Continua of Biliteracy (Continua de la Biliteracidad)

Nancy H. Hornberger

UC Denver - Colorado Bilingüe Team
Sofia Chaparro, Ester de Jong, Lucinda Soltero-Gonzalez

¿Cómo defines el Continua of Biliteracy ¿De dónde viene este concepto, teoría, o postura?

El modelo Continua of Biliteracy (o Continua de la Biliteracidad) es un esquema o teoría que busca reunir todas las dimensiones que uno tiene que tomar en cuenta al construir espacios en los cuales podemos aprender, enseñar, desarrollar y/o utilizar las lenguas y literacidades en nuestro repertorio al máximo, y así participar en la vida académica y social. Los cimientos del modelo Continua de la Biliteracidad son: 1) la interpretación e interacción en torno a la escritura en dos o más lenguas y 2) la creación continua, fluida y dinámica de repertorios comunicativos. En base a estos dos fundamentos el modelo consta de 12 continua interconectados, lo cual explicaré abajo. Es importante recalcar que no solo abarca la literacidad, sino toda la gama desde la lengua oral hasta la literacidad, incluyendo lo oral y lo escrito y también otros modos y medios, o sea, abarca tanto el bilingüismo (o multilingüismo) como la biliteracidad (o multiliteracidad).

El modelo tiene sus orígenes en un proyecto de investigación etnográfica en Filadelfia enfocado en las prácticas y actitudes acerca de las lenguas y literacidades en dos comunidades y sus escuelas. Mi gran interés siempre ha sido en la educación bilingüe y en cómo las escuelas pueden y deben atender a los estudiantes indígenas/ inmigrantes/ refugiados y otros grupos raciolingüísticamente minorizados/as que llegan a la escuela con idiomas diferentes a la lengua mayorizada en que se enseña. Utilizo la palabra mayorizada en vez de mayoritaria para enfatizar que el estatus lingüístico es resultado de acciones intencionales y no un estado natural.

Había hecho mi tesis en los años 1982-1985, una investigación etnográfica con comunidades quechua-hablantes en los Andes peruanos donde comparaba una escuela bilingüe quechua-castellano con otra no-bilingüe. Al llegar a Filadelfia en 1985, emprendí un estudio similar, otra vez comparando una escuela bilingüe en la comunidad puertorriqueña, una comunidad de larga historia en la parte norte de la ciudad, con una no-bilingüe dónde se enseñaba inglés como segundo idioma, en la comunidad

camboyana, que originó en los años setenta con la llegada de refugiados después de la guerra en Vietnam, con muchos ubicados cerca de mi casa en la parte oeste de la ciudad.

Al inicio de la investigación etnográfica, que duró varios años e involucró a varios de mis estudiantes, revisaba literatura teórica e empírica tratando tanto el bilingüismo y la educación bilingüe cómo la literacidad y la enseñanza de lecto-escritura. No había mucho que trataba de ambos a la vez en esa temporada, pero la revisión de literatura me llevaba a pensar en lo que estábamos considerando como la "biliteracidad", que yo definí como «todas y cada una de las instancias en las que la comunicación se produce en dos (o más) lenguas en o alrededor de la escritura» (Hornberger 1990: 213; inspirándome en lo que Heath 1982 llamaba un "evento de literacidad"). El énfasis en la interacción y la interpretación en torno a la escritura contrasta con las definiciones que consideran que la biliteracidad se limita a (el dominio de) la lectura (y la escritura) en dos lenguas (o en una segunda lengua). El énfasis en las instancias de la biliteracidad es multiescalar, e incluye los eventos comunicativos, pero también los actores, las interacciones, las prácticas, las actividades, los programas, los lugares, las situaciones, las sociedades y los mundos.

Mientras revisaba, empecé a colocar los diferentes artículos en montes en el piso de mi escritorio en casa, y a la vez tomaba conciencia de que muchos de ellos hacían énfasis en el mismo fenómeno: específicamente, que en vez de las dicotomías que de costumbre invocaban los académicos, los profesionales, y los responsables políticos, por ejemplo, entre la oralidad y la literacidad de sociedades, o la L1 y la L2 de los grupos, o el monolingüismo y el multilingüismo de individuos, era más bien cuestión de una continuidad entre ellos. Las dicotomías no representaban polos opuestos sino puntos teóricos de lo que en realidad son contínuos fluidos y dinámicos de la lengua y de la literacidad, algo de lo cual los profesores de alumnos bilingües y multilingües ciertamente son muy conscientes en la práctica diaria, pero que también les preocupa en cierta medida porque se les dice que no deben mezclar las lenguas.

Iba agrupando los montes en mi piso en conjuntos que resultaban ser tridimensionales, cada conjunto centrando la atención en dimensiones que intervienen en la creación de entornos de aprendizaje (los contextos) que reconocen y se basan en (o desarrollan) los repertorios lingüísticos y de literacidad de los alumnos (los medios) y los significados e identidades expresados en ellos (los contenidos). Fue con Ellen Skilton, una estudiante mía que utilizaba el modelo en su propia investigación de tésis con mujeres y niñas camboyanas, que agregamos los últimos 3 continua de contenidos al original modelo de 9 (Hornberger 1989; Hornberger & Skilton-Sylvester 2000).

¿Por qué es importante que los futuros maestros bilingües lo entiendan? ¿Qué implicaciones tiene esto para la práctica o cuál es la aplicación práctica de este concepto

De este modo, los continuos que se entrecruzan y anidan en el modelo representan las relaciones múltiples, complejas y fluidas entre bilingüismo y literacidad y de los contextos, medios y contenidos a través de los cuales se desarrolla la biliteracidad. (Mostrar gráfica).

Continua de la Biliteracidad

conlleva menos poder ⟷ conlleva más poder

en las políticas y prácticas educativas tradicionales

Contextos de la biliteracidad

micro ⟷ macro

multilingüe ⟷ monolingüe

oralidad ⟷ literacidad

Desarrollo de la biliteracidad

lengua 1 ⟷ lengua 2

lengua oral ⟷ lengua escrita

comprensión ⟷ expresión

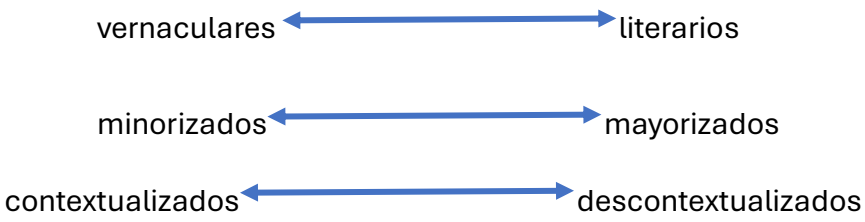
Medios de la biliteracidad

estructuras disimilares ⟷ estructuras similares

escrituras divergentes ⟷ escrituras convergentes

adquisición simultánea ⟷ adquisición sucesiva

Contenidos en la biliteracidad



Lo importante de todo eso es que: "cuánto más los contextos de aprendizaje faciliten a que los que aprenden puedan recurrir a todos los puntos de los continua, tanto más van a poder desarrollar su biliteracidad a lo máximo" (Hornberger 1989: 289, traducción mía). Y además, hay relaciones de poder que subyacen todo el modelo, impidiendo acceso a todos los puntos, y tenemos que trabajar directamente para contrarrestarlas (Hornberger & Skilton-Sylvester 2000). O sea, existe una necesidad urgente de que los usuarios de la lengua, los educadores y los investigadores contrarresten las desigualdades, llenando y abriendo espacios ideológicos y de implementación para que florezcan múltiples lenguas, literacidades, identidades y prácticas en el aula, la comunidad y la sociedad (Hornberger 2002).

Todo esto tal vez suena muy abstracto. El modelo puede aparecer no solo abstracto sino complejo, pero lo que siempre reitero a mis estudiantes y colegas es que no tengas miedo del modelo, sino utilízalo y adáptalo al contexto en que trabajas, ya sea cómo educador o como investigador, o ambos. Lo mismo a los responsables políticos. La verdad es que no hay una sola solución ni una simple respuesta en cuanto a construir espacios donde se pueda recurrir a todas las dimensiones de la biliteracidad, sino más bien hay múltiples soluciones y respuestas en cuanto a cómo hacerlo, y los que se encuentran en el espacio son los que pueden crear el mejor escenario.

Y la verdad es que muchos lo han hecho así y son ellos que me convencen una y otra vez que el modelo tiene vigencia y utilidad. Por ejemplo, Bassey Antia y su colega Charlene Dyers lo han utilizado para decolonizar la pedagogía en su curso 'Multilingüismo en la educación y en la sociedad' en la Universidad de Western Cape en SudAfrica, donde hay hablantes de diferentes idiomas africanos, tanto rurales como urbanos, muchos de ellos socioeconómicamente desfavorecidos. Los profesores (Antia y Dyers) se dieron cuenta de que estaban irónicamente devaluando el multilingüismo de sus estudiantes, al opuesto de lo que querían enseñar en el curso, entonces, utilizaron el modelo del Continua de la Biliteracidad para reinventar su pedagogía con resultados impresionantes (Antia & Dyers 2019; ver también Hornberger 2022).

¿Cuál ha sido tu propia trayectoria de bilingüismo y biliteracidad? ¿Qué ideología de lenguaje crees que más te ha impactado en tu propio desarrollo bilingüe y en tu trayectoria de biliteracidad?

Yo nací en un hogar monolingüe inglés-hablante en el norte de California pero tuve la suerte de tener padres que vivían una ideología internacional y multicultural, con conocimiento e interés en los idiomas y culturas que les rodeaban y también los de más allá, y con una creencia profunda en la equidad e igualdad de y para todos.

Además, tuve la oportunidad de aprender el castellano a la edad de 10 años en mi escuela pública, gracias a mi profesora quien por su cuenta había asistido a un curso de verano sobre la enseñanza del castellano usando el método audio-visual (que era novedad en aquel tiempo), y ofreció enseñarlo a nosotros si veníamos un poco antes de la hora cada mañana a la escuela. Había unos 5 que estudiábamos con ella así, y otra vez con ella al llegar a sétimo grado donde ella se había transformado en la profesora del castellano.

Así que aprendí mi segundo idioma en la educación formal, aunque años después tuve la oportunidad de vivir y trabajar en los Andes del Perú por varios años y así profundizar mi conocimiento y uso del castellano. De joven, hice un intercambio cultural que me llevó a Brasil donde aprendí el portugués, y de allí toda una trayectoria de vida me llevó a aprender el quechua, idioma indígena, y otros idiomas más.

Pero lo que más me ha impactado, creo, en mi propio desarrollo bilingüe y mi trayectoria de biliteracidad fueron los años de estudio y vida en los Andes y con quechua-hablantes. Es allí creo que realmente tomaba conciencia de la importancia fundamental de la justicia social y la equidad para los grupos indígenas y otros grupos raciolingüísticamente minorizados en nuestras sociedades, no simplemente porque lo merecen como seres humanos al igual que todos sino también porque representan y ofrecen generosamente sus conocimientos y sabidurías que necesita el mundo entero. Es allí donde se cristalizaron las grandes preguntas que motivan toda mi trayectoria académica: 1) ¿cuál es la mejor manera de atender a los estudiantes indígenas/ inmigrantes/ refugiados y otros grupos raciolingüísticamente minorizados en nuestros sistemas educativos? y 2) ¿cuál es la mejor manera de apoyar la revitalización y el bienestar lingüísticos, la justicia social y la equidad para los grupos indígenas/ inmigrantes/ refugiados y otros grupos raciolingüísticamente minorizados en nuestras sociedades?

15 Agosto 2025

References

Antia, B. E. and C. Dyers (2019). "De-alienating the academy: Multilingual teaching as decolonial pedagogy." Linguistics and Education **51**: 91–100.

Heath, S. B. (1982). "What no bedtime story means: Narrative skills at home and school." Language in Society **11**(1): 49–76.

Hornberger, N. H. (1989). "Continua of biliteracy." Review of Educational Research **59**(3): 271–296.

Hornberger, N. H. (1990). "Creating successful learning contexts for bilingual literacy." Teachers College Record **92**(2): 212–229.

Hornberger, N. H., Ed. (2003). Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings. Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon, UK, Multilingual Matters.

Hornberger, N. H. (2006). Nichols to NCLB: Local and global perspectives on U.S. language education policy. Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization. O. García, T. Skutnabb-Kangas and M. Torres-Guzmán. Clevedon, UK, Multilingual Matters**:** 223–237.

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

Hornberger, N. H. and E. Skilton-Sylvester (2000). "Revisiting the continua of biliteracy: International and critical perspectives." Language and Education: An International Journal **14**(2): 96–122.