular, se concibe que el diseño e implementación de proyectos comunitarios permita que el alumnado participe en actividades de investigación, diálogo, lectura y escritura que respondan a diversos propósitos comunicativos. Al respecto, Duke et al. (2021) identificaron que la enseñanza basada en proyectos obtuvo mejores resultados que la enseñanza convencional en la comprensión de textos informativos en educación básica. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en los procesos de escritura ni en las variables asociadas a la motivación, lo que sugiere que los resultados pueden variar según los aprendizajes considerados.

En esa misma línea, Zhang y Ma (2023), mediante un metaanálisis, reconocieron efectos positivos del ABP sobre el rendimiento académico, las habilidades de pensamiento y las actitudes hacia el aprendizaje. Pese a ello, Ferrero et al. (2021) encontraron resultados menos concluyentes y señalaron limitaciones metodológicas en las investigaciones examinadas. Además, destacaron la pertinencia de activar los conocimientos previos del alumnado, así como de las estrategias de acompañamiento docente y de los mecanismos de evaluación. La literatura revisada demuestra que la implementación del ABP requiere conocimientos y competencias pedagógicas para planificar, orientar y evaluar las experiencias de aprendizaje. De ahí la pertinencia de examinar la preparación, las percepciones y las necesidades formativas del profesorado respecto de esta metodología.

Metodología

Diseño

Esta investigación se desarrolló con un enfoque cuantitativo, mediante un diseño no experimental, de corte transversal y de alcance descriptivo (Cohen et al., 2018). Este tipo de acercamiento favorece la caracterización sistemática de los fenómenos educativos a partir de información estructurada, sin necesidad de manipular variables ni intervenir en las condiciones en las que se manifiestan (Johnson, 2001). La investigación tuvo como propósito describir y caracterizar los conocimientos declarados, las percepciones y las necesidades formativas del profesorado de primaria respecto de la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos en el campo formativo de Lenguajes de la NEM. Dado su alcance descriptivo, el estudio no buscó establecer relaciones causales ni evaluar la eficacia del ABP en los procesos

de enseñanza y aprendizaje, sino que se centró en documentar las experiencias y las valoraciones declaradas por los participantes.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 46 docentes titulares de grupo de escuelas primarias privadas de Baja California, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia (Stratton, 2021). Del total de participantes, 36 (78.3%) laboran en Tijuana, 6 (13.0%) en Mexicali y 4 (8.7%) en Playas de Rosarito.

En cuanto a las características sociodemográficas, el 87% se identificó como femenino y el 13% como masculino. En cuanto a la edad, el 8.7% de los participantes tiene entre 20 y 25 años; el 56.5%, entre 26 y 35; el 21.7%, entre 36 y 45, y el 13%, entre 46 y 55. Con relación a la formación académica, el 72% de los participantes cuenta con licenciatura en lenguas, enseñanza de lenguas o docencia de idiomas; el 2%, con formación normalista; el 24%, con maestría en educación, y el 2%, con doctorado. Respecto a la experiencia profesional, el 47.8% reporta cinco años o menos de ejercicio docente; el 21.7%, entre seis y diez años; otro 21.7%, entre 11 y 20 años, y el 8.7%, entre 21 y 30 años. En cuanto al grado que imparten, el 23.9% atiende primer grado; el 8.7%, segundo; el 17.4%, tercero; el 6.5%, cuarto; el 19.6%, quinto, y el 23.9%, sexto. Si se agrupan por fase de aprendizaje, el 32.6% de los participantes trabaja en la fase 3, el 23.9% en la fase 4 y el 43.5% en la fase 5.

Instrumento

Para la recolección de datos se empleó un cuestionario autoadministrado de elaboración propia, integrado por 21 reactivos, distribuidos en cinco apartados: a) datos generales de los participantes; b) conocimientos sobre la Nueva Escuela Mexicana; c) experiencias relacionadas con la implementación de la NEM y el ABP; d) percepciones y actitudes hacia la NEM y el ABP; y e) capacitación docente.

Con relación al formato de respuesta, el cuestionario contempló nueve afirmaciones con escala de respuesta tipo Likert, desde «Totalmente en desacuerdo» hasta «Totalmente de acuerdo»; ocho preguntas con opciones de respuesta categóricas de selección única; y cuatro preguntas de selección múltiple.

Para examinar la pertinencia del contenido del instrumento, se realizó una revisión por dos jueces con experiencia en formación en español, quienes analizaron la claridad, la coherencia y la pertinencia de los reactivos. Como señalan Maldonado-Suárez y Santoyo-Téllez (2024), el juicio de expertos permite evaluar la relevancia de los ítems respecto del fenómeno que se pretende medir, así como identificar ambigüedades, omisiones y posibles sesgos. A partir de las observaciones recibidas, se realizaron ajustes en la forma y el contenido.

Procedimiento

La recolección de datos se inició mediante una convocatoria por correo electrónico dirigida a 100 docentes de escuelas primarias privadas de Baja California. De los cuales respondieron 46 docentes, quienes son los informantes del estudio. En una segunda fase, se amplió la distribución del cuestionario autoadministrado mediante redes de contacto docente y con el apoyo de la Asociación de Escuelas Particulares de Mexicali.

En cuanto a las consideraciones éticas, se informó a los participantes sobre los propósitos de la investigación, el carácter voluntario de su participación y las condiciones de confidencialidad y de tratamiento de sus respuestas, y se obtuvo el consentimiento mediante un formulario de Google Forms.

Una vez concluida la recolección de la información, las respuestas obtenidas se sometieron a un análisis estadístico descriptivo mediante el cálculo de frecuencias y porcentajes. En la fase siguiente, los resultados se organizaron en apartados temáticos y se sistematizaron para facilitar su descripción e interpretación.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados del cuestionario aplicado a 46 docentes de educación primaria de escuelas privadas de Baja California. Los hallazgos se organizan en cuatro dimensiones: a) conocimientos sobre la Nueva Escuela Mexicana; b) experiencias relacionadas con la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos en el campo formativo de Lenguajes; c) percepciones y actitudes del profesorado; y d) desafíos y necesidades formativas. Los resultados se describen mediante frecuencias y porcentajes, con énfasis en las tendencias más relevantes para el objetivo de la investigación.

Conocimientos sobre la Nueva Escuela Mexicana

El 37% de los participantes señaló que su capacitación más reciente estuvo relacionada con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Le siguieron las capacitaciones sobre estrategias digitales y educación socioemocional (17.4%), la actualización pedagógica en el marco de la NEM (15.2%) y los fundamentos de este modelo educativo (15.2%). Finalmente, el 6.5% indicó no haber recibido capacitación reciente.

Respecto al conocimiento sobre la NEM, el 65.2% de las y los docentes consideró que cuenta con conocimientos claros y suficientes sobre sus principios y lineamientos. En contraparte, el 26.1% adoptó una postura neutral (ni de acuerdo ni en desacuerdo) y el 8.7% se manifestó en desacuerdo. Una tendencia similar se observó en torno al conocimiento de los fundamentos metodológicos de la NEM, aunque con una proporción menor de respuestas favorables (58.7%). En este último rubro, el 28.3% de los participantes mantuvo una postura neutral y el 13% se manifestó en desacuerdo.

En cuanto a la comprensión de los principios de la NEM, el 67.4% de los participantes seleccionó la opción de respuesta que la caracteriza como un modelo educativo orientado a promover la equidad, la inclusión y el desarrollo integral del alumnado. En contraste, el 21.7% la asoció con la incorporación de estrategias de enseñanza innovadoras y el 10.9% restante seleccionó otras interpretaciones del modelo educativo.

El 69.6% de las y los docentes consideró que las orientaciones proporcionadas por sus instituciones para implementar los principios de la NEM son claras y fáciles de seguir. En contraste, el 21.7% mantuvo una postura neutral y el 8.6% se manifestó en desacuerdo.

En conjunto, los resultados reflejan una percepción favorable del conocimiento que el profesorado posee sobre la NEM y de la claridad de las orientaciones institucionales. No obstante, una parte de los participantes tiene reservas respecto de su conocimiento de los principios y fundamentos metodológicos del modelo educativo.

Experiencias relacionadas con la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos en el campo formativo Lenguajes

En el ámbito de las experiencias sobre la implementación de proyectos, se encontró que el 84.8% del profesorado manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con haber desa-

rrollado proyectos para la enseñanza del español en el marco de la NEM. En cuanto a la seguridad y la confianza para implementar el ABP, el 67.4% declaró sentirse seguro al emplear esta metodología. En contraste, el 21.7% se mostró neutral y el 10.9% en desacuerdo. Estos resultados muestran que, si bien la mayoría del profesorado declara haber implementado proyectos alineados con la NEM, una proporción menor se siente segura y confiada al emplear el ABP.

En cuanto a las habilidades desarrolladas mediante proyectos en el campo formativo Lenguajes, el 52.2% del profesorado señaló haber trabajado todas las habilidades contempladas en el cuestionario. Entre las opciones individuales, la comprensión lectora fue la más seleccionada (50%), seguida de la expresión escrita (41.3%), la expresión oral (34.8%) y la comprensión auditiva (17.4%). Dado que la pregunta permitía seleccionar múltiples respuestas, los porcentajes corresponden a categorías no excluyentes entre sí.

Percepciones y actitudes del profesorado

En esta dimensión, los resultados muestran una valoración positiva de la NEM y del ABP. Por ejemplo, el 73.9% de los participantes señaló estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que los principios de la NEM favorecen el aprendizaje significativo. Sin embargo, la percepción positiva disminuyó al 63% cuando se les preguntó si el ABP facilita la enseñanza del español, lo que se tradujo en una mayor proporción de respuestas neutrales (28.3%).

Respecto a la capacitación, el 73.9% de las y los docentes consideró contar con la preparación necesaria para implementar los principios de la NEM en su práctica educativa. No obstante, el 84.8% expresó interés en asistir a un curso de capacitación sobre la NEM y el ABP, frente al 10.9% que no estuvo interesado y al 4.3% que mantuvo una postura neutral.

Como se observa, los resultados de esta dimensión refrendan una percepción favorable hacia la NEM y el ABP, acompañada de un interés en recibir formación complementaria. Sin embargo, también se observa que la percepción positiva de los principios de la NEM es más frecuente que la valoración favorable de la utilidad específica del ABP para la enseñanza del español.

Desafíos y necesidades formativas

La falta de tiempo para desarrollar proyectos fue el desafío más señalado por el profesorado (69.6%), seguido de la sobrecarga laboral (50%) y de las limitaciones en los recursos educativos (45.7%). Otras dificultades identificadas fueron la baja participación de las familias (37%), la diversidad del contexto escolar (32.6%) y la falta de capacitación (21.7%). Estos resultados indican que las principales dificultades declaradas se concentran en las condiciones organizativas y en los recursos disponibles para la implementación de proyectos educativos.

Por otra parte, el diseño y la planificación de proyectos educativos fueron las necesidades formativas más frecuentes (52.2%). También se identificaron necesidades relacionadas con la participación de la comunidad y las familias (39.1%), la evaluación auténtica de los aprendizajes (32.6%) y la integración interdisciplinaria mediante los ejes articuladores (30.4%). Otras necesidades formativas mencionadas fueron el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, así como el manejo de grupos y dinámicas colaborativas (26.1%).

Al plantear las posibles alternativas de capacitación, la opción más valorada fue los talleres de diseño y aplicación del ABP (69.6%). En segundo lugar, se valoró la formación en gestión del tiempo y de los recursos, así como la resolución de dificultades comunes en la implementación de proyectos, ambas con un 43.5%. Por su parte, la capacitación teórica y práctica sobre la NEM fue seleccionada por el 41.3% de las y los docentes. Estas preferencias, junto con los principales desafíos y necesidades formativas identificados por el profesorado, se sintetizan en la Tabla 1.

Tabla 1.
Principales desafíos, necesidades formativas y preferencias de capacitación del profesorado

Dimensión	Categoría	%
Desafíos	Falta de tiempo para los proyectos	69.6
	Sobrecarga laboral	50.0
	Limitaciones en recursos educativos	45.7
Necesidades formativas	Diseño y planificación de proyectos	52.2
	Participación comunitaria y familiar	39.1
	Evaluación auténtica	32.6
Preferencias de capacitación	Talleres de diseño y aplicación del ABP	69.6
	Gestión del tiempo y recursos	43.5
	Resolución de retos de implementación	43.5

Discusión

Los resultados muestran que el profesorado valora favorablemente la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), aunque reconoce dificultades para llevar estos enfoques a la práctica. Esta tensión ya ha sido documentada en la literatura. Bremner et al. (2024) encontraron que las y los docentes de educación básica tienen valoraciones tanto positivas como críticas hacia la NEM, mientras que De los Santos y Tinajero (2025), en un estudio con docentes de Baja California, observaron que apropiarse de la propuesta curricular obliga al profesorado a redefinir sus responsabilidades en el diseño y la contextualización del currículum. En este estudio se observa que la disposición positiva hacia la reforma convive con necesidades de formación y obstáculos concretos de implementación.

Asimismo, llama la atención la distancia entre la experiencia del profesorado en el desarrollo de proyectos y la confianza que dice tener para trabajar con ABP. El 84.8% afirmó haber desarrollado proyectos alineados con la NEM, pero solo el 67.4% se siente seguro al aplicarla. Como se trata de porcentajes agregados, no es posible vincular ambas respuestas para cada docente. Aun así, indican que trabajar por proyectos no siempre se traduce en seguridad profesional. Al respecto, Martínez (2022) mostró que una formación centrada en el diseño y desarrollo de unidades didácticas basadas en proyectos puede mejorar el conocimiento y la confianza del profesorado para aplicar esta metodología.

Entre las dificultades, las más mencionadas fueron la falta de tiempo para desarrollar proyectos (69.6%), la sobrecarga laboral (50%) y la escasez de recursos educativos (45.7%). La falta de capacitación quedó en segundo lugar (21.7%). Esto apunta a que el problema se concentra en las condiciones de trabajo y no solo en la formación docente. Castillo Vergara (2025) reportó resultados similares en las primarias de Tlaxcala, donde la carga administrativa y la dificultad para apropiarse de las nuevas disposiciones curriculares figuraban entre los principales obstáculos. A su vez, Darling-Hammond et al. (2017) advierten que la falta de tiempo, recursos y apoyo institucional puede frenar la adopción de nuevas estrategias pedagógicas, aun cuando existan oportunidades de desarrollo profesional.

Por otro lado, las necesidades formativas señalan los aspectos del ABP que conviene fortalecer. La más frecuente fue el diseño y la planificación de proyectos (52.2%), seguida de la participación de la comunidad y las familias (39.1%), la evaluación auténtica de los aprendizajes (32.6%) y la integración interdisciplinaria (30.4%). Estas prioridades corresponden a las tareas de contextualización curricular que la NEM asigna al profesorado. De los Santos y Tinajero (2025) documentaron que una mayor participación docente en el diseño curricular exige nuevas formas de apropiarse de los planteamientos educativos y de implementarlos en el aula. Visto así, lo que el profesorado de educación básica precisa es el fortalecimiento de las competencias pedagógicas para articular contenidos, diseñar actividades contextualizadas y evaluar los aprendizajes.

Estas competencias tienen mayor peso en el campo formativo de Lenguajes. Conviene considerar, además, el perfil de la muestra, en tanto que la mayoría de los participantes cuenta con formación inicial en lenguas o en la enseñanza de idiomas, lo cual podría ser característico de las escuelas particulares. Queda por examinar si esta formación disciplinar se relaciona con una mayor seguridad para trabajar por proyectos, sobre todo porque la principal necesidad declarada no fue el dominio de contenidos lingüísticos, sino el diseño y la planificación de proyectos.

Aunque los participantes trabajan distintas habilidades comunicativas mediante proyectos, sus respuestas no permiten saber si esas experiencias mejoran el aprendizaje del alumnado. En un estudio experimental con estudiantes de segundo grado de primaria, Duke et al. (2021) hallaron efectos favorables del ABP en el aprendizaje de estudios sociales y en la lectura de textos informativos, pero no en la escritura ni en la motivación. La revisión sistemática de Ferrero et al. (2021) concluyó, por su parte, que la evidencia sobre la eficacia del

ABP en educación infantil y primaria es escasa y presenta limitaciones metodológicas. Por lo tanto, es necesario separar la incorporación declarada de los proyectos de sus efectos sobre el aprendizaje.

Las preferencias de capacitación caracterizan las demandas de formación continua. La opción más elegida fueron los talleres de diseño y aplicación del ABP (69.6%), seguidos por la gestión del tiempo y los recursos, y por la resolución de dificultades de implementación (43.5%). En este sentido, el profesorado se inclina por una formación ligada a los problemas de su práctica; sin embargo, el hecho de que prefiera una modalidad no prueba que esta sea eficaz. Desimone (2009) sostiene que la calidad de la formación docente depende de rasgos como la atención a contenidos específicos, el aprendizaje activo, la coherencia, la duración y la participación colectiva.

Conclusiones

Esta investigación permitió caracterizar los conocimientos, percepciones y necesidades formativas de docentes de primaria de escuelas privadas de Baja California respecto de la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el campo formativo de Lenguajes de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). En general, el profesorado muestra una disposición favorable tanto al modelo educativo como a la metodología. Sin embargo, la proporción de docentes que afirma haber desarrollado proyectos es mayor que la de quienes se sienten seguros al aplicar el ABP.

Los principales desafíos se deben a la falta de tiempo, a la sobrecarga laboral y a la escasez de recursos educativos. Las necesidades formativas, en cambio, se centran en la planificación de proyectos, la vinculación con la comunidad y la evaluación de los aprendizajes. Fortalecer la práctica docente exige, entonces, atender a la vez a las competencias pedagógicas y a las condiciones institucionales en las que se enseña. Las preferencias del profesorado consisten en la apertura de espacios de formación práctica centrados en el diseño, la implementación y la evaluación de proyectos.

El estudio aporta evidencia empírica sobre el sector de las escuelas particulares, cuya participación en la implementación de la NEM merece una mayor atención académica. Sus alcances, con todo, son limitados. La muestra no probabilística y el uso de información auto declarada impiden generalizar los resultados y tampoco permiten conocer el dominio real del ABP de los participantes. Futuras investigaciones podrían incorporar la observación de

aula y el análisis de las prácticas docentes, así como comparar instituciones públicas y privadas. De esta manera, podría entenderse mejor qué condiciones intervienen en la apropiación de esta metodología y contar con mayor evidencia para diseñar propuestas de formación docente ajustadas a cada contexto.

Referencias

Bocking, P. (2019). The Mexican teachers' movement in the context of neoliberal education policy and strategies for resistance. *Journal of Labor and Society*, *22*(1), 61–76. https://doi.org/10.1111/wusa.12380

Bremner, N., Sakata, N., & Bórquez Morales, L. S. (2024). Stakeholder experiences and perspectives on the Nueva Escuela Mexicana reform in Mexican primary education. *Education Sciences*, *14*(10), 1066. https://doi.org/10.3390/educsci14101066

Carrillo Quiroz, M., & Elizalde González, C. D. (2025). Formación continua y desafíos profesionales en la aplicación de la Nueva Escuela Mexicana en contextos locales. *Ibero Ciencias*, *4*(3), 2599–2620. https://doi.org/10.63371/ic.v4.n3.a244

Carro Olvera, A., & Lima Gutiérrez, J. A. (2024). Del modelo neoliberal a la Nueva Escuela Mexicana. Referentes teóricos, técnicos e ideológicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *29*(103), 987–1000. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662024000400987&script=sci_arttext

Castillo Vergara, I. (2025). Retos y dificultades docentes ante la implementación del Plan de Estudio 2022 desde los Consejos Técnicos Escolares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *30*(104), 165–189. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662025000100165&script=sci_arttext

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report

de Ibarrola, M. (2018). La evaluación de los profesores de educación básica: Tensiones políticas y oposiciones radicales. En M. de Ibarrola (Coord.), *Temas clave de la evaluación de la educación básica: Diálogos y debates* (pp. 215–250). Fondo de Cultura Económica.

De los Santos Urias, I. S., & Tinajero Villavicencio, M. G. (2025). Significados docentes sobre la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Iberoamericana de Educación*, *98*(1), 131–145. https://doi.org/10.35362/rie9816771

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, *38*(3), 181–199. https://doi.org/10.3102/0013189X08331140

Diario Oficial de la Federación. (2013, 11 de septiembre). *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

Diario Oficial de la Federación. (2019, 15 de mayo). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019

Diario Oficial de la Federación. (2022, 19 de agosto). *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022

Díaz Cano, F. (2019). La evaluación obligatoria del desempeño docente y su sentido para el profesorado de telesecundarias: Entre el temor, control y sometimiento. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *9*(18), 423–455. https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.431

Duke, N. K., Halvorsen, A.-L., Strachan, S. L., Kim, J., & Konstantopoulos, S. (2021). Putting PjBL to the test: The impact of project-based learning on second graders' social studies and literacy learning and motivation in low-SES school settings. *American Educational Research Journal*, *58*(1), 160–200. https://doi.org/10.3102/0002831220929638

Ferrero, M., Vadillo, M. A., & León, S. P. (2021). Is project-based learning effective among kindergarten and elementary students? A systematic review. *PLOS ONE*, *16*(4), e0249627. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249627

Flamand, L., Arriaga, R., & Santizo, C. (2020). Reforma educativa y políticas de evaluación en México, ¿instrumentos para abatir el rezago escolar y promover la igualdad de oportunidades? *Foro Internacional*, *60*(2), 717–753. https://doi.org/10.24201/fi.v60i2.2737

Galaz Ruiz, A., Jiménez-Vásquez, M. S., & Díaz-Barriga, Á. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México: Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. *Perfiles Educativos*, *41*(163), 156–176. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.58935

Johnson, B. (2001). Toward a new classification of nonexperimental quantitative research. *Educational Researcher*, *30*(2), 3–13. https://doi.org/10.3102/0013189X030002003

Ley General de Educación. (2019, 30 de septiembre). *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019

Maldonado-Suárez, N., & Santoyo-Telles, F. (2024). Validez de contenido por juicio de expertos: Integración cuantitativa y cualitativa en la construcción de instrumentos de medición. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 17*(2), 1–19. https://doi.org/10.1344/reire.46238

Martínez, C. (2022). Developing 21st-century teaching skills: A case study of teaching and learning through project-based curriculum. *Cogent Education, 9*(1), 2024936. https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.2024936

Meneses Poblano, J., & Sánchez Espinoza, M. (2024). La práctica educativa en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana: Un estudio exploratorio en el nivel de primaria. *INVEDU Revista de Investigación Educativa, 20*(42), 5–27.

Ramírez Díaz, J. A. (2017). Racionalidad, comunicación y gestión política del gobierno federal en las reformas educativas de 1993 y 2013. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (24), 125–153. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i24.2406

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/07/Sugerencias_Metodologicas_proyectos.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2024a). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2024b). *Programa de Estudio para la Educación Primaria: Programa Sintético de la Fase 3*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Programa_Sintetico_Fase_3.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2024c). *Programa de Estudio para la Educación Primaria: Programa Sintético de la Fase 4*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Programa_Sintetico_Fase_4.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2024d). *Programa de Estudio para la Educación Primaria: Programa Sintético de la Fase 5*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Programa_Sintetico_Fase_5.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2024e). *Seguimiento a la apropiación del Plan y Programas de estudio 2022*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/09/Seguimiento-a-la-apropiacion-del-plan-y-programas-de-estudio-2022.pdf

Silva Montes, C., & Gutiérrez Lozano, A. (2020). The 2013 educational reform in Mexico and its effects on teachers' work precariousness. *Education Policy Analysis Archives, 28*, 140. https://doi.org/10.14507/epaa.28.4630

Stratton, S. J. (2021). Population research: Convenience sampling strategies. *Prehospital and Disaster Medicine*, *36*(4), 373–374. https://doi.org/10.1017/S1049023X21000649

Valenzuela Montaño, M. G., Caballero Acosta, D. G., Montaño Cota, A., & Valenzuela Montaño, A. L. (2023). Transición pedagógica: Un análisis comparativo entre la reforma educativa de 2013 y la Nueva Escuela Mexicana. *Revista de Investigación Académica Sin Frontera*, *16*(40), 1–9. https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi40.584

Ventura Álvarez, F. (2023). Las implicaciones de la Nueva Escuela Mexicana en el proceso pedagógico. *Revista Boletín Redipe*, *12*(8), 161–174. https://doi.org/10.36260/rbr.v12i8.1996

Zhang, L., & Ma, Y. (2023). A study of the impact of project-based learning on student learning effects: A meta-analysis study. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1202728. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202728

[i] Licenciado en Enseñanza de Lenguas y Maestro en Lenguas Modernas por la Universidad Autónoma de Baja California. Actualmente se desempeña como profesor de inglés en educación básica del sector privado. Correo electrónico: jesus.rios41@uabc.edu.mx

[ii] Profesor investigador en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California. Posee estudios de Licenciatura en Idiomas (UJAT), Especialidad en Enseñanza del Inglés (U de C), Maestría en Docencia (UABC) y Doctorado en Lingüística (UAQ). Ex becario Fulbright en el Departamento de Educación de la UCSD en EE. UU. Actualmente, es coordinador del Centro de Educación Continua de la UABC. Correo electrónico: dtoledo@uabc.edu.mx. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8795-2909

.[iii] Licenciada en Docencia del Idioma Inglés y maestra en Docencia por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Es directora de la Facultad de Idiomas Tijuana para el periodo 2025–2029. Traductora y escritora, cuenta con experiencia docente en licenciatura y posgrado, particularmente en la formación de profesores de lenguas extranjeras y de traductores. Es colaboradora del Cuerpo Académico de Política Lingüística y Enseñanza de Lenguas. En la UABC, ha desempeñado responsabilidades en educación continua, en la coordinación académica de lenguas extranjeras y en cooperación internacional. Asimismo, participa en la organización e impartición de seminarios sobre traducción literaria. Correo electrónico: azamora@uabc.edu.mx. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9323-2545

REVISTA VIRTUAL
PLURILINKGUA
https://plurilinkgua.org/
Facultad de Idiomas Tijuana
ISSN: 2007-6975

Volumen 22, número 1, 2026

Prácticas lingüísticas en encuentros de servicio del comercio ambulante en Ensenada

Judith Mairen Salcido Rousseau[i]
Jitka Crhová[ii]
Rosío Molina-Landeros[iii]

Resumen
Este estudio analiza las prácticas lingüísticas en los encuentros de servicio en dos puestos de alimentos de Ensenada, Baja California, mediante la observación y seis entrevistas semiestructuradas a comerciantes. El corpus principal comprende 29 registros de servicio: 24 del puesto de tostadas y 5 del de flautas. También se reunieron dos registros contextuales, uno entre trabajadores y otro con un transeúnte, que se distinguen del corpus principal. El análisis considera las solicitudes, los recursos de cortesía y de tratamiento, la movilización de recursos en español e inglés y las experiencias de aprendizaje declaradas. Los registros muestran pedidos elípticos, declarativos, imperativos e interrogativos, así como usos contextualizados de diminutivos, vocativos y saludos. La comunicación también se sostiene mediante reformulaciones, la mediación de otros participantes, la señalización de productos y la traducción telefónica. Las entrevistas vinculan el aprendizaje con experiencias escolares, laborales y de residencia en Estados Unidos; una de ellas también documenta el apoyo de YouTube y de una persona cercana. Se concluye que la atención se construye mediante la colaboración y el aprovechamiento de recursos lingüísticos y materiales. La presencia de clientes que declaran residir en México impide equiparar a todos los participantes a turistas. Los resultados se circunscriben a los casos estudiados y no permiten establecer progresos individuales a lo largo del tiempo.
Palabras clave: *prácticas lingüísticas, encuentros de servicio, prácticas translingües, comercio ambulante, turismo.*

Linguistic Practices in Service Encounters in Street Vending in Ensenada

Abstract
This study examines linguistic practices in service encounters at two food stalls in Ensenada, Baja California, through observation and six semi-structured interviews with vendors. The main corpus comprises 29 service interaction records: 24 from the tostada stall and five from the flauta stall. Two additional records, one involving workers and another involving a passerby, provide contextual information and are distinguished from the main corpus. The analysis considers requests, politeness resources and forms of address, the deployment of resources in Spanish and English, and reported language learning experiences. The records show elliptical, declarative, imperative, and interrogative requests, alongside context-specific uses of diminutives, vocatives, and greetings. Participants also sustain communication through reformulations, mediation by other participants, pointing to products, and smartphone-based translation. The interviews link language learning to schooling, workplace experiences, and residence in the United States; one interaction also documents learning support from YouTube and someone close to the vendor. The findings suggest that service provision is collaboratively accomplished through linguistic and material resources. Some customers report residing in Mexico, making it inappropriate to regard all participants as tourists. The findings are limited to the cases examined and do not establish individual progress over time.
Keywords: *linguistic practices, service encounters, translingual practices, street vending, tourism.*

Salcido Rousseau, J. M., Crhová, J., y Molina-Landeros, R. (2026). Prácticas lingüísticas en encuentros de servicio del comercio ambulante en Ensenada. *Plurilinkgua* 22(1), 44-70. Disponible en http://plurilinkgua.org/docs/v22/1/PLKG221_Salcido_etal.pdf

Introducción

Los encuentros entre comerciantes y clientes con trayectorias lingüísticas diversas constituyen espacios de contacto lingüístico en los que pedir alimentos, explicar ingredientes y acordar condiciones de compra exigen resolver necesidades de comprensión. En estos intercambios, el conocimiento del inglés puede articularse con el español, los gestos, los productos disponibles y la colaboración de otras personas. El comercio de alimentos en zonas turísticas permite observar cómo se combinan esos recursos en actividades laborales concretas.

Ensenada forma parte del corredor turístico Tijuana–Rosarito–Ensenada. Carmona Mares y Correa Miranda (2008) describen la relación histórica entre la actividad turística de este corredor, su organización territorial y la economía estadounidense. Este antecedente ayuda a situar el contacto entre comerciantes y visitantes, aunque no permite atribuir a cada persona una nacionalidad, una lengua materna o una trayectoria lingüística determinada.

En este trabajo, la expresión "comercio ambulante" se utiliza para identificar los dos puestos de venta de alimentos en la vía pública que se estudian. La investigación no evalúa su situación jurídica ni pretende caracterizar todas las modalidades de comercio de Ensenada. El interés se centra en las interacciones de servicio y en las experiencias de aprendizaje del inglés que relatan quienes trabajan en esos puestos.

El estudio articula dos fuentes de información: registros de interacciones durante la atención y entrevistas a comerciantes. Las primeras permiten examinar acciones comunicativas situadas; las segundas aportan experiencias y valoraciones de los participantes. Su contraste permite reconocer coincidencias y diferencias entre los recursos declarados y los observados, sin equiparar el testimonio sobre el aprendizaje con una medición de la competencia lingüística.

El objetivo de este artículo es analizar las prácticas lingüísticas en los encuentros de servicio de ambos puestos. La pregunta que orienta el estudio es cómo se construyen estos intercambios entre comerciantes y clientes mediante los recursos disponibles. Se examinan cuatro ejes: la formulación y la respuesta a las solicitudes; los recursos de cortesía y de tratamiento; la movilización del español, del inglés y de los apoyos de mediación; y las experiencias de aprendizaje del inglés relatadas por los comerciantes y su relación con las prácticas observadas.

Referentes teóricos

Encuentros de servicio y formulación de solicitudes

El encuentro de servicio es una interacción orientada al intercambio de bienes, información o prestaciones. Su estudio exige considerar las acciones de clientes y comerciantes, pues un pedido puede requerir preguntas, aclaraciones, recomendaciones y confirmaciones antes de concretarse. La investigación sobre la variación pragmática en este ámbito ofrece un marco para situar la diversidad de contextos y variedades del español en los que se dan estos intercambios (Félix-Brasdefer & Placencia, 2020).

Para el análisis se distingue la forma gramatical del enunciado de su función en la interacción. Una construcción declarativa puede realizar un pedido; una interrogativa puede solicitar un producto o consultar su precio. Esta distinción evita clasificar un fragmento completo en función de la forma de uno de sus turnos. Placencia (2020) sitúa los pedidos en el estudio de los actos de habla y los relaciona con otros ejes de la pragmática del español.

En este trabajo se examinan pedidos elípticos, construcciones declarativas y solicitudes interrogativas. La elipsis se reconoce cuando el producto o la cantidad se enuncia sin una oración completa; las declarativas incluyen expresiones de deseo o de elección del cliente; las interrogativas pueden formular indirectamente un pedido. La denominación imperativa se reserva para las formas gramaticales que lo justifican. Las consultas de precio y las especificaciones de preparación se analizan según su función local, sin asignarlas automáticamente a una única categoría de solicitud.

Cortesía y formas de tratamiento

La cortesía y las formas de tratamiento constituyen dimensiones relacionadas de la interacción interpersonal, aunque responden a mecanismos lingüísticos y pragmáticos distintos. Su análisis requiere considerar no solo las expresiones empleadas, sino también las relaciones entre los participantes, las características de la situación comunicativa y las respuestas dadas durante el intercambio. Hernández-López y Fernández-Amaya (2020) subrayan la importancia de interpretar la cortesía como un fenómeno dinámico, cuya valoración no puede establecerse exclusivamente a partir de la intención atribuida al hablante, sino que también depende de la reacción del interlocutor. Desde esta perspectiva, los recursos lingüísticos presentes en los encuentros de servicio no se clasifican automáticamente como corteses o descorteses, sino que se examinan en relación con las acciones que se realizan en cada secuencia.

Las formas de tratamiento constituyen recursos de deixis social mediante los cuales los hablantes construyen y negocian sus relaciones interpersonales. Kluge (2020) distingue entre el tratamiento pronominal y el nominal y señala que las oposiciones tradicionalmente asociadas al poder y a la solidaridad no agotan los significados sociales de estas formas. Asimismo, destaca su carácter dinámico, pues los interlocutores pueden modificar el tratamiento durante una misma interacción. Esta perspectiva resulta pertinente para analizar la coexistencia del tuteo y el ustedeo en los encuentros estudiados, sin atribuir necesariamente sus alternancias a relaciones jerárquicas ni a cambios en el grado de confianza.

En cuanto al tratamiento nominal, Stenström (2020) explica que los vocativos permiten dirigirse al interlocutor, captar su atención y mantener el contacto comunicativo. Su análisis considera tanto las características de las expresiones como su posición en el enunciado y las condiciones contextuales de uso. En consecuencia, formas como "amigo", "güero", "jefe», "señor" y "*my friend*" pueden desempeñar funciones interpersonales diferentes según el participante que las emplea, el destinatario y el momento del intercambio. Su presencia no constituye, por sí sola, evidencia de una familiaridad efectiva entre los interlocutores.

En los encuentros de servicio también intervienen otros recursos, como los saludos, las fórmulas de agradecimiento, las expresiones de cortesía y los diminutivos. Aunque estos elementos pueden contribuir a la construcción de relaciones interpersonales, sus funciones deben distinguirse de las de los tratamientos nominales y pronominales. En particular, los diminutivos pueden aparecer en la denominación y la presentación de productos, sin que necesariamente desempeñen una función atenuante. De manera semejante, la presencia o ausencia de una fórmula de saludo debe interpretarse en función de la organización secuencial del encuentro y de las características del registro disponible.

A partir de estas consideraciones, el análisis distingue entre las formas nominales y pronominales de tratamiento, los recursos de cortesía y las fórmulas de apertura y cierre. Se atiende a su distribución entre comerciantes y clientes, a su posición dentro de las secuencias y a las respuestas documentadas, con el propósito de identificar las funciones que desempeñan en la organización de la atención y en la construcción de las relaciones interpersonales.

Acomodación y prácticas translingües

La acomodación lingüística en contextos turísticos puede implicar la selección de una o varias lenguas para comunicarse con interlocutores de trayectorias distintas. Goethals (2014) destaca que las opciones lingüísticas disponibles deben considerarse junto con las actitudes y expectativas de los turistas. En el presente estudio se examinan indicios de ajuste en las secuencias, como una reformulación en otra lengua, sin atribuir las motivaciones únicamente a la lengua utilizada al inicio.

La perspectiva translingüe orienta la atención hacia la negociación de significados mediante recursos que los hablantes movilizan en situaciones de contacto (Canagarajah, 2013). No se utiliza aquí como sustituto automático de todas las categorías del contacto lingüístico ni como sinónimo de un uso indiscriminado de las lenguas. Su utilidad radica en examinar qué hacen los participantes con sus recursos y cómo se desarrolla la respuesta del interlocutor.

Kulavuz-Onal y Vásquez (2018) muestran que la movilización de repertorios multilingües puede cumplir funciones interpersonales en una comunidad digital. Su contexto difiere del de la atención presencial, por lo que este trabajo retoma la atención a las funciones situadas de los recursos, sin asumir la reproducción de su diseño metodológico. Operativamente, se distinguen la selección de lengua, la alternancia dentro del intercambio, la reformulación, la mediación por otra persona y la combinación de expresiones en español e inglés. Estas acciones pueden concurrir en un mismo encuentro.

Creese y Blackledge (2019) analizan un mostrador de biblioteca mediante etnografía lingüística y documentan episodios de aprendizaje y de contacto interpersonal vinculados a la atención. Este antecedente permite situar el estudio de Ensenada en el interés por los recursos que se articulan en los encuentros presenciales. En el presente análisis, las expresiones lingüísticas se examinan en relación con las acciones y los apoyos materiales descritos en los registros: señalar un producto, mostrar un ingrediente, ofrecerlo para probarlo o recurrir al teléfono pueden modificar la manera en que se comprende y se precisa un pedido. La interpretación considera la contribución conjunta de esos recursos a lo largo de la secuencia.

Aprendizaje del inglés en el contexto laboral

Las experiencias de aprendizaje se examinan a partir de lo que los comerciantes declaran sobre su contacto con el inglés y sus necesidades de atención. Se distingue el conocimiento de

expresiones para tareas específicas del conocimiento de una competencia general en la lengua. Saber nombrar ingredientes o cobrar no permite inferir, por sí solo, el desempeño en otros ámbitos.

Anderson y Lightfoot (2021) documentan prácticas y percepciones sobre el uso de recursos en distintas lenguas en aulas de inglés en India. Aunque ese contexto educativo no equivale al comercio ambulante, su estudio recuerda la necesidad de situar los usos lingüísticos en condiciones concretas. Aquí, las entrevistas se interpretan como relatos de aprendizaje vinculados al trabajo, sin atribuirles el alcance de una evaluación del dominio del inglés ni el de un seguimiento longitudinal.

Metodología

Enfoque y participantes

La investigación adoptó un enfoque cualitativo, descriptivo y sincrónico, con elementos etnográficos, centrado en dos casos de venta de alimentos. El puesto de tostadas se ubica en la esquina de la avenida Adolfo López Mateos con la calle Alvarado, en la zona de la Calle Primera. El de flautas operaba en un vehículo acondicionado para la venta de alimentos, en la esquina de Veracruz y Las Palmas, cerca de Playa Hermosa. Se entrevistó a cinco personas del primer puesto y a una del segundo. La selección se circunscribió a estos espacios y a las funciones de atención que allí se desempeñaban; no constituye una muestra representativa del comercio de Ensenada.

Tabla 1

Composición del corpus principal y del material contextual

Puesto	Registros de servicio	Registros contextuales	Total de registros	Personas entrevistadas
Tostadas	24	2	26	5
Flautas	5	0	5	1
Total	29	2	31	6

Nota. Los registros contextuales corresponden a las conversaciones 4 y 12 y no se incluyen en los recuentos del corpus principal. La numeración original 1–31 se conserva para localizar los fragmentos. Un registro puede contener solo una etapa del servicio y no equivale necesariamente a un encuentro completo ni a una transacción independiente. Las entrevistas constituyen una fuente complementaria distinta de los registros de interacción.

El material de observación reúne 31 registros transcritos. El corpus principal de análisis está constituido por 29 registros que incluyen acciones de servicio entre comerciantes y clientes, como pedidos, aclaraciones, cobros, ofrecimientos y atención posterior al consumo: 24 corresponden al

puesto de tostadas y 5 al de flautas. Los otros dos se utilizan como información contextual: la conversación 4 recoge un intercambio entre trabajadores sobre cómo dirigirse a un cliente y la 12, una consulta de un transeúnte sobre una actividad política. Ambos conservan sus identificadores originales, pero quedan fuera de los recuentos del corpus principal. La recolección se sitúa entre la semana del 24 de marzo y la primera semana de mayo de 2024. La Tabla 1 distingue los registros según su función analítica.

Obtención y tratamiento de los registros

La observación se apoyó en una libreta de campo, fichas de registro, fotografías y grabaciones de audio realizadas con una grabadora colocada en el puesto. Las entrevistas se realizaron después de la jornada laboral y se organizaron mediante una guía de 16 preguntas, aplicada de manera semiestructurada para recuperar experiencias de atención y de aprendizaje del inglés. Los registros se transcribieron. En la presentación de los resultados se utilizan identificadores de rol y se omiten los nombres y los datos de contacto.

La identificación de clientes extranjeros se basó en descripciones de campo y, en algunos casos, en lo expresado por los participantes. Esas fuentes no son equivalentes: la percepción de un acento no demuestra la lengua materna ni la nacionalidad. En la conversación 29, el cliente declara haber nacido en Corea, haber vivido en otros países y residir en México; en la 30, otro cliente también dice que vive aquí. Por ello, se distingue la condición de cliente de la de turista y no se atribuye la misma trayectoria lingüística a todo el conjunto de participantes.

Los ejemplos conservan los identificadores de las transcripciones de origen. "Cliente" y "Comerciante" indican los roles. Los números asignados a los comerciantes distinguen a los interlocutores en el puesto. La numeración de líneas se reinicia en cada ejemplo para facilitar su lectura; el número de conversación mantiene la referencia al registro original. Las expresiones de los participantes se conservan, incluidas sus formas no normativas. Las observaciones de acciones acompañan al fragmento correspondiente.

Criterios de análisis

Los registros se examinaron desde dos ejes: las acciones pragmáticas de solicitud y de tratamiento, y la movilización de recursos lingüísticos y de apoyos comunicativos. Las seis entrevistas se identifican como E1–E6 según su orden en el material de investigación. El contraste con las

interacciones permite identificar convergencias y diferencias entre los recursos declarados y los observados, sin presuponer que cada apoyo aparezca en cada encuentro

El turno permite identificar la forma del enunciado y la secuencia proporciona el contexto para establecer su función. Los recuentos de fórmulas de cortesía corresponden a apariciones textuales en los 29 registros del corpus principal y distinguen entre emisor y destinatario (cliente, comerciante o guía), así como entre la comunicación con el cliente y la comunicación entre trabajadores. Los saludos se examinan como acciones de apertura, separando el uso efectivo de una fórmula de su mención para consultar su traducción.

La articulación entre el habla, las acciones corporales y los objetos se examina cuando las acotaciones describen estos componentes. Se considera qué dificultad o necesidad precede a su uso, cómo intervienen en el intercambio y qué respuesta se registra después. Las acotaciones permiten leer los recursos descritos, pero no permiten un análisis audiovisual detallado de las miradas, los movimientos ni la sincronización. La distribución desigual de los registros y su distinta extensión orientan el estudio hacia una descripción situada, sin comparar frecuencias entre puestos como si contaran con condiciones de observación equivalentes.

Resultados

Formulación de solicitudes y respuesta de los comerciantes

Los registros permiten reconocer distintas formas de solicitar productos y completar sus especificaciones. La descripción distingue entre consultas de precio, recomendaciones y repeticiones de órdenes. Las categorías pueden coexistir en un registro. Por ello, el análisis no convierte su presencia en una distribución mutuamente excluyente ni establece una jerarquía global de frecuencia sin un inventario de solicitudes individuales.

Ejemplo 1. Conversación 5

1. Cliente 1: *What would with a mussel?*
2. Comerciante 3: *Mussel?*
3. Cliente: *And a mussel.*
4. Comerciante 4: *One mussel*
5. Cliente 2: *Yeah*
6. Cliente 1: *And one mussel*
7. Comerciante 4: *One fish and one mussel*
8. Cliente 2: *And one clam*
9. Comerciante 4: *Ok, ok.*

En el ejemplo 1, las expresiones *and a mussel* (turno 3) y *and one clam* (turno 8) añaden productos al pedido mediante construcciones elípticas. Las repeticiones del comerciante recuperan componentes de la orden. La solicitud se construye progresivamente entre varios participantes, por lo que no resulta adecuado tratar todas las líneas como una única forma gramatical.

Por su parte La conversación 28 contiene acciones diferentes: "¿Sale cincuenta y cinco?" consulta el precio; el comerciante confirma el monto con "Sí, sale cincuenta y cinco" (turnos 5–6). "sería para llevar" especifica la modalidad de entrega; la petición ya aparece en el turno 3 ("una orden de tres para llevar"), por lo que el turno 7 la reitera. "no cueritos, por favor" solicita excluir un ingrediente. La pregunta del comerciante abre la selección de verduras. En el turno 8, pregunta: "¿le pongo toda la verdura?" y enumera lechuga, aguacate, cueritos, salsa de tomate, crema y queso; en el turno 9, el cliente explica: "No me gustan los cueritos". Cada turno requiere una clasificación acorde con su función. La secuencia posterior lo confirma: el comerciante verifica que la orden será "sin cueritos" y el cliente ratifica el cambio (turnos 21–22); después pregunta "¿Quieres chile aparte?" y el cliente lo rechaza (turnos 23–24).

Ejemplo 2. Conversación 28

1. Cliente: ¿Qué tal? Buenas tardes.
2. Comerciante: Hola, ¿qué tal? Buenas tardes, muchacho, ¿qué te ofrezco? Flautitas, tacos de papa, quesadillas, sopes.
3. Cliente: Am, me vas a dar una orden de tres para llevar, por favor.
4. Comerciante: ok
5. Cliente: ¿Sale cincuenta y cinco?

6. Comerciante: Sí, sale cincuenta y cinco, muchacho.
7. Cliente: Ok, perfecto, sería para llevar, por favor.
8. Comerciante: Muy bien, ¿le pongo toda la verdura? La lechuga, aguacate, cueritos, salsa de tomate, crema y queso.
9. Cliente: Am, no cueritos, por favor, no me gustan los cueritos.
10. Comerciante: Ok, muy bien, ahorita salen, muchacho, nomás se doran.
11. Cliente: Perfecto, muchas gracias, serían para llevar.
12. Comerciante: ok, perfecto, ya van. (El comerciante está preparando la orden)
13. Comerciante: ahorita salen muchacho, nada más se doran y listo.
14. Cliente: Ok
15. Comerciante: ¿Eres de por aquí?
16. Cliente: Am, no, nomás estoy aquí por un ratito, yo soy de allá de California
17. Comerciante: Ok, que buena onda y ¿qué te parece aquí Ensenada?
18. Cliente: Muy bonito, muy bonito, la verdad, muy a gusto, muy calmado.
19. Comerciante: Sí, la verdad es que es aquí más calmado, eh, no hay tanto tráfico...
20. Cliente: No, no hay mucho tráfico, en realidad, es calmado.
21. Comerciante: Perfecto, ya, entonces tu orden sería sin cueritos, ¿verdad?
22. Cliente: Si, por favor.
23. Comerciante: ¿Quieres chile aparte?
24. Cliente: No, no chile, por favor.
25. Comerciante: Ok (El comerciante le entrega su orden)
26. Comerciante: Listo, aquí tiene, muchacho.
27. Cliente: Muchas gracias, bonito día (Se retira el cliente)

Ejemplo 3. Conversación 27

1. Cliente: *I´ll have one order, please*
2. Comerciante: *ok, the three or six, my friend?*
3. Cliente: *three of fifty five pesos.*
4. Comerciante: *in three minute's ready, ok, my friend, for here? to go?*
5. Cliente: *To go please, here very very cold*

"*I´ll have one order, please*" (turno 1) es una construcción declarativa que funciona como pedido, no un imperativo. El comerciante solicita precisar la cantidad y, posteriormente, la modalidad de

entrega. La secuencia muestra cómo la orden inicial se completa mediante preguntas y respuestas. La función de pedido no modifica su forma gramatical declarativa.

Ejemplo 4. Conversación 11

1. Cliente: *Can you give me a tostada with clam and octopus*?
2. Comerciante propietario: *If you want all of that, I recommend you the campechana.*
3. Cliente: *Well, I´ll have that.*
4. Comerciante propietario: *In that side they'll give you the tostada.*

(El comerciante propietario señala el lado donde se encuentra el comerciante 4, quien ya se encuentra preparando la orden)

La interrogativa *Can you give me...*? (turno 1) formula un pedido de forma indirecta. La respuesta incluye una recomendación, y el cliente la acepta mediante una declaración. Finalmente, el comerciante indica dónde recibirá el producto. A su vez, la conversación 7 documenta el imperativo "*Give me* a horchata"(turno 3), que sí permite ejemplificar esa forma gramatical, a diferencia del pedido declarativo del ejemplo 2.

Ejemplo 5. Conversación 7

1. Cliente: *is this* horchata? (señala la garrafa de agua de horchata)
2. Comerciante 1: Sí
3. Cliente: *Give me a* horchata. (La señora que se encarga de cobrar le sirve el agua y se la da)

En la conversación 25, la expresión "quiero, solamente camarón" (turno 11) manifiesta la preferencia del cliente. La pregunta "¿En tostada o en vaso?" (turno 12) solicita la información necesaria para preparar el pedido. Analizar únicamente el pedido inicial dejaría fuera una parte de la negociación necesaria para concretar la compra.

Recursos de cortesía y formas de tratamiento

Diminutivos y fórmulas de cortesía

Ejemplo 6. Conversación 25

1. Comerciante 1: Buenas tardes, ¿Qué le damos? ¿Qué le damos el día de hoy?
2. Cliente: No sé, algo rico, sí
3. Comerciante 1: ¿Algo bueno? ¿Qué le vamos a dar? ¿Tostaditas? Hay tostaditas de ceviche, hay tostadas especiales, cócteles, almejitas en su concha, mejillones en su concha...
4. Cliente: ¿y qué es lo más tradicional?
5. Comerciante 1: Lo más tradicional es la tostada de ceviche de pescado, eso es lo más tradicional. Y en la carreta lo más popular es la tostada Singapur, la tostada lleva una ensalada de jaiba, camarón, pulpo y callo, esa es la más popular de aquí.

"Tostaditas" y "almejitas" (turno 3) aparecen en una presentación de productos. Pueden contribuir a un ofrecimiento próximo al cliente, pero su presencia no implica automáticamente una función atenuante. El comerciante también amplía la información sobre las opciones tradicionales y populares, en respuesta a la pregunta del cliente.

Ejemplo 7. Conversación 29

19. Cliente: ¿No traes hielitos?
20. Comerciante: *Yes, sr.*
21. Cliente: Para tomar algo. (el cliente señala el agua fresca con hielo).
22. Comerciante: Va a ser, (pausa corta) ¿una flauta?

"¿No traes hielitos?" (turno 19) combina una pregunta con un diminutivo y una acción de señalamiento descrita en el registro. La interpretación debe considerar estos recursos conjuntamente. No se atribuye el uso o la ausencia de diminutivos a las características de las lenguas maternas de los clientes, las cuales no están identificadas de manera sistemática.

Tabla 2

Ejemplos de diminutivos y su contexto secuencial

Forma	Registro	Contexto y cautela interpretativa
"tostaditas", "almejitas"	Conversación 25, turno 3.	Aparecen cuando el comerciante presenta productos. Su forma diminutiva no demuestra, por sí sola, una función atenuante.
"hielitos"	Conversación 29, turno 19.	Aparece en una pregunta de un cliente. El señalamiento del agua fresca con hielo se consigna después, en el turno 21; ambas acciones pueden considerarse en la secuencia sin asumir que sean simultáneas.

En la conversación 19, la expresión "una, por favor" (turno 4) alude al "agua de horchata" (turno 2) mencionada previamente. Para el recuento se consideraron las fórmulas de cortesía empleadas en español e inglés y se organizaron según quién las expresa y a quién se dirigen. La Tabla 3 presenta el número de apariciones de cada fórmula y las conversaciones en las que se registran.

Tabla 3

Apariciones de fórmulas de cortesía según emisor y destinatario

Fórmula y dirección	Apariciones	Conversaciones
"Por favor" de cliente a comerciante	7	19, 28 y 30
Please de cliente a comerciante	3	27
"Por favor" de guía a comerciante	1	22
"Por favor" de comerciante a otro trabajador	1	25

Nota. Se cuentan apariciones textuales, no personas ni conversaciones completas. El guía y los trabajadores conservan roles separados. La presencia entre los trabajadores no se atribuye a la atención verbal dirigida al cliente.

Vocativos y relación interpersonal

Ejemplo 8. Conversación 30

1. Cliente: ¿Dónde lo dejo?
2. Comerciante: No se preocupe (extiende su mano para que le dé el plato)
3. Cliente: Gracias, amigo.
4. Comerciante: No, a **usted,** buen día.

El cliente utiliza "amigo" al agradecer. El comerciante responde con "a usted" y con una fórmula de despedida. La concurrencia de estas formas permite observar la familiaridad nominal y el ustedeo en el mismo cierre. No demuestra que el cliente haya aprendido el vocativo durante el encuentro.

La distribución de los vocativos en los encuentros de servicio permite examinar no solo las formas utilizadas, sino también su función en diferentes momentos de la interacción. Stenström (2020) destaca que la posición del vocativo dentro del enunciado constituye un criterio relevante para su interpretación pragmática.

Esta interpretación debe entenderse como una posibilidad contextual, sin atribuir a los vocativos efectos sobre la satisfacción del cliente que no puedan comprobarse mediante los datos disponibles.Los vocativos y otras formas nominales permiten examinar cómo los participantes se dirigen entre sí durante los encuentros de servicio. La Tabla 4 reúne las formas documentadas según quién las emplea y a quién se dirigen, tanto en español como en inglés. Estas expresiones pueden asociarse con distintos valores interpersonales según el contexto, el destinatario y el lugar que ocupan en la secuencia. Por ello, formas como "amigo", "güero", "jefe", "señor" y *my friend* no se interpretan de antemano como indicadores de familiaridad, cortesía o jerarquía; su función se analiza a partir del intercambio.

Tabla 4

Formas de tratamiento nominales documentadas según el rol

Rol en el intercambio	Formas documentadas	Precisión analítica
Comerciante a cliente	"hijo", "jovenazo", "amigo/amiga", "joven", *my friend*, "güero", "muchacho", "señor", "jefe" y *sir*.	El repertorio incluye formas en español e inglés. La lista no representa un recuento de ocurrencias.
Cliente a comerciante	"amigo", *man*, *Dany boy* y el nombre del comerciante.	*Brother* y "pa" aparecen en una intervención del guía de la conversación 22; no se atribuyen al cliente.

El inventario documenta una variedad más amplia de formas en las intervenciones de los comerciantes que en las de los clientes. Esta diferencia describe las formas recogidas en el corpus, pero no demuestra que los comerciantes las empleen con mayor frecuencia. En la conversación 30, el cliente emplea «amigo» al agradecer, mientras que el comerciante responde con «a usted» y una fórmula de despedida. La coexistencia de estas formas permite observar cómo se articulan recursos nominales y pronominales de tratamiento en el cierre del encuentro. Kluge (2020) señala que las formas de tratamiento no expresan exclusivamente relaciones de poder o solidaridad, sino que pueden adquirir distintos valores interpersonales según el contexto. Desde esta perspectiva, el vocativo «amigo» puede interpretarse como un recurso de aproximación interpersonal, mientras que el ustedeo del comerciante mantiene una forma de tratamiento deferente. Su concurrencia no implica una contradicción pragmática ni demuestra que exista una relación personal cercana entre los participantes.

El uso de "amigo" por parte de algunos clientes puede analizarse como una forma compartida en estos encuentros, pero los datos no permiten afirmar que la hayan adoptado por acomodación a los comerciantes. Las formas *brother* y "pa" aparecen en una intervención del guía en la conversación 22; por ello, no se contabilizan como formas empleadas por los clientes.

Aperturas, saludos y orientación a la transacción

En el corpus principal, compuesto por 29 registros, se documentan saludos o fórmulas de bienvenida de comerciantes en 8 y de clientes en 2. Las conversaciones 25 y 28 incluyen saludos de ambos roles. En las conversaciones 2 y 14, los fragmentos comienzan directamente con una oferta de atención o con la formulación del pedido. Este patrón puede apuntar a aperturas más directas y orientadas a la transacción; sin embargo, la ausencia de saludo en un fragmento no basta para calificar el intercambio como descortés, sobre todo cuando el registro puede no abarcar el inicio completo del encuentro. La interpretación debe atender a la secuencia y a la extensión de cada registro.

Tabla 5

Registros con fórmulas de saludo según el rol

Rol	Registros del corpus principal	Porcentaje sobre 29 registros
Comerciantes	8: conversaciones 3, 6, 16, 23, 25, 26, 28 y 31	27.6 %
Clientes	2: conversaciones 25 y 28	6.9 %

Nota. Se cuenta cada registro en el que aparezca al menos un saludo de cada rol. Las categorías se superponen: las conversaciones 25 y 28 incluyen saludos de comerciantes y clientes.

Las conversaciones 2 y 14 presentan aperturas transcritas sin una fórmula explícita de saludo: en la primera, el comerciante ofrece atención mediante preguntas; en la segunda, el cliente inicia con "*Two* tostadas". La orientación inmediata a la transacción no permite inferir descortesía ni descartar que haya habido contacto previo fuera del fragmento.

Ejemplo 9. Conversación 25

1. Comerciante 3: ¿Qué tal? Buenas tardes

2. Cliente: ¿Hola?

3. Comerciante 1: Buenas tardes, ¿Qué le damos? ¿Qué le damos el día de hoy?

4. Cliente: No sé, algo rico, sí

En la 25, saluda primero un trabajador y el cliente responde; en la 28, inicia el cliente y responde el comerciante. Se documentan, por tanto, dos secuencias con fórmulas de ambos roles. En la conversación 31, la pregunta sobre el significado de *good afternoon* se distingue del *hi* posterior,

que sí se emplea como saludo. Estos resultados describen los textos conservados; no permiten interpretar la ausencia de saludo como una falta de cortesía.

Tuteo y ustedeo

Ejemplo 10. Conversación 29

1. Cliente: ¡Oh! dar**te** mi número de teléfono.

2. Comerciante: Sí, sí.

3. Cliente: Tengo, ah, teléfono de Estados Unidos

4. Comerciante: Oh, está bien, ok

El clítico "-te" en "darte mi número" aporta una marca de tuteo aunque no aparezca el pronombre "tú". Este caso muestra por qué la búsqueda de pronombres explícitos resulta insuficiente para identificar el tratamiento.

Ejemplo 11. Conversación 29

1. Comerciante: Eso, si, si, muy bien. De dónde es ¿si se puede saber?

2. Cliente: Ah... ¿de dónde es?

3. Comerciante: *Where are you from*?

4. Cliente: Oh, de dónde es... soy coreano

El análisis de las formas pronominales de tratamiento considera su realización mediante pronombres, formas verbales y clíticos, así como las posibles alternancias en un mismo encuentro. Kluge (2020) destaca el carácter dinámico del tratamiento y señala que su elección puede depender de diversas condiciones interaccionales. En el ejemplo 11, la pregunta "¿De dónde es?" puede interpretarse como una forma de tratamiento de usted dirigida al cliente, considerando su posición en la secuencia, la reformulación en "*Where are you from*?" y la respuesta posterior. Sin embargo, la forma verbal "es", considerada aisladamente, también puede corresponder a una referencia en tercera persona, por lo que su interpretación depende del contexto. Asimismo, se documentan alternancias dentro de un mismo encuentro: en la conversación 28, el comerciante emplea "te ofrezco" y "¿le pongo...?", mientras que en la conversación 30 el cliente utiliza "Me da una quesadilla" y "¿de qué tú haces los sopes?". Estos casos muestran que las formas de tratamiento no nece-

sariamente se mantienen constantes a lo largo de toda la interacción y que su interpretación requiere considerar la secuencia y al destinatario, sin atribuir automáticamente las alternancias a diferencias de jerarquía o de familiaridad.

Tabla 6

Ejemplos de formas pronominales de tratamiento en las interacciones

Forma o alternancia	Ejemplo	Registro e interpretación
T, cliente a comerciante	"¡Oh! darte mi número de teléfono".	Conversación 29, turno 117. El clítico "-te" aporta una marca de tuteo sin un pronombre sujeto explícito.
V, comerciante a cliente	"¿De dónde es, si se puede saber?"	Conversación 29, turno 28. La reformulación posterior en inglés y la respuesta apoyan la lectura dirigida al cliente.
Alternancia en el habla del comerciante	"¿Qué te ofrezco?" / "¿le pongo toda la verdura?"	Conversación 28. En un mismo registro aparecen las formas T y V; se interpretan según su posición y su destinatario.
Alternancia en el habla del cliente	"Me da una quesadilla" / "¿de qué tú haces los sopes?"	Conversación 30. La secuencia combina una fórmula con "da" y una forma explícita de tuteo.

Movilización de recursos entre lenguas y mediación

Ejemplo 12. Conversación 28

1. Cliente: ¿Qué tal? buenas tardes.
2. Comerciante: Hola ¿qué tal? buenas tardes, muchacho, ¿qué te ofrezco? Flautitas, tacos de papa, quesadillas, sopes.
3. Cliente: Am, me vas a dar una orden de tres para llevar, por favor.
4. Comerciante: Ok
5. Cliente: ¿Sale cincuenta y cinco?
6. Comerciante: Sí, sale cincuenta y cinco, muchacho.
7. Cliente: Ok, perfecto, sería para llevar, por favor.
8. Comerciante: Muy bien, ¿le pongo toda la verdura? La lechuga, aguacate, cueritos, salsa de tomate, crema y queso.
9. Cliente: Am, no cueritos, por favor, no me gustan los cueritos.

En la conversación 28, el cliente inicia con "¿Qué tal? Buenas tardes", y el comerciante responde al saludo antes de ofrecer los productos. El intercambio se desarrolla principalmente en español. El registro completo también indica que el cliente dice ser de California y que está en Ensenada por un tiempo. La secuencia documenta esa declaración individual y la coordinación en

español; no demuestra un cambio inicial desde otra lengua ni justifica generalizar su trayectoria a otros clientes.

En la conversación 9, la petición inicial de tacos se modifica tras aclarar el comerciante que no los vende. La repetición de "ceviche" y la posterior indicación "dos" permiten ajustar el pedido. El interés radica en la reparación de la información sobre el producto; no se le atribuye al cliente una intención de acomodación que no haya sido expresada.

En la conversación 1, el comerciante anuncia: *We open five minutes*! y el cliente solicita confirmación: *Five minutes*? Tras la respuesta afirmativa del comerciante, "*Ok, we wait*" expresa la disposición del cliente a esperar. La repetición del componente temporal y la confirmación establecen un acuerdo local sobre la apertura del puesto.

Ejemplo 13. Conversación 16

1. Comerciante 1: Hola, hola, buenas tardes, bienvenidos.
2. Cliente: *What should I get*?
3. Comerciante 1: Ora, ¡Jr! ¡ahí tú atiende wey!
4. Cliente: *What you got*?
5. Comerciante propietario: *I got three, I got the singapur it's a crab salad with shrimp, octopus and scallops. The second one, is the guerrerense with shrimp, made with yellow tuna marinated with orange juice.*
6. Cliente: *A crab salad, shrimp, octopus and scallops.*
7. Comerciante propietario: ¡Una singapore!

El comerciante solicita la intervención de otra persona tras la pregunta del cliente en inglés. El nuevo participante explica los productos en esa lengua y comunica la orden en español. La mediación se basa en la distribución de tareas: informar al cliente y transmitir el pedido a quienes preparan los alimentos. La resolución comunicativa involucra a más de dos interlocutores.

Ejemplo 14. Conversación 19

1. Cliente: ¡Amigo! ¿Qué es?

   (Señala a la garrafa que tiene el agua de horchata)
2. Comerciante 1: Agua de horchata
3. Cliente: Agua de horchata *it´s like a rice chocolate cold drink.*

   (El cliente le explica a su acompañante qué es el agua de horchata)
4. Cliente: Una, por favor.

La explicación en inglés, dirigida al acompañante, introduce un segundo destinatario en el encuentro. El cliente pide "agua de horchata" y, antes de pedirla, ofrece una descripción de la bebida en español. Se analiza esta intervención como una mediación informal situada; la descripción del cliente no se adopta como definición de la composición del producto.

Ejemplo 15. Conversación 27

12. Cliente: *What is skin pork?*
13. Comerciante: *Yeah, skin pork is the chicharrón suave.*

(El comerciante le enseña los cueritos con unas pinzas y se lo acerca al cliente para que lo tome y lo pruebe, el cliente lo prueba y hace una cara de desagrado)

14. Cliente: *No skin pork, please.*
15. Comerciante: *Ok, sauce tomato, cream and cheese* cotija? *Sauce tomato no spicy, ok?*

La pregunta *What is skin pork*? (turno 12) abre una secuencia de aclaración sobre el ingrediente. El comerciante combina una explicación en inglés y en español con la presentación de los cueritos mediante unas pinzas y la posibilidad de probarlos. El referente se vuelve así accesible tanto mediante la descripción verbal como mediante el contacto con el alimento. La respuesta "*No skin pork, please*" (turno 14) convierte esa exploración en una instrucción para preparar el pedido sin el ingrediente. La negociación se construye mediante la articulación de expresiones lingüísticas, acciones corporales y un objeto material; no depende exclusivamente de encontrar una equivalencia léxica. La solicitud de exclusión constituye la evidencia local de la decisión del cliente.

Ejemplo 16. Conversación 30

15. Cliente: *Can you put avocate on my quesadilla when it's* listo?
16. Comerciante: ¿Aguacate? ¿Cómo era?
17. Cliente: *Avocate*, my quesadilla
18. Comerciante: Ajá
19. Cliente: *when* mi quesadilla *it´s* listo
20. Comerciante: Ok

El ejemplo 14, correspondiente a los turnos 15–20 de la conversación 30, muestra una práctica translingüe del cliente. En una estructura sintáctica de base inglesa, incorpora las voces "quesadilla" y "listo", además de la forma transcrita "*avocate*", que se repite después de que el comer-

ciante propone "aguacate". Esta forma puede analizarse como una combinación del segmento inicial de "*avocado*" *y del* final de "aguacate". El ejemplo ilustra la movilización de recursos de ambas lenguas, incluso en la configuración de una forma léxica.

Ejemplo 17. Conversación 31

1. Cliente: *Only three*, tres, *i don´t know what is in...*
2. Comerciante: Ah, *one, moment...*
3. Cliente: ok
4. Comerciante: *this is my traduc...translator, ok? my english is not good, ok?* (saca el celular para utilizar el traductor)
5. Cliente: Mi español es terrible, pero
6. Comerciante: eh, ok (le acerca el celular al cliente para que hable en el traductor)
7. Cliente: *Three of them, everything, for, for the kids and... I* (El comerciante ve la traducción en su celular)
9. Comerciante: ¿solo una?
10. Cliente: Sí, solo una.

La dificultad para precisar el pedido lleva al comerciante a suspender momentáneamente el intercambio y presentar el teléfono como traductor. Al acercarlo al cliente, habilita otra vía para formular la orden; después consulta la pantalla y vuelve al diálogo mediante "¿solo una?". El dispositivo se integra en la secuencia junto con la intervención del cliente y la interpretación del comerciante. Su participación no sustituye la negociación entre ambos: proporciona un apoyo que se incorpora a las preguntas, a las confirmaciones y a la preparación de los alimentos. El registro completo incluye la entrega de las órdenes y los comentarios favorables de los participantes sobre el uso del teléfono. Estas acciones documentan su utilidad percibida en ese encuentro, sin constituir una evaluación de la exactitud de la traducción.

Aprendizaje del inglés y apoyos declarados en las entrevistas

Las seis entrevistas aportan experiencias de aprendizaje y descripciones de los apoyos para la atención. La Tabla 7 presenta una síntesis por entrevista, sin interpretar la falta de mención de un recurso como una respuesta negativa. El aprendizaje escolar, el contacto laboral y otros apoyos pueden coexistir en una misma trayectoria; no se consideran categorías excluyentes.

Tabla 7

Experiencias de aprendizaje y apoyos declarados en seis entrevistas

Entrevista	Aprendizaje y repertorio declarado	Recursos y prácticas de apoyo
E1	Cursó la preparatoria, pero afirma que retuvo muy poco de lo aprendido en inglés en la escuela. En el puesto, aprendió el vocabulario del menú al escuchar y preguntar a sus compañeros.	Consulta el menú, señala o muestra los productos y pide apoyo al encargado o a otros trabajadores cuando no entiende.
E2	Cursó la secundaria y dice que no sabe inglés. Refiere que el trabajo prolongado en el área de mariscos le ha permitido retener palabras relacionadas con los productos.	A veces solicita ayuda al patrón y señala que el menú le sirve para comunicarse.
E3	Cursó la secundaria y lleva 15 años en el puesto. Dice que aprendió observando, escuchando y preguntando. Describe un inglés de servicio para atender, recomendar y nombrar productos, que se distingue de mantener una conversación amplia.	Preguntaba a sus compañeros cómo nombrar productos o si una expresión era adecuada.
E4	Cursó primaria y dice que no habla inglés. Describe recursos básicos para cobrar y comunicar precios, como *one dollar* y "*one* tostada".	Se apoya en información escrita, señala los productos y usa una calculadora para convertir dólares y pesos. Antes contaba con el apoyo de su esposo y sus hijos.
E5	Refiere bases escolares y una residencia de 22 años en Estados Unidos. Se considera el trabajador que más habla inglés en el puesto.	Traduce menús, apoya a sus compañeros, recomienda productos y conversa con los clientes mientras esperan.
E6	Cursó bachillerato y relata dificultades con el inglés escolar, ausencias a clases y el costo de cursos adicionales.	Usa el traductor de voz del teléfono. Calcula que comprende alrededor del 80 % de las traducciones que recibe; también refiere usar algunas palabras y el humor con clientes francófonos y ucranianos.

Las entrevistas muestran trayectorias diversas y recursos que pueden coexistir. E1, E2 y E3 describen aprendizajes vinculados a las tareas del puesto: familiarizarse con el menú, escuchar a los compañeros, preguntar y retener expresiones relacionadas con los productos. E3 distingue este inglés de servicio de la capacidad para mantener una conversación amplia. E4 señala que no habla inglés y describe recursos limitados para cobrar, apoyándose en información escrita, en señalamientos y en el uso de una calculadora. E5 refiere bases escolares y una residencia de 22 años en Estados Unidos; además, explica que traduce menús, apoya a sus compañeros y conversa con clientes. E6 relata dificultades con la enseñanza escolar y con el costo de las clases adicionales, y describe el uso de un traductor de voz. Su estimación de que comprende alrededor del 80 % de las traducciones corresponde a su propia valoración, no a una medición de la exactitud o la competencia lingüística.

Durante la conversación 29, E6 comenta espontáneamente que aprende inglés en YouTube y con la ayuda de su pareja, quien le enseña un poco. Este comentario complementa lo dicho en la entrevista, en la que habló de sus dificultades escolares y del costo de asistir a clases. Ambos datos describen experiencias particulares; no permiten clasificar a todos los comerciantes como autodidactas ni determinar su nivel de inglés.

Discusión

Los resultados muestran que los encuentros de servicio se construyen mediante la participación conjunta de comerciantes y clientes, quienes movilizan distintos recursos para formular, precisar y atender las solicitudes. Los clientes no se limitan a pedir productos, sino que también reformulan sus peticiones, solicitan aclaraciones sobre los ingredientes y proporcionan información a sus acompañantes. Por su parte, los comerciantes ofrecen alternativas, verifican las especificaciones y recurren a otros trabajadores cuando la situación comunicativa lo requiere. Estos hallazgos coinciden con la perspectiva de Placencia (2020), quien destaca la importancia de considerar los factores situacionales y las características de la actividad comunicativa en el análisis de los pedidos. En los casos estudiados, la formulación de una solicitud no constituye necesariamente una acción aislada, sino que puede desarrollarse mediante una secuencia de intervenciones que permiten precisar el producto y las condiciones de su preparación. Por ello, el análisis de las estrategias de los comerciantes resulta insuficiente si no se consideran las contribuciones de los clientes a la organización del intercambio.

La distinción entre la forma lingüística de los enunciados y su función pragmática constituye otro aspecto relevante. Los registros documentan solicitudes formuladas mediante construcciones elípticas, declarativas, interrogativas e imperativas, cuya interpretación depende de su posición en la secuencia. Como señala Placencia (2020), los pedidos pueden presentar distintas realizaciones lingüísticas y acompañarse de recursos que modifican su fuerza pragmática. En este sentido, el pedido declarativo de la conversación 27, presentado en el ejemplo 3, permite observar que la intención de solicitar un producto no implica necesariamente el uso de una construcción imperativa. Asimismo, las consultas de precio, las especificaciones de preparación y las solicitudes de exclusión de ingredientes muestran que una misma interacción puede integrar diferentes acciones comunicativas. Estos resultados refuerzan la necesidad de distinguir entre la estructura gramatical de los enunciados y las funciones que desempeñan en el desarrollo de la transacción.

En cuanto a los recursos interpersonales, los resultados muestran que las formas de tratamiento y las expresiones de cortesía se articulan con las necesidades de la atención comercial. La coexistencia del vocativo «amigo» y el tratamiento de usted en el cierre de la conversación 30 ilustra que los recursos nominales y pronominales pueden expresar diferentes orientaciones interpersonales dentro de una misma secuencia. Esta observación resulta congruente con Kluge (2020), quien destaca el carácter dinámico de las formas de tratamiento y la diversidad de significados sociales que pueden adquirir. Asimismo, la presencia de vocativos como «muchacho», «güero», "jefe" y "*my friend*" permite recuperar la propuesta de Stenström (2020) sobre la importancia de su posición y función en el intercambio. Desde una perspectiva interaccional de la cortesía, como la desarrollada por Hernández-López y Fernández-Amaya (2020), estas expresiones no pueden interpretarse de manera aislada ni considerarse automáticamente como indicadores de familiaridad o deferencia. Su valor depende de las condiciones de uso y de las respuestas de los interlocutores. De manera semejante, las aperturas orientadas directamente a la transacción no constituyen, por sí mismas, manifestaciones de descortesía, especialmente cuando los registros no permiten determinar si hubo un saludo previo. En conjunto, los datos muestran que la dimensión interpersonal y la realización de la actividad comercial no son procesos independientes, sino aspectos que pueden desarrollarse simultáneamente.

Otro hallazgo relevante es la articulación de recursos lingüísticos, corporales y materiales para resolver necesidades comunicativas concretas. En la conversación 27, presentada en el ejem-

plo 15, el comerciante combina expresiones en inglés y español con la presentación de un ingrediente que el cliente puede observar y probar antes de decidir si incluirlo en su pedido. Por su parte, en la conversación 31, correspondiente al ejemplo 17, el teléfono funciona como un recurso de mediación que permite continuar la negociación de la orden. Estas situaciones pueden interpretarse desde la perspectiva translingüe de Canagarajah (2013), que destaca la movilización de diversos recursos en la construcción situada del significado. Asimismo, el estudio de Creese y Blackledge (2019) sobre las interacciones en un mostrador de biblioteca ofrece un antecedente para comprender cómo los recursos lingüísticos y las prácticas de atención se articulan en encuentros presenciales. Los registros de Ensenada permiten observar que la resolución de las dificultades comunicativas no depende exclusivamente del dominio de una lengua ni de la búsqueda de equivalencias léxicas, sino también de la colaboración entre los participantes y del aprovechamiento de los recursos disponibles en el entorno.

El contraste entre las entrevistas y los registros de interacción permite identificar relaciones entre las experiencias de aprendizaje declaradas por los comerciantes y las prácticas observadas durante la atención. Los testimonios muestran trayectorias diversas en las que intervienen la escolarización, la experiencia laboral, la convivencia con hablantes de inglés y el uso de recursos digitales. La ayuda de otros trabajadores y el traductor telefónico aparecen tanto en las entrevistas como en las interacciones, mientras que la referencia a YouTube y al apoyo de la pareja en la conversación 29 complementan la información proporcionada por E6. Estos resultados permiten distinguir entre el aprendizaje de expresiones vinculadas a tareas específicas y el desarrollo de una competencia comunicativa más amplia. En este sentido, la experiencia laboral constituye un contexto en el que los comerciantes pueden familiarizarse con los recursos lingüísticos necesarios para atender a los clientes, aunque los datos no permiten determinar el grado de dominio alcanzado ni establecer una relación causal entre las experiencias relatadas y las prácticas registradas. La complementariedad de ambas fuentes contribuye a comprender cómo los participantes describen y movilizan sus recursos comunicativos en situaciones concretas.

Finalmente, los resultados deben interpretarse considerando el alcance del diseño metodológico. El estudio comprende dos puestos de alimentos y un corpus principal de 29 registros de servicio, distribuidos de manera desigual y con diferencias de extensión. Los dos registros contextuales se analizaron por separado, y algunos intercambios documentan únicamente determinadas etapas de la atención. Estas condiciones permiten describir prácticas situadas, pero no

establecer comparaciones cuantitativas equivalentes entre los puestos ni generalizar los hallazgos al conjunto del comercio ambulante. Asimismo, las entrevistas recaban experiencias declaradas y el carácter sincrónico del estudio impide evaluar procesos individuales de aprendizaje a lo largo del tiempo. El análisis de los recursos corporales y materiales se limita a las acciones consignadas en las transcripciones y notas de observación, sin constituir un estudio audiovisual detallado. Tampoco se evalúan la precisión de las traducciones automáticas, la satisfacción de los clientes ni sus posibles efectos sobre las ventas. Estas delimitaciones no invalidan los hallazgos, sino que precisan su contribución al conocimiento de las prácticas lingüísticas e interpersonales en los encuentros de servicio estudiados.

Conclusiones

El análisis de los encuentros de servicio en dos puestos de comercio ambulante de Ensenada muestra que la atención se construye mediante un proceso de colaboración entre comerciantes y clientes. Las solicitudes no constituyen necesariamente actos aislados, sino que se desarrollan mediante secuencias de preguntas, aclaraciones, recomendaciones y confirmaciones que permiten negociar las características de los productos y concretar los pedidos. En este proceso, ambos participantes contribuyen activamente a la organización del intercambio, lo que pone de relieve la importancia de examinar las acciones comunicativas en su contexto secuencial y no únicamente a partir de su forma lingüística.

Los resultados también evidencian que la dimensión interpersonal forma parte de la propia actividad comercial. Las formas de tratamiento, los vocativos, los saludos y otros recursos de cortesía intervienen en la relación entre los participantes y se articulan con las necesidades de la transacción. Su presencia y distribución muestran que la familiaridad, la deferencia y la orientación al servicio no son categorías necesariamente excluyentes. En consecuencia, la interpretación de estos recursos requiere considerar quién los emplea, a quién se dirigen y en qué momento de la interacción aparecen, sin atribuirles valores pragmáticos fijos.

Asimismo, la comunicación se sostiene mediante la combinación de recursos en español e inglés, gestos, objetos y apoyos de mediación. La intervención de otros trabajadores, la presentación de productos y el uso de herramientas digitales permiten satisfacer necesidades de comprensión y mantener la atención, aun cuando los participantes disponen de repertorios lingüísticos

diferentes. Las entrevistas complementan estas observaciones al mostrar que los recursos empleados en el trabajo se relacionan con experiencias de aprendizaje escolares, laborales, personales y digitales, aunque no permiten establecer el desarrollo individual de la competencia lingüística.

La principal aportación del estudio radica en mostrar cómo las prácticas lingüísticas e interpersonales se articulan con recursos materiales y formas de colaboración para sostener los encuentros de servicio en un contexto de contacto de lenguas. Esta perspectiva permite comprender la atención comercial como una actividad comunicativa situada, cuya organización depende de las contribuciones de los participantes y de los recursos disponibles en cada interacción. Si bien los hallazgos se circunscriben a los dos puestos y a los registros examinados, ofrecen elementos para futuras investigaciones comparativas sobre prácticas pragmáticas, contacto lingüístico y mediación comunicativa en otros espacios de comercio y de atención al público.

Referencias

Anderson, J., & Lightfoot, A. (2021). Translingual practices in English classrooms in India: Current perceptions and future possibilities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *24*(8), 1210–1231. https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1548558

Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.

Carmona Mares, R., & Correa Miranda, O. (2008). Estructura territorial del turismo en el corredor Tijuana–Rosarito–Ensenada. *Teoría y Praxis*, (5), 359–375. https://biblat.unam.mx/hevila/Teoriaypraxis/2008/no5/24.pdf

Creese, A., & Blackledge, A. (2019). Translanguaging and public service encounters: Language learning in the library. *The Modern Language Journal*, *103*(4), 800–814. https://doi.org/10.1111/modl.12601

Félix-Brasdefer, J. C., & Placencia, M. E. (Eds.). (2020). *Pragmatic variation in service encounter interactions across the Spanish-speaking world*. Routledge.

Goethals, P. (2014). La acomodación lingüística en contextos profesionales turísticos. Un enfoque didáctico basado en los testimonios de turistas. *Ibérica*, (28), 181–202. https://revistaiberica.org/index.php/iberica/article/view/244

Hernández Flores, N., & Bernal, M. (2020). La (des)cortesía: Introducción a su estudio. En M. E. Placencia y X. A. Padilla (Eds.), Guía práctica de pragmática del español (pp. 83–94). Routledge.

Hernández-López, M. de la O., & Fernández-Amaya, L. (2020). La cortesía 1. En M. E. Placencia & X. A. Padilla (Eds.), Guía práctica de pragmática del español (pp. 115–124). Routledge.

Kluge, B. (2020). Las formas de tratamiento pronominal. En M. E. Placencia y X. A. Padilla (Eds.), Guía práctica de pragmática del español (pp. 61–69). Routledge.

Kulavuz-Onal, D., & Vásquez, C. (2018). "Thanks, shokran, gracias": Translingual practices in a Facebook group. *Language Learning & Technology*, *22*(1), 240–255. https://doi.org/10.64152/10125/44589

Placencia, M. E. (2020). Los pedidos. En M. E. Placencia & X. A. Padilla (Eds.), *Guía práctica de pragmática del español* (pp. 7–17). Routledge.

Stenström, A.-B. (2020). Los vocativos. En M. E. Placencia y X. A. Padilla (Eds.), *Guía práctica de pragmática del español* (pp. 70–80). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351109239-8

Zieliński, A. (2019). Hacia una tipología de las fórmulas de saludo en la historia del español. *Pragmática Sociocultural*, *7*(2), 155–181. https://doi.org/10.1515/soprag-2019-0014

[i] Maestra en Lenguas Modernas y licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Ha ejercido la docencia del inglés en la UABC, campus Tijuana, y ha participado como docente en actividades de enseñanza del coreano en el Centro de Idiomas de la Universidad Xochicalco. Correo electrónico: judith.salcido@uabc.edu.mx

[ii]Doctora en Filología, con especialización en Lenguas Románicas, por la Universidad Palacký de Olomouc, República Checa. Es profesora-investigadora de tiempo completo de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), campus Tijuana, desde 2004. Ha desempeñado diversas responsabilidades académicas, entre ellas las coordinaciones de Formación Básica, Posgrado e Investigación y Maestría en Lenguas Modernas. Actualmente es responsable de Desarrollo Curricular de la Facultad de Idiomas, campus Tijuana. Es integrante del Cuerpo Académico de Lingüística Aplicada. Sus líneas de investigación comprenden la sociolingüística, la psicolingüística, las actitudes lingüísticas y la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Correo electrónico: jcrhova@uabc.edu.mx. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7101-1637

[iii] Doctora en Lingüística Teórica y Aplicada por la Universidad Ludwig-Maximilians de Múnich, Alemania; maestra en Lingüística Aplicada por la Universidad de Guadalajara y licenciada en Lengua y Literatura Hispanoamericana por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Es profesora-investigadora de tiempo completo de la Facultad de Idiomas de la UABC, campus Tijuana, donde actualmente se desempeña como coordinadora de Posgrado e Investigación. Sus líneas de investigación comprenden la historiografía lingüística, la lingüística misionera, la lexicografía hispano-amerindia colonial y la sociolingüística del español en contextos fronterizos. Correo electrónico: rosio.molina@uabc.edu.mx. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6140-9286

REVISTA VIRTUAL
PLURILINKGUA
https://plurilinkgua.org/
Facultad de Idiomas Tijuana
ISSN: 2007-6975

Análisis de errores en la escritura en inglés e implicaciones didácticas

Alejandro Zavala Soria[i]

Resumen

El objetivo de este estudio fue describir la frecuencia, la distribución y las manifestaciones de los errores de escritura en inglés de estudiantes universitarios de Sonora, México. El estudio es de tipo descriptivo y se basa en el análisis de un corpus lingüístico. Se analizaron 153 textos de 39 estudiantes de la Universidad Tecnológica de San Luis Río Colorado. Las producciones lingüísticas consistieron en dos actividades de escritura: una de descripción personal y otra de narración de una experiencia, realizadas en dos momentos del curso. El análisis descriptivo combinó diez categorías de error, el recuento de anotaciones y la presencia en el texto. La ortografía, la estructura gramatical, la selección léxica y las formas verbales representaron el 83.39% de los 3089 tokens o marcas de error. La ortografía acumuló más anotaciones, mientras que la estructura gramatical y la selección léxica aparecieron en más producciones. Los ejemplos permitieron distinguir aspectos concretos, como las combinaciones de palabras, el uso de artículos, las formas verbales y el orden de los elementos. A partir de estos hallazgos y de los estudios sobre la enseñanza del inglés, se plantean orientaciones para la revisión de escritos y la retroalimentación. Se concluye que la frecuencia, la distribución y los ejemplos aportan información complementaria al docente de inglés para seleccionar contenidos de enseñanza del inglés como lengua extranjera vinculados a la escritura del alumnado.

Palabras clave: *análisis de errores; corpus de aprendientes; escritura en inglés; enseñanza del inglés; educación superior.*

Error Analysis in English Writing and Pedagogical Implications

Abstract

This study aimed to describe the frequency, distribution, and manifestations of writing errors in English among college students in Sonora, Mexico. We analyzed a corpus of 153 texts by 39 students from the Technological University of San Luis Río Colorado. The texts were based on two assignments—one involving a personal description and the other a narrative of an experience—administered at two points in the course. The descriptive analysis used ten error categories and examined annotation counts and the number of texts containing each category. Spelling, grammatical structure, lexical choice, and verb forms accounted for 83.39% of the 3,089 tokens or error annotations. Spelling had the most annotations, while grammatical structure and lexical choice appeared in more texts. The examples made it possible to identify specific aspects, such as word combinations, articles, verb forms, and word order. Based on these findings and studies on English language teaching, the author proposes guidelines for reviewing student writing and providing feedback, and concludes that frequency, distribution, and examples provide complementary information for selecting instructional content related to student writing.

Keywords: *error analysis; learner corpus; writing in English; English language teaching; higher education.*

Zavala Soria, A. (2026). Análisis de errores en la escritura en inglés e implicaciones didácticas. *Plurilinkgua* 22(1), 71–87. Disponible en http://plurilinkgua.org/docs/v22/1/PLKG221_Zavala.pdf

Introducción

Los textos que el alumnado escribe en inglés permiten observar qué palabras utilizan, cómo construyen los enunciados y qué aspectos requieren revisión. El análisis de errores organiza esta información y permite seleccionar contenidos y ejemplos para trabajar en clase.

La consulta sistemática de las producciones anotadas permite vincular la descripción de los errores con los pasajes en los que aparecen (Dagneaux et al., 1998). En este estudio, esa relación sirve de base para examinar las características de la escritura y formular orientaciones didácticas contextualizadas.

La investigación sobre la escritura universitaria ofrece antecedentes cercanos. En México, Rodríguez-Silva, Stewart y Rodríguez-Narciso (2021) analizaron 31 textos y clasificaron 901 errores sintácticos, morfológicos y léxicos. Bonilla López (2023) identificó 33 patrones gramaticales, estilísticos y léxicos en textos de universitarios costarricenses. Por su parte, Ehsanzadeh y Dehnad (2024) encontraron que cinco categorías concentraban el 61% de los errores en un corpus de estudiantes de medicina de Irán. Estos estudios muestran la utilidad de examinar categorías específicas y situarlas en las tareas y contextos en los que se producen.

La relación con la enseñanza requiere decidir qué explicar y qué pedir al estudiante tras recibir comentarios. Ellis (2009) y Mao, Lee y Li (2024) permiten situar estas decisiones en el trabajo de retroalimentación y revisión de textos. Por ello, el artículo acompaña la descripción de los errores con propuestas de trabajo en el aula.

El presente trabajo se sitúa en la Universidad Tecnológica de San Luis Río Colorado (UTSLRC), en el estado fronterizo de Sonora, México. Analiza las producciones lingüísticas escritas por estudiantes de la Ingeniería en Logística Internacional que cursaban la asignatura de inglés III. Su interés se centra en la escritura de temas personales y de experiencias pasadas en ese contexto educativo.

El objetivo de este estudio fue describir la frecuencia, la distribución y las manifestaciones de los errores de escritura en inglés de estudiantes universitarios. Se plantearon tres preguntas: ¿qué categorías reúnen más anotaciones y en cuántos textos aparecen?, ¿cómo se distribuyen entre las dos tareas? y ¿qué aspectos lingüísticos muestran los fragmentos seleccionados? La discusión vincula las respuestas con propuestas didácticas basadas en la literatura sobre la enseñanza del inglés.

El análisis de errores y su relación con la enseñanza del inglés como lengua extranjera

El error como fuente de información sobre el aprendizaje

El análisis de errores permite estudiar cómo los aprendientes utilizan los recursos de una lengua al comunicarse. Corder (1967) destacó que los errores ofrecen información sobre el conocimiento lingüístico que el estudiante pone en práctica durante su aprendizaje. Desde esta perspectiva, su estudio tiene valor para el investigador, que examina las características de la producción; para el docente, que identifica contenidos que requieren atención; y para el estudiante, que puede revisar sus elecciones lingüísticas. El error constituye, por tanto, una fuente de información para comprender la escritura y orientar su enseñanza.

James (1998) sistematizó el análisis de errores mediante procesos de identificación, descripción y clasificación. Estos procesos permiten precisar qué ocurre en un texto y a qué aspecto de la lengua corresponde cada caso. Una descripción organizada distingue, por ejemplo, entre los problemas relacionados con la selección de palabras, las formas verbales, la concordancia, el orden de los elementos y las convenciones de la escritura. La clasificación adquiere sentido cuando las categorías permiten reconocer fenómenos concretos y explicar sus características mediante ejemplos.

La identificación también requiere considerar el contexto. Una palabra o construcción debe examinarse dentro del enunciado y en relación con el significado que expresa. Granger, Swallow y Thewissen (2022) proponen el principio de corrección mínima: modificar únicamente lo necesario para corregir el error y, en la medida de lo posible, conservar la formulación del estudiante. Este criterio ayuda a distinguir una forma incorrecta de otra aceptable, aunque podría redactarse de otra manera. En el presente estudio sobre el aprendizaje del inglés, la frecuencia, la distribución y las manifestaciones de los errores de escritura se abordan como usos que se apartan de las convenciones lingüísticas consideradas en el análisis, atendiendo al contexto de su aparición.

El análisis de errores basado en corpus de aprendientes

Un corpus de aprendientes reúne las producciones de los estudiantes para estudiar las características de su uso de la lengua. En el análisis de errores, su utilidad consiste en organizar los textos, recuperar ejemplos y examinar las recurrencias. Dagneaux et al. (1998) mostraron cómo la anotación de errores mediante categorías explícitas permite realizar búsquedas sistemáticas en las producciones escritas. De esta manera, el análisis vincula la clasificación de

los casos con su localización en los textos y facilita una descripción basada en evidencia lingüística.

La tipología empleada determina qué aspectos se observan y cómo se agrupan. Eryiğit, Golynskaia, Sayar y Türker (2025) documentan la diversidad de sistemas de anotación y plantean que las categorías pueden organizarse con distintos niveles de detalle según las necesidades del estudio. Esto respalda la importancia de definir el alcance de cada código y de establecer criterios para distinguir fenómenos próximos. En un análisis descriptivo, la tipología funciona como una herramienta para ordenar los datos y hacer comprensibles las características de la escritura examinada.

La frecuencia y la distribución aportan información complementaria. La primera indica cuántas veces aparece un fenómeno; la segunda permite conocer cómo se distribuye en el corpus. Gries (2008) señala la importancia de considerar esta distribución al interpretar las frecuencias. En el análisis de errores, un número elevado de registros puede concentrarse en pocos textos o distribuirse entre numerosas producciones. Examinar ambas dimensiones, junto con ejemplos contextualizados, permite describir tanto la recurrencia de una categoría como su presencia en el conjunto estudiado.

La enseñanza de la escritura: significado, recursos lingüísticos y usos

La enseñanza de la escritura requiere relacionar lo que el estudiante desea comunicar con los recursos que utiliza para expresarlo. El modelo de Nation (2007) ofrece un marco para organizar esta relación en torno a cuatro componentes: comprensión centrada en el significado, producción centrada en el significado, aprendizaje deliberado de aspectos lingüísticos y desarrollo de la fluidez. Estos componentes articulan oportunidades para comprender mensajes, producir textos, estudiar formas específicas y utilizar con mayor soltura los conocimientos previamente adquiridos. Desde este marco, la atención a los errores forma parte de una enseñanza que también ofrece oportunidades para leer y escribir con propósitos comunicativos.

La relación entre el vocabulario y la gramática resulta especialmente pertinente para la producción escrita. Además de conocer palabras, el estudiante necesita reconocer cómo se combinan en expresiones y construcciones. Boers y Lindstromberg (2012), en su revisión de estudios sobre secuencias formulaicas, examinan propuestas que dirigen la atención hacia estas unidades, promueven su consulta en diccionarios y corpus, y favorecen su aprendizaje deliberado. Esta perspectiva permite abordar conjuntamente la selección léxica y las

combinaciones habituales de palabras, en lugar de tratarlas siempre como contenidos separados.

Los corpus también pueden emplearse como recursos didácticos para observar los usos de la lengua. El meta análisis de Boulton y Cobb (2017) encontró resultados favorables para el aprendizaje mediante actividades basadas en corpus. En este enfoque, los ejemplos permiten comparar formas e identificar regularidades. Conviene distinguir sus dos funciones: el corpus de aprendientes documenta las producciones estudiadas, mientras que los ejemplos de referencia proporcionan material para examinar alternativas de expresión. Su relación ofrece una base para vincular la descripción lingüística con la reflexión sobre la escritura.

Retroalimentación y revisión de los textos

La retroalimentación escrita vincula la identificación de un problema con la revisión del texto. Ellis (2009) distingue, entre otras modalidades, la retroalimentación directa, que proporciona la forma correcta; la indirecta, que señala la existencia del error sin resolverlo; y la metalingüística, que proporciona códigos o explicaciones sobre la naturaleza del error. Estas modalidades ofrecen distintos grados de ayuda y requieren diferentes acciones por parte del estudiantado. Por ello, el análisis de la retroalimentación comprende tanto la información proporcionada como la respuesta esperada por quien escribe.

Mao et al. (2024) destacan la importancia de considerar cómo los estudiantes interpretan y utilizan los comentarios recibidos. Su revisión de investigaciones realizadas en aulas sitúa la retroalimentación en las condiciones concretas de la enseñanza y subraya el papel activo del aprendiente. Desde esta óptica, revisar implica comprender la observación, examinar el fragmento señalado y decidir cómo reformularlo. Las oportunidades para elaborar nuevas versiones, resolver dudas y explicar los cambios permiten integrar la retroalimentación en el proceso de escritura.

La atención a las formas lingüísticas se complementa con la revisión del contenido y de la organización. Scherer, Graham y Busse (2024) encontraron que los efectos de la retroalimentación se relacionan con los aspectos a los que se dirige y documentaron beneficios de combinar comentarios sobre aspectos superficiales y profundos de la escritura. De estos resultados se desprende la pertinencia de vincular la corrección de formas con la claridad del mensaje y la organización de las ideas. Así, el análisis de errores aporta información específica dentro de una enseñanza más amplia de la producción escrita.

En conjunto, estos planteamientos sustentan tres componentes del presente artículo: la descripción de los errores como fenómenos observables, su organización en categorías y

ejemplos del corpus, y la formulación de implicaciones didácticas basadas en la literatura. Esta articulación permite relacionar las características de los textos con contenidos susceptibles de atención pedagógica, manteniendo el carácter descriptivo del estudio.

Metodología

Contexto y composición del corpus

Se realizó un estudio descriptivo basado en un corpus de aprendices de inglés de una universidad fronteriza. El material proviene de una intervención vinculada a una investigación doctoral desarrollada en inglés III durante el cuatrimestre de septiembre a diciembre de 2025 en la UTSLRC. Participaron 39 estudiantes de Ingeniería en Logística Internacional cuya lengua materna era el español. Los dos grupos ya estaban conformados: 21 estudiantes pertenecían al Grupo Experimental (GE) y 18 al Grupo Control (GC). Estas denominaciones se conservan para identificar el origen de los textos.

Las aplicaciones se realizaron en septiembre y diciembre de 2025. En ambas fechas se utilizaron las mismas consignas. La Tarea 1 (T1) (Ver Anexo 1) solicitó información personal, actividades habituales, preferencias y planes; la Tarea 2 (T2) [Ver Anexo 2] solicitó una experiencia pasada. Se indicaron entre 80 y 100 palabras y 25 minutos por tarea. Los estudiantes escribieron en Documentos de Google y solo se les permitió usar el procesador de texto.

Entre las aplicaciones, el GE participó en actividades de lectura y escritura durante 12 sesiones de dos horas integradas en el curso; el GC siguió el programa habitual. El presente artículo reúne las producciones escritas en inglés de ambos grupos antes y después de la intervención (preprueba y posprueba) sin incluir una comparación de los efectos de la intervención, ya que ello corresponde a otro análisis.

De las 156 producciones previstas, 153 contenían texto. En la preprueba quedó una respuesta en blanco y, antes de la posprueba, un estudiante dejó el curso, por lo que faltaron sus dos producciones finales. La Tabla 1 presenta los textos disponibles.

Tabla 1.
Composición del corpus por grupo y aplicación

Grupo	Aplicación	T1	T2	Total de textos
GE	Preprueba	21	21	42
GE	Posprueba	21	21	42
GC	Preprueba	18	17	35
GC	Posprueba	17	17	34
Total		**77**	**76**	**153**

Nota. Elaboración propia. T1: descripción personal; T2: narración de una experiencia. Cada estudiante pudo aportar hasta cuatro textos.

Categorías y preparación del material

Se codificaron las producciones en diez categorías definidas, tomando como referencia el análisis de errores de James (1998). El inventario es una elaboración operativa del estudio. En la Tabla 2 se presentan sus definiciones.

Tabla 2.
Categorías de error utilizadas en el análisis

Código	Categoría	Alcance
MS	Ortografía	Escritura de palabras y capitalización, con referencia al inglés estadounidense.
SP	Palabra en español	Palabra española utilizada en la producción solicitada en inglés, excluyendo los nombres propios.
GR	Estructura gramatical	Construcción inadecuada u omisión de un elemento necesario.
P	Puntuación	Signos vinculados a la forma escrita de las unidades léxicas, especialmente los apóstrofos.
WW	Selección léxica	Palabra o preposición inadecuada en el contexto.
VT	Tiempo o forma verbal	Forma verbal inadecuada para la construcción o para el contexto temporal.
PR	Pronombres y posesivos	Selección inadecuada de una forma pronominal o posesiva.
WO	Orden de palabras	Organización inadecuada de los elementos de la secuencia.
AGR	Concordancia	Concordancia gramatical de número o de persona.
RF	Separación requerida	Ausencia de espacios necesarios entre unidades.

Nota. Elaboración propia. Las categorías pueden coincidir en un fragmento. P tiene un alcance restringido y RF se refiere al espaciado, no a la organización de las oraciones.

Las producciones escritas se conservaron en formato TXT con sus errores originales. Se eliminaron las instrucciones y los datos personales, y se mantuvieron los identificadores de grupo, de estudiante, de aplicación y de tarea. Antes del recuento, se depuraron las inconsistencias en los códigos, los separadores y los encabezados. La revisión retiró diez marcas incompatibles con las definiciones operativas; el archivo analítico quedó integrado por 3089 tokens. Las palabras de los estudiantes se conservaron sin modificaciones.

Procedimiento de análisis

Se distinguieron tres unidades: el *texto*, entendido como una respuesta a una tarea en una fecha; la *marca*, que corresponde a cada aparición de un código; y el *bloque*, formado por los códigos escritos entre un par de corchetes. Cada marca se contó por separado, incluso cuando el mismo código aparecía varias veces en un bloque. Por ejemplo, *[GR, GR, WW]* aportó tres marcas.

Se calcularon las frecuencias absolutas por categoría y sus porcentajes respecto de los 3089 tokens. También se calculó la presencia de cada categoría en los 153 textos y por tarea, con denominadores de 77 para T1 y de 76 para T2. Para precisar la presencia compartida entre tareas, se identificaron 76 pares completos: cada par reunió T1 y T2 del mismo estudiante y de la misma aplicación. Además, se contaron las categorías que coincidían dentro de un bloque, registrando cada combinación una sola vez por bloque.

El alcance del análisis abarca estas producciones y las definiciones del inventario. Los porcentajes se refieren a anotaciones y textos, no a tasas de error por palabra ni a porcentajes de estudiantes, ya que cada participante aportó varias respuestas. El etiquetado estuvo a cargo de un solo investigador y no se estimó la concordancia entre codificadores, un aspecto relevante para valorar los recuentos (Polio y Shea, 2014). La discusión didáctica se presenta como una posible aplicación de los hallazgos, no como una intervención evaluada en este artículo.

Resultados

Frecuencia y presencia de las categorías

La ortografía, la estructura gramatical, la selección léxica y las formas verbales concentraron 2576 de los 3089 tokens, equivalentes al 83.39%. La Tabla 3 muestra la frecuencia de cada categoría y su presencia en los textos.

Tabla 3.
Frecuencia de marcas y presencia de categorías por texto

Código	Marcas	Porcentaje de marcas	Textos con la categoría	Porcentaje de textos
MS	849	27.48	121	79.08
GR	740	23.96	134	87.58
WW	547	17.71	132	86.27
VT	440	14.24	121	79.08
P	132	4.27	57	37.25
SP	115	3.72	43	28.10
WO	114	3.69	64	41.83
AGR	72	2.33	51	33.33
PR	42	1.36	28	18.30
RF	38	1.23	23	15.03
Total	**3089**	**100.00**	—	—

Nota. Elaboración propia. Los denominadores son 3089 marcas y 153 textos. Una producción puede contener varias categorías; por ello, los porcentajes de los textos no suman 100%. Los porcentajes de las marcas pueden diferir ligeramente de 100 debido al redondeo.

La ortografía acumuló la mayor cantidad de marcas: 849. Sin embargo, GR y WW aparecieron en más producciones: 134 y 132, respectivamente, frente a 121 en MS. Se observaron, por tanto, dos rasgos del perfil: predominio ortográfico en el recuento y mayor extensión de las categorías gramatical y léxica en los textos.

MS y VT estuvieron presentes en 121 producciones cada una. En los textos que contenían estas categorías, MS reunió un promedio de 7.02 narcas y VT de 3.64. La diferencia muestra una mayor repetición de anotaciones ortográficas en las respuestas en las que se registraron. Algo similar ocurre con SP y WO: sus totales fueron cercanos, 115 y 114 marcas, pero WO se distribuyó en 64 textos y SP en 43.

En 96 producciones escritas, el 62.75% registraron cinco o más categorías. La mediana fue de 5 categorías por texto. Cuatro respuestas no contenían anotaciones y se conservaron entre las 153 producciones analizadas. El perfil reúne así distintos aspectos de la escritura en una misma respuesta, así como las diferencias entre categorías.

Distribución entre las dos tareas

La T1 reunió 1723 marcas y la T2, 1366. En la descripción personal predominó MS, con 531 tokens, lo que representa el 30.82% de sus anotaciones. En la narración, predominó GR con 372 (27.23%). La presencia de texto permite observar cómo se distribuyeron las categorías en cada tarea (Tabla 4).

Tabla 4.
Presencia de categorías en las dos tareas

Código	T1 con la categoría, n (%)	T2 con la categoría, n (%)
MS	62 (80.52)	59 (77.63)
GR	67 (87.01)	67 (88.16)
WW	68 (88.31)	64 (84.21)
VT	62 (80.52)	59 (77.63)
P	33 (42.86)	24 (31.58)
SP	18 (23.38)	25 (32.89)
WO	34 (44.16)	30 (39.47)
AGR	27 (35.06)	24 (31.58)
PR	11 (14.29)	17 (22.37)
RF	17 (22.08)	6 (7.89)

Nota. Elaboración propia. T1: descripción personal, 77 textos; T2: narración de una experiencia, 76 textos. Cada categoría se cuenta una sola vez para determinar su presencia en una producción.

GR y WW tuvieron una presencia amplia en ambas tareas. Al examinar las respuestas emparejadas, GR apareció en 62 de los 76 pares (81.58%); WW, en 58 (76.32%). Estas categorías se registraron con frecuencia en ambas respuestas de un mismo estudiante.

Otras categorías presentaron una distribución diferente. SP apareció en el 32.89% de los textos narrativos y en el 23.38% de las descripciones personales; sus marcas también fueron más numerosas en T2, con 74 frente a 41. RF se registró en 22.08% en T1 y en 7.89% en T2. VT tuvo proporciones cercanas: 80.52% y 77.63%. Esta última categoría incluye tanto tiempos verbales como formas no finitas, como se aprecia en los ejemplos.

Manifestaciones de los errores en los textos

La Tabla 5 presenta un fragmento por categoría. Las reformulaciones muestran el cambio localizado y permiten relacionar cada código con una característica observable de la escritura.

Tabla 5.
Fragmentos del corpus y reformulaciones localizadas

Código	Fragmento registrado	Reformulación	Identificador
MS	*coffe [MS]*	*coffee*	GE–E06–pre–T1
SP	*temprano [SP]*	*early*	GE–E01–post–T1
GR	*I take shower [GR]*	*I take a shower*	GE–E09–pre–T1
P	*cant [P]*	*can't*	GC–E12–post–T1
WW	*wash [WW] my teeth*	*brush my teeth*	GE–E17–pre–T1
VT	*my hobby is read [VT] manga*	*my hobby is reading manga*	GE–E03–post–T1
PR	*with he [PR]*	*with him*	GC–E18–post–T2
WO	*my drink favorite [WO]*	*my favorite drink*	GE–E11–pre–T1
AGR	*a movies [AGR]*	*a movie*	GE–E07–post–T1
RF	*middlechild [RF]*	*middle child*	GE–E11–post–T1

Nota. Elaboración propia. Las alternativas conservan el sentido del fragmento y muestran el aspecto señalado. En AGR también podría eliminarse el artículo si se quisiera mantener el plural. Los identificadores señalan el grupo, el estudiante, la aplicación y la tarea.

WW incluye elecciones de verbos, sustantivos y preposiciones. Además de *wash my teeth* (Tabla 5), se registró *carpet [WW]* (GC–E18–post–T2) en un pasaje sobre la ubicación de un documento digital en el teléfono, cuyo contexto permite proponer *folder*. En *in [WW] Sunday [MS]* (GE–07–post–T1), la reformulación *on Sunday* modifica la preposición y la capitalización.

Los ejemplos de GR y VT ilustran operaciones distintas: incorporar un elemento necesario en "*I take a shower*" y modificar la forma del complemento verbal en "*my hobby is reading manga*". Esta distinción permite precisar qué aspecto debe revisarse en cada construcción.

Categorías que coinciden en un fragmento

El archivo contiene 2310 bloques de anotación: 1769 con una marca y 541 con varias, lo que equivale al 23.42% del total de bloques. Las combinaciones más frecuentes fueron GR–WW, presente en 168 bloques; GR–VT, en 119; y MS–P, en 88. Estos recuentos registran coincidencias de códigos dentro del mismo fragmento.

El fragmento *I'm [MS, P]* (GE-E04-pre-T1) ilustra la coincidencia de dos aspectos distintos: la minúscula del pronombre y el signo empleado como apóstrofo. La reformulación *I'm* corrige ambos. La lectura contextual del pasaje permite relacionar cada etiqueta con su modificación correspondiente.

Discusión e implicaciones didácticas

Del perfil de errores a la selección de contenidos

La presencia de GR y WW en 134 y 132 textos escritos en inglés, respectivamente, permite seleccionar ejemplos para una revisión compartida en clase. Por su parte, los 849 tokens de MS, distribuidos en 121 producciones, orientan el seguimiento de las anotaciones ortográficas en cada escrito. Ambos criterios vinculan el perfil del corpus con decisiones de atención, tanto colectivas como individuales. En cada caso, el fragmento determina qué explicación corresponde y qué cambio se solicita.

El perfil dialoga con estudios que identifican conjuntos concretos de errores en la escritura universitaria. Ehsanzadeh y Dehnad (2024) también encontraron una concentración en pocas categorías, mientras que Bonilla López (2023) describió patrones gramaticales y léxicos en producciones de distintos niveles académicos. Rodríguez-Silva et al. (2021) excluyeron la ortografía y gran parte de la puntuación. Las diferencias de cobertura explican por qué conviene comparar los fenómenos descritos y las decisiones analíticas antes que ordenar las muestras según sus porcentajes.

La presencia de GR y WW en ambas tareas aporta otra orientación. Los aspectos estructurales y léxicos pueden trabajarse en descripciones personales y narraciones, con ejemplos adaptados a cada propósito. Alexopoulou, Michel, Murakami y Meurers (2017) destacan la relevancia de considerar las consignas y sus exigencias funcionales al interpretar la escritura de los aprendientes. En este corpus, la distribución por tarea permite seleccionar materiales de ambos tipos de producción.

Vocabulario y gramática dentro de expresiones

Los ejemplos *wash my teeth*, *make homework* e *I take a shower* permiten relacionar la selección léxica con la construcción gramatical. Para expresar esas actividades, resultan pertinentes las secuencias *brush my teeth*, *do homework* y *take a shower*. Estas expresiones pueden trabajarse como unidades, atendiendo a su significado, componentes y usos, de acuerdo con la perspectiva didáctica de Boers y Lindstromberg (2012).

Una aplicación posible consiste en seleccionar expresiones de los escritos, presentarlas junto con ejemplos pertinentes y pedir a los estudiantes que identifiquen sus componentes. Después pueden incorporarlas en nuevas oraciones relacionadas con sus actividades. En el caso de "*on Sunday*", el contraste puede ampliarse a otras expresiones temporales trabajadas en clase. En "mi hobby es leer manga", el foco recae en la construcción y la forma del complemento verbal. Estas decisiones parten de la manifestación concreta, no solo del nombre del código.

Para llevar al aula un enfoque basado en la metodología de corpus descrita por Boulton y Cobb (2017), el docente puede preparar una selección breve de ejemplos correctos con los que el alumnado observe combinaciones y contraste alternativas. A partir de esa consulta, cada estudiante puede registrar una expresión revisada, un ejemplo contextualizado y una oración propia.

Retroalimentación que conduce a una revisión concreta

Las categorías también permiten precisar el comentario del docente de la clase de inglés. Ante una forma ortográfica, puede señalarse el segmento para que el estudiante lo revise; ante una combinación que aún desconoce, puede ofrecerse una alternativa acompañada de un ejemplo. Una explicación breve sobre el artículo o la posición del adjetivo puede orientar la reformulación de otros fragmentos similares. Estas opciones corresponden a los tipos de retroalimentación descritos por Ellis (2009) y pueden combinarse según el propósito de la actividad.

En consonancia con la participación del alumnado planteada por Mao et al. (2024), se puede solicitar una segunda versión del pasaje, acompañada de una breve explicación del cambio. La revisión de ambos productos permite comprobar cómo se interpretó y se atendió el comentario del docente.

La revisión por pares puede complementar este trabajo mediante criterios claros. Vuogan y Li (2023) encontraron un efecto positivo de la retroalimentación de compañeros en su meta análisis de 26 estudios, con efectos mayores en revisiones que en nuevas composiciones y en contenido que en aspectos lingüísticos. A partir de ese antecedente, por ejemplo, se podría iniciar con un modelo del docente y una tarea acotada: comprobar el orden de una descripción, localizar una expresión trabajada o formular una pregunta sobre su significado. Las decisiones lingüísticas dudosas pueden discutirse después con el profesor.

La Tabla 6 resume las posibilidades de trabajo vinculadas a los fragmentos del corpus. Son propuestas didácticas derivadas de la descripción y de la literatura revisada; constituyen orientaciones para la clase, no resultados de una aplicación experimental.

Tabla 6.
Propuestas de revisión a partir de los aspectos observados

Aspecto observado	Actividad propuesta	Producto para revisar
Forma escrita y espacios	Comparar el fragmento con un modelo y localizar la modificación.	Fragmento revisado con el cambio señalado.
Combinaciones de palabras	Consultar ejemplos y elegir la expresión adecuada para el mensaje.	Expresión contextualizada y una oración propia.
Artículos y formas verbales	Completar o reformular una construcción y explicar la elección.	Dos versiones del pasaje y una explicación breve.
Orden, pronombres y concordancia	Revisar una secuencia con una pregunta guía sobre la relación entre sus elementos.	Secuencia reorganizada o ajustada.
Uso de una palabra en español	Buscar una alternativa en inglés y comprobarla en contexto.	Pasaje reformulado conservando el significado.

Nota. Elaboración propia a partir de los ejemplos analizados. Las actividades pueden combinar trabajo individual, revisión entre pares y acompañamiento docente.

Integrar la revisión en la enseñanza de la escritura

La revisión propuesta puede incluir preguntas sobre la claridad del mensaje y la organización de las ideas, así como comentarios sobre las formas lingüísticas, de acuerdo con Scherer et al. (2024).

Para las tareas examinadas en este estudio, una secuencia posible comienza con la lectura del escrito para reconocer su propósito y la información que comunica. Después se seleccionan algunos aspectos lingüísticos presentes en el texto, se consultan ejemplos y se prepara una nueva versión. El cierre puede pedirle al estudiante que utilice una expresión revisada en otro mensaje personal o en un texto narrativo. La secuencia relaciona la descripción de errores con el proceso de escritura y mantiene el significado como referencia para la revisión.

En el curso de Inglés III, sus producciones escritas en inglés están secuenciadas y pueden alternarse con lecturas sobre los temas de las tareas y con oportunidades de escribir usando expresiones ya conocidas. Así, la revisión de formas se integra con otras actividades de comprensión, producción y fluidez, de acuerdo con el marco de Nation (2007).

Conclusiones

El análisis describió los errores anotados en 153 producciones escritas en inglés de 39 estudiantes de la Universidad Tecnológica de San Luis Río Colorado. La ortografía, la estructura gramatical, la selección léxica y las formas verbales representaron el 83.39% de los tokens. La ortografía acumuló más anotaciones, mientras que la estructura gramatical y la selección léxica se distribuyeron entre más textos y tuvieron una presencia amplia en ambas tareas.

La lectura de fragmentos por parte del revisor precisó los aspectos agrupados bajo las etiquetas. Los ejemplos mostraron la escritura de palabras, las combinaciones léxicas, el uso de artículos (determinados e indeterminados), la selección de formas verbales y las relaciones de orden y concordancia. Las reformulaciones localizadas permitieron identificar el cambio correspondiente a cada pasaje y conservar su contenido esencial. La coincidencia de categorías en algunos bloques reforzó la utilidad de consultar el fragmento junto con sus códigos.

La contribución del estudio es una muestra del tipo de producción escrita en inglés en un contexto universitario de una universidad tecnológica en Sonora, México, que relaciona la frecuencia de las categorías, su presencia en los textos y sus manifestaciones concretas. Estos hallazgos ofrecen una base para seleccionar expresiones y construcciones que pueden revisarse en la clase de inglés y mejorar la práctica de la enseñanza de la escritura. Las orientaciones propuestas combinan ejemplos de uso, comentarios específicos, revisión individual o entre pares y la elaboración de nuevas versiones, con atención a las formas lingüísticas, al contenido y a la organización.

Referencias

Alexopoulou, T., Michel, M., Murakami, A., & Meurers, D. (2017). Task effects on linguistic complexity and accuracy: A large-scale learner corpus analysis employing natural language processing techniques. *Language Learning, 67*(S1), 180–208. https://doi.org/10.1111/lang.12232

Boers, F., & Lindstromberg, S. (2012). Experimental and intervention studies on formulaic sequences in a second language. *Annual Review of Applied Linguistics, 32*, 83–110. https://doi.org/10.1017/S0267190512000050

Bonilla López, M. (2023). Patterns of errors in texts written by Costa Rican university English learners: A corpus-aided study. *Actualidades Investigativas en Educación, 23*(1), 1–31. https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.51485

Boulton, A., & Cobb, T. (2017). Corpus use in language learning: A meta-analysis. *Language Learning, 67*(2), 348–393. https://doi.org/10.1111/lang.12224

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *5*(1–4), 161–170. https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161

Dagneaux, E., Denness, S., & Granger, S. (1998). Computer-aided error analysis. *System*, *26*(2), 163–174. https://doi.org/10.1016/S0346-251X(98)00001-3

Ehsanzadeh, S. J., & Dehnad, A. (2024). Analysis of high-frequency errors and linguistic patterns in EFL medical students' English writing: Insights from a learner corpus. *BMC Medical Education*, *24*, Article 1264. https://doi.org/10.1186/s12909-024-06242-z

Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, *63*(2), 97–107. https://doi.org/10.1093/elt/ccn023

Eryiğit, G., Golynskaia, A., Sayar, E., & Türker, T. (2025). Error annotation: A review and faceted taxonomy. *Language Resources and Evaluation*, *59*(3), 3385–3409. https://doi.org/10.1007/s10579-024-09794-0

Granger, S., Swallow, H., & Thewissen, J. (2022). *The Louvain error tagging manual* (Version 2.0, CECL Papers 4). Centre for English Corpus Linguistics, UCLouvain. https://www.uclouvain.be/en/system/files/uclouvain_assetmanager/groups/cms-editors-cecl/Drupal%2010%20CECL%20papers/CECL%20Papers/Granger%20et%20al._Error%20tagging%20manual%202.0_final_CC.pdf

Gries, S. Th. (2008). Dispersions and adjusted frequencies in corpora. *International Journal of Corpus Linguistics*, *13*(4), 403–437. https://doi.org/10.1075/ijcl.13.4.02gri

James, C. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. Longman.

Mao, Z., Lee, I., & Li, S. (2024). Written corrective feedback in second language writing: A synthesis of naturalistic classroom studies. *Language Teaching*, *57*(4), 449–477. https://doi.org/10.1017/S0261444823000393

Nation, P. (2007). The four strands. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *1*(1), 2–13. https://doi.org/10.2167/illt039.0

Polio, C., & Shea, M. C. (2014). An investigation into current measures of linguistic accuracy in second language writing research. *Journal of Second Language Writing*, *26*, 10–27. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.09.003

Rodríguez-Silva, L. H., Stewart, B. L., & Rodríguez-Narciso, S. (2021). An analysis of the writing skill of Mexican learners of English. *MEXTESOL Journal*, *45*(3). https://doi.org/10.61871/mj.v45n3-7

Scherer, S., Graham, S., & Busse, V. (2024). How effective is feedback for L1, L2, and FL learners' writing? A meta-analysis. *Learning and Instruction*, *93*, Article 101961. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101961

Vuogan, A., & Li, S. (2023). Examining the effectiveness of peer feedback in second language writing: A meta-analysis. *TESOL Quarterly*, *57*(4), 1115–1138. https://doi.org/10.1002/tesq.3178

Anexo 1.

Tarea 1

Write a short paragraph (80-100) words about yourself and your life. Include the following ideas:

- Who are you and what do you do?
- Your typical day or weekly routine.
- Things that you like or dislike.
- A goal of yours or future plan.

Expected vocabulary and grammar use: Present simple, frequency adverbs, basic future forms (will / going to), connectors (and, or, but, because also).

Anexo 2.

Tarea 2

Write a short paragraph (80-100) words about an important or memorable past experience you had. For example:

- A vacation you had.
- A problem and how you solved it.
- An event you helped organize.
- Or any other past event you can think of.

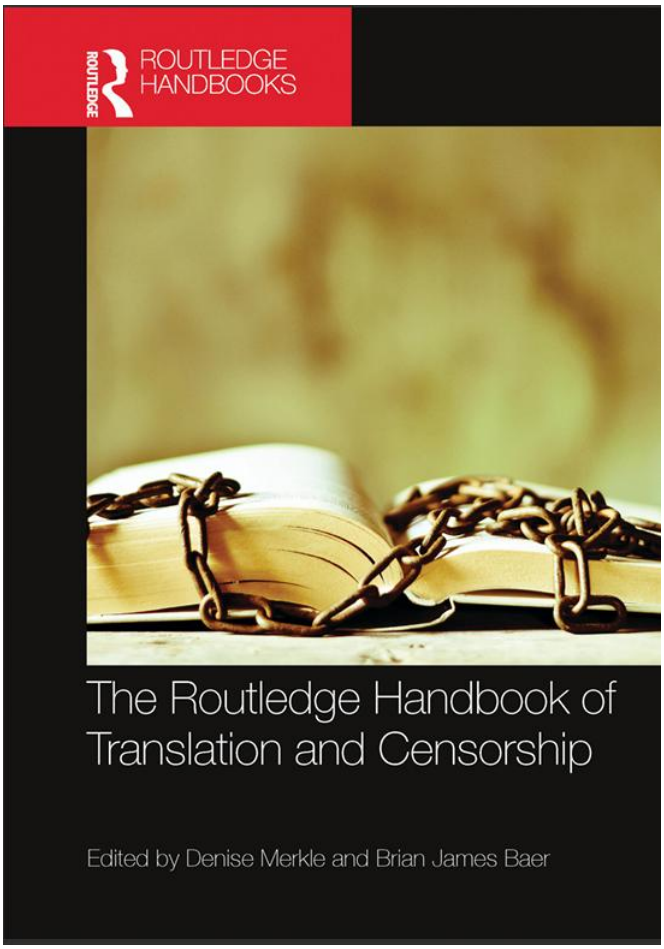
Expected vocabulary and grammar use: Simple past, regular and irregular verbs in past, time expressions (yesterday, last month, last year), describe actions, emotions and results.

[i] Maestro en Lenguas Modernas, graduado con mención honorífica y mérito escolar, por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y Licenciado en Enseñanza del Inglés por la Universidad Estatal de Sonora. Doctorando en Ciencias del Lenguaje en la UABC. Labora como profesor en la Universidad Tecnológica de San Luis Río Colorado. Sus áreas de interés incluyen la internacionalización de la educación superior, la enseñanza del inglés y el estudio de la competencia léxica. Correo electrónico: zavala.alejandro@uabc.edu.mx. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2842-0416

REVISTA VIRTUAL
PLURILINKGUA
https://plurilinkgua.org/
Facultad de Idiomas Tijuana
ISSN: 2007-6975

Volumen 22, número 1, 2026

Reseña de libro



The Routledge Handbook of Translation and Censorship

Natally Arroyo Moraila[i]

Merkle, D., & Baer, B. J. (Eds.). (2025). *The Routledge Handbook of Translation and Censorship*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003149453

Arroyo Moraila, N. (2026). [Reseña del libro *The Routledge Handbook of Translation and Censorship*, editado por D. Merkle y B. J. Baer]. *Plurilinkgua* 22(1), 88-92. Disponible en http://plurilinkgua.org/docs/v22/1/PLKG221_Arroyo.pdf

El libro *The Routledge Handbook of Translation and Censorship* es un manual colectivo que se añadió en 2025 al catálogo de la serie *Routledge Handbooks in Translation and Interpreting Studies*. Este volumen se encarga de profundizar, de forma novedosa, en una cuestión política: la censura y la traducción. Este libro es el primer manual que aborda específicamente la traducción y la censura como temas principales.

Los editores de este libro son dos figuras establecidas en los estudios de traducción: Denise Merkle, profesora universitaria de traducción con grado doctoral en Estudios Franceses, posee trabajos publicados sobre traducción, censura y lenguas minoritarias, y ha trabajado previamente en la edición de volúmenes y números especiales de revistas académicas; y Brian James Baer, fundador y editor de la revista *Translation and Interpreting Studies*, presidente de la American Translation and Interpreting Studies Association e igualmente profesor universitario de Estudios Rusos y traducción.

Tesis central y propósito

Uno de los planteamientos centrales de la obra es que la censura en la traducción no se limita a la prohibición de textos, sino que también opera mediante mecanismos políticos, religiosos, sociales y económicos. El libro sugiere que la censura se manifiesta como intervención editorial, políticas institucionales e incluso la autocensura por parte del traductor; de igual manera, puede presentarse de diversas formas, dependiendo del contexto y del tipo de traducción. Estos mecanismos permiten comprender la censura como un fenómeno que no se limita a casos aislados, sino que también responde a condiciones sociales e institucionales.

Este manual tiene el propósito de brindar un panorama amplio de la relación entre la traducción y la censura e incentivar una discusión sobre un asunto tan relevante como la censura. Este fenómeno se analiza en distintos contextos, especialmente geográficos e históricos, para sustentar la idea de que la censura en la traducción ha operado en diferentes épocas y lugares a lo largo de los siglos. Para ello, una variedad de autores especializados en distintas áreas de la traducción participó conjuntamente en la elaboración de los capítulos.

El libro se compone de una introducción y treinta y dos capítulos, organizados en seis partes: contextos iliberales y religiosos; coloniales y poscoloniales; comunistas y socialistas; democráticos y capitalistas; fascistas; y contextos específicos de género y modalidad. Como ya se mencionó, los apartados abarcan una amplia cobertura geográfica e histórica, desde la censura en entornos postsoviéticos hasta la censura de los cómics de Disney en traducción. En

las secciones del libro, los autores ofrecen un panorama contextualizado de la censura en cada capítulo, mediante un enfoque cualitativo y descriptivo, basado en estudios de caso, en aproximaciones comparativas entre contextos nacionales y períodos históricos, así como en el análisis de fuentes documentales.

Análisis crítico y discusión

The *Routledge Handbook of Translation and Censorship* sustenta sus planteamientos mediante el análisis de las distintas formas de censura y de sus repercusiones en la práctica de la traducción. El volumen permite comprender cómo las normativas, las intervenciones editoriales, la presión laboral y las expectativas del público condicionan las decisiones de los traductores y pueden favorecer la autocensura. Al examinar estos mecanismos en diferentes épocas y contextos, se evidencia su persistencia histórica y su relevancia para el ejercicio profesional actual.

El capítulo de Michelle Woods sobre la censura de mercado permite comprender que las restricciones a la traducción no se limitan a las prohibiciones estatales. La autora presenta el caso de la traducción al inglés de *La broma*, de Milan Kundera, publicada en 1969, cuyo texto fue recortado y reorganizado sin la autorización del autor, con la intención de favorecer sus ventas (Woods, 2025, pp. 320–321). Este ejemplo resulta significativo porque muestra cómo los intereses comerciales pueden intervenir en la forma en que una obra llega a sus lectores. Así, uno de los aportes del volumen consiste en ampliar la discusión sobre la censura hacia decisiones editoriales que pueden parecer simples ajustes de publicación, pero que modifican la obra y condicionan su recepción.

Por su parte, el capítulo de Álvaro Echeverri permite concretar las repercusiones políticas y personales de la traducción mediante el caso de Antonio Nariño, quien en 1793 publicó una traducción al español de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano y posteriormente fue procesado por las autoridades coloniales (Echeverri, 2025, pp. 133–134). Este caso muestra que la censura puede dirigirse tanto al texto como a quien hace posible su circulación en otra lengua. Su inclusión en el volumen resulta valiosa porque incorpora la experiencia hispanoamericana y permite observar cómo la traducción podía poner en circulación ideas que las autoridades consideraban amenazantes para el orden colonial. Al mismo tiempo, invita a reflexionar sobre la responsabilidad que se le atribuye al traductor respecto de las ideas del texto que traduce.

A su vez, el volumen se destaca por su cobertura geográfica y temporal en el campo de la traducción, pues lo hace de dos maneras específicas: mediante su cartografía y su amplitud

temporal. A través de sus capítulos, los autores, en conjunto, logran cartografiar el fenómeno de la censura en la traducción, en al menos cuatro continentes, aunque cabe destacar que el contexto europeo es el predominante. Esta distribución hace que algunas regiones tengan una presencia menor en el panorama que ofrece el volumen. Aunque el capítulo sobre Hispanoamérica amplía la cobertura, una mayor variedad de casos latinoamericanos permitiría enriquecer la comparación entre los mecanismos de censura.

Al mismo tiempo, se demuestra que esta problemática persiste a lo largo de un arco temporal que abarca desde la censura en la antigua Grecia y Roma hasta la actualidad. La exposición sustentada de toda esta variedad de contextos, además de respaldar los planteamientos del volumen, permite comprender la censura como un fenómeno que atraviesa distintas prácticas y modalidades de traducción, lo que puede generar un interés colectivo entre todos los profesionales de la traducción.

Los lectores del volumen requieren conocimientos previos de la disciplina de la traducción para profundizar en los análisis que ofrece cada capítulo, ya que se emplea terminología especializada, lo que lo posiciona como un texto dirigido principalmente a estudiantes avanzados e investigadores de la traducción. No obstante, *The Routledge Handbook of Translation and Censorship* resulta pertinente tanto en traducción como en otras disciplinas, dado que los enfoques políticos e históricos constituyen bases importantes del volumen.

En conclusión, *The Routledge Handbook of Translation and Censorship* constituye una aportación valiosa a los estudios de traducción por la diversidad de contextos que examina y por mostrar que la censura opera tanto mediante prohibiciones explícitas como mediante mecanismos editoriales, comerciales y sociales. Aunque predomina el contexto europeo, el volumen ofrece una base amplia para comparar estas prácticas en distintas épocas y sociedades. Su principal aporte consiste en invitar a comprender la traducción como una actividad sujeta a relaciones de poder que condicionan la circulación de los textos y la labor de quienes los traducen. Por ello, resulta una obra de consulta pertinente para estudiantes avanzados, investigadores y traductores profesionales interesados en las dimensiones históricas, políticas y éticas de su práctica.

Referencias

Echeverri, Á. (2025). Censorship and translation in Hispanic South America: The first translation of the Declaration of the Rights of Man and of the Citizen. En D. Merkle & B. J. Baer (Eds.), *The Routledge handbook of translation and censorship* (pp. 126–138). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003149453-11

Woods, M. (2025). Market censorship and translation. En D. Merkle & B. J. Baer (Eds.), *The Routledge handbook of translation and censorship* (pp. 320–335). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003149453-26

[i] Estudiante de octavo semestre de la Licenciatura en Traducción de la Facultad de Idiomas Tijuana de la Universidad Autónoma de Baja California. Correo electrónico: natally.moraila@uabc.edu.mx