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

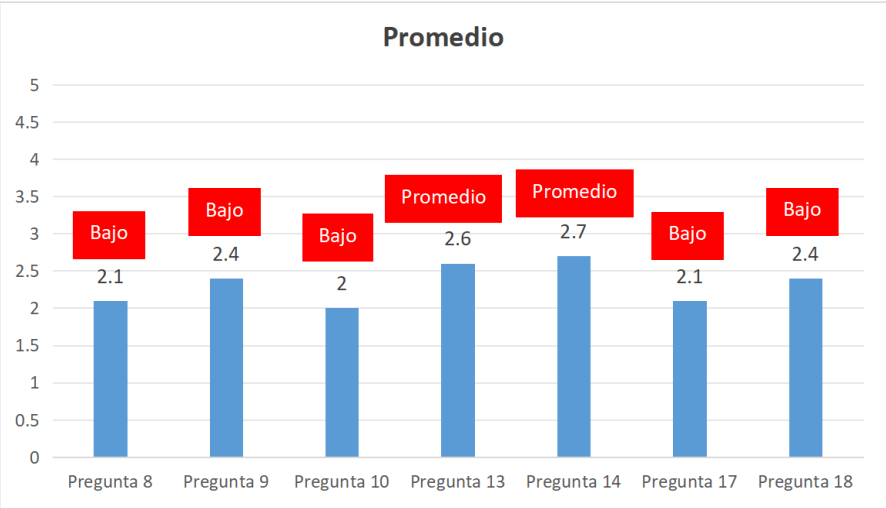
Número de pregunta	Pregunta
8	¿Con qué frecuencia hablas en inglés fuera de clase?
9	¿Puedes expresar opiniones o emociones en inglés con confianza?
10	¿Te resulta fácil participar en debates o discusiones en inglés?
13	¿Lees textos en inglés que no son parte de la clase (artículos, redes, libros)?
14	¿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.

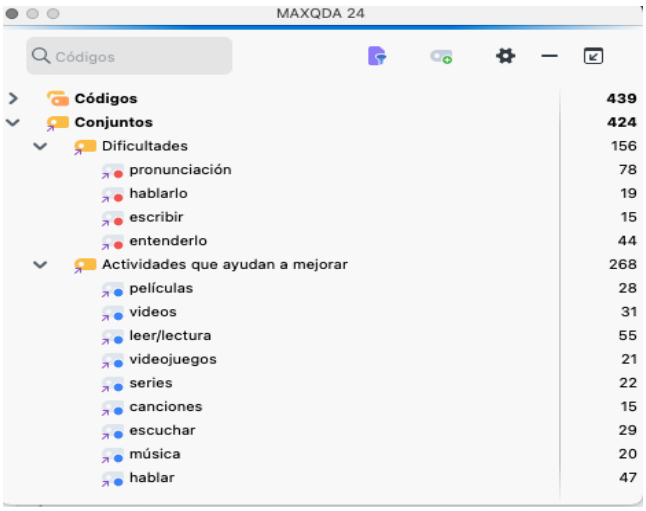


Figura 3

Códigos y conjuntos en MAXQDA.

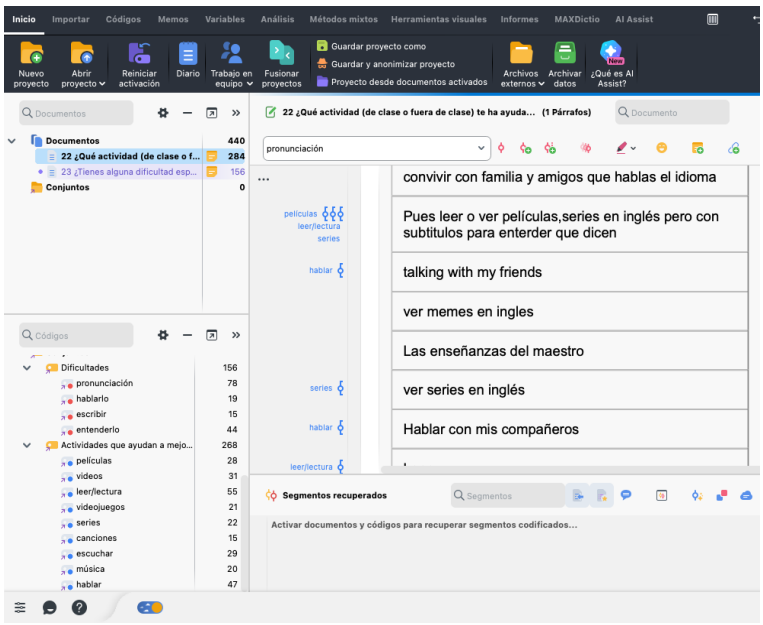


Figura 4

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