

# Tipos de bilingüismo en Cucapá del personal docente y directivo en una escuela primaria indígena de Mexicali, Baja California

Types of bilingualism in Cucapá among teaching and administrative staff at an indigenous elementary school in Mexicali, Baja California

—

Ezequías Reyes-González  
ezequias.reyes.gonzalez@uabc.edu.mx  
ORCID: 0000-0002-1816-8966

Laura Emilia Fierro López  
laurafierro@uabc.edu.mx  
ORCID: 0000-0002-8418-4905

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA.  
MEXICALI BAJA CALIFORNIA, MÉXICO



**Para citar este artículo:**

Reyes-González, E., & Fierro López, L. E. Tipos de bilingüismo en Cucapá del personal docente y directivo en una escuela primaria indígena de Mexicali, Baja California. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 14(42). <https://doi.org/10.31644/IMASD.42.2025.a04>

**RESUMEN**

El estudio tiene como objetivo identificar los tipos de bilingüismo presentes en tres docentes: dos hablantes de cucapá y una hablante de paipai, que laboran en la única escuela primaria de México que atiende al pueblo cucapá, ubicada en Mexicali, Baja California. Se utilizó una metodología cualitativa con entrevistas semiestructuradas y observación para identificar los significados. Se empleó el Análisis Fenomenológico Interpretativo. Se utilizó la tipología del bilingüismo de Wei (2000) para categorizar a las tres participantes. Dado que es responsabilidad del profesorado implementar las políticas educativas en el aula, los significados que atribuyen al bilingüismo pueden arrojar luz sobre la situación actual de esta lengua en riesgo alto de desaparición. Nuestros hallazgos indican que la comprensión del bilingüismo por parte de las participantes difiere de lo que las autoridades educativas afirman. Los resultados demostraron que los significados que las docentes indígenas atribuyen a sus habilidades lingüísticas pueden incidir directamente en su práctica docente en cuanto a la enseñanza de la lengua indígena. Por tanto, estos deben ser considerados por quienes diseñan las políticas educativas. Dado que se trata de un estudio cualitativo, no se pretende generalizar los resultados. Sin embargo, se vuelve crucial entender cómo las profesoras que trabajan en ese contexto dan sentido a su experiencia, ya que esto guiará su práctica docente en el aula.

**Palabras Clave:**

*Bilingüismo; lengua cucapá; lengua indígena; significados; riesgo lingüístico.*

— *Abstract* —

Bilingualism is generally understood as dichotomous —one is either a balanced bilingual or not bilingual at all—. This article is part of a broader study that analyzes the meanings that teachers and other actors attribute to Intercultural and Bilingual Education. The present study aims to identify the types of bilingualism among two Cucapá speakers and one Paipai speaker, from the specialized literature; therefore, it addresses the meanings ascribed to bilingualism by the three participants: two teachers from the only elementary school in Mexico that serves the Cucapá people and their supervisor. The meanings were identified using a qualitative methodology with semi-structured interviews and observation; Interpretative Phenomenological Analysis was used. Once the meanings were identified, Wei's (2000) typology of bilingualism was used to categorize the three participants. Given that it is the teachers' responsibility to implement educational policies in the classroom, the meanings they attribute to bilingualism can shed light on the current situation of this language, which is at high risk of disappearing. Our findings indicate that the participants' understanding of bilingualism differs from what educational authorities claim. The results demonstrate that the meanings that indigenous teachers attribute to their language skills can directly influence their teaching practice in terms of teaching indigenous language. Therefore, these should be considered by those who design educational policies. Given that this is a qualitative study, it is not intended to generalize the results; however, given the particularity of the school, it becomes crucial to understand how the teachers working in that context give meaning to their experience, as this will guide their teaching practice in the classroom.

**Keywords:**

*Bilingualism; cucapá language; indigenous language; meanings; language endangerment.*



**E**n el presente trabajo se presentan los tipos de bilingüismos identificados en dos docentes y una persona en un puesto directivo, en la única escuela en México en donde se enseña la lengua cucapá. Esto coadyuva a abordar la brecha entre lo que las autoridades educativas de Baja California reportan sobre los docentes de educación indígena en el estado; especialmente en Mexicali, en cuanto al bilingüismo.

Con la finalidad de establecer estrategias con miras al fortalecimiento de las lenguas indígenas en el país, la Dirección General de Educación Indígena (hoy Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe) cambió el Programa de Educación Indígena Bilingüe-Bicultural, y a partir de 1996 inicia el de Educación Intercultural Bilingüe (Zolla y Zolla, 2010). Sin embargo, en las últimas décadas, el número de hablantes de la lengua cucapá ha disminuido considerablemente, con estimaciones que no superan la treintena (Pascacio y Reyes, 2025). Así, a pesar de los objetivos y lineamientos de esta política educativa, no se ha logrado fomentar el bilingüismo en las aulas de la escuela primaria en cuestión, siendo el español la lengua materna de los estudiantes y, por consiguiente, la lengua de instrucción.

La relevancia de este artículo reside en que se presenta un análisis de los tipos de bilingüismo identificados en las dos docentes de la escuela primaria Alfonso Caso Andrade, la cual es multigrado; y de la persona responsable de la supervisión de la Zona a la que pertenece dicha escuela. Debido a que son las docentes quienes están frente al grupo, identificar el tipo de bilingüismo se vuelve importante, especialmente porque son ellas las encargadas, de acuerdo con lo que la autoridad educativa señala, de trabajar la enseñanza de la lengua cucapá. Por otra parte, los tipos de bilingüismo de la persona responsable de supervisión proporcionan un panorama más amplio con respecto al bilingüismo. La identificación de estos tipos de significados pueden arrojar luz en la situación actual de esta lengua, que se encuentra en alto riesgo de desaparición (INALI, 2012), así como servir de punto de partida para que las docentes reconozcan su propio bilingüismo y actúen en consecuencia.

Asimismo, se presenta una contextualización de los cucapá y de la lengua homónima y algunas cifras oficiales con respecto al estado que guarda esta lengua. También se aborda la literatura pertinente en cuanto a bilingüismo y sus tipos.

Finalmente, en la sección de resultados y discusión, se presenta el análisis de los tipos de bilingüismo identificados.

## PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

La *planificación lingüística* se define como los esfuerzos deliberados e intencionados para influir en el comportamiento de otros en cuanto

a la adquisición, la estructura o la asignación funcional de sus códigos lingüísticos (Cooper, 1989). Hasta antes de Cooper (1989), la planificación lingüística se dividía en dos tipos: de corpus y de estatus. Son ejemplos de la planificación de corpus la acuñación de nuevos términos y el cambio de la forma de escribir una palabra; mientras que elevar una lengua a lengua oficial o cooficial, es ejemplo de planificación de estatus. Cooper (1989) acuñó un tercer tipo de planificación lingüística: *planificación de la adquisición de la lengua*. La pertinencia de la adición de este tercer tipo de planificación lingüística se hace evidente, ya que también se requieren acciones encaminadas a promover la adquisición y aprendizaje de determinada lengua. Es decir, es un camino hacia el bilingüismo.

En el campo de la lingüística aplicada, a la planificación de la adquisición de la lengua se le ha denominado como *planificación educativa del lenguaje* o *planificación lingüística educativa* (Pereira, 2013). En esta investigación se aborda esta última, la adquisición de la lengua.

De acuerdo con la definición propuesta por Cooper (1989), la *planificación de la adquisición de la lengua* es el conjunto de acciones y esfuerzos organizados para promover el aprendizaje de una lengua. Estas acciones no se limitan al campo de la educación formal o informal. Cooper incluso señala que las acciones en política económica, para evitar la emigración de hablantes de ciertas lenguas, son ejemplo de este tipo de planificación lingüística.

Cooper (1989) identifica dos grandes categorías dentro de este tipo de planificación lingüística: objetivo y método. En cuanto al objetivo, Cooper señala tres objetivos de este tipo de planificación: (a) adquisición de una lengua como segunda lengua o lengua extranjera; (b) readquisición de una lengua por comunidades en las que alguna vez fue hablada; y (c) mantenimiento de una lengua (adquisición de la lengua por parte de generaciones siguientes).

Con respecto al método para conseguir los objetivos mencionados en los párrafos anteriores, Cooper (1989) distingue tres tipos: (a) los diseñados para crear oportunidades o mejorar las existentes para aprender una lengua; (b) los diseñados para crear incentivos o mejorar los existentes para aprender una lengua; y (c) los diseñados para crear tanto oportunidades como incentivos o mejorar los existentes de manera simultánea.

## POLÍTICAS EDUCATIVAS

Para Paulston (1997), las políticas educativas que tienen que ver con la lengua son un subgrupo dentro de la planificación lingüística que tienen lugar en un sistema educativo. El sistema educativo puede ser definido como el “conjunto de actores, estructuras y dispositivos de formación inicial y continua de la Educación Nacional y del sector privado concertado” (Michel, 1996, p. 15).

De acuerdo con Sánchez-Santamaría y Espinoza (2015), las políticas educativas se pueden dimensionar en torno a tres aspectos:

- (a) La retórica de la política, la cual se vincula a las metas educativas expresadas en los discursos pronunciados por los líderes políticos. En dichos discursos se sintetizan las intenciones educativas en las que se inspira una determinada política.
- (b) La política como marco jurídico o legal, es decir, aquellas que se encuentran en decretos y leyes que definen estándares explícitos y orientaciones para el Sistema Educativo Nacional, por ejemplo, la Ley General de Educación.
- (c) La política como práctica, la cual es “la concreción de la política como retórica y como marco legal, ya que a través de la traducción de acciones y medidas concretas se persigue dar respuesta a las necesidades generadas al interior del sistema educativo” (Sánchez-Santamaría y Espinoza, 2015, pp. 386–387).

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020) es la principal autoridad educativa a nivel nacional. En el ámbito de la educación indígena, se cuenta con la Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe (DGEIIB)<sup>1</sup> a nivel federal; y a nivel estatal, con la Coordinación Estatal de Educación Indígena (CEEI) en Baja California. Estas autoridades educativas están a cargo del diseño, implementación y seguimiento de las políticas educativas.

De acuerdo con lo anterior, Bentancur y Mancebo (2012) agregan que las políticas educativas son el conjunto de líneas de acción diseñadas, decididas y efectivamente implementadas por la autoridad educativa en el ámbito de su competencia en un sistema educativo. Además de las acciones, Bentancur y Mancebo consideran que las inacciones intencionales u omisiones, principalmente por las autoridades educativas, también son políticas educativas. Como ejemplo de esto se puede mencionar a la castellanización como política oficial, pero también como política educativa *de facto* que se sigue dando en el contexto mexicano (Canuto, 2013).

---

1 La DGEIIB surgió de la fusión de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 15 de septiembre de 2020.

## INTERCULTURALIDAD

La interculturalidad se refiere a la dinámica de las relaciones que se establecen en un contexto en donde hay diversidad cultural (Barabas, 2014) y se da cuando dos o más grupos, cuyas culturas son diferentes, entran en contacto, ya sea de manera hostil o amistosa (Borboa-Trasviña, 2006). Para Iño (2017), la interculturalidad “adopta la posición del respeto a la diferencia, el diálogo consigo mismo, la interrelación entre lo local y el interior de una cultura, la interrelación entre las culturas y su intercambio, y las trans-relaciones” (p. 42) entre diversos grupos que coexisten en una misma área geográfica determinada; una localidad como El Mayor en Mexicali, incluso una escuela o hasta un aula son ejemplos de estas trans-relaciones, tal y como Iño las denomina.

En palabras de Tubino (2013) la interculturalidad se interesa por la formación de ciudadanos interculturales “comprometidos en la construcción de una auténtica democracia multicultural, inclusiva de la diversidad” (p. 3). Hay que destacar la palabra *multicultural* que Tubino refiere. En realidad, esta palabra no debería ser tan ajena, ya que México es un crisol de culturas y lenguas. En cuanto a las lenguas, en México hay, además del español, 68 agrupaciones lingüísticas y 364 variantes lingüísticas pertenecientes a este conjunto de agrupaciones: las lenguas indígenas nacionales (INALI, 2008). Además, hay otras lenguas no originarias de México como el véneto chipileño (variante lingüística proveniente de Italia) o el bajo alemán (variante lingüística germánica hablada por los menonitas).

## LA LENGUA CUCAPÁ Y LOS CUCAPÁ

De acuerdo con las estadísticas del INEGI (2021), aunque 7.97 % de la población en Baja California se identifica como indígena, solo 1.3 % son hablantes de alguna lengua indígena; siendo las más comunes las lenguas mixtecas, zapotecas, náhuatl, triqui y tarasco.

Sin embargo, en el estado hay presencia de muchas otras lenguas indígenas. La población indígena se divide en migrante y nativa, siendo los pueblos yumanos, como los cucapá, parte de la población nativa (Sariego, 2016; Velasco y Rentería, 2019). Cabe señalar que hay, además, otros pueblos indígenas en Baja California: *kiliwa*, *ku'ahl*, *kumiai*, *paipai* (INALI, 2008). No obstante, el presente trabajo solo trata del pueblo cucapá, ya que es el único pueblo indígena local presente en Mexicali, Baja California.

La lengua cucapá, también conocida como *kuapá* [kua'pa] y *koipai* (INALI, 2008; Moctezuma et al., 2013), perteneciente a la familia cochimí-yumana, que geográficamente abarca desde el sur de California y el oeste de Arizona, en Estados Unidos; el norte de Baja California y el noroeste de

Sonora, en México (Ibáñez, 2015). En Baja California se habla en el municipio de Mexicali y también en San Luis Río Colorado, Sonora (INALI, 2008).

Esta lengua no cuenta con un sistema de escritura estándar. De acuerdo con Eberhard et al. (2023), la lengua no se enseña ni se utiliza entre los niños cucapá y no se utiliza en la vida cotidiana (Velasco y Rentería, 2019). El INEGI (2021) reportó 124 hablantes de cucapá en México; 21 de ellos en El Mayor, Mexicali (Baja California), pero algunos estudios sugieren que el número real podría ser mucho menor. Aunque los datos oficiales manejan cifras superiores al centenar, el número real podría ser mucho menor en Baja California.

Alvarado et al. (2017), por ejemplo, señalaron que en la comunidad de El Mayor solo había cuatro hablantes. Con la reciente pérdida de figuras importantes, como la jefa tradicional doña Inocencia González Sáinz y doña Raquel Portillo, el número se habría reducido a dos. Por otra parte, en reuniones que se han llevado a cabo con hablantes de cucapá en Baja California y en Sonora, ellos calcularon que hay aproximadamente veinte hablantes de lengua cucapá en ambos estados; como se mencionó antes, Pascacio y Reyes (2025) señalaron que el número podría rondar los treinta. Al igual que en otras lenguas indígenas en alto riesgo de desaparición, son las personas adultas mayores quienes hablan con mayor fluidez la lengua cucapá (Pascacio y Martínez, 2021).

El trabajo de campo ha permitido establecer contacto con usuarios fluidos de cucapá como la Sra. Margarita McLeish en Baja California, los hermanos Pesado Majaquez, la Sra. Aurelia, la Sra. Rosa y la Sra. Amelia Chan en Sonora. La mayoría de las personas con las que se ha establecido contacto no hablan la lengua cucapá con la misma fluidez que ellos, pero tienen conocimiento, sobre todo de vocabulario aislado, frases, saludos, entre otros. La situación plantea desafíos para la preservación y el fortalecimiento de la lengua cucapá en la región.

Ahora, con respecto a las docentes participantes en este estudio, la Secretaría de Educación de Baja California reportó que estas poseen un conocimiento incipiente de la lengua indígena al señalar que tanto docentes como alumnos “tienen un conocimiento incipiente (Nivel I) sobre la lengua de su comunidad, conocen palabras como números, frutas, colores, formas de saludos y despedida, órdenes imperativas, cantos y frases” (Secretaría de Educación, 2020, p. 3). Esto se puede apreciar en la Tabla 1.

**Tabla 1***Docentes de primaria hablantes de lenguas yumanas en Baja California*

Escuela/ Comunidad	Docente	Lengua indígena	Nivel de dominio <sup>a</sup>	Otra lengua indígena	Nivel de dominio
Primaria/ La Huerta	Docente 1	paipai	I <sup>b</sup>	kumiai	I <sup>b</sup>
	Docente 2	paipai	I <sup>b</sup>	kumiai	I <sup>b</sup>
Primaria/Santa Catarina	Docente 1	paipai	I <sup>b</sup>		
	Docente 2	paipai	0 <sup>c</sup>		
Primaria/San Antonio Necua	Docente 1	kumiai	I <sup>b</sup>		
	Docente 2	español	0 <sup>c</sup>		
Primaria/San José de la Zorra	Docente 1	kumiai	I <sup>b</sup>		
	Docente 2	kumiai	I <sup>b</sup>		
Primaria/El Mayor Cucapá <sup>d</sup>	Docente 1	kumiai	I <sup>b</sup>		
	Docente 2	cucapá	I <sup>b</sup>		

Nota. Adaptada de la Secretaría de Educación (2020).

a No hay descripciones para los niveles de dominio.

b I = Incipiente.

c No se tiene claro por qué la SE reporta este valor.

d Este es el nombre que la SE usa para la comunidad.

Si bien la autoridad educativa reporta un nivel de dominio incipiente, no se puede afirmar (aunque tampoco descartar) que dicha nomenclatura derive de la tipología de Wei (2000) o desde una perspectiva más holística del bilingüismo (Baker y Wright, 2021; Valdés, 2003). No obstante, difícilmente el conocimiento de números, frutas, colores, frases de saludos y despedida, podrían favorecer la efectividad en la comunicación.

## BILINGÜÍSMO

El bilingüismo, generalmente entendido como la capacidad de hablar dos lenguas con dominio equivalente, es considerado más la excepción que la regla, según Crystal (2010). A pesar de que hay más bilingües que monolingües en el mundo (Bhatia y Ritchie, 2013) y que uno de cada tres habitantes del planeta usa dos o más lenguas por cuestiones laborales, familiares u otras (Wei, 2000), la mayoría de ellos tienen distintos grados de dominio de las lenguas (Baker y Wright, 2021).

Cohen (1970) destaca que se tiende a conceptualizar a los bilingües de manera dicotómica, sin considerar las diversas condiciones y dominios en los que una persona utiliza cada lengua. Sin embargo, la literatura especializada ahora ha adoptado el término “bilingüismo” para incluir casos de personas que hablan más de dos lenguas (Baker y Wright, 2021).

Valdés (2003) describió al bilingüismo como un continuo con distintos grados de proficiencia. Como se aprecia en la Figura 1, cabe aclarar que el

concepto de proficiencia se refiere a la capacidad demostrada en el uso de una lengua extranjera y puede aplicarse tanto al uso global de la lengua como al de una sola destreza lingüística en particular (Martín-Peris et al., 2005). Baker y Wright (2021) ofrecen una representación de ese continuo.

Lengua A											Lengua B
Monolingüe en A	A <sub>b</sub> A <sub>b</sub> A <sub>b</sub> Ab Ab AB BA Ba Ba Ba Ba										Monolingüe en B

Nota. Las letras en mayúsculas representan a la lengua dominante. Las letras en minúsculas y de distintos tamaños representan los niveles de proficiencia del usuario. Adaptada de Baker y Wright (2021).

Figura 1. Grados de proficiencia de una persona bilingüe

Los distintos niveles de proficiencia pueden ser influenciados por diversos factores, como la crianza en un entorno bilingüe, el aprendizaje de la segunda lengua (L2) en diferentes contextos y edades (Henning y Pentón, 2016), si la aprendió después de cierta edad —a pesar de que no hay evidencia de un período crítico para el aprendizaje de una L2, sí hay evidencia de que hay períodos más ventajosos que otros, para ello (Baker y Wright, 2021)— o el grado de exposición a la L2 (Baker y Wright, 2021; Feltes, 2020). La combinación —o la ausencia de uno o más— de estos factores dará como resultado un continuo en cuanto al grado o nivel de bilingüismo de un usuario de una lengua y no una dicotomía entre ser o no ser bilingüe. Cook (2011) destaca que las definiciones de bilingüismo pueden variar histórica, cultural e individualmente, permitiendo incluso una definición subjetiva a nivel individual.

Lo anterior significa que puede haber una definición de quién es bilingüe, incluso, a nivel individual y de manera subjetiva. Por tal motivo, en la sección siguiente se presenta una definición más amplia y comprensiva de los tipos de bilingüismo, alejándose de la perspectiva dicotómica para explorar la pregunta abierta: ¿quién es un bilingüe?

### Tipos de bilingüismo

Hay una visión simplista del bilingüismo (Baker y Wright, 2021). Esta puede originarse debido al uso de las cuatro habilidades básicas del lenguaje (habla, escucha, lectura y escritura) para referirse a alguien como bilingüe. Estas habilidades básicas se subdividen, asimismo, en habilidades receptivas (escucha y lectura) y habilidades productivas (habla y escritura). Lo anterior, no obstante, presenta un reto al momento de definir el bilingüismo y a las personas bilingües. Se requiere, por tanto, de una definición más amplia que comprenda los distintos grados de proficiencia a los que hace referencia la Figura 1.

De acuerdo con Baker y Wright (2021), una definición más precisa debería abarcar distintos grados de proficiencia, considerando habilidades activas como hablar y escribir en ambas lenguas, así como habilidades pasivas, incluyendo entender y leer sin necesariamente hablar ni escribir. Esto lleva a reconocer a bilingües receptivos y bilingües pasivos. Aunado a esto, Henning y Pentón (2016) señalan la variabilidad en la fluidez bilingüe, desde un alto grado casi indistinguible de la lengua materna (L1) hasta niveles más bajos. Como se muestra en la Tabla 2, Wei (2000) define, incluso, 27 tipos de bilingües.

**Tabla 2**  
*Tipos de bilingües*

Tipos de bilingüismo	Definición
Bilingüe tardío	Alguien quien se convierte en bilingüe después del período de la infancia
Bilingüe aditivo	Alguien cuyas lenguas se combinan de forma complementaria
Ambilingüe/bilingüe balanceado/ bilingüe simétrico/equilingüe	Alguien cuyo dominio de las dos lenguas es idéntico o casi idéntico
Bilingüe ascendente	Alguien cuya habilidad para funcionar en la L2 se encuentra en desarrollo debido al uso constante de esta
Bilingüe temprano	Alguien que ha adquirido las dos lenguas durante la infancia temprana
Bilingüe asimétrico/bilingüe receptivo/bilingüe pasivo	Alguien que entiende una L2 de forma oral o escrita; pero no puede, necesariamente, hablarla o escribirla
Bilingüe compuesto	Alguien cuyas lenguas fueron aprendidas al mismo tiempo y, regularmente, en el mismo contexto
Bilingüe consecutivo/bilingüe sucesivo	Alguien cuya L2 fue agregada en una etapa posterior a la adquisición de la L1
Bilingüe coordinado	Alguien cuyas lenguas fueron aprendidas en contextos distintos
Bilingüe encubierto	Alguien que encubre u oculta su conocimiento de una L2 debido a actitudes lingüísticas
Bilingüe diagonal	Alguien que es bilingüe en (1) una lengua no estandarizada o en una variante y (2) una lengua estandarizada no cercana a la anterior
Bilingüe dominante	Alguien con una mayor proficiencia en una de sus lenguas y que usa mucho más que la otra
Bilingüe durmiente	Alguien que ha emigrado a otro país (en donde se habla una lengua distinta a su L1) por un período considerable y tiene pocas oportunidades de mantener su L1 en uso
Bilingual funcional	Alguien que funciona en las dos lenguas —con o sin fluidez— para la realización de una tarea
Bilingüe horizontal	Alguien que es bilingüe en dos lenguas distintas, pero con igual o similar estatus (hegemónicas, por ejemplo)
Bilingüe incipiente	Alguien que está en las primeras etapas del bilingüismo en el que una de las lenguas no está consolidada
Bilingüe máximo	Alguien que posee dominio casi a nivel de nativo en las lenguas que habla
Bilingüe mínimo	Alguien con conocimiento de solo algunas palabras o frases en la L2
Bilingüe natural/bilingüe primario	Alguien que no ha tomado cursos de entrenamiento para —y que no está en posición de— interpretar o traducir con facilidad en las dos lenguas

Bilingüe productivo	Alguien que no solamente entiende, sino que también habla y, posiblemente, escribe en dos o más lenguas
Bilingüe recesivo	Alguien que empieza a experimentar cierta dificultad en, ya sea la comprensión o la expresión en una de sus lenguas debido a la falta de uso
Bilingüe secundario	Alguien cuya L2 ha sido aprendida a través de instrucción formal (clases de lengua)
Semilingüe	Alguien con conocimiento insuficiente de cualquiera de sus dos lenguas
Bilingüe simultáneo	Alguien cuyas lenguas han estado presentes desde el inicio de su habla (adquirió ambas lenguas)
Bilingüe subordinado	Alguien que presenta interferencia de la L1 sobre la L2 durante el uso; es decir, usa la L1 para aprender la L2
Bilingüe sustractivo	Alguien que aprendió una L2 a expensas o en detrimento de su L1
Bilingüe vertical	Alguien que es bilingüe en (a) una lengua estandarizada y en (b) una lengua distinta pero cercana a la L1 o una variante de esta

Nota: Adaptada de Wei (2000). Traducción propia.

Baker y Wright (2021) argumentaron que la clasificación binaria de bilingües y monolingües, así como la categorización única de bilingües, resulta simplista frente al amplio espectro del bilingüismo, como se presenta en la Tabla 2. Asimismo, destacan la necesidad de reconocer los diferentes grados de proficiencia en un continuo en lugar de clasificaciones estáticas.

Abordar el tema del bilingüismo en Baja California es complejo debido a las aristas que el solo término implica; el bilingüismo al que se hace referencia en este artículo es uno que Wei (2000) no aborda: el bilingüismo popular —en contraposición al bilingüismo de élite—. Estos tipos de bilingüismo y sus características principales se pueden observar en la siguiente Tabla 3.

**Tabla 3***Diferencias entre Bilingüismo de élite y Bilingüismo popular*

Bilingüismo de élite (privilegiado)	Bilingüismo popular (circunstancial)
Característica de las clases medias y altas	Resultado del contacto de grupos étnicos distintos
Regularmente son personas “educadas”	Resultado del contacto entre un grupo étnico y una lengua mayoritaria
Las personas eligen aprender otra lengua y cuál(es) lengua(s) aprender	Se da de forma involuntaria y deben aprender otra lengua para sobrevivir y participar en la sociedad.
Estudiantes y profesionales que viajan regularmente o que migran a otro país y aprenden la lengua	Hablantes de una lengua minoritaria no tienen otra elección más que aprender la lengua mayoritaria del lugar en que viven
No pierden su L1, sino que agregan una L2. La L1 sigue siendo usada	La L1 es minoritaria y no goza de prestigio*
La L1 es mayoritaria; la L2 goza de gran prestigio*	Muchas veces aprenden la L2 y dejan de usar su L1 debido a que no goza de prestigio*
La L2 conlleva beneficios sociales y económicos	Se da a un nivel más colectivo
Se da a un nivel más individualizado	

Nota. Baker y Jones (1998), Baker y Wright (2021), Guerrero (2010), Paulston (1980)

L1 = Lengua materna o Lengua 1.

L2 = Lengua que se adquiere o aprende después de la materna —o simultáneamente.

\* = El prestigio se asigna por la sociedad. Tiene que ver con actitudes lingüísticas; no con aspectos inherentes a las lenguas.

De cualquier manera, es preciso estar conscientes de que el bilingüismo significará cosas distintas dependiendo de a quien se le pregunte: un docente de lengua extranjera, un estudiante universitario, un hablante de lengua indígena o un político, por ejemplo, tendrán ideas y opiniones distintas al respecto (Cook, 2011).

## METODOLOGÍA

El presente artículo se desprende de tesis doctoral para analizar los significados que docentes de una primaria indígena y otros miembros de la comunidad de El Mayor, Mexicali, Baja California atribuyen a la Educación Intercultural y Bilingüe. Para este trabajo, en particular, se han abordado los significados con respecto al bilingüismo. Con base en la revisión de la literatura y el análisis de las entrevistas se determinaron los significados atribuidos, más específicamente, al tipo de bilingüismo de los participantes. Se presentan los tipos de bilingüismo de tres de los ocho participantes en el estudio: una participante que tiene un puesto de supervisión y dos profesoras de la escuela primaria multigrado Alfonso Caso Andrade. Los otros cinco participantes en el trabajo de tesis doctoral son alumnos, egresados y padres de familia. Como se mencionó anteriormente, este artículo abordó los significados del personal docente y administrativo.

En el formato de consentimiento informado que se les proporcionó a las tres participantes, ellas autorizaron el uso de sus nombres para la investigación y trabajos derivados de esta, tales como este artículo. No obstante, por motivos prácticos, cuando se presenten los fragmentos de entrevista correspondientes, se usará la terminología Docente 1, Docente 2 y Autoridad Educativa. La Figura 2 presenta el formato de consentimiento utilizado.

	FACULTAD DE IDIOMAS	Consentimiento informado	
Título de la Investigación		Consentimiento informado	
Nombre del Investigador Principal		Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>	
Nombre del (la) participante		Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>	
<p>Mediante el presente documento, yo _____ con número de identificación (INE) _____ manifiesto que estoy enterado(a) de que las grabaciones en audio y video en las que participé e interaguí en el mes de _____ del año _____ son parte del proyecto de investigación mencionado anteriormente que se menciona arriba. He leído y acordado que por Ejecutiva Reyes González, alumna del programa de Doctorado en Ciencias del Lenguaje en la Facultad de idiomas Mexicalli, adscrita a la Universidad Autónoma de Baja California.</p> <p>Además, manifiesto que he leído y aceptado (o en su caso, rechazado) las siguientes declaraciones:</p> <p>Yo, _____, ella colaborador(a), estoy de acuerdo con:</p> <p>1.- Ser grabado(a) y videograbado(a), si se trata de una entrevista vía videoconferencia, para el proyecto de investigación mencionado anteriormente.</p> <p>Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>2.- Que las grabaciones serán transcritas para facilitar su análisis durante la investigación.</p> <p>Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>3.- Que las grabaciones de audio y/o video serán utilizadas únicamente con propósitos de investigación y no serán utilizadas con fines de lucro.</p> <p>Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>4.- Que las grabaciones serán almacenadas en una carpeta restringida en Drive a la que tendrán acceso las personas inmediatamente relacionadas con esta investigación como es el Comité de Tesis Doctoral de este trabajo.</p> <p>Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>5a.- Que las grabaciones puedan ser utilizadas en investigaciones posteriores relacionadas y que surjan del Programa de Investigación y Estudios Aplicados en Lenguas Indígenas de Baja California (PIEALU) de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California.</p> <p>Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Si respondió que sí en la pregunta 5a, por favor responda la pregunta 5b; de lo contrario omitala.</p> <p>5b.- Quiero ser informado(a) acerca de los trabajos que pudieran ser desarrollados posteriormente con las grabaciones en las que he colaborado.</p>			

*Figura 2. Formato de consentimiento informado*

Para el análisis de los datos se ha usado el Análisis Fenomenológico Interpretativo (AFI); el cual implica una serie de seis etapas que Howitt y Cramer (2011) proponen, a saber:

- (a) Familiarización con el caso y comentarios iniciales.
  - (b) Identificación inicial de temas.
  - (c) Identificar conexiones en los temas.
  - (d) Elaboración de tablas.
  - (e) Análisis de otros casos.
  - (f) Redacción del análisis.

En el AFI la interpretación es central (Smith et al., 2009; Smith y Nizza, 2022). Esta investigación tuvo un enfoque particular en la comprensión de las experiencias de los participantes y de los significados que asignan a esas

experiencias. De acuerdo con los lineamientos del AFI, el proceso de análisis también implica que los datos recolectados de cada participante serán analizados individualmente. Por lo tanto, los investigadores han profundizado en cada transcripción realizando notas exploratorias, las cuales se clasifican en tres tipos: descriptivas, lingüísticas y conceptuales (Smith y Nizza, 2022). Luego, se procedió a identificar los significados atribuidos al bilingüismo, como se observa en la Tabla 4.

**Tabla 4**  
*Significados atribuidos al bilingüismo*

Categoría	Enunciados experienciales
Bilingüismo	Bilingüe es quien habla rápido
	Bilingüe es quien sabe usar palabras y frases aisladas
	El autorreconocimiento como bilingüe no es suficiente
	Es importante cómo se habla y como se escribe la lengua indígena

Nota. El término bilingüe se ha insertado para que coincida con el término más común en la literatura especializada. Los participantes referían el término “hablante” como quien habla la lengua cucapá además del español.

Una vez identificados, estos significados se ubicaron en uno de los tipos de bilingüismo de la tipología de Wei (2000). Estos significados y el tipo (o tipos) de bilingüismo correspondiente se presentan en la Tabla 5.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Todos los participantes son bilingües populares ya que, de acuerdo con lo que se presentó en la Tabla 3, el bilingüismo de las tres participantes es resultado del contacto de grupos étnicos distintos y del contacto entre un grupo étnico y una lengua mayoritaria. Además, porque se da de forma involuntaria y deben aprender otra lengua y participar en la sociedad; en este caso, el español.

Por otra parte, de acuerdo con la tipología de Wei (2000), es posible que una persona se ubique en distintas etapas del bilingüismo. Si se toma en cuenta que el bilingüismo es un continuo (Baker y Wright, 2021; Valdés, 2003), sería incongruente afirmar que el tipo de bilingüismo en el que una persona se ubica es estático; al contrario, es dinámico. Así, cada participante se ubica en distintos tipos de bilingüismo, como puede observarse en la Tabla 5.

**Tabla 5**  
*Tipos de bilingüismo de los participantes*

Tipo de participante	Tipo(s) de bilingüismo
Autoridad educativa	Bilingüe temprano, Bilingüe funcional, Bilingüe productivo
Docente 1	Bilingüe incipiente, Bilingüe mínimo, Bilingüe asimétrico/receptivo/pasivo
Docente 2	Bilingüe incipiente, Bilingüe mínimo, Bilingüe receptivo, Bilingüe asimétrico/receptivo/pasivo, Bilingüe consecutivo/sucesivo

En los siguientes párrafos se presentan algunos fragmentos de las entrevistas con los participantes para justificar por qué se les ha etiquetado en uno u otro tipo de bilingüismo.

#### AUTORIDAD EDUCATIVA

La participante que tiene un puesto de supervisión en la zona escolar 711 afirmó haber aprendido tanto la lengua paipai como el español a una temprana edad. De hecho, relata que solo aprendió el español una vez que ingresó a la escuela. Es interesante que la participante afirme que se haya visto *presionada* para aprender la lengua española.

Pues yo aprendí el español, pero el maestro nunca me enseñó el español, sino más bien lo aprendí por la presión del grupo y de todo eso. Entonces, este, eso es algo muy importante, porque no te das cuenta ni cuándo aprendiste [la lengua] (Autoridad educativa).

Así pues, la participante señala que la lengua que adquirió primero fue el paipai, para después adquirir el español; por lo que se le considera una bilingüe temprana. Es relevante, también, que la participante haga un contraste cuando dice que el maestro no le enseñó español, sino que ella no se dio cuenta cuando lo aprendió. Al respecto, Krashen (1982) señala la diferencia entre *adquirir* y *aprender*: quienes adquieren una lengua —L1—, no lo hacen de manera consciente ya que se comunican en ella y la adquieren durante a través del uso. Por otra parte, el aprendizaje de una lengua es un proceso consciente, regularmente, aunque no siempre, de una L2.

La participante es una bilingüe funcional y productiva, ya que señala que ha enseñado la lengua antes y usaba la lengua paipai como lengua de instrucción. Es decir, usa la lengua indígena con fluidez para realizar una tarea, en este caso, para enseñarla. Es, además, bilingüe productiva, ya que señala que la lengua escrita en paipai tenía un rol importante en sus clases.

Entonces, estuvimos trabajando la lengua gradualmente hasta llegar a los verbos. Hacíamos ejercicios como cómo llegar a una casa, tocar la puerta, saludar, decir: “vine a esto, vine a lo otro”, recibir una llamada telefónica. O sea, hacer los diálogos; escribir los diálogos y pronunciarlos (Autoridad educativa).

La participante en cuestión en esta sección puede leer y escribir en paipai, lo cual le permite no solo usar la escritura en la lengua indígena, sino también adoptar una actitud crítica pero respetuosa hacia el uso de la lengua escrita por parte de otros miembros de la comunidad paipai. Esto puede observarse en el siguiente fragmento.

Por ejemplo, a veces, yo he visto compañeros que publican en Facebook o algo así y, pues, hay palabras que no las terminan de escribir bien. Pero, yo digo: “bueno, eso es un avance”. O sea, yo, al menos, nunca he criticado ni he observado. Mejor me quedo calladita (Autoridad educativa).

## DOCENTES

Con respecto a las docentes, ambas son bilingües incipientes y bilingües mínimas debido a que tienen un conocimiento de solo algunas palabras o frases en la L2. En una consulta ante la Secretaría de Educación de Baja California, la autoridad educativa señaló que las docentes tienen “un conocimiento incipiente (Nivel I) sobre la lengua de su comunidad, conocen palabras como números, frutas, colores, formas de saludos y despedida, órdenes imperativas, cantos y frases” (Secretaría de Educación, 2020, p. 3).

Porque se supone que, como nosotros somos de educación indígena [...], ya dominamos la lengua. Cuando bien sabe el sistema educativo; bien saben las autoridades que no es así (Docente 2).

Por otra parte, es relevante que la docente 1 adjudique el conocimiento de algunas palabras y frases en cucapá a un léxico muy limitado de la lengua y no de su propio bilingüismo. Esto se puede observar en el siguiente fragmento.

De por sí que hay muy poco vocabulario [en cucapá]. No hay tantas palabras como en español. A veces uno se tiene que echar un clavado, a pensar qué palabra pueda sustituir en cucapá por la palabra que es. O sea, no hay tanta palabra [léxico] (Docente 1).

Ahora bien, se puede argumentar que estar en las primeras etapas del bilingüismo podría motivarlas a tomar acciones que las llevarán a proseguir en su desarrollo como bilingües. Esto es especialmente importante, ya

que son docentes en una escuela indígena y se espera que enseñen la lengua cucapá a sus alumnos. De hecho, se presenta un fragmento en el que la docente 1 señala que solo conoce algunas palabras en cucapá. De manera interesante se observa que la docente tiene esa idea que el bilingüismo es un continuo y es progresivo.

Pero, al menos en mi familia, nunca nos han frenado [...], si yo digo "jatpá", en lugar de "jatpa'a", o sea "coyotes"; pero, me faltaban dos letras. No, al contrario, me aplaudían porque ya sabía una palabra más que, a lo mejor, no era exactamente como ellos la decían; pero, pues, yo ya sabía [una nueva palabra] (Docente 1).

Aunado al uso limitado de la lengua oral por parte de ambas docentes y debido a que el cucapá no cuenta con un sistema de escritura estándar (aunque sí hay propuestas, no hay un consenso), la exposición y acceso a materiales escritos en dicha lengua es limitada. De esta manera, se puede argumentar que ambas docentes son, asimismo, bilingüe asimétrico/receptivo/pasivo ya que entienden una L2 de forma oral o escrita; pero no pueden, necesariamente, hablarla o escribirla.

Hay una situación distinta con la docente 2; que también es hablante de kumiai, otra lengua yumana. Así, el cucapá es una de tres lenguas que la docente usa en determinados contextos. Debido a que la docente señala que aprendió la lengua kumiai de pequeña, después de que aprendió el español; entonces, eso la convierte en una bilingüe consecutiva/sucesiva. Esto se observa en el siguiente fragmento.

Al principio sí fue más problemático porque tuve que empezar de cero; practicar, investigar [...]. Entonces, sí me tocó desde cero; desde hacer investigaciones con la gente. Antes había más hablantes [de cucapá] (Docente 2).

Finalmente, la docente 2 presenta una situación peculiar con las tres lenguas que habla. Durante la entrevista, la docente indicó que su proficiencia es mayor en kumiai que en cucapá. Sin embargo, esta situación de hablar tres lenguas presenta ciertos retos. Por una parte, la docente señala que en la escuela primaria en donde trabaja no puede practicar la lengua perteneciente a su pueblo, los kumiai, y esto está causando que la olvide. Así, pues, hablamos de bilingüismo recesivo, es decir, que empieza a experimentar cierta dificultad en, ya sea la comprensión o la expresión en una de sus lenguas debido a la falta de uso.

Yo soy hablante de kumiai. No lo domino al 100 por ciento. Y, más porque ya acá no lo practico; pero sí hablo la lengua, sí hablo la lengua kumiai. Como ya

hablo la lengua cucapá, que tampoco la domino al 100 por ciento; ya ni una ni la otra. Pero, sí las hablo, pues; sí puedo entender (Docente 2).

Por otra parte, al ser lenguas que pertenecen a la misma familia lingüística, hay similitudes. Estas similitudes han causado confusión a esta docente. El siguiente fragmento permite observar otra instancia que ubica su tipo de bilingüismo como recesivo.

Ya revuelvo lo que es cucapá con kumiai. Y, digo: "pues, en cierta forma tengo que dom...que...tengo que practicar los dos y ya se me confunden los dos. O sea, ya junto palabras; si voy a escribir un texto y adjunto lo cucapá con lo kumiai. Pero, pues bueno, es parte de. Ya nomás, otra vez lo vuelvo a, a retomar lo que escribí y todo y ya digo: "Ah, no, sí es cierto esto, esto no, esta palabra no va aquí. Esta es kumiai y estoy escribiendo en cucapá" (Docente 2).

Así, como se ha discutido en esta sección a la luz de los resultados que parte del análisis de las transcripciones de las entrevistas, las docentes y la supervisora son bilingües desde una perspectiva más amplia y holística (Baker y Wright, 2021; Valdés, 2003; Wei, 2000). Esto difiere de lo que la Secretaría de Educación del estado de Baja California reporta. Para dicha autoridad, ambas docentes participantes en este estudio, así como el resto de los docentes en otras escuelas indígenas que atienden a comunidades indígenas de la familia cochimí-yumana, tienen un nivel incipiente de conocimiento de la lengua indígena.

Aunque, al respecto, la autoridad educativa señala trabajar “en colegiado con los propios maestros, con acciones de revitalización lingüística” (Secretaría de Educación, 2020, p. 3), las docentes señalan que los cursos que reciben son más enfocados en estrategias didácticas y pedagógicas; no específicamente sobre la lengua o bilingüismo.

La Dirección General de Educación Indígena a nivel nacional es quien diseña los cursos y se baja a través del centro de maestros. Pues, se ha ofertado cursos a través del centro de maestros que están disponibles. De hecho, ha habido cursos muy buenos; el único detalle es como, cómo aterrizar esos contenidos (Autoridad educativa).

Esto significa que el bilingüismo de las docentes no es tomado en cuenta por la Secretaría de Educación de Baja California, probablemente porque se ignora que el bilingüismo no es dicotómico sino un continuo (Valdés, 2003).

Y, pues, cursos, cursos comunes y corrientes de lo que hay aquí en los centros de maestro, pero iguales para todos (Docente 1).

Esto resulta interesante debido a que sí parece haber conocimiento del estado que guarda el bilingüismo por parte de las docentes, pero no se han diseñado las políticas lingüísticas necesarias o los cursos que se requieren para atender la situación. Se prefiere enfocarse en aspectos netamente educativos dejando de lado el aspecto lingüístico, igual de importante, en una escuela indígena.

Nada más, nos dieron una introducción a lo intercultural y a lo bilingüe cuando entramos, porque se supone que, como nosotros somos de educación indígena, maestros, docentes, personas de la comunidad, ya dominamos la lengua. Pero, cuando bien sabe el sistema educativo, bien saben las autoridades de que no es así (Docente 2).

Además, los cursos ofrecidos por dicha secretaría parecen estar dirigidos a bilingües balanceados, bilingües funcionales y, posiblemente, bilingües productivos; no bilingües incipientes como se reporta en la Tabla 1. Aunado a la poca relación del tipo de bilingüismo de las docentes con los cursos de lengua (y didácticos-pedagógicos) ofertados, también se presenta falta de seguimiento de dichos cursos.

Pero, ya estando en la zona, sí nos han dado cursos, sí nos han dado talleres de lengua indígena. Hace poco, el año pasado, nos dieron un curso de preparación o elaboración de material didáctico; pero, no tuvo mucho impacto porque ya ni estábamos en las aulas. Eh, no hubo un seguimiento, nos los dieron 2 horas por internet (Docente 2).

Así, se hace evidente la poca atención al tipo de bilingüismo de las docentes por parte de la Secretaría de Educación estatal lo cual deriva en cursos que se centran más en aspectos pedagógicos de contenido curricular más que de contenido lingüístico. Además, los cursos que sí se ofertan relacionados con la lengua, parecen estar más dirigidos a bilingües que se encuentran en otro punto del continuo propuesto por Valdés (2003). De ahí la importancia de identificar, primero, el tipo de bilingüismo de las docentes, para después, diseñar y crear oportunidades para que sigan avanzando en su bilingüismo y poder, así, impactar en el aula de clases.

## CONCLUSIONES

Con respecto a los significados atribuidos al bilingüismo y los tipos de bilingüismo en los que las tres participantes de ubican, en la literatura especializada se reconoce que la definición acerca de quién es bilingüe y quién

no, puede variar incluso a nivel individual. Es posible que esto se debe a que la definición de bilingüismo ha atravesado por distintos cambios y cada vez se ha ido fortaleciendo y ampliando.

Entonces, las definiciones que surgieron de las entrevistas van de la mano con la definición popular de ser bilingüe. Es decir, la que define al bilingüe como un bilingüe balanceado (ambilingüe bilingüe simétrico o equilingüe), cuyo dominio de las dos lenguas es idéntico o casi idéntico. Sin embargo, a pesar de que Crystal (1997) señala que la mayor parte de la población mundial es bilingüe o multilingüe, el mismo autor señala que los bilingües balanceados son la excepción, no la regla. Y es que para que alguien pueda aspirar a ese tipo de bilingüismo, es importante que se esté expuesto a ambas lenguas desde una muy temprana edad y que las oportunidades para usar una y otra sean abundantes. Lamentablemente, ninguna de esas situaciones se da entre los miembros del pueblo cucapá. La lengua cucapá ya no es la lengua que se usa en casa para comunicarse. Aunado a esto, los espacios en los que la lengua se usa se han visto reducidos en las décadas recientes.

Además, considerar al bilingüismo balanceado como el estándar de referencia puede acarrear situaciones poco beneficiosas. Cabe recordar, además, que la L1 de los alumnos en El Mayor, Mexicali es el español. En este caso, sería recomendable que se ofreciera una plática a las docentes y a las autoridades educativas de la zona escolar en la que se aborde el bilingüismo desde una perspectiva no dicotómica. Se hace necesario presentar al bilingüismo como un continuo. De esta manera, tanto docentes como autoridades educativas podrían tener una perspectiva más realista del bilingüismo.

## REFERENCIAS

- Alvarado, L., Navarro, O., y González, I.** (2017). *Auka. Cuaderno de trabajo: Rescatando la lengua cucapah*. AR Impresiones.
- Baker, C., y Jones, S. P.** (Eds.). (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Multilingual Matters.
- Baker, C., y Wright, W. E.** (2021). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (Seventh edition). Multilingual Matters.
- Barabas, A. M.** (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural y interculturalidad en el contexto de América Latina: La presencia de los pueblos originarios. *Configurações. Revista Ciências Sociais*, 14, Article 14. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.2219>
- Bentancur, N., y Mancebo, M. E.** (2012). Políticas educativas en tiempos de cambio: Actores, programas e instituciones en Uruguay y la región. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 7–13.
- Bhatia, T. K., y Ritchie, W. C.** (2013). Introduction. En T. K. Bhatia y W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (2a ed., pp. xxi–xxiii). Wiley-Blackwell.
- Borboa-Trasviña, M. A.** (2006). La interculturalidad: Aspecto indispensable para unas adecuadas relaciones entre distintas culturas. El caso entre “Yoris” y “Yoremes” del centro ceremonial de San Jerónimo de Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, México. *Ra Ximhai*, 2(1), 45–71.
- Canuto, F.** (2013). Las lenguas indígenas en el México de hoy: Política y realidad lingüísticas. *Lenguas Modernas*, 42, 31–45.
- Cohen, A. D.** (1970). *A sociolinguistic approach to bilingual education. The measurement of language use and attitudes toward language in school and community, with special reference to the Mexican American community of Redwood City, California*. <https://eric.ed.gov/?id=ED043007>
- Cook, G.** (2011). *Applied linguistics*. Oxford University Press.
- Cooper, R. L.** (1989). *Language planning and social change*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620812>
- Crystal, D.** (1997). *The Cambridge encyclopedia of language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Crystal, D.** (2010). *The Cambridge encyclopedia of language* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Eberhard, D. M., Simons, G. F., y Fenning, C. D.** (Eds.). (2023). *Ethnologue: Languages of the World. Twenty-sixth edition*. SIL International. <https://www.ethnologue.com/language/coc>
- Feltes, J. M.** (Director). (2020, noviembre 11). *Joan M. Feltes: La doble inmersión en dos lenguas nacionales* [Video recording]. <https://www.youtube.com/watch?v=w6VIBPRjTF4&t=30s>

- Giovanni Iño Daza, W.** (2017). *Reflexiones sobre la educación intracultural: Una forma de reafirmar la identidad local.* <https://doi.org/10.5281/zenodo.3242621>
- Guerrero, C. H.** (2010). Elite Vs. Folk Bilingualism: The Mismatch between Theories and Educational and Social Conditions. *HOW*, 17(1), Article 1.
- Henning, G., y Pentón, S.** (2016). *Sociolinguistics. An introduction to the sociology of language use.* CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Howitt, D., y Cramer, D.** (2011). *Introduction to research methods in psychology* (3a ed.). Prentice Hall.
- Ibáñez, M. E.** (2015). *Descripción fonológica de la lengua pa'ipá:y.* Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- INALI (Ed.)**. (2008). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas.* Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- INALI.** (2012). *México, lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición: Variantes lingüísticas por grado de riesgo* (A. Embriz y Ó. Zamora, Eds.). Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- INEGI.** (2021). *Panorama sociodemográfico de Baja California. Censo de Población y Vivienda 2020.* Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Krashen, S. D.** (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* Pergamon.
- Martín-Peris, E., Arjonilla, A., Atienza, E., Castro, M. D., Higueras, M., Inglés-Camiruaga, M., López, C., Pueyo, S., y Vañó-Cerdá, A.** (2005). *Diccionario de términos clave de ELE del CVC.* Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/42510>
- Michel, A.** (1996). La conducción de un sistema complejo: La Educación Nacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 13–36. <https://doi.org/10.35362/rie1001165>
- Moctezuma, J. L., Aguilar, A., Instituto Nacional de Antropología e Historia (Mexico), Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Mexico), Universidad Autónoma de Querétaro, y Instituto Sonorense de Cultura.** (2013). *Los pueblos indígenas del Noroeste: Atlas etnográfico.*
- Pascacio, E. T., y Martínez, M. I.** (2021). Cartografías cucapah. Investigación cocreativa sobre la lengua, el paisaje y la historia en Baja California. *Cuicuilco. Revista de Ciencias Antropológicas*, 28(82), 63–100.
- Pascacio, E. T., y Reyes, E.** (2025). Cucapá (kwapa, noroeste de México y suroeste de EE.UU.) – Language Snapshot. *Language Documentation and Description*, 25(1), Article 1. <https://doi.org/10.25894/ldd.2551>
- Paulston, C. B.** (1980). *Bilingual education theories and issues.* Newbury House Publishers, Inc.
- Paulston, C. B.** (1997). Understanding second language educational policies in multilingual settings. En G. R. Tucker y D. Corson (Eds.),

- Encyclopedia of language and education* (Vol. 4, pp. 153–163). Springer Science+Business Media.
- Pereira, S. I.** (2013). Planificación y políticas lingüísticas en la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel universitario: Un análisis de percepciones. *Lenguaje*, 41(2), 383–406. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v41i2.4975>
- Sánchez-Santamaría, J., y Espinoza, O.** (2015). Evaluación de las políticas educativas desde la Informed-Policy: Consideraciones teórico-metodológicas y retos actuales. *Foro de Educación*, 13(19), 381–405.
- Sariego, J. L.** (2016). Matrices indígenas del norte de México. *Desacatos*, 50, 172–183.
- Secretaría de Educación.** (2020). *Notificación de respuesta UT-191/2020* (Notificación de respuesta No. UT-191/2020). Secretaría de Educación.
- Smith, J. A., Flowers, P., y Larkin, M.** (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. SAGE.
- Smith, J. A., y Nizza, I. E.** (2022). *Essentials of interpretative phenomenological analysis*. American Psychological Association.
- Tubino, F.** (2013). Interculturalidad para todos: ¿un slogan más? *Pontificia Universidad Católica del Perú*. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/11898>
- Valdés, G.** (2003). *Expanding definitions of giftedness: The case of young interpreters from immigrant communities*. Taylor and Francis.
- Velasco, L., y Rentería, D.** (2019). Diversidad e interculturalidad: La escuela indígena en contextos de migración. *Diversity and interculturality: The indigenous school in the context of migration.*, 20, 1–28. <https://doi.org/10.21670/ref.1901022>
- Wei, L.** (2000). Dimensions of bilingualism. En L. Wei (Ed.), *The bilingualism reader* (pp. 2–21).
- Zolla, C., y Zolla, E.** (2010). *Los pueblos indígenas de México: 100 preguntas* (2a ed.). <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/>