

"For them, I see that I am too much this... Or too much that": Identidad híbrida y barreras sociolingüísticas en jóvenes bilingües en Nueva York

Shirley Cabrera Cometa y Massiel Carolina Mejía Peñate

Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás
Maestría en Ambientes Bilingües de aprendizaje

Jenny Catalina Loaiza Fuquen
Directora

Author Note

Shirley Cabrera Cometa,
<https://orcid.org/0000-0002-6055-8394>,
shirley.cametacab@usantotomas.edu.co

Massiel Carolina Mejía Peñate,
<https://orcid.org/0009-0000-1563-3044>,
amassiel.penatemej@usantotomas.edu.co

We have no known conflict of interest to disclose.



Tabla de Contenido

Resumen	4
Abstract	5
Introducción	6
Revisión Literaria	9
Antecedentes	9
Conceptualización	12
Identidad	12
Bilingüismo	14
Barreras sociolingüísticas	17
Migración	19
Pregunta Problema	21
Objetivos	21
Objetivo General	21
Objetivos Específicos	21
Metodología	22
Contexto y Participantes	23
Instrumentos	24
Encuesta	24
Entrevista semiestructurada	26
Grupo focal	28
Método de recolección de datos	28
Análisis de datos	31
Translanguaging como práctica comunicativa	33
Interferencia lingüística	37
Experiencias emocionales y actitudes hacia cada lengua	43
Hallazgos: tendencias y tensiones	49
Tendencias	49
1. Translanguaging como práctica identitaria y pertenencia cultural.	49
2. Asociación diferenciada de lenguas con roles identitarios	50
3. Inseguridad lingüística y carga emocional asociada al rol de traductores	51



Tensiones	52
1. Tensión identitaria y presión institucional/familiar	52
2. Bilingüismo como recurso y bilingüismo como carga emocional	53
3. Adaptación a contextos sociales según el uso de la lengua	54
4. El papel del sistema escolar	55
Contribuciones a los ambientes de aprendizaje	57
Características de la creación de ABA para jóvenes hijos de inmigrantes en el estado de Nueva York	57
Conclusiones	66
Limitaciones	68
Proyección futura	69
Referencias	70
Apéndices	76
Apéndice 1	76
Apéndice 2	80
Apéndice 3	85

Resumen

El presente trabajo de investigación fue realizado por dos estudiantes de la Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje (MABA) de la Universidad Santo Tomás con la finalidad de analizar las barreras sociolingüísticas que enfrentan los jóvenes bilingües hijos de inmigrantes en su construcción de identidad cultural en el estado de Nueva York. A partir de la interacción cotidiana con jóvenes latinos nacidos en Los Estados Unidos por parte de las investigadoras, surgieron cuestionamientos e inquietudes acerca de su identidad lingüística y cultural, su bilingüismo y qué vivencias tuvieron con relación a los procesos de aprendizaje del español e inglés en un contexto socioculturalmente diverso como este. Dichas experiencias motivaron el desarrollo de la investigación.

La propuesta metodológica para el desarrollo de esta investigación fue de tipo cualitativo con enfoque de estudio descriptivo- interpretativo, siguiendo los conceptos de Hernández Sampieri (2010) y Guevara Alban (2020). Los datos se recopilaban a través de una encuesta vía online y una entrevista semi estructurada mediante dos grupos focales implementadas a una muestra de 4 participantes, en donde de manera escrita y oral describieron sus experiencias vinculadas al bilingüismo en contextos sociales, familiares, educativos, etc. Dentro de los resultados se encuentran: vivencias que implican el Translanguaging como práctica comunicativa, la interferencia interlingüística, las emociones y actitudes hacia cada lengua.

Palabras clave: *Bilingüismo, Identidad cultural, Migración, Barreras sociolingüísticas, Translanguaging, Experiencias emocionales, Inseguridad lingüística, Interferencia lingüística.*



Abstract

This research study was conducted by two students from the Master's Program in Bilingual Learning Environments (MABA) at Universidad Santo Tomás. Its objective was analyzing the sociolinguistic barriers faced by bilingual youth who are children of immigrants in the construction of their cultural identity in the state of New York. Through the researchers' frequent interactions with Latino youth born in the United States, questions and concerns emerged regarding their linguistic and cultural identity, their bilingualism, and the experiences they have had in learning Spanish and English within a socioculturally diverse context. These reflections served as motivation for the development of this study.

The methodological approach adopted for this research was qualitative, using a descriptive–interpretative design based on the frameworks proposed by Hernández Sampieri (2010) and Guevara Albán (2020). Data were collected through an online survey and a semi-structured interview conducted via two focus groups with a sample of four participants, who described, both in written and oral forms, their experiences related to bilingualism across social, family, and educational contexts. The findings revealed experiences involving translanguaging as a communicative practice, interlinguistic interference, as well as participants' emotions and attitudes toward each language.

Keywords: *Bilingualism, Cultural Identity, Migration, Sociolinguistic Barriers, Translanguaging, Emotional Experiences, Linguistic Insecurity, Linguistic Interference.*



Introducción

El bilingüismo puede ser definido como la capacidad que posee una persona de comunicarse de manera fluida en dos lenguas, asimismo entendiendo su proficiencia en habilidades de escucha, lectura, escritura, y habla. Según Gómez (2020), es esencial reconocer dichas habilidades lingüísticas y a su vez, los componentes de la lengua tales como: gramática, vocabulario, grafología y fonología, las cuales, le permiten al bilingüe comunicarse en una segunda lengua. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, ser bilingüe comprende una serie de vivencias que engloba conocimiento, emociones, factores sociales, económicos y una serie de motivos que impulsan a un individuo a aprender un segundo idioma: intereses personales o razones circunstanciales, tales como el contexto donde se encuentren. El bilingüismo también influye de una manera significativa en cuanto a la identidad de la persona, ya que lo expone a conocer características culturales distintas a las de su lengua materna. Nuestro eje se orienta a la identificación de los factores socioculturales y humanos en interrelación con el bilingüismo, Araque et al. (2024). No obstante, hay comunidades que siguen enfrentando barreras sociolingüísticas como el siguiente contexto.

Desde tiempos muy remotos, el ser humano se ha caracterizado por desplazarse de un lado a otro en búsqueda de una mejor calidad de vida. A las personas que se enfrentan a este tipo de situaciones se les conoce como migrantes. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) define a un ‘migrante internacional’ como cualquier persona que ha cambiado su país de residencia. Esto incluye a todos los migrantes, independientemente de su situación legal o de la naturaleza o el motivo de su desplazamiento. Hay algunos factores

que propician la migración tales como: factores demográficos, políticos, ambientales, sociales y económicos (Factores Que Propician La Migración Internacional | EMM2, n.d.). De acuerdo con la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2024), en el 2024 hubo aproximadamente 281 millones de migrantes en todo el mundo a raíz del conflicto y la violencia patente en sus países de origen, entre otras razones. Además, la OIM (2024) en su Informe sobre las migraciones en el mundo 2024, afirma que los países con mayor número de inmigrantes son Estados Unidos, Alemania, Arabia Saudita, Rusia y Reino Unido.

Estados Unidos es el país que ha recibido la mayor cantidad de migrantes en la historia desde 1970 (OIM, 2024b). En consonancia con esto, *Pew Research Center*, en el 2023 reportó una cifra récord de migrantes de 47.8 millones. Por si fuera poco, la migración internacional neta impulsó el mayor crecimiento demográfico de los Estados Unidos en décadas incrementando 3.3 millones de habitantes entre el 2023 y el 2024 (US Census Bureau, 2024). Las regiones de origen de las que provienen la mayoría de los migrantes son Latinoamérica (27 %), Europa y Canadá (12 %), Sub-Sahara Africa (5 %), Oriente Medio y África del Norte (4 %), Geiger (2025). Asimismo, la población hispana superó los 65 millones de personas, siendo aproximadamente el 58.32 % población mexicana, un 9 % puertorriqueños, un 4 % salvadoreños, y 2 % colombianos (Statista, 2024). Teniendo en cuenta lo anterior, se ha evidenciado desde hace décadas un fenómeno sociocultural y lingüístico, en el cual las personas migrantes han aportado al enriquecimiento de la cultura de este país de una manera extraordinaria. A su vez, la comunidad latina, siendo un grupo étnico minoritario pero significativo, ha sido foco de estudio para analizar las

características particulares del bilingüismo con relación a las barreras sociolingüísticas en las distintas generaciones de las familias migrantes.

Por consiguiente, este proyecto de investigación se interesa en indagar a fondo acerca de las barreras sociolingüísticas y la identidad cultural presentadas por los hispanos nacidos en Estados Unidos, específicamente en el estado de Nueva York, destacando al Empire State por su variedad de inmigrantes y gran población hispana de 2.423.203 (Office of the New York City Comptroller Brad Lander, 2024). Teniendo en cuenta que dicha comunidad creció en medio de una diversidad cultural en su día a día, desarrollando competencias comunicativas en el idioma materno en casa y el idioma anglosajón en los demás contextos, simultáneamente. Del mismo modo, de acuerdo a Lacomba y la Universidad de Washington (2023), las cuestiones identitarias se hacen relevantes al reconocer factores como el tiempo de permanencia en los Estados Unidos, ya que el nivel educativo, los ingresos y la capacidad lingüística contribuyen en el desarrollo de la población latina y cómo éstos se identifican.

En este sentido, es crucial indagar en la realidad bilingüe de esta comunidad en el estado de Nueva York. Profundizar sobre este fenómeno es importante porque nos permite observar los distintos impactos tanto emocionales como sociales en el proceso de aprendizaje que han enfrentado estos individuos inmersos en un país rico en multiculturalidad. De la misma manera, políticamente controversial respecto a la inclusión de otras culturas y a su riqueza lingüística. Es por ello que el bienestar emocional y mental de los hijos nacidos en territorio anglosajón con ascendencia hispana, se puede ver afectado

por temas de discriminación lingüística, baja autoestima, etc., al momento de comunicarse en su lengua materna o en su defecto en inglés en frente de otros hispanos. Y además, analizar este hecho ayuda a concienciar a individuos que se desenvuelven en el ámbito pedagógico, ya que implica a la educación bilingüe y la importancia que tiene. Esta busca construir conexiones que vinculan diversas culturas, idiomas y conocimientos, y a su vez, reconoce y complementa las particularidades de cada persona, Herrera y Bautista (2024). También en cualquier otro contexto natural, invita a desarrollar un espíritu inclusivo que motive a la confianza a aquellos que están viviendo desafíos con la fluidez de una lengua, y al mismo tiempo fomentar y valorar la riqueza cultural y lingüística que proyecta la comunidad hispana.

Revisión Literaria

Antecedentes

El presente estudio considera la formación de la identidad como un proceso que se construye en interacción con el contexto y con diversos agentes sociales. En el caso específico de la identidad bilingüe, Fielding (2015) plantea que esta es el resultado de una negociación continua entre el niño y los que están a su alrededor: sus padres, sus hermanos, sus amigos, sus profesores y la comunidad (p. 56). Distintas investigaciones recientes han estudiado este fenómeno de la relación entre el idioma y la identidad cultural en niños y jóvenes de origen latino en contextos migratorios.

En primer lugar, en el estudio titulado *“Who We Are Today”: Latinx Youth Perspectives on the Possibilities of Being Bilingual and Bicultural* de Newcomer (2020)

revela que la identidad se configura a partir de las relaciones con otras personas y se construye a través del lenguaje. Según los testimonios de los jóvenes, graduados de la escuela, hoy en día perciben su riqueza lingüística y cultural como una ventana de oportunidades laborales para tener una buena calidad de vida en el futuro. De acuerdo con este estudio, una educación inclusiva y respetuosa de los procesos bilingües de los niños ayuda a la construcción de una buena identidad multicultural, la cual sirve como base para afrontar de manera exitosa los retos a nivel social y lingüísticos que conlleva el bilingüismo en una sociedad poco incluyente de poblaciones minoritarias.

Seguidamente, en la investigación titulada *“The role of bilingualism in Latino youth experiences of acculturation stress when living in an emerging Latino community”*, de Booth et al. (2020) encontraron que, el bilingüismo ejerce un rol relevante en la vida cotidiana de los niños y jóvenes, afectando sus emociones y sus interacciones con los demás. El proceso de aculturación por el que atraviesan ellos les resulta estresante debido a los retos lingüísticos y sociales que tienen que vivir, como, por ejemplo, la discriminación a causa de su bilingüismo. Sin embargo, se evidenció que el uso del lenguaje y la identidad de ellos, difieren del contexto donde se usa. Es evidente que el proceso de bilingüismo para los jóvenes latinos es desafiante, en especial si la escuela y sus entornos no incentivan una educación multicultural y multilingüística inclusiva y respetuosa por las distintas comunidades existentes.

En tercer lugar, el estudio titulado *“I’m embarrassed and scared to speak a different language: The complex language beliefs and emotions of bi/multilingual children of*

immigrants in monolingual U.S. schools” de Kaveh (2021), donde los participantes fueron niños de cuarto grado de una escuela monolingüe en Estados Unidos, señala que las ideologías lingüísticas de la sociedad dominante afectan la percepción de los niños bilingües en relación con su riqueza lingüística. La investigación advierte que niños multilingües en escuelas monolingües muestran emociones contradictorias como orgullo y vergüenza hacia sus lenguas heredadas. Esto evidencia que no todos los espacios educativos son seguros para los niños y dependiendo como sea la experiencia bilingüe de cada individuo, éste ve su capacidad lingüística como una fuente de riqueza y oportunidades o como fuente de obstáculos en su interacción con el entorno que le rodea.

En resumen, el idioma que se habla en casa, la escuela o colegio al que asisten los niños y jóvenes, y otros espacios sociales moldean la percepción de identidad cultural y lingüística de las personas bilingües. Spolsky (2012) afirma que, en hogares multilingües y multiculturales, la familia desempeña un rol importante donde los cuidadores, niños y otros miembros de la familia son participantes claves en la influencia de la elección de la lengua y sus creencias. Por otro lado, estas percepciones están influenciadas por las experiencias personales de cada bilingüe. Desde la opinión de los propios niños y jóvenes, las percepciones sobre el bilingüismo y su identidad varían en relación con su generación migratoria y las experiencias vividas en contextos educativos y comunitarios. Este proceso de bilingüismo, en algunas ocasiones es razón de estrés por la presión que experimentan los bilingües al tener que ser fluidos en los dos idiomas, español e inglés debido a la demanda comunicativa en casa y en el colegio, Romero y Roberts (2003). Este estrés puede verse agravado por experiencias de discriminación asociadas al acento o las diferencias

culturales. No obstante, a pesar de estos desafíos, el bilingüismo es visto como un recurso valioso con potencial para abrir mayores oportunidades en la academia y ofertas laborales en el futuro.

Conceptualización

El presente proyecto se fundamenta en diversos conceptos clave que permiten comprender las dinámicas lingüísticas, sociolingüísticas y culturales que experimentan los niños y jóvenes nacidos en Estados Unidos, hijos de migrantes en contextos distintos con relación al aprendizaje de su lengua materna: el español y la lengua anglosajona, simultáneamente; y a su vez cómo este proceso establece parámetros en cuanto a la construcción de su identidad. En primer lugar, se aborda el concepto de *identidad* y la *identidad cultural*. También el *bilingüismo*, los *factores sociolingüísticos*, *barreras sociolingüísticas* y por último la *migración*, estos conceptos ofrecen la teoría necesaria para analizar la relación bilingüismo- identidad por parte de la población mencionada.

Identidad

Según Molano (2007), la identidad se entiende como el sentido de pertenencia de un grupo social, el cual puede estar geográficamente localizado o no, como en el caso de personas migrantes, resaltando así el vínculo emocional y simbólico con una comunidad, más allá de los límites físicos. Es decir, la identidad no depende únicamente del lugar donde se vive, sino también del vínculo emocional y cultural que se mantiene con cierto grupo determinado. Esta visión nos lleva a entender la magnitud del impacto que nuestras

raíces pueden tener, y cómo somos influenciados por la sociedad que nos rodeó en nuestros primeros años de vida.

Identidad cultural

Por otro lado, Castillo (2016) afirma que la definición de la identidad atiende a distintas formas dependiendo de la situación del individuo o de la colectividad que se trate. En lo individual, el ser humano va forjando su identidad a través de los procesos de socialización con los diferentes grupos sociales a los que pertenece, de acuerdo también a los diferentes roles que desempeña y por supuesto atendiendo a las características de su propia personalidad. En otras palabras, la identidad de una persona se va formando de diferentes maneras, teniendo en cuenta su situación o al grupo que pertenezca, esto es la nueva cultura. También el autor afirma que cada quien construye su identidad a partir de las interacciones que tiene con otras personas, a qué se dedica en su vida diaria y también según su forma de ser.

Esta perspectiva nos lleva a reflexionar en que el proceso de identidad es cambiante y relativo, pues se construye a partir de la exposición de nuevas culturas. Aunque una persona o cierto grupo en comunidad haya sido influenciada por su lugar de origen y sus costumbres, al habitar en una nueva residencia completamente distinta como lo es un país extranjero hacen que su identidad tome nuevos criterios y rasgos que antes no hacían parte de su naturaleza. Como seres humanos, nos adaptamos a entornos nuevos, y, por ende, la identidad es propensa a mezclarse con lo que hace parte de nuestras raíces y al mismo tiempo con la exposición a nuevos contextos.

Por lo tanto, la identidad cultural se entiende como la pertenencia a un grupo en el que se comparten creencias, valores, costumbres y una lengua. Este es un proceso constructivo en el que el contexto, el tiempo y las personas se interrelacionan. Según Schroeder et al., (2017) para que una persona construya su identidad y un sentido de pertenencia cultural, existen algunos elementos lingüísticos que influyen en esto: la edad de adquisición del segundo idioma, el nivel de competencia lingüística, el grado de acento extranjero, el tiempo de inmersión en cada idioma y la exposición actual. Dichos factores cambian la percepción de pertenencia a una cultura, y es que se debe tener en cuenta que el bilingüismo no es solo una competencia lingüística sino una experiencia identitaria compleja que afecta a los individuos. En el caso de los niños y jóvenes provenientes de familias migrantes, esta vivencia bilingüe significa, en el mayor de los casos, estar entre el idioma que se habla en casa, el idioma dominante del lugar donde desempeñan las actividades diarias, y los diferentes contextos sociopolíticos que influyen en su realidad. Por lo tanto, si se quiere ayudar a los jóvenes bilingües a que esta experiencia de estar en medio de dos idiomas y dos culturas sea favorable para ellos, se debe trabajar en conjunto con políticas educativas que promuevan la inclusión multilingüe en las aulas de clase, y así hacer acompañamiento a los esfuerzos que realizan los padres de familia en casa para apoyar a sus hijos en este proceso de adaptación bilingüe.

Bilingüismo

La definición de bilingüismo va más allá del hecho de comunicarse en dos idiomas fluidamente, pues en realidad resalta elementos que constituyen el valor social y la

influencia que tiene al momento de describir cómo dos idiomas pueden coexistir en el hablante en contextos culturales opuestos. Así como Butler y Hakuta (2004) plantean el bilingüismo como un estado psicológico y social que surge de la interacción entre dos o más códigos lingüísticos. En este sentido, el bilingüismo no implica únicamente una habilidad comunicativa, sino también un fenómeno mental y social, en el que se conectan procesos cognitivos, identitarios y culturales. Ser bilingüe implica convivir con dos sistemas de comunicación que, en muchos casos, pertenecen a culturas muy diferentes. Esta convivencia no solo influye en la manera de comunicarse, sino también en cómo la persona piensa, se relaciona con los demás y se entiende a sí misma. Como señalan los autores, el bilingüismo debe entenderse como una condición tanto mental como social, que surge cuando una persona interactúa con dos o más lenguas. Desde esta perspectiva, el bilingüismo no es solo una habilidad, sino una experiencia que transforma la manera en que se percibe el mundo, se construye la identidad y se desarrollan los procesos cognitivos.

De este modo, podemos reflexionar que ser bilingüe puede ser interpretado como vivir entre dos mundos, lo que muchas veces suena a un desafío, pero igualmente una ventaja grande. También puede implicar adaptarse, y en muchos casos, convertirse en un puente entre culturas. Para los niños hijos de inmigrantes, por ejemplo, el bilingüismo puede ser no solo una herramienta de aprendizaje, sino también una forma de mantener sus raíces culturales en la sociedad. De este modo, el bilingüismo es esa parte esencial de quiénes son, moldeando no solo la manera de comunicarse verbalmente, sino también la identidad.

Un enfoque importante para comprender el bilingüismo en familias migrantes es el *Family Language Policy (FLP)*, el cual hace referencia a las creencias, decisiones y prácticas que las familias adoptan con relación al uso de las lenguas en casa (Surrain, 2018; King et al., 2008). Partiendo desde esta perspectiva, el estudio de Surrain (2018) muestra que madres hispanas de una comunidad latina en Estados Unidos expresan su preocupación por la posible pérdida del idioma español, una vez sus hijos empiezan la escuela. La investigación muestra cómo los padres ante esta problemática implementan estrategias lingüísticas como hablar solo español en casa o buscar escuelas donde se desarrollen programas bilingües e incluyentes, donde ayudan a preservar dicha lengua. Estos hallazgos resaltan la importancia de considerar el rol del bilingüismo en el proceso de formación identitaria, la interacción social y el bienestar emocional de los niños y jóvenes latinos. Además, es evidente que sobre las familias recae la responsabilidad de mantener el español, ya que los centros educativos en su mayoría siguen promoviendo el monolingüismo, creando una brecha en alcanzar políticas inclusivas y respetuosas frente al multilingüismo y al multiculturalismo.

Esta perspectiva nos lleva a entender que el bilingüismo, especialmente en contextos migratorios, no es simplemente un recurso útil, sino una situación equitativa cultural. Además, plantea una responsabilidad compartida entre la familia y las instituciones educativas: mientras las familias luchan por mantener su idioma materno, las escuelas deberían acompañar este esfuerzo reconociendo y valorando dicha diversidad lingüística, en lugar de seguir promoviendo sistemas monolingües, como lo es el uso neto del inglés. En definitiva, el mantenimiento del español dentro del hogar no es solo una

estrategia educativa, sino también una forma de demostrar la cultura y la identidad que posee. En este sentido, esta visión nos inquieta con relación a nuestro proyecto a reconocer las falencias que pueden presentar la población bilingüe: hijos de hispanos nacidos en Estados Unidos, en cuanto a la práctica de su idioma materno en un contexto diferente al del hogar, y cómo éstos pueden verse afectados en la fluidez del mismo, siendo el inglés su lengua predominante.

Barreras sociolingüísticas

Las barreras sociolingüísticas no se limitan a la falta de dominio del idioma inglés o del español, sino que incluyen aspectos más profundos relacionados con la identidad, la representación cultural y la estructura del entorno educativo, así como explican García y Kleyn (2016). También plantean que las personas bilingües de origen latino muchas veces deben interactuar entre dos mundos lingüísticos y culturales. Esta percepción de los autores nos da a entender que, en el contexto presente, los migrantes están expuestos no solo a la limitante que encuentran para comunicarse en un segundo idioma, sino todos los componentes que construyen un entorno sociolingüístico y cultural. Esta tensión puede convertirse en un obstáculo para su desarrollo académico y emocional si las escuelas no reconocen ni valoran activamente su lengua y cultura de origen. Por tal razón, comprender y abordar estas barreras es esencial para promover entornos de aprendizaje inclusivos y equitativos. En este sentido, los migrantes enfrentan choques culturales, barreras en el sistema de educación, y a su vez diferentes costumbres de las cuales aún no hacen parte. Al mismo tiempo, se puede decir que no solo encuentran obstáculos en dicha sociedad distinta

a la de su origen, sino que les brinda la oportunidad de hallar recursos para lograr la adaptación de la misma y también construir nuevos rasgos identitarios.

En el caso de los hijos de los migrantes nacidos en Estados Unidos, muchas veces pueden verse afectados en la escuela por no poder expresarse en el idioma materno de casa, generando así una tensión que puede convertirse en un impedimento para su desarrollo académico y emocional, ya que las escuelas no reconocen ni valoran activamente su lengua y cultura de origen. Por tal razón, podemos reflexionar que comprender y abordar estas barreras es esencial para promover entornos de aprendizaje inclusivos y equitativos, que promuevan el bilingüismo a profundidad con el fin de desarrollar una riqueza lingüística entre los estudiantes.

Según Ávila (2019), las personas inmigrantes enfrentan barreras sociales que se vuelven aún más fuertes cuando no entienden bien la lengua del país al que llegan, o no conocen cómo se usa ese idioma en diferentes situaciones. El autor plantea este hecho como una preocupación de connotación social, ya que muchos de esos problemas están relacionados con el lenguaje. En este sentido, podemos interpretar que la sociolingüística está presente en cada contexto que vincula el lenguaje y la sociedad, teniendo en cuenta que existen barreras para muchos de los hablantes de una lengua en un entorno sociocultural distinto, como el que enfrentan los inmigrantes. Por tal modo, se puede afirmar que dichos obstáculos se evidencian en diversos componentes en su vida cotidiana al momento de querer expresarse, por ejemplo, con un joven estadounidense y no entender el idioma, como también al momento de conducir y no conocer las reglas o señales de tráfico, o el hecho de

hacerle preguntas a su jefe y sentirse agobiado, entre otras situaciones. Estas pueden llevar a un desarraigo emocional por falta de comprensión y vinculación con dicho contexto sociocultural. De esta visión, podemos reflexionar que la enseñanza de una segunda lengua debería ir acompañada de un entendimiento cultural y contextual, para reducir estas barreras y facilitar la inclusión que se requiere en entornos de múltiples culturas.

Migración

Bakaya (2023), en su artículo *Migration – A Problem or an Opportunity?*, define la migración como el movimiento de personas de un país o lugar a otro. Señala que este fenómeno ha estado presente desde los inicios de la humanidad, cuando los primeros grupos humanos comenzaron a salir de África, lo que da a entender que el desplazamiento hace parte de nuestra historia. Actualmente, según el autor, alrededor del 3 % de la población mundial, más de 258 millones de personas, vive fuera del país donde nació, sea por decisión propia o por necesidad, Bakaya concluye que el acto de migrar, ya sea exitoso o no, puede tener efectos que influyen en las siguientes generaciones.

Esta visión del autor plantea la migración con importantes desafíos y oportunidades, tanto para quienes migran como para las sociedades que los reciben, ya que el autor puede dar a entender que es pertinente mirar la migración no únicamente desde una perspectiva problemática. Más bien, puede ser vista como un proceso que ha aportado significativamente a la diversidad, al intercambio cultural y al desarrollo económico de muchos países del mundo.

Por tanto, esta perspectiva nos permite reflexionar en la migración no solo como una necesidad, sino como una oportunidad para construir sociedades más inclusivas, donde la diversidad de idiomas y culturas sea vista de manera positiva, y no como un límite para la comunidad. Del mismo modo, entendiendo que el acto migratorio no es algo nuevo, sino que viene desde hace mucho tiempo, y a su vez suma riqueza cultural para quienes tienen la oportunidad de convivir en estos contextos.

Por otro lado, Bretones y González-González (2011) señalan que la migración implica una decisión colectiva y voluntaria de cambiar de entorno con una residencia de duración indefinida. Este proceso, en donde grupos familiares y sociales son impactados directamente en su construcción identitaria y lingüística, deben adaptarse a nuevos contextos sin perder sus referencias culturales de origen. También afirman que la decisión de emigrar es un proceso en el que intervienen diversos miembros de la familia y con una razón subjetiva basada en distintas opiniones e intereses. En este contexto, y de acuerdo con los autores citados, las motivaciones para emigrar son diversas y no pueden explicarse únicamente desde el enfoque que implica costos y beneficios; o en la comparación de las condiciones económicas, sociales y culturales entre el país de origen y el de destino. Este concepto nos permite reflexionar y comprender que las decisiones que rodean el acto de emigrar están cargadas de significados que envuelven sentimientos y necesidades familiares, culturales e identitarias.

Pregunta Problema

En diferentes contextos sociales de Estados Unidos, los jóvenes bilingües hijos de migrantes latinos enfrentan desafíos del uso de los idiomas, que va más allá de asuntos lingüísticos. Temas como la identidad cultural y las barreras sociolingüísticas influyen directamente en su proceso educativo y social. Estas tensiones pueden generar conflictos internos y dificultades de integración en la sociedad.

Ante esta realidad, la presente investigación busca responder a la siguiente pregunta:

¿Qué barreras sociolingüísticas enfrentan los jóvenes bilingües hijos de inmigrantes en su construcción de identidad cultural en el estado de Nueva York?

Objetivos

Objetivo General

Analizar la influencia de las barreras sociolingüísticas que enfrentan los jóvenes bilingües hijos de inmigrantes en su construcción de identidad cultural en el estado de Nueva York.

Objetivos Específicos

1. Reconocer las experiencias lingüísticas bilingües con relación a la identidad cultural de los jóvenes hijos de inmigrantes hispanos en el estado de Nueva York.
2. Caracterizar los desafíos sociolingüísticos en la construcción de la identidad cultural de los jóvenes hijos de inmigrantes en el estado de Nueva York.

3. Determinar las características de la creación de ambientes bilingües de aprendizaje que permitan enfrentar estos desafíos de manera inclusiva.

Metodología

Este estudio es de tipo cualitativo, puesto que tiene como propósito profundizar en las experiencias de los participantes con relación a su construcción de identidad cultural y las barreras sociolingüísticas que enfrentan en sus contextos. La investigación cualitativa permite comprender las perspectivas sobre los fenómenos que rodean a los participantes, profundizando en sus experiencias, opiniones y significados (Hernández Sampieri et al., 2010).

El enfoque de este estudio es descriptivo-interpretativo porque tiene como objetivo analizar en profundidad las percepciones y experiencias de los jóvenes bilingües en Nueva York respecto a las características de la construcción de su identidad cultural y los desafíos sociolingüísticos. Como afirma Guevara Alban et al. (2020), la investigación descriptiva sirve para describir una realidad en todos sus componentes principales, caracterizando a la población que se está estudiando.

Para esta investigación se opta por un diseño de estudio de caso y narrativa con el fin de alcanzar los objetivos propuestos. El estudio de caso resulta beneficioso para este trabajo porque, de acuerdo con Guevara Alban et al. (2020), implica un análisis profundo en el estudio de individuos o grupos. Además, este método no se utiliza para determinar la causa y efecto de un fenómeno. Lo que se alinea con el propósito del presente estudio. Por otra parte, la narrativa, que puede ser oral o escrita, permite a los participantes contar sus

experiencias desde su perspectiva. Arias Cardona y Alvarado Salgado (2015) refieren que el método narrativo no es un proceso lineal ya que es necesaria la retroalimentación constante entre el investigador y los participantes para lograr la comprensión de sentidos y significados.

Los pasos del diseño metodológico han sido los siguientes: primero, se delimita el problema a investigar, lo cual se hizo al inicio del estudio. Seguidamente, se diseña el método investigativo, el cual es de tipo cualitativo con un enfoque descriptivo-interpretativo. Luego, se definen los instrumentos, para el presente estudio se utilizarán una encuesta, una entrevista semiestructurada y un grupo focal. Finalmente, se hace el análisis y la interpretación de datos.

Contexto y Participantes

La investigación tiene lugar en el estado de Nueva York, Estados Unidos, un contexto que se caracteriza por su gran diversidad cultural y lingüística debido a la cantidad de inmigrantes provenientes principalmente de Latinoamérica. En este escenario particular, el bilingüismo se convierte en un factor de la vida cotidiana de los jóvenes.

Asimismo, los participantes de este estudio son 4 jóvenes bilingües de primera generación en su familia que nacieron en el estado de Nueva York, hijos de inmigrantes hispanos, con edades entre los 16 y 26 años. La mayoría de dichos jóvenes son estudiantes universitarios que al mismo tiempo trabajan en distintos roles en la comunidad. Se trata de una población que transita etapas de formación académica, social y personal, en las que la construcción de su identidad cultural juega un papel esencial. Los criterios de selección

incluyen el dominio del español e inglés, edad entre la adolescencia y juventud (16 a 26 años), nacionalidad americana con ascendencia hispana (experiencia migratoria familiar); lo que permite explorar la manera en que estos factores influyen en sus experiencias con el idioma y cultura.

Instrumentos

Encuesta

La encuesta es el primer instrumento que fue usado con el fin de recolectar la información del presente proyecto de investigación, ya que cumple el objetivo de determinar las percepciones y experiencias lingüísticas de los jóvenes bilingües hijos de hispanos en el estado de Nueva York. Según Stantcheva (2023, citado en Duarte Sánchez D. D., & Guerrero Barreto, R.), las encuestas constituyen un método fundamental para acceder a información que de otro modo permanece oculta, como las percepciones, creencias, actitudes, conocimientos y formas de razonamiento de las personas. Estos elementos resultan decisivos en los resultados sociales, económicos y políticos. Más que un simple instrumento de recolección de datos, la encuesta supone la construcción de un proceso que genera la información, lo que brinda al investigador la posibilidad de producir análisis o conclusiones propias.

Para el presente estudio la encuesta ([apéndice 1](#)) está estructurada en cinco bloques, denominados de la siguiente manera: Bloque 1: datos sobre el participante, su contexto personal y lingüístico; Bloque 2: experiencias con el bilingüismo; Bloque 3: identidad cultural e idiomas; Bloque 4: retos lingüísticos; y Bloque 5: reflexión y cierre.

En el primer bloque, se solicita a los participantes —de forma no obligatoria— algunos datos personales, dado que algunos podrían no sentirse cómodos compartiendo este tipo de información. Posteriormente, se indaga sobre el uso del inglés y el español en su vida diaria, así como sobre sus percepciones respecto a su desempeño en las habilidades lingüísticas en ambos idiomas. Este bloque contiene seis preguntas cerradas y siete abiertas.

El segundo bloque incluye cinco preguntas abiertas orientadas a conocer las experiencias bilingües de los participantes. El tercer bloque dispone de dos preguntas abiertas y dieciséis cerradas, estas últimas con una escala de 1 a 5, que permite medir la importancia de los idiomas en la vida de los participantes y reconocer sus percepciones frente a situaciones específicas en las que su bilingüismo se ve implicado.

El cuarto bloque presenta dieciséis preguntas que abordan distintos desafíos lingüísticos en ambas lenguas. En este apartado, se solicita a los participantes corregir errores ortográficos en una misma oración escrita en inglés y en español. También se les pide leer en voz alta dos trabalenguas (uno en cada idioma) con el propósito de identificar cuál consideran más retador. A continuación, se incluyen dos videos cortos en los que diferentes hablantes se expresan; los participantes deben indicar cuál de ellos les resultó más fácil o difícil de comprender, utilizando una escala del 1 al 5. Posteriormente, y manteniendo la misma escala, se presentan imágenes con modismos y expresiones populares de los países de origen de sus padres, con el fin de identificar el grado de familiaridad o la capacidad de interpretación que tienen frente a dichas expresiones.

Finalmente, en el quinto bloque, se presentan dos imágenes —una en cada idioma—, a partir de las cuales se les solicita a los participantes describir lo que interpretan de ellas.

La encuesta fue diseñada en los dos idiomas inglés y español en un formato digital para facilitar la participación individual y permitir que cada persona la complete con el tiempo que considere necesario. Se incorporaron imágenes y videos con el propósito de diversificar los tipos de preguntas, mantener el interés y favorecer la atención de los participantes durante el proceso. El instrumento se compone de cinco bloques que permiten explorar las experiencias culturales y sociolingüísticas de los jóvenes. En total, la encuesta incluye 54 preguntas, tanto abiertas como cerradas.

Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada (apéndice 2) es un instrumento que tomamos como método cualitativo para la recolección de datos. Mediante la formulación de unas preguntas orientadoras que tienen como propósito cumplir con el objetivo de reconocer las experiencias sociolingüísticas de los jóvenes bilingües. De acuerdo con Salamanca et al. (2024), la entrevista semiestructurada propicia el diálogo con los actores sociales mediante unas preguntas abiertas con sentido, que sirven para que el entrevistado narre y describa su diario vivir en relación con los temas que aborda el investigador. Su aplicación resulta de gran relevancia para este estudio ya que facilita el compartir de experiencias y perspectivas por parte de las participantes.

La entrevista estará organizada en cinco bloques, estructurados de la siguiente manera:

Bloque 1: Bienvenida y apertura, en el que se explicará el propósito del encuentro, las normas de respeto y participación, y se garantizará la confidencialidad de los datos. Este

bloque se compone de seis preguntas abiertas que tienen como propósito conocer sobre más sobre el uso diario de las lenguas y como siente esto reflejado en su identidad.

Bloque 2: Experiencias con el bilingüismo, conformado por diez preguntas abiertas que buscarán explorar qué significa para ellos ser bilingües desde situaciones reales que los mismos participantes expusieron en sus respuestas al contestar la encuesta.

Bloque 3: Identidad cultural e idiomas, integrado por ocho preguntas abiertas orientadas a analizar la relación entre la identidad cultural y el uso de las lenguas, las experiencias de orgullo o exclusión asociadas al uso del inglés o el español, y la influencia del bilingüismo en la identidad personal.

Bloque 4: Retos lingüísticos, compuesto por dieciocho preguntas abiertas, divididas en cinco temas identificados en las respuestas de la encuesta: Me siento seguro, pero olvido palabras/ feeling confident but forgetting words, ser corregidos/being corrected, tener mayor dominio en inglés/ having greater proficiency in English, sistema de escolarización ‘English Only’/ ‘English-Only’ schooling system, y traducir para los padres y familia/ translating for parents and family. Dirigidas a identificar los desafíos comunicativos que los jóvenes enfrentan en diferentes contextos (hogar, escuela, trabajo o comunidad), la presión social de usar una sola lengua, y las cómo esto les hace sentirse a nivel sociocultural y lingüístico.

Bloque 5: Reflexión y cierre, con cuatro preguntas abiertas más una técnica de completación de frase, que permitirán a los participantes compartir sus puntos de vista sobre la jerarquía lingüística, la pertenencia cultural y su identidad cultural. Asimismo, la

pregunta de completación de frase les dará oportunidad para que expresen una reflexión final sobre el bilingüismo.

Finalmente, la entrevista semiestructurada mantiene la misma división por bloques del instrumento 1 para darle mayor coherencia a la profundización de los temas hallados en las respuestas dadas por los participantes en la encuesta.

Grupo focal

El grupo focal es un instrumento relevante para este estudio de tipo cualitativo porque permite la interacción activa entre el investigador y los participantes, logrando de esta forma profundizar en temas relevantes para la investigación. Desde el punto de vista de Da Silveira Donaduzzi et al. (2015), un grupo focal es un proceso dinámico en el que los participantes intercambian ideas, no tiene como objetivo llegar a consensos, sino que cada participante puede mantener sus opiniones iniciales o cambiarlas en el transcurso del diálogo grupal. Este recurso resulta muy importante para este estudio dado que posibilita profundizar en temas relevantes para lograr caracterizar los desafíos sociolingüísticos que viven los jóvenes bilingües.

Método de recolección de datos

En primer lugar, se aplicó la encuesta con el fin de reconocer las experiencias lingüísticas de los jóvenes. Se envió a cada participante una presentación en formato PDF (apéndice 3), vía online, en la que se explica brevemente el propósito de la encuesta y se les invita a responderla con la mayor sinceridad posible. Asimismo, se les informa que

encontrarán dos versiones del instrumento: una en inglés y otra en español, con el fin de ofrecerles la posibilidad de elegir el idioma con el que se sientan más cómodos.

La encuesta fue elaborada en formato digital para facilitar el acceso y garantizar la participación individual. Este formato contiene las versiones en ambos idiomas. Al hacer clic sobre la versión de su preferencia, serán dirigidos a la encuesta alojada en Google Forms. Antes de iniciar, se les presentó un consentimiento informado en el que se indicaba que la participación era voluntaria, anónima y con fines exclusivamente académicos. Las respuestas se registraron automáticamente en una hoja de cálculo, lo que permitió la organización y el resguardo de la información.

Además, en este formulario, los participantes podían responder preguntas de opción múltiple, única respuesta y preguntas abiertas. Por un lado, las preguntas múltiples clarificaron el grado de ciertos comportamientos o tendencias generales, y las preguntas abiertas aportaron información valuable relacionada con experiencias personales con el uso de los idiomas en cuestión.

Un ejemplo de lo anterior serían las preguntas abiertas como “Do you translate in your head when someone speaks to you in Spanish/English?” y “Are you more proficient in one language than the other?”. Estas preguntas fueron de ayuda para obtener registros de percepciones y conceptos compartidos por los jóvenes que sumaron aportes significativos al presente análisis de datos.

Luego, un grupo focal mediado por la entrevista semiestructurada (apéndice 2) para ahondar en los desafíos sociolingüísticos bilingües de los participantes, permitiendo observar comportamientos por medio de la interacción entre ellos que nutrirá el estudio en

el momento de analizar los datos. Cada pregunta busca ser clara para los participantes y pertinente para cumplir con los objetivos de la investigación.

La entrevista semiestructurada se realizó de manera virtual a través de la plataforma Microsoft Teams, con la participación de los jóvenes hispanos bilingües residentes en Nueva York. Esta modalidad permitió una mayor flexibilidad y accesibilidad para los participantes, facilitando su asistencia desde diferentes lugares. La sesión fue conducida por ambas investigadoras, en la cual una asumió el rol de moderadora por bloque, y la segunda investigadora pudo retroalimentar y ayudar con las preguntas, promoviendo un ambiente de confianza, respeto mutuo y diálogo abierto entre los participantes. Asimismo, se solicitó el consentimiento informado para grabar la sesión con fines exclusivamente académicos, garantizando la confidencialidad de la identidad de los participantes y el manejo ético de la información recopilada. Durante la reunión, se les brindó a los participantes el tiempo necesario para reflexionar y responder cada pregunta con libertad, asegurando que el proceso se desarrolle de manera cómoda y participativa. Además, se les permitió responder en el idioma de su preferencia (español o inglés), según aquel con el que se sientan más a gusto para expresar sus ideas y experiencias. De forma similar, las entrevistadoras intervinieron haciendo uso de ambos idiomas durante el diálogo, con el fin de estimular a los participantes frente esta alternancia de idiomas. Posteriormente, se analizó la respuesta de los ellos ante dicho estímulo. Por otra parte, debido a los horarios de actividades y trabajo de los participantes, se realizaron dos reuniones distintas en días y horas diferentes, garantizando de esta forma la participación de todos en la entrevista-semiestructurada.

Los instrumentos fueron revisados y aprobados por el director del proyecto.

Análisis de datos

El análisis de datos para esta investigación cualitativa con un enfoque descriptivo-interpretativo se desarrolla con los siguientes pasos: identificando códigos y hallando tendencias y tensiones que surgieron de los datos. De acuerdo con las indicaciones de Braun y Clarke (2006), destacan que el análisis temático permite explorar de manera flexible los significados que los participantes atribuyen a su experiencia. El análisis abarca un enfoque cualitativo, sustentado en la interpretación de descripciones y reflexiones, lo cual permitió analizar cómo las barreras sociolingüísticas que enfrentan los jóvenes bilingües hijos de inmigrantes influyen en la construcción de su identidad cultural en el estado de Nueva York.

Este análisis se desarrolló en las siguientes fases:

Fase 1: se llevó a cabo el diseño del instrumento 1 (la encuesta) y la recolección de datos mediante un Google forms, y a su vez, la aplicación de este, cuyos resultados fueron posteriormente descargados en formato PDF para la organización de la información.

Fase 2: se seleccionó la herramienta tecnológica Taguette, que permitió organizar y clasificar la información obtenida, facilitando su revisión de manera detallada. Con esta herramienta, fue posible adjuntar los archivos PDF de los resultados de cada participante. Consecutivamente, cada investigadora realizó un análisis de manera individual de los datos con el propósito de identificar tendencias recurrentes y elementos significativos dentro de las respuestas de los participantes. En este sentido, la herramienta Taguette fue de ayuda

para estructurar, resaltar y dividir dichas tendencias junto con cada respuesta relacionada a las mismas.

Fase 3: el equipo investigador se reunió para compartir los hallazgos individuales y construir una interpretación colectiva de la información. A partir de este proceso colaborativo, se consolidaron tres códigos principales que permitieron agrupar las tendencias identificadas, las cuales son: *Translanguaging como práctica comunicativa*, *Interferencia lingüística*, y *Experiencias emocionales y actitudes hacia cada lengua*. Dichos códigos no fueron establecidos previamente, sino que surgieron de manera natural a partir de la exploración de las respuestas por parte de los jóvenes bilingües, lo cual facilitó la identificación de regularidades y significados relacionados con aspectos socioculturales, lingüísticos, afectivos y educativos propios del contexto de estudio.

Fase 4: Con base en la selección de los códigos mencionados, se diseñó un segundo instrumento de investigación (grupo focal mediado por entrevista semiestructurada) orientado a profundizar en las experiencias expuestas en el primer instrumento, con el objetivo de caracterizar esos desafíos sociolingüísticos en la construcción de la identidad cultural de los jóvenes hijos de inmigrantes en el estado de Nueva York. Finalmente, se aplicó este segundo instrumento, lo que permitió la realización de dos grupos focales y la obtención de sus respectivos archivos audiovisuales y transcripciones, las cuales hacen parte del presente análisis para la interpretación cualitativa del estudio.

Fase 5: Haciendo uso de la herramienta Taguette, las investigadoras desarrollan un análisis individual de los datos obtenidos en los grupos focales, teniendo como base los tres códigos principales. Luego de esto, las investigadoras se reúnen para compartir sus

hallazgos y definir una interpretación unificada de los mismo, dando como resultado la permanencia de los códigos previamente encontrados.

Fase 6: Por último, se hizo la triangulación de los datos donde se encontraron tensiones, y tendencias en la experiencia bilingüe de los jóvenes.

A continuación, se presenta el desarrollo de cada código encontrado:

Translanguaging como práctica comunicativa

En este apartado sobre el translanguaging los datos arrojan que éste constituye una práctica comunicativa fundamental en la experiencia lingüística de los jóvenes bilingües, manifestándose tanto de forma consciente como inconsciente en sus interacciones cotidianas.

De acuerdo con los datos obtenidos en la encuesta, los participantes reconocen una alternancia entre el inglés y el español de manera consciente, dependiendo del contexto, el interlocutor y la intención comunicativa. Los datos arrojan que el uso del inglés tiene mayor influencia en contextos como en el colegio/universidad, con amigos y en redes sociales; por el contrario, el uso del español influye mayormente en contextos como en el hogar y en la iglesia. Esta alternancia se percibe por ellos como una estrategia útil para facilitar y garantizar la comunicación y comprensión en las diferentes situaciones sociales.

Por otro lado, se les preguntó si usan un código mixto comunicativo o “spanglish” con sus amigos bilingües, a lo que contestaron afirmativamente, sin embargo, los resultados

de la encuesta y el grupo focal evidenciaron que no únicamente lo implementan con sus amigos sino también en sus hogares y con personas que hablan los dos idiomas. Un ejemplo de esta situación lo compartió en el grupo focal la participante J2 cuando nos contó que en ocasiones ella quiere contarle algo que sucedió en su trabajo a su mamá, la cual habla mayormente el español, su mente se queda en blanco cuando no encuentra la palabra para continuar la historia *“my mind just like blanks. Like I know the word, but it’s just like disappears from my mind completely”*, ante esto ella usa como recurso la sustitución de la palabra en español por su equivalencia en inglés confiando que el interlocutor comprenda lo que dice *“(…) I substitute the word like the word that's supposed to be translated in English. So, like if I'm saying something in Spanish and then I just put that English word, I just hope she understands me...”*. Asimismo, el participante J4, en la encuesta asegura que ante una dificultad en la comunicación usando alguna de las dos lenguas, él recurre a la otra para completar la idea que quieren comunicar, *“sometimes I find it hard to find the correct word in spanish so i just use english as a substitute for that word”*. Esto sugiere una visión de un proceso lingüístico relativamente controlado y adaptativo por parte de los bilingües.

Cuando se les pregunta si les ha sucedido que cambian de un idioma a otro sin darse cuenta mientras están hablando, sus opiniones están divididas. En la encuesta, uno de los participantes asegura que se sienten para nada identificado con este fenómeno, mientras que los demás, manifestaron que se sienten muy o totalmente identificados con esto. Sin embargo, los hallazgos y observaciones del grupo focal demuestran que esta práctica la desarrollan de forma espontánea e inconsciente integrando ambos idiomas en la interacción con personas que hablan también las mismas lenguas. Se evidenció cómo todos los

participantes usaron fluidamente sus habilidades orales alternando los idiomas según se desarrollaba la conversación, como ejemplos de esto tenemos las siguientes respuestas:

S1 *“Para mi yo creo que me molestaba un poco porque it was also for I had to translate for my mom...”*

J2 *“So, ponen like las bocinas y todo con música pura marimba and it's like, me siento bien like and it's like, like, like at home. Like, ok, like, this is this is where I should be. Y todos pues ahí. Like normal.”*

S3 *“No, that's, that's really accurate, actually. like gente de allá me dicen que soy muy de aquí, o gente de aquí me dicen que soy muy de allá, like I'm never in for them, I'm never in between. Like I know where I stand, like I'm in between. But for them, I see that I'm too much this or too much that.”*

J4 *“(…) It's like I don't sound like I'm from any Hispanic place or from anywhere overseas that knows Spanish. Entonces yo ya sé, tengo como quien dice un acento de Nueva York, pero pa' el español”.*

Se observa que integran palabras, frases e incluso estructuras completas en ambos idiomas dentro de una misma intervención, sin usar pausas ni señales explícitas de cambio, lo que evidencia un uso fluido e integrado de su repertorio lingüístico.

En relación con la percepción de los participantes sobre el “Spanglish”, ellos aseguran que es una forma de sentirse cómodos, seguros, les permite abrazar ambas culturas, divertirse y cambiar de idioma fácilmente. El participante S3 afirma que incluso es

una cualidad que encuentra “cool” en él *“Spanglish is like, like I get to embrace both sides. I get to have fun with it too. Porque puedo decir algo en español, y puedo decir algo en inglés, I can switch like that too... And that's something I find really cool in myself. Like, it doesn't matter where I am. Well, puedo cambiar así como si fuera nada.”*

Por su parte, en palabras de J2, el translanguaging no la hace sentirse rara cuando olvida palabras *“I think, well, for me, I think it's more like comfort cause it's like I feel like it makes me feel comfortable. It doesn't make me feel like weird like, oh, like why don't you know...”* el translanguaging le permite fluir entre ambas lenguas sin *“(...) stick to one language...”* y va a ser comprendida. Pero ella afirma que esta práctica no le parece apropiada si el receptor no habla alguno de los idiomas *“But now if it's like I was saying earlier to somebody that just doesn't understand either of the languages, then it's more of like a, um, I guess something not right to use”*. Ella misma comenta que ha vivido situaciones donde la otra persona no habla el inglés y cuando en la interacción alterna los idiomas, éstas personas no entienden lo que ella les dice *“But if I try to say that to like my non-english speaking family members, they're just gonna look at me like with a blank stares because they're not gonna understand what I'm trying to say.”* Lo que revela que el translanguaging es una práctica internalizada dentro de su competencia comunicativa.

Desde un ángulo interpretativo, estos hallazgos sugieren que el translanguaging opera como un sistema donde el español y el inglés coexisten continua y dinámicamente en cada sujeto bilingüe, donde ellos usan todo su repertorio lingüístico (Wei & García, 2022) de acuerdo se movilizan sus necesidades contextuales, ya sean culturales, sociales o comunicativas. Por esto, este fenómeno no debe interpretarse como una herramienta

compensatoria ante limitaciones lingüísticas (Phyak & Ghimire, 2026), sino una manera legítima de comunicación con un repertorio lingüístico integrado que permite el uso flexible de ambas lenguas por parte del locutor. A su vez, permite la afirmación identitaria de los individuos en contextos bilingües y migratorios, ya que posibilita a los sujetos posicionarse dentro de múltiples contextos culturales, negociar significados y expresar matices que podrían perderse si se limitara a una única lengua.

Finalmente, basándonos en las evidencias, se puede decir que el translanguaging es una práctica compleja ligada a la experiencia de los participantes que va más allá de su uso instrumental y se convierte en un elemento central de su vida lingüística y social.

Interferencia lingüística

Otra tensión que arrojaron los datos de esta investigación es la interferencia lingüística. Esta experiencia recurrente en los participantes se manifiesta en situaciones comunicativas que requieren un uso más estructurado del lenguaje, como producción oral planificada o la escritura en español.

En la encuesta, los participantes reconocen ciertas dificultades relacionadas con el uso de las dos lenguas. Entre las más frecuentes esta la dificultad en la pronunciación de algunas palabras, dificultad para recordar vocabulario específico y la dificultad al traducir de una lengua a otra. Por ejemplo, la participante S1 manifiesta que “*sometimes I have trouble pronouncing things in Spanish*” y posteriormente agrega: “*I would say when I'm talking to my customers and they're speaking to me in Spanish... there's some words I don't understand. I'm like, what does that mean? And I feel, I kind of feel dumb asking them like,*

what is that? (...) I don't understand it.” o la participante J2 que agrega *“on occasion, yes I have had trouble trying to communicate in one or the other”*. Lo que indica una conciencia general del fenómeno por parte de los participantes, en donde afirman que aún en varios contextos, suelen tener dificultades para comunicarse en cierto idioma con distintos interlocutores en sus conversaciones diarias.

A pesar de que estas dificultades son reconocidas en la encuesta, los datos resultan limitados para la comprensión del fenómeno. Es por eso por lo que el grupo focal resulta beneficioso para ampliar la comprensión de esto, permitiendo observar de manera detallada y concreta las experiencias de la interferencia lingüística narradas por los jóvenes bilingües. Durante el grupo focal se les pregunta a los participantes qué los motivó a contestar la encuesta en inglés y obtuvimos las siguientes respuestas:

S1 expresó que *“It's 'cause we were raised here and again, I feel like school has kind of stripped away our mother tongue. So, we're like used... We're more comfortable answering in English. Well, that's how I feel. I'm more comfortable answering in English.”*

J2 manifestó que *“I'm comfortable in speaking Spanish and it is my first language (...) being born here and it just becomes more of a familiar language, and I also feel like I express myself a little bit better in English.”*

S3 dijo que *“I think that choice like shows like we grew up with English instead of Spanish. Like we were in the US, so we grew up with English all around us. So, we're more inclined to speak and write in English than in Spanish.”*

J4 respondió que *“Yo no más sé escribir más bien en inglés. El español no lo escribo tan bien, sé escribir, pero unas letras las fallo, entonces escribí en inglés pa’ que entiendan más bien ustedes.”*

Demostrando que los jóvenes reconocen una mayor dominancia en inglés que en español. De acuerdo con lo expuesto por ellos, esto se debe a que el sistema social y escolar tiende a privilegiar el uso de inglés mayormente. Gándara y Escamilla (2017) expresan que históricamente la educación bilingüe en los Estados Unidos ha sido diseñada principalmente para enseñar inglés de manera sustractiva y asimilacionista, en lugar de fortalecer perspectivas multiculturales y competencias interculturales. Esta exposición desigual de las lenguas, en este contexto migratorio, ha generado que su lengua materna no se desarrolle en situaciones formales, sino que se implementa en contextos informales y familiares. Por el contrario, en el caso del inglés, como lengua dominante refuerza la aparición de interferencias al intentar comunicarse en la otra lengua. El participante S3 indica que cuando habla en español debe prestar mayor atención en lo que dice ya que no quiere avergonzarse por algo que genere malentendidos *“(…) I have to be more aware of what I'm saying in Spanish because in English I could just say whatever and it comes out naturally. But in Spanish there's some words like I will mess up on that means something else completely and I don't want to embarrass myself...”*. En la misma línea, el participante S1 manifiesta que quizás por falta de hábitos como la lectura, que si bien es cierto, esta es fundamental para el aprendizaje, ha reconocido falencias en el uso de su idioma de herencia, pues expresó: *“I feel like maybe I haven't, I don't know, read too many books to expand my vocabulary (...) But for Spanish, I feel like I will say it's more harder. Because again, I'm more comfortable in English, but I I'm just really bad at vocabulary, I guess.”*.

Lo anterior se hace interesante de interpretar, ya que el participante manifiesta indirectamente su trayectoria de la dinámica educativa como una de las fuentes principales de los resultados de su falta de vocabulario mayormente en el español.

Asimismo, el participante J4 indica que considera que tiene mayor destreza escribiendo en inglés porque en español no tiene necesidad de hacerlo “*¿Cómo para escribir? ¿por qué sabemos más el inglés? Mm no sé, no más no aprendemos tanto el español, porque se me hace que no hay necesidad pa’ escribir en ese lenguaje ya.*” Y la participante S1 expone que esa mayor destreza en inglés se debe a que pasan muchos años en un sistema escolar donde les enseñan inglés y por medio de este les enseñan cómo expresar sus emociones, sentimientos y desarrollar su producción académica en este mismo idioma “*you’ve been learning English and that’s they also taught you how to express your feelings, your emotions. And again, you have to use it academically, but like, you know, writing essays or like doing homework.*” Y la participante J2 asegura que cuando se expresa en español pierde todas las formalidades que tiene en inglés “*(...) I feel at work with like some older ladies, like, you know, you’re just talking in Spanish, like it’s you just lose all like formalities (...) And then at home when I speak Spanish. It’s very like different. I feel like I wouldn’t speak that way in a in a more like in a formal setting.*” Se evidencia que las dinámicas socioculturales jerarquizan unas lenguas sobre otras, provocando en los participantes un mayor dominio sobre una lengua específica, en ese caso, el inglés. Permitiendo en este sentido que debido a estas normativas lingüísticas se dejen de lado una lengua o la otra.

Esta interferencia lingüística también se manifiesta en olvido de léxico que afecta la habilidad oral de los jóvenes. El participante J4 indica que *“A mí se me olvidan las palabras pa’ los dos idiomas, pero me pasa más en el español porque uso más el inglés, me sé más palabras.”* Al igual que los participantes S3 Y S1 cuando cuentan que *“I think it's normal. Se me olvidan las palabras en los dos idiomas, no importa donde es ni qué estoy tratando de decir, siempre se me va a olvidar, eso es algo normal. Siento que sí se me olvidan un poquito más en español (...) yo uso más el inglés cuando estoy afuera o algo así, lo tengo que usar más y me sé más palabras en inglés que en español.”* O *“I feel like I forget more in Spanish than in English. I do. I know more English than Spanish, obviously.”* Este fenómeno de la pérdida gradual de una lengua que se deja de usar es conocido como atrición lingüística o language attrition (Al-Azzawi, 2023; Gallo et al., 2021). En el caso de los participantes, se denota que este olvido de palabras es un aspecto naturalizado por parte de ellos y lo perciben como parte normal de su bilingüismo, así como reconocen que tienen mayor conocimiento de vocabulario en inglés. Sin embargo, se evidencia que al tiempo los participantes reconocen que este fenómeno es motivado por la presión del sistema institucional que da mayor relevancia a una lengua sobre otra.

Al momento de traducir de un idioma a otro los participantes manifiestan que experimentan dificultades, particularmente con el orden de las palabras o la construcción de oraciones, como la participante S1 que indica *“(...) it's really hard to translate sometimes because like how do I translate this? Like I need a moment with myself to know (...) Cause I don't wanna like, you know, mix up the words cause if you like say something in English, it's not gonna be the same thing in Spanish with the same order. You know what I mean? Like the like the sentence like order is gonna have to get mixed up, right?”* Y algunas

ocasiones se enfrentan con palabras que los confunden, o False Friends (Inčiuraitė-Noreikienė & Šarkaitė, 2022; Pleše, P. 2020) como “(...) *there's some words I don't know how to translate, and it's really like I try to substitute it with an English word. (...) example with grass. Like I don't know how to say grass in Spanish. I still don't know how to say that. So, I say like, is it grass, grasa? Like I don't know. I think that's just me.*” O tal vez préstamos adaptativos (loanword adaptation) como en el caso del hermano de la participante J2 “*él decía que quería estudiar Chemistry. So, we know chemistry is química, right? Pero él decía, Yo quiero estudiar Química.*”.

Los participantes expresaron en la encuesta que el componente lingüístico del vocabulario en español les resultaba “fácil”, sin embargo, en el grupo focal se evidenció que en la práctica se percibe una pérdida progresiva de vocabulario en español, especialmente en ámbitos académicos y formales, debido a la dominancia del inglés. Esto por consiguiente genera una dependencia creciente del idioma dominante y refuerza la aparición de interferencias al intentar comunicarse en la otra lengua.

La interferencia lingüística no debe entenderse como una deficiencia sino como un fenómeno inherente al contacto entre lenguas en contextos bilingües. En el caso de los participantes, esta se encuentra influenciada por factores como la dominancia del inglés en el entorno educativo, una menor exposición formal al español y las dinámicas socioculturales que jerarquizan una lengua sobre otra.

Finalmente, la interferencia lingüística se expresa como una manifestación natural del repertorio bilingüe de los participantes, la cual refleja tanto sus procesos cognitivos como las condiciones sociales en la que se desenvuelven. Ese fenómeno permite

comprender las complejidades del uso simultáneo de dos lenguas y las adaptaciones que realizan los hablantes para comunicarse eficazmente.

Experiencias emocionales y actitudes hacia cada lengua

El análisis de los resultados permitió identificar el código Experiencias emocionales y actitudes hacia la lengua, del cual se puede destacar que el bilingüismo no solo implica una habilidad comunicativa, sino también dimensiones emocionales y actitudinales hacia cada lengua. Estos factores influyen en la identidad y la manera en que los jóvenes bilingües se perciben a sí mismos dentro de distintos contextos sociales.

En este sentido, los participantes asociaron cada lengua con formas específicas de comportamiento y construcción de identidad. Por ejemplo, a la pregunta “Durante el día, cuando ustedes viven estos cambios de idioma, ¿de repente sienten que también cambia su personalidad?” S1 expresó: *“I think yes, because in English I feel like I'm more polite and you know, like educated, (...) but then when I speak in Spanish, I'm really loud or I don't know, it's kind of like, I don't know, a little crazy. It's just I that's how I was raising my family because we're really loud.”* Posteriormente añadió: *“And like, you know, everyone in my house speaks Spanish. So that's how I was raised. Everyone speaks really loud. (...) if I was taught English in that, like, you know, in America, then I have to learn. I had to learn how to be polite and, you know. You know, educated, respectful.”* De manera similar, J2 afirmó: *“I feel like I speak more polite, more like, well, put together, you know, like, oh, OK, she's she's very like a nice girl. But then in Spanish, like, especially like I feel at work. With like some older ladies, like, you know, you're just talking in Spanish, like it's you just lose all like formalities, I feel in my opinion.”*

Como lo señalan Pérez-Luzardo Díaz y Schmidt (2016):

La teoría de que los bilingües tienen personalidades diferentes en sus distintas lenguas (...) junto a la capacidad de los bilingües de tener una memoria dividida, con un sistema cognitivo para cada lengua, permite que ambos sistemas lingüísticos funcionen de manera independiente. Por lo que también todas las emociones, los valores, las actitudes y los pensamientos asociados a cada sistema, se encuentran separados (...) Este fenómeno es lo que otros podrían interpretar como un cambio de personalidad, que no es otra cosa que una necesidad del bilingüe, para conseguir integrarse y ser aceptado por los miembros de las comunidades a las que pertenece. (p. 8)

Esta perspectiva teórica respalda la observación de dichos participantes, mostrando que las diferencias en comportamiento y actitudes según el idioma no es cuestión de conflicto interno, sino una habilidad natural de adaptación cultural y social propia de las personas bilingües.

Sin embargo, la perspectiva de S3 en el grupo focal, evidencia una relación abierta y complementaria entre el uso de ambos idiomas en distintos contextos. Ante la pregunta sobre cuáles eran los espacios donde podía utilizar dichas lenguas libremente, el participante afirmó: *“At home and in schools, definitely.”* Al explicar su respuesta, expresó: *“Well, at home because my parents want to learn more English too. So, I speak in English so they can understand and they learn something new every time. In school I can speak Spanish because like I said, there's a lot of other Hispanic like me and as well I take Spanish class so I automatically have to speak Spanish there.”*

A diferencia de los anteriores participantes que sienten cambios en su personalidad según el idioma, S3 muestra una relación más equilibrada con ambos. En su casa utiliza el inglés para comunicarse con sus padres y ayudarlos a aprender, mientras que en la escuela también puede usar el español con otros hispanohablantes, entre otros. De esto se puede interpretar que, en este caso cuando los contextos permiten el uso de los dos idiomas, el joven bilingüe vive este proceso de manera más natural y menos precisa para cada ambiente, haciendo uso de cada lengua según la necesidad del espacio y la interacción social.

Por lo tanto, estas experiencias evidencian que parte del grupo de los participantes atribuyen valores sociales diferenciados a cada lengua, relacionando el inglés con formalidad, educación y control social, mientras que el español se asocia con cercanía familiar, crianza, confianza y espontaneidad; y a su vez, a modo de contraste, otro participante indica que no debe existir una actitud precisa para cada contexto al usar una lengua específica, sino que se puede adaptar a las necesidades del momento y espacio en cuestión.

En consecuencia, hablando más a fondo del ambiente familiar, la mayoría de los jóvenes sienten una presión constante para demostrar una identidad ante su familia diferente a la que muestran al mundo. S1 expresó emociones negativas que emergen al asumir la responsabilidad de intérprete o traductor para sus padres o demás familiares: *“I felt like it was a lot because I was like, you know, I was like 8 years old. What they've they were they were relying on an 8 year old to translate for them?.”* De la misma manera, posteriormente afirmó: *“It's really hard to translate sometimes because like how do I translate this?... I don't wanna like, you know, mix up the words... So it's embarrassing. My*

mom just makes fun of me sometimes.”. Por su parte J2 respondió: “mas bien de pequeña, yo diría que tal vez me sentía mas útil, no me molestaba tanto pero yo pienso que conforme que fui like creciendo, ya como adolescente ahora, si a veces se pone un poco molesto. Y a veces porque hay, especialmente cuando eran like documentos digamos legales. Algo que tiene vocabulario que hasta yo ahora, like yo así de adulta, ni yo misma entiendo qué significa tales palabras. Like como apenas me llegó un papel que decía Jury duty que decía summons, y esa palabra yo no me la sé en español. La tenía que buscar y tratar de traducir esos tipos de documentos de pequeña. O sea, ni yo entendía que significaba esa palabra. Como decía S1, like de los 7-8 años yo que iba a saber qué significa like jury duty, todo lo de la constitución y todo eso, like, yo no sabía eso. Pero me sentía útil. Ya ahora de grande como que, mmm ahí esta Google translate . yo no sé nada”.

A partir de estas experiencias, resulta impactante reconocer cómo, desde edades tan tempranas, estos jóvenes asumieron responsabilidades que no correspondían a sus edades, convirtiéndose en puentes lingüísticos dentro de sus propias familias. Al escuchar sus testimonios, se hace evidente que el bilingüismo no siempre se vive únicamente como una ventaja, sino también como una experiencia cargada de presión, inseguridad y exposición emocional. Desde nuestro punto de vista, estos relatos tan llamativos y significativos nos permiten comprender el peso invisible que muchas personas bilingües cargan en silencio, mientras intentan responder a las expectativas familiares y sociales.

Así como lo expresó S1 en un contexto escolar, donde manifestó: “*I was like back in elementary when I was taking like speech classes and my mom will have to come for like school meetings and talk to the teacher. The teacher will always bring me in and say like, oh like can you help me translate for your mom? And I will kind of feel embarrassed*

because I don't know. I used to feel embarrassed speaking Spanish in front of people for some reason. (...) So, I would say like speaking Spanish in front of my teacher to help my mom, like to help translate for my mom was kind of embarrassing for me.”. Más que simples traductores, estos participantes reflejan procesos profundos de madurez anticipada, donde el orgullo de ser útiles convive con sentimientos de frustración y vulnerabilidad que pocas veces son reconocidos.

En esta línea J4, expresó que incluso en su edad actual, le genera emociones negativas el acto de traducir para sus familiares: *“I mean, yo traduzco todo el tiempo, pero de verdad no me gusta, porque puedo traducir unas cosas fácil, pero cuando es cosas de que un doctor le manda algo nah, yo, yo no voy a querer traducir eso porque luego si me saco algo mal, le va ir más mal a ellos, entonces mejor les digo que le digan a una de mis tias que le tienen más confianza a una de mis tias, no a mí.”. Pero a manera de contraste, S3 comentó: no siento presion ni nada porque ellos saben que hay unas palabras hasta en inglés que yo no me sé, que hay en documentos, así palabras grandes o palabras que nunca uso, están en documentos que yo no se me ni en ingles ni en español, entonces ellos saben que unas que otras veces que I'm gonna fail. I'm gonna struggle, but it's not to a point where it's like I feel like I'm letting them down.”, esta última experiencia muestra una realidad diferente, ya que para él el acto de traducir no representa una presión emocional, sino un proceso en el que se siente apoyado y comprendido por su familia. A nuestro punto de vista, se puede obtener una sensación de alivio al observar que en algunos contextos familiares donde existe confianza y comprensión frente al error, la responsabilidad de traducir por parte de los jóvenes, puede vivirse con mayor tranquilidad y sin el miedo o presión constante a fallar.*

Por otra parte, en el transcurso de la encuesta realizada, emergió la influencia directa del *acompañamiento institucional* estadounidense en el desarrollo lingüístico de los participantes. Ante la pregunta “Are you more proficient in one language than the other? Explain how you notice it”, S1 afirmó: *“I’m more proficient in English. The reason why is when I started school, the system made me lose my Spanish so I was just speaking English all the way up to middle school where I took Spanish classes to fix my broken Spanish. The reason how I noticed is when I used to struggle in conversations with my family members and we would laugh about it.”* Del mismo modo, en el grupo focal, S3 expresó *“Bueno yo cuando fui, like in middle school and like elementary and middle school, I took Italian. They didn't have Spanish in my school, so I feel like, I feel like that kind of took a little bit of like of like my ability to speak Spanish because I never had the chance to speak it when I was younger in school, but like now that I'm older and I'm with more diverse people now I can, but back then I struggled to like be able to speak it or have confidence in speaking in school.”* Lo expuesto anteriormente permite evidenciar cómo la escolarización en contextos donde el inglés es predominante, no solo promueve el aprendizaje de dicha lengua, sino que también puede generar cierta distancia con el desarrollo y fortalecimiento del español, a pesar de provenir de familias hispanohablantes en las que mayormente el español forma parte de sus actividades cotidianas. Desde nuestra perspectiva, resulta interesante observar cómo el participante atribuye directamente al “system” la pérdida progresiva de su lengua de herencia o también conocido como el fenómeno de atrición lingüística (Al-Azzawi, 2023; Gallo et al., 2021), ya que esto permite exponer cómo los estudiantes perciben su proceso de cambio lingüístico como un resultado de decisiones o estructuras institucionales. En este sentido, la escuela aparece no solo como un espacio de aprendizaje en habilidades

lingüísticas, sino también como un ente formador que influye en la valoración, y el uso continuo de la lengua materna dentro de la vida cotidiana del estudiante.

En relación con lo anterior, Moreno-Fernández (2016) plantea que muchos estudiantes hispanos usan y comprenden el español en el ámbito familiar, pero no han sido formados en la escuela de manera eficaz en esta lengua ni han desarrollado habilidades académicas en ella. Esto permite entender que las experiencias de los participantes no son casos excluidos, sino el resultado de dinámicas educativas que han dado prioridad a la lengua dominante y de alguna manera, limitan las oportunidades para fortalecer el español como lengua académica y parte de la identidad hispana.

Finalmente, los resultados arrojados evidencian que el bilingüismo de los jóvenes hijos de inmigrantes no se limita al dominio de dos sistemas lingüísticos, sino que involucra procesos afectivos complejos donde la lengua funciona como componente identitario y pertenencia cultural y, al mismo tiempo, fuente de inseguridad y adaptación social dentro de contextos escolares, familiares y comunitarios.

Hallazgos: tendencias y tensiones

A partir de los códigos anteriores emergieron tres tendencias y cuatro tensiones que se explican a continuación:

Tendencias

1. Translanguaging como práctica identitaria y pertenencia cultural.

Es evidente que hay una tendencia hacia el uso del translanguaging como un recurso lingüístico en el que los jóvenes bilingües usan todo su repertorio durante la interacción comunicativa, esta práctica les permite afirmar su identidad, fortalecer la conexión cultural y favorece la comodidad emocional de los bilingües (García & Espinosa, 2020). El translanguaging se vive no como herramienta compensatoria ante falencias o vacíos en las habilidades lingüísticas y comunicativas de los jóvenes, sino que les permite habitar simultáneamente entre dos mundos culturales: el hogar hispano y la sociedad estadounidense. Los jóvenes usan el inglés y el español de forma fluida y dinámica, movilizándolo su repertorio lingüístico según el contexto lo que les permite posicionarse juntamente en múltiples espacios culturales. El spanglish surge como símbolo de identidad híbrida, comodidad y autenticidad. El translanguaging funciona como un espacio donde negocian constantemente quiénes son y cómo se posicionan a sí mismos en cada contexto sin la necesidad de fragmentar su identidad. Por eso el translanguaging es una estrategia legítima para los jóvenes poder expresar su identidad híbrida y favorece la afirmación identitaria que permite a los bilingües ser ellos mismos con espacios donde ambas lenguas son entendidas.

2. Asociación diferenciada de lenguas con roles identitarios

Por otra parte, se percibe una tendencia a atribuir a cada lengua formas específicas de ser y comportarse, atribuyendo significados sociales distintos a cada lengua, lo cual influye directamente en la construcción identitaria de los jóvenes. Ellos reconocen una mayor competencia en inglés y experimentan atrición lingüística hacia el español, lo que influye directamente en cómo se perciben culturalmente. Estas lenguas están cargadas de valores simbólicos que orientan las formas de actuar, sentir y percibirse a sí mismos

(Spolsky, 2012). El inglés enmarca la formalidad en la comunicación con otros, prevalece como primera lengua en la educación y en la vida académica, significa mayor control al momento de expresarse e interactuar con sus pares. Por el contrario, el español se asocia con la espontaneidad, la emocionalidad y la cercanía ya sea con sus familiares o amigos. Esto refleja como los jóvenes han internalizado las jerarquías lingüísticas presentes en su entorno, donde el español queda relegado frente a la dominancia del inglés en términos de prestigio académico y social. Esta jerarquización lingüística moldea su identidad de tal forma que una lengua domina ciertos espacios y la otra otros, influyendo en la manera en que los jóvenes construyen su identidad cultural, oscilando entre la validación social del inglés y el arraigo afectivo del español. Esto demuestra que la identidad bilingüe no es estática o fija sino dinámica y contextual según la lengua.

3. Inseguridad lingüística y carga emocional asociada al rol de traductores

Una de las tendencias claramente compartida entre los participantes es la experiencia de inseguridad lingüística relacionada al acto de traducir o interpretar para sus familias desde edades tempranas. Diversos testimonios coinciden en señalar que asumir el rol de traductor en contextos escolares, médicos o legales generó sentimientos de presión, miedo a equivocarse y responsabilidad en una edad anticipada.

Asimismo, los participantes cuentan haber funcionado como puentes de comunicación entre sus familias y las instituciones estadounidenses, incluso cuando aún eran niños y no comprendían completamente el vocabulario que debían traducir. Aunque algunos expresan haber sentido orgullo en ese momento, la mayoría reconoce que esta

experiencia también estuvo acompañada por vergüenza, ansiedad o temor a causar malentendidos.

Desde nuestro punto de vista, esta tendencia resulta especialmente significativa porque revela una dimensión poco visible del bilingüismo: el peso social y emocional que recae sobre los jóvenes hijos de inmigrantes dentro de procesos familiares. El dominio del inglés no solo representa una ventaja comunicativa, sino también una responsabilidad social que los posiciona en roles adultos dentro de sus hogares. En este sentido, la inseguridad lingüística observada se relaciona con las emociones que los jóvenes desarrollan hacia el uso de sus lenguas, ya que las experiencias de presión, corrección o temor a equivocarse pueden afectar la confianza con la que utilizan tanto el inglés como el español. Como señala Sánchez-Muñoz (2013), la confianza lingüística constituye un elemento central en la construcción de la autoestima de los hablantes de herencia, pues las percepciones emocionales relacionadas al uso de la lengua influyen directamente en cómo los jóvenes valoran sus habilidades al expresarse o bien sea asumir la responsabilidad de traducir.

Tensiones

1. Tensión identitaria y presión institucional/familiar

Es evidente que los jóvenes experimentan sentimientos contradictorios hacia su identidad híbrida e integrada (Booth et al., 2020; Kaveh, 2021). Por un lado, sienten orgullo por su bilingüismo ya que les permite desenvolverse en distintos contextos. Por otro lado, sienten una carga emocional por “estar entre dos mundos” en los que deben servir como “puentes culturales” para otros, lo que les genera estrés, inseguridad, presión de cumplir expectativas familiares y sociales. Ser bilingües en una realidad migratoria, en la cual sus

padres no tienen una competencia alta en el idioma dominante en la sociedad, ha provocado que los jóvenes desde edades muy tempranas asuman roles como traductores de documentos legales para sus familias o intérpretes en contextos institucionales. Una responsabilidad que excedía su desarrollo emocional para su edad, lo que provocó sentimientos de vergüenza y temor a cometer errores.

De forma parecida, esta presión también se manifiesta de forma externa cuando los jóvenes son “demasiado estadounidenses” para contextos hispanos, o “demasiado latinos” para contextos angloparlante. Dando como resultado para los jóvenes una realidad compleja en la que les es difícil “encajar” completamente en ninguna de las dos categorías culturales tradicionales. Esta situación demuestra que los jóvenes construyen identidades complejas que no responden a lógicas de pertenencia exclusiva. El entorno social sigue moviéndose bajo categorías rígidas de ser o pertenecer, generando fricciones entre la identidad vivida por los jóvenes y la identidad que les es atribuida. Esta realidad muestra cómo el bilingüismo, lejos de ser únicamente enriquecedor, puede convertirse en un espacio de constante negociación, donde los individuos encaran la vulnerabilidad, donde la identidad y la cultura se negocia entre el deseo de ser útil y la presión de responder a expectativas familiares y sociales.

2. Bilingüismo como recurso y bilingüismo como carga emocional

Se evidencia una tensión recurrente entre mantener la lengua de herencia, el español y las limitaciones derivadas de la dominancia del inglés. El bilingüismo puede vivirse como un recurso valioso y a su vez como una experiencia emocionalmente exigente (Romero y Roberts, 2003; Fielding, 2015; Kaveh, 2021). Aunque los participantes reconocen las

ventajas comunicativas y culturales de hablar dos lenguas, asimismo experimentan vivencias marcadas por la presión, la inseguridad y la responsabilidad en el ámbito familiar.

Los jóvenes expresan dificultades relacionadas con la interferencia lingüística y el olvido de palabras en español, especialmente en contextos formales. Y aunque reconocen que el español es parte esencial de su identidad cultural y familiar, al tiempo admiten que su uso limitado en espacios académicos ha provocado una pérdida gradual de habilidades lingüísticas. Dichas dinámicas educativas que jerarquizan un idioma sobre otro pueden llevar a los jóvenes a percibir su lengua de herencia como insuficiente o menos válida en ciertos contextos. Esto evidencia un conflicto identitario en ellos, los jóvenes se sienten culturalmente vinculados al español, pero lingüísticamente desplazados hacia el inglés, lo que afecta su sentido de pertenencia y su seguridad comunicativa. Como resultado, esta tensión permite comprender que las experiencias lingüísticas de los jóvenes no son únicamente cognitivas, sino que están atravesadas por factores emocionales, sociales e institucionales que inciden en su identidad. En la experiencia bilingüe coexisten el empoderamiento y la vulnerabilidad.

3. Adaptación a contextos sociales según el uso de la lengua

También se identifica la tensión relacionada con la adaptación a los contextos sociales según el uso de la lengua, particularmente en la relación entre la integración al contexto estadounidense y la preservación de la lengua de herencia. Los participantes evidencian que el inglés ocupa un lugar predominante en los espacios institucionales y académicos, posicionándose como la lengua asociada al éxito escolar, la formalidad y la aceptación social. En contraste, el español se mantiene principalmente en el ámbito familiar

y comunitario, vinculado a factores emocionales, la crianza y la pertenencia cultural. Desde nuestra perspectiva, esta distribución de las lenguas genera un conflicto implícito, ya que la mayoría de los jóvenes deben adaptarse constantemente a expectativas lingüísticas distintas según el contexto en el que se encuentren, negociando su identidad cultural y social.

En este sentido, el desafío sociolingüístico no se basa solamente en aprender o usar dos idiomas, sino en gestionar las expectativas sociales de cada uno. Como plantea García (2009), el bilingüismo en contextos migratorios está atravesado por relaciones de poder que asignan distintos valores sociales y educativos a las lenguas, otorgando mayor legitimidad al inglés dentro del sistema escolar estadounidense. Desde nuestra perspectiva, esta situación evidencia que el bilingüismo de los jóvenes hijos de inmigrantes no se vive como una condición neutra, sino como una experiencia atravesada por exigencias sociales que constantemente los obligan a posicionarse lingüística y culturalmente. Esta tensión surge precisamente porque integrarse al contexto estadounidense implica, en muchos casos, priorizar el inglés para acceder a oportunidades educativas y reconocimiento social, mientras que preservar el español representa mantener vínculos afectivos, familiares e identitarios fundamentales.

Lo que nos parece más significativo es que los participantes no abandonan una lengua por decisión propia, sino que responden a estructuras sociales y educativas que requiere cada contexto. En consecuencia, el desafío sociolingüístico no radica únicamente en manejar dos idiomas, sino en sostener una identidad cultural sin sentir que deben renunciar de alguna manera a ella para pertenecer.

4. El papel del sistema escolar

Otra tensión significativa es el papel del sistema escolar estadounidense como ente de jerarquización lingüística. Como fue expuesto en el análisis, los participantes atribuyen directamente a su dinámica educativa en el transcurso del tiempo, esa pérdida progresiva de sus habilidades en español. La escuela aparece entonces como un espacio que, aunque facilita la integración social, también genera ese desplazamiento lingüístico del fortalecimiento de la lengua de herencia. En este sentido, esta situación genera a su vez, un desafío identitario particular en la sociedad, ya que los jóvenes crecen dentro de ambientes educativos que de alguna manera priorizan el inglés, siendo la lengua dominante, mientras su identidad cultural continúa relativamente al español. Nos parece considerable observar cómo, aunque los participantes continúan usando el español en sus hogares y comunidades, reconocen que no desarrollaron en él las mismas capacidades que sí adquirieron en inglés. Esto evidencia que el aprendizaje lingüístico no ocurre únicamente por relación familiar, sino que requiere reconocimiento institucional para fortalecerse. En relación con lo anterior, Moreno-Fernández (2016) señala que muchos estudiantes hispanos utilizan y comprenden el español dentro del ámbito familiar, pero no han sido formados escolarmente en esta lengua ni han desarrollado competencias académicas sólidas en ella. Esta idea va de la mano directamente con las experiencias narradas por los participantes, quienes reflejan una escolarización centrada principalmente en el inglés.

De esta manera, interpretamos que la escuela en Estados Unidos no solo cumple una función educativa, sino que también influye directamente en la manera en que los jóvenes viven y valoran sus lenguas. Aunque el sistema escolar les permite integrarse y desenvolverse socialmente a través del inglés, también observamos que el español va perdiendo presencia en sus prácticas cotidianas académicas. Desde nuestro punto de vista,

esta situación nos lleva a reflexionar sobre el papel real de la educación bilingüe, ya que muchas veces se promueve el aprendizaje del inglés sin generar espacios suficientes para fortalecer la lengua de herencia. Por ello, creemos que el reto no es únicamente que los estudiantes aprendan inglés, sino que las escuelas reconozcan el español como parte fundamental de su identidad y como un recurso válido para aprender, participar y sentirse representados dentro del entorno escolar.

Contribuciones a los ambientes de aprendizaje

Características de la creación de ABA para jóvenes hijos de inmigrantes en el estado de Nueva York

El presente estudio, centrado en las barreras sociolingüísticas en la construcción de la identidad de jóvenes bilingües hijos de inmigrantes hispanos en el estado de Nueva York, permite ampliar la comprensión de los Ambientes Bilingües de Aprendizaje (ABA) más allá de su dimensión instrumental (Rodríguez et al., 2023). Los hallazgos evidencian que el bilingüismo no se limita al dominio de dos lenguas, sino que involucra procesos identitarios, emocionales y socioculturales que inciden en la manera en que los sujetos se posicionan en distintos contextos.

Desde una perspectiva crítica, esta investigación cuestiona los enfoques tradicionales que conciben las lenguas como sistemas separados y jerarquizados. Por el contrario, los resultados permiten entender los ABA como espacios dinámicos donde los estudiantes movilizan su repertorio lingüístico de manera flexible, negocian su identidad y enfrentan tensiones derivadas de desigualdades sociolingüísticas. En este sentido, se

proponen contribuciones que articulan los niveles micro, meso y macro, con el fin de responder a los desafíos actuales de la educación bilingüe.

Translanguaging como práctica comunicativa

Uno de los aportes de este estudio investigativo radica en el entendimiento del translanguaging como práctica comunicativa legítima en la experiencia bilingüe de los jóvenes. Los hallazgos evidencian que los jóvenes de manera constante integran fluidamente el inglés y el español, no como un sistema lingüístico separado, sino como un repertorio lingüístico unificado que se moviliza de acuerdo con sus necesidades contextuales, comunicativas e identitarias. Esto va en concordancia con Wei and García (2022) quienes resaltan la importancia de entender el translanguaging como un repertorio unitario y a su vez insisten en la necesidad del docente como agente que integra completamente todo el repertorio de características y significados de los estudiantes en su práctica pedagógica. Lo que refleja que el translanguaging emerge como una herramienta la cual le permite a los bilingües adaptarse a diferentes contextos comunicativos, compartir significados complejos y negociar su identidad.

Este hallazgo contribuye a la comprensión del bilingüismo desde una perspectiva dinámica, en la que las lenguas operan como recursos interrelacionados dentro de un mismo repertorio y no como sistemas separados. En el marco de los ambientes bilingües de aprendizaje (ABA), esto implica el reconocimiento del translanguaging como competencia comunicativa legítima (Otheguy et al., 2018), favorecedora de la construcción de significados, la participación activa y el desarrollo identitario de los estudiantes bilingües.

En ese sentido, a nivel micro se propone integrar el translanguaging como práctica pedagógica dentro de los ABA. Esto significa que dentro del aula de clase se debe reconocer el uso del Spanglish y otras formas híbridas del lenguaje como recursos para la construcción de significados, promoviendo la participación activa, también como el diseño de didácticas que valoren el repertorio lingüístico completo de los estudiantes, en lugar de limitar el uso de las lenguas (Yilmaz, 2019).

A nivel meso-institucional, se requiere una reconfiguración de los currículos y la formación docente en pedagogías críticas. Con esto se lograrán currículos más flexibles que reconozcan el translanguaging como una competencia comunicativa válida y se fortalecerá la formación docente para comprender el acto de la enseñanza y el bilingüismo desde un ángulo dinámico, transformador e íntegro.

A nivel macro, resulta necesario avanzar hacia políticas educativas que reconozcan la diversidad lingüística como un recurso y promuevan ambientes bilingües equitativos y culturalmente inclusivos.

Interferencia lingüística: repensar el “error”

Otro de los aportes de esta investigación es la resignificación de la interferencia lingüística como un fenómeno inherente al desarrollo bilingüe. En los hallazgos se evidenció que los participantes viven situaciones en las que enfrentan dificultades en la pronunciación, con el vocabulario, dificultad en la traducción entre lenguas (Inčiuraitė-Noreikienė & Šarkaitė, 2022), estas situaciones se perciben en las exigencias normativas sobre el uso “correcto” de la lengua.

Estos hallazgos permiten reinterpretar la interferencia lingüística no como una deficiencia sino como un proceso inherente al desarrollo bilingüe ya que refleja la interacción constante entre las lenguas dentro de un mismo repertorio lingüístico del bilingüe, denotando profundos procesos cognitivos de reorganización y transferencia lingüística. Dentro de una mirada de los ABA, esta comprensión permite la construcción de enfoque más inclusivos, amistosos y realistas del aprendizaje de lengua.

Sin embargo, en muchos contextos educativos la interferencia lingüística sigue siendo penalizada debido a la prevalencia de modelos curriculares monolingües (Chang-Bacon, 2021) que establecen estándares rígidos de corrección lingüística. Lo problematizador de esta visión del bilingüismo es que no solo puede generar inseguridad lingüística en los estudiantes, sino que afecta su participación y confianza. Por otro lado, los sistemas evaluativos tradicionales no logran captar la complejidad del repertorio bilingüe, terminando por reforzar prácticas excluyentes.

Con el propósito de entender la interferencia lingüística como parte del proceso natural contextos bilingües, se propone a nivel micro la implementación de prácticas pedagógicas flexibles que acompañen al estudiante sin penalizar la mezcla de lenguas y que el docente promueva un aprendizaje compresivo hacia la organización del repertorio lingüístico de los estudiantes.

A nivel meso, se sugiere replantear los sistemas de evaluación institucionales hacia modelos actualizados, flexibles, contextualizados y no únicamente favorecedores del monolingüismo que no refleja la riqueza lingüística de los estudiantes. Así se fortalece el carácter dinámico del bilingüismo.

A nivel macro, se visibilizan las desigualdades estructurales que inciden en la jerarquización de las lenguas. Por eso resulta necesario cuestionar las ideologías dominantes y promover políticas educativas que valoren el bilingüismo como un proceso dinámico, favoreciendo así ambientes de aprendizaje más equitativos.

Emociones, identidad y bienestar en estudiantes bilingües

Por otro lado, el desarrollo investigativo evidenció la importancia de hablar sobre las experiencias emocionales y actitudes hacia la lengua, a raíz de que los participantes manifestaron experimentar cambios en su forma de expresarse, relacionarse e incluso percibirse a sí mismos dependiendo de la lengua utilizada, lo que refleja una identidad “entre dos mundos” culturales y lingüísticos.

Bajo una mirada crítica, estos hallazgos cuestionan perspectivas tradicionales de los ABA centradas exclusivamente en el rendimiento lingüístico. Dichos enfoques tienden a ignorar las implicaciones emocionales del aprendizaje de una segunda lengua, invisibilizando procesos de adaptación cultural, pertenencia y negociación identitaria que atraviesan a los estudiantes bilingües. En consecuencia, el bilingüismo emerge como una experiencia compleja donde lengua, identidad y emociones se entrelazan permanentemente. Así mismo, es crucial considerar el bienestar y los factores socioemocionales como parte integral de los ambientes de aprendizaje, ya que estos aspectos inciden directamente en las experiencias de los estudiantes y en la transformación de los entornos educativos (Rodríguez et al., 2023).

A nivel micro, es fundamental crear aulas donde los estudiantes puedan explorar y expresar su identidad lingüística de manera libre y segura. Se entiende que los docentes

desempeñan un papel clave al fomentar un ambiente afectivo que reconozca la diversidad cultural y lingüística y, sobre todo, las emociones que atraviesan los estudiantes bilingües. Así se promueve la participación activa, la confianza comunicativa y el fortalecimiento de la identidad bilingüe. Mora (2005) resalta que el docente, como mediador afectivo, debe planificar estrategias que integren objetivos cognitivos y actitudinales, estimulen la reflexión sobre su aprendizaje y minimicen las emociones negativas que afectan de manera desfavorable el aprendizaje de una lengua. Estas acciones permiten atender las emociones de los estudiantes, valorar y fortalecer su lengua de herencia, reconociéndola como un recurso esencial para comunicarse y construir conocimientos significativos en los Ambientes Bilingües de Aprendizaje.

Desde una perspectiva meso, se observa la importancia de implementar enfoques institucionales que reconozcan las identidades híbridas de los estudiantes y fortalezcan su sentido de identidad y pertenencia. Esto puede incluir la incorporación de proyectos interculturales, prácticas educativas flexibles y programas que promuevan la reflexión sobre la diversidad lingüística y cultural. De esta manera, las instituciones fomentan un entorno inclusivo, donde los estudiantes se perciban valorados y comprendidos en su experiencia bilingüe, evitando la imposición de modelos estandarizados de lengua y cultura.

A nivel macro, los hallazgos sugieren la necesidad de reconocer socialmente las identidades bilingües como propias y valiosas. Esto implica cuestionar narrativas que presentan a los sujetos bilingües como “incompletos” o en “transición” y promover una visión del bilingüismo como experiencia cultural compleja y enriquecedora. Asimismo, es necesario impulsar políticas educativas y culturales que respalden la diversidad lingüística,

fomenten la inclusión y fortalezcan el reconocimiento de las múltiples identidades que los estudiantes bilingües desarrollan en distintos contextos sociales y educativos.

Inseguridad lingüística y desigualdad

Por último, el análisis evidenció que los jóvenes bilingües hijos de inmigrantes experimentan inseguridad lingüística, especialmente con su lengua de herencia. Esto se manifiesta en dificultades al momento de expresarse en diferentes espacios, sintiendo así vergüenza o presión familiar por “hablar correctamente” y cansancio emocional al asumir responsabilidades de traducción en el hogar. Dichas experiencias muestran que la inseguridad no solo surge en la escuela, sino también en contextos familiares y comunitarios, generando sentimientos mixtos de orgullo, frustración, vergüenza, etc.

Estos hallazgos permiten comprender que la inseguridad lingüística no se trata únicamente de un caso individual, sino un fenómeno social y cultural vinculado a las formas en que las instituciones educativas y sociales valoran o desvalorizan algunas lenguas e identidades. En este sentido, diversos estudios advierten que los programas educativos que no reconocen las realidades lingüísticas de los estudiantes hispanohablantes pueden contribuir a la devaluación de su identidad personal y al debilitamiento de su confianza lingüística, generando efectos negativos en la autoestima y favoreciendo incluso la pérdida de la lengua de herencia (Carreira, 2007; Cho & Krashen, 1998; Wright & Taylor, 1995, citado por Sánchez-Muñoz, 2013). Estas dinámicas evidencian cómo las jerarquías lingüísticas reproducidas en el ámbito escolar impactan directamente el bienestar emocional del estudiantado bilingüe.

Desde una perspectiva crítica, resulta necesario reconsiderar la noción de “error” y la jerarquización de las lenguas, reconociendo que la alternancia y el intercambio lingüístico forman parte natural del desarrollo bilingüe. En esta línea, el estudio desarrollado por Thomas y Collier (2004, citado por Osborne, 2017), evidenció que los estudiantes vinculados a programas educativos bilingües no solo alcanzan resultados académicos favorables, sino que también presentan mayores niveles de felicidad, participación escolar y compromiso educativo. Estos resultados sugieren que cuando la lengua de herencia es legitimada dentro del proceso educativo, se fortalecen emociones positivas asociadas al aprendizaje, favoreciendo la construcción de ambientes bilingües de aprendizaje más inclusivos y emocionalmente significativos para grupos lingüísticos minoritarios.

A nivel micro, es crucial que los ABA ofrezcan actividades que fortalezcan la confianza lingüística y reduzcan la ansiedad frente a la lengua de herencia en el aula. Estrategias como ejercicios guiados, prácticas de traducción y retroalimentación positiva permiten que los estudiantes bilingües enfrenten errores sin sentir vergüenza, reconociendo su repertorio lingüístico como algo valioso.

A nivel meso, en las instituciones se requiere capacitar a los docentes en pedagogías inclusivas y diseñar programas de apoyo para poblaciones lingüísticas minoritarias. Talleres, tutorías y espacios de práctica en los que se valore la diversidad lingüística ayudan a reducir la presión social y familiar, promoviendo la equidad educativa dentro de los ABA.

A nivel macro, la inseguridad lingüística refleja desigualdades estructurales y jerarquización de las lenguas. Por ello, es necesario promover políticas educativas que reconozcan la lengua de herencia como recurso de valor, que fomenten la inclusión de

minorías lingüísticas y fortalezcan ambientes de aprendizaje equitativos y culturalmente diversos.

Los ABA como espacios de transformación educativa

Los Ambientes Bilingües de Aprendizaje no pueden considerarse solo espacios neutrales, pues son escenarios donde fácilmente se reproducen jerarquías lingüísticas y se invisibilizan las identidades de los estudiantes. Este estudio evidencia que las normas escolares y sociales, al priorizar una lengua sobre otra, pueden generar inseguridad lingüística, afectar la autoestima comunicativa y debilitar la relación de los estudiantes con su lengua de herencia. La experiencia de los jóvenes bilingües demuestra que el reconocimiento de la lengua de herencia no solo fortalecería la identidad, sino que también debería promover emociones positivas, mayor seguridad y confianza al momento de comunicarse, y menor presión por pertenecer a una identidad lingüística y culturalmente híbrida. Resaltando así, que el bilingüismo debe ser entendido como un recurso integral, dinámico y enriquecedor.

Desde una perspectiva crítica y analítica, resulta imprescindible repensar los ABA como espacios inclusivos y culturalmente sensibles, donde el translanguaging se reconozca como práctica comunicativa legítima y donde se valoren tanto las habilidades lingüísticas como las dimensiones emocionales de los estudiantes. Transformar estos entornos implica cuestionar enfoques “English only” o de una sola lengua, y promover políticas educativas equitativas para diseñar estrategias pedagógicas que integren la diversidad lingüística y cultural. Solo así los ABA podrán cumplir su función de potenciar la identidad, la

motivación y la confianza, asegurando que el aprendizaje bilingüe sea una experiencia integral y significativa.

Conclusiones

El presente estudio permitió comprender que las barreras sociolingüísticas que enfrentan los jóvenes bilingües hijos de inmigrantes en el estado de Nueva York no se limitan a dificultades lingüísticas aisladas, sino que constituyen experiencias complejas atravesadas por factores identitarios, emocionales, sociales e institucionales. En este sentido, el bilingüismo se vive como un espacio de constante negociación, en el cual los jóvenes construyen su identidad cultural en medio de tensiones jerarquías lingüísticas y demandas contextuales.

Por un lado, la jerarquización social de las lenguas, en especial la hegemonía del inglés en contextos académicos e institucionales se configura como una de las principales barreras sociolingüísticas. Esta desigualdad no solo limita el desarrollo desigual de la lengua de herencia, sino que también influye en la forma en la que los jóvenes se perciben a sí mismos, generando desplazamientos lingüísticos y afectando su sentido de pertenencia cultural. El español, aunque profundamente vinculado con lo familiar y afectivo, tiende a ser relegado en términos de prestigio, lo que refleja una relación desigual entre las lenguas.

De igual manera, se evidenció que la inseguridad lingüística, principalmente en relación con el español, se presenta como una barrera relevante en la construcción de identidad en los jóvenes. Esta inseguridad no emerge solamente de las competencias lingüísticas, sino de las experiencias sociales marcadas por la corrección, la presión familiar

y la exposición temprana a roles de alta responsabilidad, como la traducción en contextos institucionales. Como resultado, el bilingüismo deja de ser únicamente una habilidad para convertirse también en una carga emocional que impacta la autoestima y la confianza comunicativa de los jóvenes.

Sin embargo, el estudio también concluye que los jóvenes desarrollan estrategias de resistencia y agencia, siendo el translanguaging una de las más significativas. Esta práctica comunicativa emerge como un recurso legítimo que les permite integrar sus repertorios lingüísticos, negociar significados y afirmar su identidad híbrida sin fragmentarla. De esta forma, el translanguaging no solo cumple una función comunicativa, sino también identitaria, ya que posibilita espacios de autenticidad y pertenencia.

Por otro lado, se concluye que el sistema escolar desempeña un papel central en la reproducción de las barreras sociolingüísticas, al priorizar sistemas monolingües y no reconocer plenamente la riqueza de los repertorios bilingües. Esta situación contribuye tanto a la pérdida progresiva de la lengua de herencia como al fortalecimiento de las ideologías lingüísticas que deslegitiman prácticas como la mezcla de lenguas. En consecuencia, se limita la posibilidad de que los jóvenes desarrollen una identidad bilingüe positiva dentro del entorno educativo.

En resumen, las barreras sociolingüísticas halladas: jerarquización lingüística, inseguridad lingüística, tensiones identitarias, carga emocional del bilingüismo e incidencia del sistema educativo, influyen fuertemente en la construcción de la identidad cultural de los jóvenes. No obstante, los jóvenes no son sujetos pasivos antes dichas barreras, por el contrario son agentes que negocian, resisten y reconfiguran su identidad a través de prácticas como el translanguaging.

Finalmente, esta investigación reafirma la necesidad de promover enfoques educativos, sociales y políticos que reconozcan el bilingüismo como una experiencia integral, dinámica y legítima, en la que las lenguas no se conciben como sistemas de competencia, estas deben entenderse como recursos complementarios para la construcción de identidad, pertenencia y participación social.

Limitaciones

Durante el desarrollo del proyecto se presentaron algunas limitaciones relacionadas principalmente con la participación de los integrantes de la muestra. Inicialmente, el grupo de investigación proyectaba contar con un mínimo de cinco participantes, sin embargo, uno de los posibles participantes manifestó poco interés en continuar con el proceso, por lo que se decidió avanzar con cuatro participantes, siguiendo el diseño del estudio sin afectar los objetivos planteados.

Adicionalmente, se presentaron dificultades en relación con la comunicación y coordinación con dos de los participantes confirmados debido a la diferencia de horarios y responsabilidades personales, lo que ocasionó retrasos en la entrega de las respuestas de la encuesta y en la organización del grupo focal. A pesar de estos desafíos, fue posible reorganizar los tiempos de trabajo y garantizar la participación de todos los integrantes en las entrevistas, permitiendo así la recolección de la información necesaria para el análisis del estudio.

Proyección futura

Los resultados de este estudio permiten reconocer la posibilidad de continuar investigando las experiencias lingüísticas y educativas de jóvenes bilingües hijos de inmigrantes hispanos desde perspectivas más amplias. Si bien esta investigación ofreció una aproximación a las vivencias individuales de los participantes, futuras investigaciones podrían ampliar la muestra para incluir mayor diversidad de experiencias migratorias, niveles educativos y realidades socioculturales, lo cual favorecería una comprensión más representativa de estos procesos.

Asimismo, resultaría pertinente desarrollar estudios similares en otros estados o distritos escolares, considerando que las políticas educativas, el acceso a programas bilingües y las dinámicas de educación bilingüe varían entre contextos. Comparar distintos escenarios permitiría identificar cómo el entorno institucional influye en la construcción de la identidad lingüística, la confianza como hablantes bilingües y las formas en que los jóvenes negocian el uso del inglés y la lengua de herencia en su vida cotidiana.

De igual manera, investigaciones futuras podrían profundizar en dimensiones que emergieron de manera en este estudio, especialmente el componente socioemocional del bilingüismo. Explorar con mayor detalle aspectos como la inseguridad lingüística, las emociones asociadas al uso de las lenguas, el rol de mediadores culturales que asumen muchos jóvenes inmigrantes y el impacto de estas experiencias en su bienestar académico y personal permitiría ampliar la discusión más allá del aprendizaje del idioma, situando el bilingüismo como una experiencia humana, identitaria y social.



Referencias

- Al-Azzawi, Kasim. (2023). Language Attrition. 10.13140/RG.2.2.20760.20487.
- Araque Torres, M., et al. (2024). *Documento orientador ejes temáticos y proyectos de grado MABA*. [Documento no publicado]. Universidad Santo Tomás
- Arias Cardona, Ana María, & Alvarado Salgado, Sara Victoria. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171-181. Retrieved September 14, 2025, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802015000200010&lng=en&tlng=es.
- Ávila Muñoz, A. M. (2019). La integración sociocultural de los grupos vulnerables de migrantes desde el aula de lenguas: Propuesta de actuación desde la dialectología social en la ciudad de Málaga. *Lengua y Migración / Language and Migration*, 11(1), 73-97. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/38228/integracion_avila_LM_2019_11_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bakaya, I. (2023). Migration – a problem or an opportunity? *Revue Européenne du Droit Social*, 62(1), 123–127. Editura Bibliotheca.
- Booth, J., Huerta, C., & Thomas, B. (2020). The role of bilingualism in Latino youth experiences of acculturation stress when living in an emerging Latino community. *Qualitative Social Work*, 20(4), 1059–1077. <https://doi.org/10.1177/1473325020923012>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101
- Bretones, F. D. y González-González, J. M. (2011). Identidad y migración: la formación de nuevas identidades transculturales. En H. M. Cappello y M. Recio (eds). *La Identidad Nacional. Sus Fuentes Plurales de Construcción*. México: Plaza y Valdés Editores. pp: 137-164.
- Butler, Y. & Hakuta, K. (2004). Bilingualism and second language acquisition. In Bathia, T. & Ritchie, W. (2014). *The handbook of bilingualism*. Blackwell Publishing. Cambridge University Press.
- Castillo, M. N. (2016, 29 junio). Identidad y autoadscripción. Una aproximación conceptual. <http://repositorio.ugto.mx/handle/20.500.12059/7036>

- Chang-Bacon, C. K. (2021). Monolingual language ideologies and the idealized speaker: The “New Bilingualism” meets the “Old” educational inequities. *Teachers College Record the Voice of Scholarship in Education*, 123(1), 1–28.
<https://doi.org/10.1177/016146812112300106>
- Da Silveira Donaduzzi, D. S., Beck, C. L. C., Weiller, T. H., Da Silva Fernandes, M. N., & Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index De Enfermería*, 24(1–2), 71–75. <https://doi.org/10.4321/s1132-12962015000100016>
- Duarte Sánchez D. D., & Guerrero Barreto, R. La encuesta como instrumento de recolección de datos, confiabilidad y validez en investigación científica. *Revista de ciencias empresariales, tributarias, comerciales y administrativa*, 3(2), 94-107.
- Factores que propician la migración internacional | EMM2. (n.d.).
<https://emm.iom.int/es/handbooks/contexto-global-de-la-migracion-internacional/factores-que-propician-la-migracion>
- Fielding, R. (2015). *Multilingualism in the Australian suburbs: A framework for exploring bilingual identity*. New York, NY: Springer Singapore.
- Fonseca Mora, M.C., 2005. El Componente Afectivo en el aprendizaje de lenguas. En Navarro, M. et al. *Nuevas tendencias en lingüística aplicada*. Murcia: Servicio Publicaciones UCAM. Pp: 55-79: https://www.researchgate.net/profile/Carmen-Fonseca-Mora/publication/309583526_El_componente_afectivo_en_el_aprendizaje_de_lenguas/links/58186b8c08aedc7d896a25ce/El-componente-afectivo-en-el-aprendizaje-de-lenguas.pdf
- Gallo, F., Bermudez-Margaretto, B., Shtyrov, Y., Abutalebi, J., Kreiner, H., Chitaya, T., Petrova, A., & Myachykov, A. (2021). First language attrition: what it is, what it isn't, and what it can be. *Frontiers in Human Neuroscience*, 15, 686388.
<https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.686388>
- Gándara, Patricia & Escamilla, Kathy. (2017). *Bilingual Education in the United States*. 10.1007/978-3-319-02258-1_33.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- García, O., & Espinosa, C. (2020). Bilingüismo y translanguaging: consecuencias para la educación. *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo*, 12.

- Geiger, A. (2025, January 27). What the data says about immigrants in the U.S. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2024/09/27/key-findings-about-us-immigrants/>
- Gómez Vásquez, L. Y. (2020). Understanding Bilingualism: Definitions and Cognitive Development. [Documento no publicado]. Universidad Santo Tomás.
- Guevara Alban, G. P., Verdesoto Arguello, A. E., & Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). RECIMUNDO, 163–173. <http://recimundo.com/index.php/es/article/view/860>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. D. P. (2010). METODOLOGÍA de la investigación (Quinta edición). MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. <https://www.FreeLibros.com>
- Herrera, K. M. & Bautista, W. B. (2024). *Diseño de Recurso Digital para Fortalecer la Comprensión y Producción Escrita en Segundo Idioma de la Población Migrante en EE.UU.* Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11634/53392>
- Inčiuraitė-Noreikienė, L., & Šarkaitė, D. (2022). Analysis of English-Spanish False Friends. *Verbum*, 13, 11. <https://doi.org/10.15388/Verb.37>
- International Organization for Migration. (2024b, May 7). Informe sobre las Migraciones en el Mundo | OIM, Organización Internacional Para Las Migraciones. <https://worldmigrationreport.iom.int/es>
- International Organization for Migration. (2024, May 7). *El Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2024 revela las últimas tendencias y desafíos mundiales del ámbito de la movilidad humana.* <https://www.iom.int/es/news/el-informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2024-revela-las-ultimas-tendencias-y-desafios-mundiales-del-ambito-de-la-movilidad-humana#:~:text=Con%20aproximadamente%20281%20millones%20de,una%20cifra%20de%20117%20millones.>
- Kaveh, Y. M., & Lenz, A. (2022). “I’m embarrassed and scared to speak a different language”: The complex language beliefs and emotions of bi/multilingual children of immigrants in monolingual U.S. schools. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(7), 2683–2700. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2062367>
- King, Kendall A., Lyn W. Fogle, and Aubrey Logan-Terry. 2008. “Family Language Policy.” *Language and Linguistics Compass* 2 (5): 907–922. doi:10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x\

- García, O., & Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. Routledge.
- Lacomba, C. & University of Washington. (2023). *Hispanic Map of the United States 2022* [Journal-article]. *Estudios Del Observatorio/Observatorio Studies*, 84, 1–116.
<https://doi.org/10.15427/OR084-02/2023EN>
- Molano L., O. L., (2007). *Identidad cultural un concepto que evoluciona*. *Revista Opera*, (7), 69-84.
- Moreno-Fernández, F. J. (2016). *El español en el sistema educativo de los Estados Unidos*. *Tribuna Norteamericana*, (22), 10–19.
- Newcomer, S. N. (2019). “Who We Are Today”: Latinx Youth perspectives on the possibilities of being bilingual and bicultural. *Journal of Language Identity & Education*, 19(3), 193–207. <https://doi.org/10.1080/15348458.2019.1655426>
- Review, 33(1), 3–11.
- Office of the New York City Comptroller Brad Lander. (2024). *Hoja informativa sobre la comunidad Latine*. <https://comptroller.nyc.gov/wp-content/uploads/2024/09/Hoja-informativa-sobre-la-comunidad-Latine.pdf>
- Osborne, M. (2017). *Los beneficios de la educación bilingüe en los Estados Unidos y sus implicaciones para el futuro de la sociedad estadounidense*.
<file:///C:/Users/Uxer/Downloads/losBeneficiosDeLaEducaci%C3%B3nBiling%C3%BCeEnLosEstadosUnidosYS.pdf>
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2018). A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review*, 10(4), 625–651.
<https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0020>
- Pérez-Luzardo Díaz, J., & Schmidt, A. (2016). *El bilingüismo y la identidad: estudio de caso sobre la relación entre las lenguas y las emociones*. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 11, 51–59.
<https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/47668/1/4424-20762-2-PB.pdf>
- Phyak, P., & Ghimire, N. B. (2026). *Translanguaging as a Decolonial Pedagogy in English Medium Classrooms: Reclaiming Epistemic Identities in an Unequal Language Policy in Nepal*. In S. Sultana & P. K. Sah (Eds.), *Translingual Practices in English Language Education in South Asia: Inclusivity and Equity* (pp. 99–121). Multilingual Matters & Channel View Publications.
<https://doi.org/10.2307/jj.32888476.10>
- Pleše, P. (2020). *Falsos amigos en español e ingles* (Doctoral dissertation, Sveučilište u Zagrebu, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Odsjek za romanistiku).

- Rodríguez, S. M., et al. (2023). Bilingual Learning Environments: Reflections and Contributions. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11634/67037> Bilingual Learning Environments: Reflections and Contributions
- Romero, A. J., & Roberts, R. E. (2003). Stress within a bicultural context for adolescents of Mexican descent. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 9(2), 171–184. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.9.2.171>
- Salamanca, H. a. B., Cárdenas, P. a. R., Pérez, T. V., Díaz, N. F. G., Ortega, J. a. G., & Gámez, M. I. V. (2024). La entrevista semiestructurada: una herramienta pertinente en la percepción de valores sociales para la vida. *Revista Lasallista De Investigación*, 21(1), 92–107. <https://doi.org/10.22507/rli.v21n1a5>
- Sánchez-Muñoz, A. (2013). Identidad y confianza lingüística en jóvenes latinos en el sur de California. California State University, Northridge. https://www.anle.us/site/assets/files/1479/el_espanol_en_los_estados_unidos_e_pluribus_unum.pdf#page=217
- Sánchez-Muñoz, A. (2013). Identidad y confianza lingüística en jóvenes latinos en el sur de California. In D. Dumitrescu y G. Piña Rosales (Eds.), *El español en los Estados Unidos: E Pluribus Unum?* (pp. 217–232). New York, NY: North American Academy of the Spanish Language.
- Schroeder, S. R., Lam, T. Q., & Marian, V. (2017). Linguistic Predictors of Cultural Identification in Bilinguals. *Applied Linguistics*, 38(4), 463–488. <https://doi.org/crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.1093/applin/amv049>
- Spolsky, B. (2012). Family language policy: Core issues of an emerging field. *Applied Linguistics*
- Stantcheva, S. (2023). How to Run Surveys: a guide to creating your own identifying variation and revealing the invisible. *Annual Review of Economics*, 15(1), 205–234. <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-091622-010157>
- Statista. (2024, October 10). Principales países de procedencia de la población hispana de los EE. UU. en 2023. <https://es.statista.com/estadisticas/1265679/porcentaje-de-la-poblacion-hispana-residente-de-estados-unidos-por-origen/#:~:text=En%202023%2C%20la%20poblaci%C3%B3n%20de%20origen%20hispano,conformaban%20la%20segunda%20comunidad%20latinoamericana%20m%C3%A1s%20grande>
- Surraín, S. (2018). ‘Spanish at home, English at school’: how perceptions of bilingualism shape family language policies among Spanish-speaking parents of preschoolers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(8), 1163–1177. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1546666>



United Nations. (n.d.-c). Migración internacional | Naciones Unidas.

<https://www.un.org/es/global-issues/migration>

US Census Bureau. (2024, December 20). La migración internacional neta impulsa el mayor crecimiento de población de los EE. UU. en décadas. Census.gov. Variation and Revealing the Invisible. Annual Review of Economics, 15, 205-234.

Wei, L., & García, O. (2022). Not a First Language but One Repertoire: Translanguaging as a Decolonizing Project. RELC Journal.

<https://doi.org/10.1177/00336882221092841>

Wei, L., & García, O. (2022). Not a first language but one repertoire: translanguaging as a decolonizing project. RELC Journal, 53(2), 313–324.

<https://doi.org/10.1177/00336882221092841>

Yilmaz, Tuba. (2019). Translanguaging as a pedagogy for equity of language minoritized students. International Journal of Multilingualism. 18. 1-20.

10.1080/14790718.2019.1640705.



Apéndices

Apéndice 1

Encuesta



IDENTIDAD CULTURAL Y BARRERAS SOCIOLINGÜÍSTICAS EN JÓVENES BILINGÜES HIJOS DE MIGRANTES EN EL ESTADO DE NUEVA YORK

Investigadores: Massiel Carolina Mejía Peñate y Shirley Cabrera Cometa

Objetivo específico: Reconocer las experiencias lingüísticas bilingües con relación a la identidad cultural de los jóvenes hijos de inmigrantes hispanos en el estado de Nueva York.

INSTRUMENTO 1. Encuesta

Introducción del investigador: Muchas gracias por aceptar participar en esta encuesta. El propósito es conocer sus experiencias personales en el uso y aprendizaje de los idiomas español e inglés. La información que comparta será utilizada únicamente con fines académicos y se tratará de manera confidencial. Le invitamos a responder con libertad, expresando sus vivencias y percepciones de la forma más sincera posible.

BLOQUE 1. Datos sobre el participante, su contexto personal y lingüístico.

- Edad: ____
- Género: ____
- Zona en NY donde vive: _____
- ¿Naciste en EE. UU.? ☐ Sí ☐ No
- País de origen de tu madre: _____
- País de origen de tu padre: _____
- ¿A qué te dedicas? _____
- Nivel de escolaridad _____
- ¿Qué idiomas hablas en tu vida diaria? ¿En qué situaciones usas más cada uno (casa, escuela, amigos,



redes sociales, trabajo)?

- ¿En qué momentos del día usas más el español y en cuáles usas más el inglés?
- ¿Qué parte del idioma (pronunciación, gramática, vocabulario, escritura, lectura, escucha) te resulta más fácil y cuál más difícil en español? ¿Y en inglés?

BLOQUE 2. Experiencias con el bilingüismo.

- ¿Te consideras bilingüe? ¿Por qué?
 - ¿Has mezclado los dos idiomas (español e inglés) en una misma conversación? ¿Cómo fue esa experiencia?
 - ¿Has tenido problema para comunicarte en alguno de los dos idiomas? ¿Por qué? ¿En qué situaciones?
- Cuando te hablan en español, ¿piensas en inglés? Cuéntanos más sobre esto.
- ¿Traduces en tu cabeza cuando te comunicas en español/inglés? ¿Cómo explicaría ese proceso?

BLOQUE 3. Identidad Cultural e idiomas

- ¿Cómo te sientes cuando hablas en español? ¿Y cómo te sientes al hablar en inglés?
 - ¿Qué experiencias positivas recuerdas con el uso del español? ¿Y con el inglés?
 - ¿Has sentido que dominas mejor un idioma que el otro? Explica en qué lo notas.
- ¿Has vivido alguna experiencia agradable o divertida (que te haya hecho sentir orgulloso) al hablar español? ¿o con el inglés? Cuéntanos sobre eso.
- ¿Qué importancia tienen para ti el español y el inglés en tu vida diaria?

BLOQUE 4. Retos lingüísticos



Te invitamos a leer estos trabalenguas en voz alta:

(1) "Tres tristes tigres, tragaban trigo en un trigal, en tres tristes trastos, tragaban trigo tres tristes tigres."

(2) "Peter Piper picked a peck of pickled peppers.

A peck of pickled peppers Peter Piper picked.

If Peter Piper picked a peck of pickled peppers,

Where's the peck of pickled peppers Peter Piper picked?"

¿Cuál de estos te pareció más retador de leer? Indica el nivel de dificultad del 1 al 5.

1 = Muy difícil

2 = Difícil

3 = Ni fácil ni difícil

4 = Fácil

5 = Muy fácil

Por favor, califique su nivel de acuerdo en una escala de 1 a 5, donde 1 significa la valoración más difícil y 5 la más fácil.

1 = Muy difícil

2 = Difícil

3 = Ni fácil ni difícil

4 = Fácil

5 = Muy fácil

- Estar de mal tercio.



- Tan chapín como el frijol y la tortilla.
- Once in a blue moon.
- Water under the bridge.

BLOQUE 5. Reflexión y cierre.

El cuento más corto del mundo es "El dinosaurio" del escritor guatemalteco Augusto Monterroso. ¿Qué puedes interpretar de este microcuento?



¿Qué logras entender de la siguiente imagen?



FINALIZACIÓN DE LA ENCUESTA: *Gracias por participar y compartir tus experiencias. Toda la información será confidencial y se usará solo con fines académicos.*

Apéndice 2

Entrevista semi-estructurada



IDENTIDAD CULTURAL Y BARRERAS SOCIOLINGÜÍSTICAS EN JÓVENES BILINGÜES HIJOS DE MIGRANTES EN EL ESTADO DE NUEVA YORK

Investigadores: Massiel Carolina Mejía Peñate y Shirley Cabrera Cometa

Objetivo específico: Caracterizar los desafíos sociolingüísticos en la construcción de la identidad cultural de los jóvenes hijos de inmigrantes en el estado de Nueva York.

INSTRUMENTO 2. Grupo focal mediado por entrevista semiestructurada

***Introducción del investigador:** Les agradecemos que hayan aceptado la participación en este encuentro. El propósito que habernos reunido en este día es conversar y compartir experiencias relacionadas con ser bilingüe y el uso de este en relación con su identidad cultural.*

Para esto, les pedimos que se sientan libres de compartirnos sus puntos de vistas, ya que para nosotras es muy valioso todo lo que ustedes nos puedan contar. Recuerden que no hay respuestas equivocadas.

Por otra parte, con el fin de recopilar la información, grabaremos sus voces. Les garantizamos que sus datos e identidad no serán publicados ni usados con otro fin que no sea investigativo.

- **BIENVENIDA Y APERTURA.**
Moderador: Recordemos las reglas básicas para este diálogo: respeto, escucha, tomar turnos, no hay respuestas correctas o incorrectas.

Semi-Structured Interview Guide

1. Opening (Introduction)

Before we begin, thank you for agreeing to participate in this interview. The goal of this conversation is to better understand the experiences of bilingual speakers, particularly how language relates to identity, culture, and everyday life.

There are no right or wrong answers. I am interested in your personal experiences and perspectives. Everything you share will be treated confidentially and will only be used for academic purposes.

This interview will take approximately 60-90 minutes. If at any moment you feel uncomfortable with a question, you are free to skip it.

Do you have any questions before we begin?

BLOQUE 1. Sobre el participante, su contexto personal y lingüístico/ BLOCK 1. Language Use and Identity

1. Todos contestaron la encuesta en inglés- ¿Fue una decisión automática? ¿Por qué eligieron responder en inglés y no en español? / All of you answered the survey in English, was it an automatic decision? Why did you choose to answer in English rather than Spanish?

¿Esa elección refleja algo sobre cuál idioma sienten más propio o más académico? / Do you think that choice reflects something about which language feels more natural to you or more academic?

2. Cuando cambian de idioma durante el día- ¿Sienten que también cambia su personalidad?

¿Cómo describirían esa diferencia? / When you switch languages during the day, do you feel that your personality also changes? How would you describe that difference?

¿Sienten que usan los dos por igual o hay uno que domina su identidad cotidiana? / Do you feel you use both languages equally, or is there one that dominates your everyday identity?

3. ¿En qué espacios sienten que pueden usar ambos idiomas libremente? / In which spaces do you feel you can use both languages freely?

¿Y en cuáles sienten que deben controlar o adaptar su forma de hablar? / And in which spaces do you feel you need to control or adapt the way you speak?

BLOQUE 2. Experiencias con el bilingüismo/BLOCK 2. Experiences with bilingualism

1. Varios mencionaron olvidar palabras- ¿Cómo se sienten en ese momento? ¿Eso les genera inseguridad o lo ven como algo normal? / Some of you mentioned forgetting words, how do you feel in those moments? Does it make you feel insecure, or do you see it as something normal?

¿En qué idioma ocurre más? ¿Frente a quién ocurre más? / In which language does this happen more often? In front of whom does it happen more frequently?

2. Sobre la pronunciación en español- ¿sienten que su acento es cuestionado? / Regarding pronunciation in Spanish, do you feel that your accent is ever questioned?

¿Alguna vez alguien insinuó que su español “no suena auténtico”? / Has anyone ever suggested that your spanish “does not sound authentic”?

3. Cuando deben traducir para sus padres o familiares- ¿Sienten presión por no equivocarse? ¿Cómo afecta eso su rol dentro de la familia? / When you have to translate for your parents or family members, do you feel pressure not to make mistakes?

How does that affect your role within the family?

4. Cuando sirven de intérpretes: ¿Eso les da poder? ¿Les da carga? ¿Les quita juventud? ¿Les quitó infancia? / When you act as interpreters for your family, do you feel it gives you power? Does it feel like a burden? Do you feel it has taken away part of your youth or childhood?

5. Cuando traducen en la cabeza- ¿Sienten que están pensando en un idioma “base”? ¿Cuál creen que es su idioma dominante mentalmente? / When you translate in your head, Do you feel that you are thinking from a “base language”? Which language do you think is mentally dominant for you?

6. Uno mencionó que la escuela fue “English Only”- ¿Sintieron que el español perdió valor en ese contexto? ¿Eso afectó cómo ven su herencia cultural? / One of you mentioned that school was “English only”, did you feel that Spanish lost value in that context?, did that affect the way you see your cultural heritage?

¿Creen que el sistema educativo influye en qué idioma se fortalece o se debilita? / Do you think the education system influences which language becomes stronger or weaker?

BLOQUE 3. Identidad Cultural e idiomas / BLOCK 3. Cultural identity and language

1. Cuando los corrigen por su forma de hablar- ¿Cómo se sienten? ¿Depende se quién los haga? ¿Sienten que están corrigiendo su idioma o su identidad? / When someone corrects the way speak, how do you feel? Does it depend on who is correcting you? Do you feel they are correcting your language or your identity?
2. ¿Alguna vez han sentido que deben “probar” que son latinos? ¿O que deben demostrar que son suficientemente americanos? / Have you ever felt that you need to “prove” you are Latino? Or that you have to prove that you are “American enough”?
3. ¿Creen que el dominio mayor del inglés fortalece o debilita su conexión cultural con sus padres? / Do you think that having a stronger proficiency in English strengthens or weakens your cultural connection with your parents?
4. ¿Han sentido alguna vez culpa por no hablar “mejor” el español o el inglés? / Have you ever felt guilty for not speaking Spanish or English “well enough”?
5. Cuando usan Spanglish: ¿Es identidad? ¿Es comodidad? ¿Es necesidad? ¿Es resistencia cultural? ¿Es adaptación? ¿Es una identidad híbrida? / When you use spanglish, Is it identity? Comfort? Necessity? Cultural resistance? Adapation? Or a form of hybrid identity?
6. Si mañana olvidaran completamente uno de los idiomas: ¿Cuál sería más doloroso perder? ¿Por qué? / If tomorrow you completely forgot one of your languages, which one would be more painful to lose? Why?
7. ¿Por qué creen que en su generación algunos ya no quieren aprender español? / Why do you think that in your generation some people no longer want to learn Spanish?

BLOQUE 4. Retos lingüísticos / BLOCK 4. Linguistic challenges

1. ¿Han sentido presión por hablar “bien” uno de los dos idiomas? / Have you ever felt pressure to speak one of the two languages “correctly”?
2. ¿Creen que hay jerarquía entre inglés y español en la ciudad? ¿Cómo influye eso en cómo se ven a sí mismos? / Do you think there is a hierarchy between English and Spanish in the city? How does that influence the way see yourselves?

ME SIENTO SEGURO- OLVIDO PALABRAS / FEELING CONFIDENT BUT FORGETTING WORDS

3. En la encuesta varios dijeron sentirse muy seguros en ambos idiomas. Sin embargo, también mencionaron olvidos de palabras y correcciones- ¿Cómo conviven esas dos cosas en ustedes? / **In the survey, several of you said you feel very confident in both languages.** However, you also mentioned forgetting words or being corrected sometimes. How do those two experiences coexist for you?
4. Cuando se les queda una palabra “en la punta de la lengua” - ¿qué pasa internamente en ese momento? ¿Es diferente si eso ocurre frente a amigos latinos vs. no latinos? / **When a word is “on the tip of your tongue,”** what happens internally in that moment?, Is it different if it happens in front of Latino friends versus non-Latino friends?
5. ¿Alguna vez han evitado decir algo por miedo a no encontrar la palabra correcta? Cuando eso pasa, ¿cómo creen que los demás los perciben? / **Have you ever avoided saying something**

because you were afraid you wouldn't find the right word?
When that happens, how do you think others perceive you?

SER CORREGIDOS / BEING CORRECTED

6. Cuando alguien los corrige- ¿lo sienten como ayuda o como juicio? / **When someone corrects you**, do you experience it as help or as judgment?

TENER MAYOR DOMINIO EN INGLÉS / HAVING GREATER PROFICIENCY IN ENGLISH

7. ¿Ser mejores en inglés les da más seguridad social? / Does being stronger in English give you more social confidence?
8. ¿Alguna vez sintieron que su español se estaba “debilitando”? / Have you ever felt that your Spanish was “weakening”?
9. ¿Eso les preocupa o no? / Does that worry you, or not really?
10. ¿Creen que dominar más el inglés cambia cómo se ven culturalmente? / Do you think that having greater dominance in English changes the way you see yourselves culturally?

SISTEMA DE ESCOLARIZACIÓN ‘ENGLISH ONLY’ / ‘ENGLISH-ONLY’ SCHOOLING SYSTEM

11. Cuando estaban en escuela “English only”- ¿cómo se sentía hablar español allí? / **When you were in “English-only” schools**, how did it feel to speak Spanish there?
12. ¿Sentían que el español tenía el mismo valor que el inglés? / Did you feel that Spanish had the same value as English?
13. ¿Creen que el sistema les envió un mensaje sobre cuál idioma es más importante? / Do you think the school system sent you a message about which language is more important?
14. ¿Eso influyó en cómo valoran su herencia cultural hoy? / **Did that influence how you value your cultural heritage today?**

TRADUCIR PARA LOS PADRES Y FAMILIA/ TRANSLATING FOR PARENTS AND FAMILY

15. Cuando traducen para sus padres- ¿se sienten orgullosos, presionados o responsables?/ **When you translate for your parents**, do you feel proud, pressured, or responsible?
16. ¿Alguna vez sintieron que asumieron un rol adulto muy temprano? / Have you ever felt that you had to take on an adult role at a very early age?
17. ¿Creen que eso fortaleció o tensionó su relación con su cultura?/ Do you think that experience strengthened or created tension in your relationship with your culture?
18. ¿Sienten que tienen más poder lingüístico que sus padres?/ **Do you feel that you have more linguistic power than your parents?**

BLOQUE 5. Reflexión y cierre/ BLOCK 5. Reflection and Closing

1. ¿Ser bilingüe en Nueva York es una ventaja, una carga o ambas?/ **Being bilingual in New York—do you see it as an advantage, a burden, or both?**
2. ¿Ser bilingüe es parte central de su identidad o solo una habilidad práctica?/ Is being bilingual a central part of your identity, or just a practical skill?
3. ¿Creen que su identidad cultural sería diferente si hubieran crecido solo con un idioma?/ Do you think your cultural identity would be different if you had grown up with only one language?
4. Si pudieran cambiar algo en la escuela o en la sociedad respecto al bilingüismo, ¿qué cambiarían?/ **If you could change something in schools or in society regarding bilingualism,**



**Acreditación Institucional
Internacional**





NIT. 860.012.357-6
SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ - PBX: 601 587 87 97 Línea gratuita nacional: 01 8000 111 180
Carrera 9.ª n.º 51-11 / contactenos@usantotomas.edu.co
www.usta.edu.co
DIVISIÓN DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA -DUAD-
PBX: 601 595 00 00 ext. 2044 Carrera 10.ª n.º 72-50 / admisiones@ustadistancia.edu.co
www.ustadistancia.edu.co



what would you change?

5. Completen la frase:
"Ser bilingüe en Nueva York significa _____."

complete the sentence:

"Being bilingual in New York means _____."

FINALIZACIÓN DE LA CONVERSACIÓN: *Gracias por participar y compartir tus experiencias. Toda la información será confidencial y se usará solo con fines académicos.*



NIT. 860.012.357-6
SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ - PBX: 601 587 87 97 Línea gratuita nacional: 01 8000 111 180
Carrera 9.ª n.º 51-11 / contactenos@usantotomas.edu.co
www.usta.edu.co

DIVISIÓN DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA -DUAD-
PBX: 601 595 00 00 ext. 2044 Carrera 10.ª n.º 72-50 / admisiones@ustadistancia.edu.co
www.ustadistancia.edu.co



Apéndice 3

Encuesta en formato PDF



Researchers' contact information:

(1) **Massiel Carolina Mejía Peñate**

[Redacted contact information] / [Redacted contact information]

(2) **Shirley Cabrera Cometa**

[Redacted contact information] / [Redacted contact information]

Instrument 1

Survey

Thank you very much for agreeing to participate in this survey! The purpose is to learn about your personal experiences with using and learning Spanish and English. The information you share will be used solely for academic purposes and will be treated confidentially. We invite you to respond openly and honestly, sharing your experiences and thoughts in the most sincere way possible.

¡Muchas gracias por aceptar participar en esta encuesta! El propósito es conocer sus experiencias personales en el uso y aprendizaje de los idiomas español e inglés. La información que comparta será utilizada únicamente con fines académicos y se tratará de manera confidencial. Le invitamos a responder con libertad, expresando sus vivencias y percepciones de la forma más sincera posible.

A continuación encontrarás el enlace de la encuesta. / Below you will find the link to the survey.



ESPAÑOL



ENGLISH



Apéndice 4

Encuesta: respuestas

Name:

4 respuestas

Alfonso Lopez
Alfonso Lopez
Sebastian Cruz
Sebastian

Age:

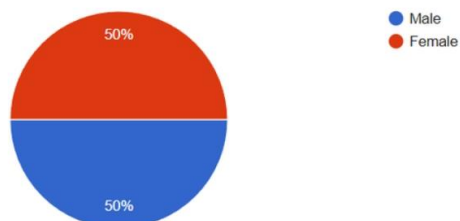
4 respuestas

21
20
16
19

Gender:

4 respuestas

 Copiar gráfico





BLOCK 2. Experiences with bilingualism.

Do you consider yourself bilingual? Why?

4 respuestas

Yes, because I am able to speak two languages fluently

Yes because I speak both Languages at home and outside

Yes because I'm fluent in both languages.

I am very fluent in English and Spanish. Spanish was my first language before I started school

Have you had problems communicating in either of the two languages? why? In what situations?

4 respuestas

On occasion, yes I have had trouble trying to communicate in one or the other. Sometimes I'm making conversation and can't fully translate what it is I want to say in English to my non-Spanish speaking friends or when I want to retell a story to my parents in Spanish and can't 100% translate certain words or phrases from English to Spanish.

yes sometimes I find it hard to find the correct word in spanish so i just use english as a substitute for that word

Sometimes when its really fast in both languages. When it comes to being a fast speaker.

Sometimes I have trouble pronouncing things in Spanish but when I was little my English wasn't very good but now I'm good at speaking English.

When someone speaks to you in Spanish, do you think in English? Tell us more about it.

4 respuestas

No, not really. It feels like my brain has a switch and just instantly starts flowing thoughts and conversation in Spanish, kind of like siguiendo la corriente, very easy.

No that doesnt really happen to me

Typically no. However when it comes to certain things or words I will think in English.

I haven't thought about this , but after some consideration I do tend to think in English more than Spanish. But I'm not saying I don't think in Spanish sometimes. Yet the English does outweigh Spanish thinking.



Do you translate in your head when someone speaks to you in Spanish/English? How would you explain that process?

4 respuestas

When I'm spoken to in English, I don't think I've ever translated but when someone speaks to me in Spanish, I sometimes translate it for myself. The reason for this I think is because of the many different accents and vocabulary used in Spanish that I may not understand because of cultural differences. Like at work sometimes a customer may ask me "donde tienen las medias" and to me, I think of "medias" as leggings but I know in other cultures, it means socks so I translate the word and think of the different meanings the person might be asking about.

sometimes, whenever i need to translate something for someone i take the sentence in my head and rearrange and change the language for the words, its like second nature at this point

I just use what I know. Since I grew up with both languages i process it in English but I know in Spanish too so I sometimes don't need to think or translate it.

I don't translate when someone speaks to me in Spanish, I immediately know what they're saying because usually it's easy understandable sentences. But if they use words or vocabulary that's kind of hard, sometimes I do try to remember what it means in English.

Have you ever forgotten words in either language when trying to communicate something?

4 respuestas

Yes !!! Sometimes I'm explaining something and I feel the word at the tip of my tongue but simply can't think of the word I want to say.

Yes a lot of times

It happens all the time in both languages and sometimes because I have to think in both languages.

Yes this happens with both English and Spanish. I forget how to say a word in English but I know how to in Spanish

BLOCK 3. Cultural identity and languages

Please rate your level of agreement on a scale of 1 to 5, where 1 is the lowest and 5 is the highest.  Copiar gráfico

How important are Spanish and English to you in your daily life?

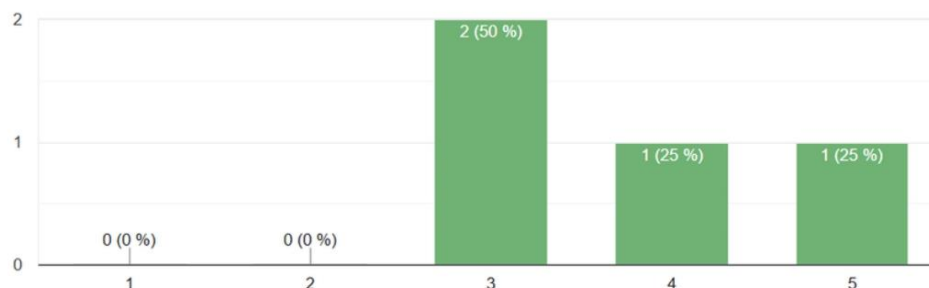
- 1 = Not at all important
- 2 = Slightly important
- 3 = Moderately important
- 4 = Important
- 5 = Very important



My parents' level of Spanish is better than mine.

 Copiar gráfico

4 respuestas



BLOCK 4. Linguistic challenges

Would you make any changes to the next texts?

(1) "La cebolla tiene que estar finamente picada. les sugiero ponerse un pequeño trozo de sebola en la mollera con el Fin de evitar el molesto lagrimeo que se produce cuando uno la está cortando."

4 respuestas

" La cebolla tiene que estar finamente picada. Les sugiero poner un pequeño trozo de cebolla en la mollera con el fin de evitar el molesto lagrimeo que se produce cuando uno la este cortando. "

id respell sebola in the second line, use molcajete instead of mollera, and replace the last line with "para evitar la irritacion de los ojos"

La cebolla tiene que estar finamente picada. Les sugiero ponerse un pequeño trozo de cebolla en la mollera con el fin de evitar el molesto lagrimeo que se produce cuando uno la está cortando.

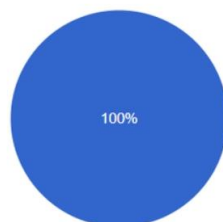
"La cebolla tiene que estar finamente picada. Les sugiero ponerse un pequeño trozo de cebolla en la mollera con el fin de evitar el molesto lagrimeo que se produce cuando uno la esta cortando"



Water under the bridge.

4 respuestas

 Copiar gráfico



● Yes
● No

BLOCK 5. Reflection and closing.

The shortest story in the world is "El dinosaurio" by Guatemalan writer Augusto Monterroso.
What can you interpret from this short story?

4 respuestas

Translated to English, when he woke up, the dinosaur was still there. I guess maybe he thought he would die when he closed his eyes, I'm not sure.

nothing

Que dios siempre esta ahi todo el tiempo.

When he woke up. The dinosaur was still there.

What do you understand from the following image?

4 respuestas

I think there is supposed to be a pun made in this with the phrase "we're ten ants" or some sort of word play to saying "tenants" which are people who rent, not own.

this is a wordplay joke, the anthill is for sale and he is asking if they are the owners, but the ants come in a group of ten which is why they say "they are ten ants" but the joke is that it is supposed to sound like tennants

Its a joke and its very funny.

The ants said they're tenants, basically the ones who bought the house

SURVEY END: Thank you very much for participating and sharing your experiences. All information will be kept confidential and used for academic purposes only.