

Percepciones docentes sobre el *translanguaging* para promover lengua y cultura local en aulas bilingües.

Facultad de Educación,

Universidad Santo Tomás

Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje

Maria Camila Vargas López -

<https://orcid.org/0009-0006-1067-2056>

Cesar Augusto Rojas Galofre -

<https://orcid.org/0009-0006-6972-5052>

Angie Camila Rios Arredondo -

<https://orcid.org/0009-0006-0465-2438>

Tutor

Catalina Herrera Mateus Mg

We have no known conflict of interest to disclose.

Abstract

This qualitative multiple-case study explores the perceptions and pedagogical practices of primary school teachers regarding translanguaging as a pedagogical perspective to promote local language and culture learning in bilingual and English-emphasis schools in Bogotá and Tunja, Colombia. Using a purposive sample of four primary teachers, the study employed semi-structured interviews, non-participant observations, and a preliminary survey to triangulate data. The research aimed to: 1) Interpret teachers' perceptions and practices; 2) Describe the use of translanguaging for teaching local culture; and 3) Identify implementation factors. Key findings indicate that teachers hold an ambivalent perception: they value translanguaging as a vital support for cognitive understanding and student motivation ("translanguaging afectivo" and "instruccional y cognitivo"), but their practice is constrained by institutional monolingual ideologies that prioritize immersion, leading to fear of sanction. Furthermore, translanguaging was observed as a powerful tool for Cultural Connection, effectively mediating the curriculum by integrating local references (e.g., Muisca language, Andean food/animals) and strengthening students' sense of identity and belonging. The study concludes that the main obstacle to translanguaging is not pedagogical but administrative and ideological. The effective implementation and expansion of translanguaging requires a systemic change in institutional policy, moving from restrictive immersion to a formal, strategic bilingual design.

Keywords: *Translanguaging, Bilingual Education, Language and Culture Learning, Pedagogical Practices, Teacher Perceptions*

Resumen

Esta investigación cualitativa de estudio de casos múltiples explora las percepciones y prácticas pedagógicas de docentes de primaria sobre el *translanguaging* como perspectiva pedagógica para promover el aprendizaje de la lengua y cultura local en colegios bilingües o con énfasis en inglés en Bogotá y Tunja, Colombia. Utilizando una muestra intencional de cuatro docentes, el estudio empleó entrevistas semiestructuradas, observaciones no participantes y una encuesta preliminar para triangular los datos. La investigación buscó: 1) Interpretar las percepciones y prácticas docentes; 2) Describir el uso del *translanguaging* para la enseñanza de la cultura local; e 3) identificar los factores incidentes en su implementación. Los hallazgos clave indican que los docentes tienen una percepción ambivalente: lo valoran como un apoyo vital para la comprensión cognitiva y la motivación estudiantil ("translanguaging afectivo", "instruccional y cognitivo"), pero su práctica se ve limitada por las ideologías monolingües institucionales que exigen inmersión total, generando temor a la sanción. Además, el *translanguaging* fue una perspectiva pedagógica poderosa para la Conexión Cultural, mediando el currículo al integrar referentes locales (lengua muisca, gastronomía andina) y fortaleciendo la identidad y pertenencia de los estudiantes. El estudio concluye que el principal obstáculo para el *translanguaging* no es de naturaleza pedagógica, sino administrativa e ideológica. La implementación y expansión efectiva del *translanguaging* requiere un cambio sistémico en la política institucional, pasando de una inmersión restrictiva a un diseño bilingüe formal y estratégico.

Palabras clave: *Translanguaging, Educación Bilingüe, Aprendizaje de Lengua y Cultura, Prácticas Pedagógicas, Percepciones Docentes*



Tabla de contenido

Abstract.....	2
Resumen	3
Tabla de contenido	4
Lista de Tablas.....	5
Introducción	6
Revisión de la literatura.....	10
Marco conceptual.....	13
Políticas Lingüísticas, Educativas y de Bilingüismo	13
Pedagogía del <i>Translanguaging</i> en el Bilingüismo	15
Identidades y Representaciones Culturales: Entre lo Local y lo Foráneo.....	16
Percepciones de Docentes Bilingües	17
Método.....	18
Participantes.....	18
Instrumentos.....	20
Encuesta inicial sobre el uso del español en el aula de clase	20
Formato de observación no participante	21
Entrevista semiestructurada.....	21
Validación de Instrumentos de Recolección	22
Intervención pedagógica	22
Cronograma de actividades.....	24
Resultados y análisis	24
Percepción docente sobre el uso de translanguaging.....	26
Uso del translanguaging en la práctica docente	30
Conexión cultural.....	34
Conclusiones y recomendaciones.....	38
Limitaciones del estudio y proyecciones.....	42
Contribuciones a Los ABA.....	43
Referencias.....	45



Lista de Tablas

Tabla 1 Cronograma de actividades	24
Tabla 2 Categorías y subcategorías	26



Introducción

El *translanguaging*, una perspectiva pedagógica que reconoce y valora la fluidez dinámica entre las lenguas de los estudiantes (Parra & Proctor, 2021), ha emergido como un enfoque prometedor en la educación bilingüe. Su potencial para enriquecer el aprendizaje de lenguas y culturas ha sido ampliamente discutido, especialmente en contextos donde la integración de la lengua materna y la lengua extranjera se considera crucial para un aprendizaje significativo. Sin embargo, la implementación del *translanguaging* en entornos educativos presenta desafíos, particularmente en la enseñanza de la cultura local, que a menudo se ve relegada a un segundo plano frente a la priorización de las habilidades lingüísticas en la lengua extranjera (Vega, 2018).

En Colombia, muchos colegios bilingües se centran en el desarrollo de la competencia en inglés, dejando de lado la enseñanza de la cultura local y la conexión con las experiencias lingüísticas y culturales de los estudiantes. Esta priorización del inglés, a menudo acompañada de políticas que restringen el uso de la lengua materna en el aula, puede crear una desconexión entre el aprendizaje y la realidad de los estudiantes, dificultando la integración de sus repertorios lingüísticos y culturales. La falta de estrategias pedagógicas que integren de manera efectiva el español y el inglés, junto con sus respectivas culturas, limita las oportunidades para un aprendizaje más holístico y contextualizado (Bonilla, 2002).

En este contexto, el *translanguaging* se presenta como una perspectiva pedagógica que busca empoderar a los estudiantes al permitirles utilizar todo su repertorio lingüístico y cultural en el proceso de aprendizaje. Al reconocer la fluidez entre las lenguas y culturas, el *translanguaging* puede facilitar la construcción de puentes entre los conocimientos previos de los estudiantes y los nuevos aprendizajes, promoviendo una comprensión más profunda tanto de la lengua extranjera como de la cultura local (Ooi & Aziz, 2021).

La adquisición y el dominio de una lengua extranjera, especialmente el inglés, ha sido un objetivo primordial dentro de las políticas educativas colombianas, como el Programa Nacional de Bilingüismo (2004) y la Ley General de Educación (1994), las cuales buscan promover la enseñanza del inglés. En colegios bilingües o con énfasis en inglés, los estudiantes enfrentan la necesidad de desarrollar competencias en dos o más lenguas, así como en los aspectos socioculturales correspondientes. Sin embargo, este proceso de adquisición de una lengua extranjera no siempre conlleva un aprendizaje significativo de la cultura propia (Vega, 2018).

Por un lado, es común que en estos contextos bilingües la prioridad se centre únicamente en el desarrollo de habilidades lingüísticas en la lengua extranjera, dejando de lado una instrucción efectiva sobre la cultura local (Fuentealba et al., 2019). Por otro lado, la falta de estrategias pedagógicas que integren de manera adecuada el uso de las diferentes lenguas y sus respectivas culturas en el aula de clase genera que los estudiantes no logren establecer vínculos entre los conocimientos y experiencias de su lengua materna y la segunda lengua adquirida.

El estudio se llevó a cabo en dos colegios privados: el Colegio Santo Domingo Bilingüe en Bogotá y el Gimnasio Villa Fontana en Tunja. Ambas son instituciones con un enfoque bilingüe, aunque el Gimnasio Villa Fontana tiene un enfoque de inglés intensivo con más de 9 horas a la semana de la asignatura, y una política de enseñanza en inglés.

El Colegio Santo Domingo Bilingüe en Bogotá cuenta con una planta de diez docentes que imparten clases tanto de inglés como de otras asignaturas en este idioma. Su programa bilingüe es robusto, ya que cinco de sus áreas académicas se enseñan completamente en inglés: inglés, ciencias naturales, Tecnologías de la Información y la Comunicación, artes y educación física. La política central de la institución es la prohibición del uso del español como

herramienta de apoyo en las aulas, asegurando así una inmersión total en la lengua inglesa durante las clases designadas.

De manera similar, el Gimnasio Villa Fontana en Tunja se enfoca en la enseñanza del inglés. Diez de sus docentes se dedican específicamente a esta área. La política educativa del Gimnasio Villa Fontana establece que las clases de inglés deben impartirse únicamente en este idioma, prohibiendo a los profesores el uso del español como apoyo para la enseñanza tanto del idioma como de la cultura local. Esto sugiere un compromiso con la inmersión en inglés dentro de las clases de esta área.

Según los datos de una encuesta preliminar realizada a los docentes del Gimnasio Villa Fontana y el Colegio Santo Domingo Bilingüe, el 85% usa el español con cierta frecuencia para apoyar la enseñanza de conceptos en inglés, aunque no lo hacen de manera intencionada o como una herramienta pedagógica. Esto evidencia la necesidad de profundizar en las percepciones y prácticas de los docentes en torno al *translanguaging* y su implementación en estos contextos bilingües. Los docentes también mencionaron que utilizan el español principalmente para explicar conceptos complejos, aclarar instrucciones y conectar los contenidos con los conocimientos previos de los estudiantes. Además, se indagó sobre la percepción que tienen los docentes de cómo los estudiantes reaccionan al escuchar español durante las clases, y mencionaron que generalmente los estudiantes se sienten más cómodos y muestran mayor comprensión. En cuanto a las políticas que limitan el uso del español como recurso pedagógico, algunos docentes reportaron sentir frustración, ya que consideran que las regulaciones impuestas por los colegios coartan la necesidad de utilizar todas las herramientas a su disposición, incluido el español, para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Un aspecto crucial en la efectiva implementación del *translanguaging* reside en el rol de los profesores, quienes actúan como mediadores entre las políticas lingüísticas y su aplicación

en el aula. Si bien las políticas educativas pueden promover el bilingüismo, a menudo se observa una discrepancia entre estas directrices y la realidad en el aula. La encuesta preliminar realizada a docentes del Gimnasio Villa Fontana y el Colegio Santo Domingo Bilingüe también reveló que, a pesar de que la mayoría utiliza el español para facilitar la comprensión de conceptos en inglés, esta práctica no se realiza de manera consciente ni se considera una herramienta pedagógica formal. Esta realidad pone de manifiesto cómo ciertas políticas, en la práctica, pueden limitar el uso del *translanguaging* y otras perspectivas pedagógicas que podrían enriquecer el aprendizaje de la lengua y la cultura.

Es por eso que, la investigación aportará al saber y conocimiento académico y práctico acerca del *translanguaging*, una perspectiva pedagógica todavía en desarrollo en el contexto colombiano, además no solo se ampliarán los saberes existentes, sino que también brindarán herramientas valiosas y útiles para los maestros, quienes podrán implementar esta perspectiva pedagógica en su enseñanza cotidiana, potenciando de esta manera la calidad educativa y la integración cultural en las clases bilingües del país. Además, algunos estudios han demostrado que el *translanguaging* como perspectiva pedagógica tiene efectos positivos en el aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, permite a los estudiantes acceder a conceptos complejos, desarrollar su comprensión lectora y mejorar su conciencia metalingüística.

Pregunta de investigación

Teniendo en cuenta lo expuesto se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las percepciones de los docentes sobre la implementación del *translanguaging* como perspectiva pedagógica para fomentar el aprendizaje de la lengua extranjera y la cultura local en el aula?



Objetivos

El objetivo principal de la presente investigación es: Interpretar las percepciones de los docentes desde la implementación de una propuesta pedagógica del *translanguaging* en el ambiente de aprendizaje de primaria para el fomento del aprendizaje de la lengua y la cultura local.

Los objetivos específicos son:

1. Interpretar las percepciones y prácticas docentes relacionadas con el uso del español y la integración de la cultura local en clases de inglés en primaria.
2. Describir las prácticas pedagógicas de los docentes en relación con el uso del *translanguaging* para la enseñanza de la cultura local.
3. Identificar los factores que inciden la implementación del *translanguaging* como perspectiva pedagógica en el aula bilingüe.

Revisión de la literatura

Múltiples estudios destacaron la importancia del *translanguaging* en diversos contextos de enseñanza del inglés. Por ejemplo, en un estudio realizado en China, Zheng & Qiu (2023) exploraron cómo los estudiantes y docentes en un programa de *English Medium Instruction* (EMI) hicieron uso del *translanguaging* para facilitar su comprensión y participación. Los docentes en este estudio inicialmente veían el inglés como un requisito para enseñar contenido académico, pero al reconocer que el dominio del inglés no era necesario para transmitir ideas clave, comenzaron a ver el *translanguaging* como una perspectiva pedagógica útil para superar barreras lingüísticas y culturales. Este enfoque ayudó a crear un ambiente de aprendizaje más inclusivo, en el que los estudiantes podían participar sin la presión de un inglés perfecto (Zheng

& Qiu, 2023). Este hallazgo fue particularmente relevante para el estudio, ya que resaltó cómo el *translanguaging* pudo facilitar la comunicación y el aprendizaje en contextos multilingües.

En Indonesia, Eko & Jocuns (2024) también exploraron las actitudes de los docentes respecto al *translanguaging* en el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL). A pesar de las políticas monolingües prevalentes de la institución, muchos docentes expresaron actitudes positivas hacia el uso del *translanguaging* y reconocieron sus beneficios para la comunicación y aprendizaje. No obstante, algunos docentes manifestaron sentirse culpables por hacer uso de lenguas adicionales en el aula. Este estudio evidenció las tensiones entre las políticas lingüísticas y las prácticas pedagógicas, lo cual fue relevante también en el contexto colombiano donde la enseñanza del inglés se vio menudo como un desafío en las aulas monolingües (Eko & Jocuns, 2024)

En Bangladesh, un estudio realizado por Rafi y Morgan (2022) sobre el uso del *translanguaging* en el desarrollo de competencias lectoras en estudiantes multilingües destacó el impacto positivo de este enfoque. Los estudiantes que hicieron uso de esta perspectiva pedagógica, mostraron una mejora significativa en su comprensión lectora y su capacidad de expresar ideas. Sin embargo, la docente que promovió el uso del *translanguaging* se sintió culpable debido a las políticas monolingües del departamento. Este estudio resaltó como el *translanguaging* mejoró la comprensión y la autoestima de los estudiantes, al mismo tiempo que enfrentó la resistencia de las políticas institucionales que restringieron su uso.

En Brasil, Windle y Possas (2022) investigaron las percepciones de los docentes sobre el uso del *translanguaging* en escuelas públicas, privadas bilingües y escuelas comerciales de idiomas. Esta investigación encontró que en las escuelas públicas el *translanguaging* se usaba como una perspectiva pedagógica para apoyar a estudiantes con un acceso limitado al inglés, mientras que en las escuelas privadas bilingües se integraba como parte de la pedagogía

oficial. Sin embargo, en las escuelas comerciales de idiomas, el uso del portugués estaba fuertemente restringido, lo que limitaba el uso de recursos lingüísticos completos en el aula. Este estudio fue pertinente para el contexto colombiano, donde las diferencias en las políticas educativas y el acceso a recursos lingüísticos también afectó la implementación del *translanguaging*, reflejando las desigualdades en el acceso a una educación bilingüe de calidad.

A nivel nacional, Carrero Corzo, et al. (2023) realizaron un estudio centrado en las prácticas de *translanguaging* en un Entorno de Aprendizaje Virtual Bilingüe (BVLE) dirigido a estudiantes de educación superior en Colombia. Este estudio empleó una metodología cualitativa, utilizando diversos instrumentos como guías de observación de sesiones y cuestionarios abiertos en línea.

Una de las principales conclusiones de este estudio fue la necesidad de repensar el rol tanto de los docentes como de los estudiantes en los BVLE. La imposición del inglés como único idioma de enseñanza generó inequidades para ambas partes, limitando la equidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, la identificación de desafíos vinculados con las prácticas monolingües en las aulas, ya que varios estudiantes consideraban que sólo el inglés debía utilizarse en el aula, lo cual representó una barrera significativa para la implementación de la lengua materna en el proceso educativo. Lo mencionado previamente resultó particularmente pertinente para esta investigación, ya que se analizó el uso del *translanguaging* en un aula bilingüe, siguiendo una línea similar a la desarrollada en el estudio de Carrero Corzo et al. (2023)

En el estudio de Ubaque-Casallas (2023), se examinó cómo dos formadores de docentes colombianos utilizaron el *translanguaging* para desafiar las perspectivas pedagógicas tradicionales de enseñanza del inglés. El autor planteó que el *translanguaging*, alienta a los

estudiantes a utilizar todo su repertorio lingüístico, ofreció una herramienta poderosa para descolonizar la enseñanza del inglés y promover entornos de aprendizaje más inclusivos. Esto fue relevante ya que buscó explorar cómo el *translanguaging* pudo usarse como una perspectiva pedagógica de justicia social para fomentar el aprendizaje y la equidad en el aula bilingüe. Este estudio concluyó que el *translanguaging* fue más allá de ser una perspectiva pedagógica, y representó una postura ética y política frente a la enseñanza del inglés. Al valorar el repertorio lingüístico completo de los estudiantes, se desafiaron las jerarquías lingüísticas impuestas históricamente y se promovió una educación más justa e inclusiva. La incorporación del *translanguaging* en la práctica docente pudo empoderar a los estudiantes, permitiéndoles utilizar todos sus recursos lingüísticos como herramientas de aprendizaje y expresión.

Marco conceptual

Políticas Lingüísticas, Educativas y de Bilingüismo

Las políticas lingüísticas son fundamentales para el desarrollo del bilingüismo, ya que determinan el uso, la enseñanza y el reconocimiento de las lenguas en un contexto determinado. Estas políticas pueden facilitar u obstaculizar el desarrollo del bilingüismo, dependiendo del manejo que se le dé a las lenguas oficiales, minoritarias o extranjeras. Por ejemplo, un país que adopta políticas que protegen y promueven el uso de las lenguas nativas, apoya el bilingüismo al permitir que los hablantes de estas aprendan y utilicen su lengua junto con la lengua extranjera. Estas políticas pueden potenciar o perjudicar el bilingüismo y la diversidad lingüística, particularmente en contextos educativos (Keller & Ponnou-Delaffon, 2023).

Respecto a las políticas educativas, Kieffer et al. (2021) definen claramente cómo se enseña el bilingüismo en las instituciones educativas y con qué enfoque pedagógico. Estas políticas son una respuesta directa a las políticas lingüísticas y sociales, y determinan la interacción en el aula, permitiendo la implementación de estrategias como programas de inmersión o la enseñanza en dos lenguas. Además, estas políticas refuerzan el bilingüismo al asegurar que los estudiantes desarrollen competencias sólidas en ambas lenguas. Sin embargo, es importante señalar que estas políticas educativas deben implementarse de manera crítica y reflexiva, evaluando constantemente su efectividad y su alineación con las necesidades y realidades de los contextos educativos bilingües.

Las políticas de bilingüismo integran directrices y estrategias que fomentan el uso de las dos lenguas en los ámbitos educativo y social. Estas deben alinearse tanto con las políticas lingüísticas, las cuales regulan su uso, como con las políticas educativas, que establecen cómo deben enseñarse y aprenderse. El bilingüismo depende de un entorno que facilite la educación en diversas lenguas, en la medida en que permite que los estudiantes se desenvuelvan en diversos contextos comunicativos (Narváez, 2022).

Las políticas lingüísticas y educativas deben integrarse en la planificación, regulación y enseñanza de las lenguas en los diferentes ámbitos, abordando la planificación del uso de las lenguas a nivel regional y nacional, mientras que, las políticas educativas se centran en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar (Mouboua, et al. ,2024). La integración de ambas políticas define el marco para el desarrollo del bilingüismo debido a que las políticas lingüísticas protegen las lenguas en contacto y las educativas determinan los métodos y enfoques pedagógicos para su instrucción. Esto resulta fundamental para una comprensión crítica de la enseñanza de lenguas en Colombia.

Pedagogía del *Translanguaging* en el Bilingüismo

El *translanguaging* se presenta como una perspectiva pedagógica innovadora que favorece el uso dinámico y flexible de las lenguas en el aula. En este enfoque, se plantea la integración de las lenguas de forma complementaria, es decir, de todo el repertorio lingüístico de un estudiante, superando así las tradicionales divisiones de las lenguas. A través del *translanguaging*, los estudiantes tienen la oportunidad de emplear sus recursos lingüísticos de forma integral, optimizando no sólo su comunicación, sino también, su aprendizaje (García, O., & Wei, L. 2013).

El *translanguaging* reconoce y valora la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes, permitiéndoles construir conocimientos a partir de sus propias experiencias y saberes previos. Esta perspectiva pedagógica promueve la inclusión y la equidad en el aula, creando un ambiente en el que todos los estudiantes se sienten valorados y respetados por su identidad lingüística y cultural. El *translanguaging* también potencia el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes, fomentando la reflexión sobre el uso de las lenguas y la conciencia de sus propios procesos de aprendizaje.

La implementación del *translanguaging* en el aula implica un cambio de paradigma en la práctica docente, requiriendo que los profesores adopten una postura más flexible y abierta hacia el uso de las lenguas. Esto demanda una mayor comprensión de los procesos de adquisición del lenguaje y la capacidad de diseñar actividades que fomenten la interacción y la colaboración entre los estudiantes.

Desde esta postura, es necesario que las políticas lingüísticas y educativas promuevan este tipo de perspectivas pedagógicas, y enaltezcan la diversidad lingüística y la inclusión.

García, O., y Wei, L. (2013), conceptualizan esta estrategia como un recurso que promueve

prácticas pedagógicas más equitativas e inclusivas. Al permitir que los estudiantes utilicen su repertorio lingüístico completo, el *translanguaging* fomenta la participación y el empoderamiento de los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Tai, 2021).

El *translanguaging* también permite desafiar las ideologías monolingües y coloniales, devolviendo las voces que han sido ocultadas y rechazadas, dado que la lengua no se limita a una perspectiva instrumental o funcional, sino que se convierte en una herramienta para construir significados y transformar las relaciones de poder en el aula (Ortega, 2019; Ubaque-Casallas, D. 2023).

Identidades y Representaciones Culturales: Entre lo Local y lo Foráneo

El bilingüismo no se enfoca solo en el desarrollo de competencias comunicativas en dos lenguas, sino que, también establece las dimensiones relacionadas con las identidades culturales como son las representaciones locales y globales. Las políticas del bilingüismo deben considerar cómo se construyen las identidades lingüísticas de los estudiantes en espacios educativos. En contextos bilingües, los estudiantes suelen transitar por fronteras culturales que reconfiguran sus identidades, un proceso que debe entenderse desde políticas educativas inclusivas que valoren, tanto lo local, como lo global, y fomenten la diversidad cultural (Hernández, 2022).

Las políticas educativas desempeñan un papel crucial en la formación de identidades culturales en contextos bilingües, dado que promueven el desarrollo de una conciencia intercultural que permite a los estudiantes comprender y valorar las diferencias culturales. En consecuencia, es imperativo que las políticas de bilingüismo integren una perspectiva que reconozca las relaciones de poder entre las lenguas y culturas en contacto, abordando las desigualdades lingüísticas y promoviendo la valoración de las lenguas y culturas minorizadas.

Finalmente, estas políticas deben fomentar la valoración de las culturas locales y la promoción del patrimonio cultural como elementos esenciales para fortalecer la identidad de los estudiantes (Pastor & García, 2019).

Percepciones de Docentes Bilingües

Las percepciones de los docentes bilingües son importantes para la implementación de políticas lingüísticas y educativas debido a que son los mediadores entre estas políticas y las prácticas pedagógicas. Por lo tanto, la formación de los docentes debe alinearse con los enfoques de bilingüismo promovidos por las políticas, dándoles así diferentes perspectivas que faciliten su quehacer como lo es el *translanguaging*. Lo anterior, garantiza una enseñanza bilingüe de calidad que responda a las necesidades del contexto educativo (Hall & Cook, 2012).

Los docentes bilingües deben desarrollar una conciencia crítica sobre las ideologías lingüísticas presentes en el ámbito educativo. Esta reflexión es fundamental, dado que sus propias creencias y actitudes hacia las lenguas influyen de manera directa en su práctica pedagógica y en cómo estas percepciones pueden afectar a sus estudiantes. Por consiguiente, resulta imperativo que los programas de formación docente promuevan la autoexploración de las identidades lingüísticas y culturales de los profesores, fomentando a su vez una sensibilidad profunda hacia la diversidad lingüística y cultural de su alumnado. (Bećirović & Bešlija, 2018)

Los docentes deben ser capaces de crear un ambiente de aprendizaje inclusivo que valore y respete todas las lenguas y culturas presentes en el aula (Lucido, et al., 2024). Asimismo, deben ser conscientes de los desafíos que enfrentan los estudiantes bilingües en el proceso de aprendizaje y ser capaces de ofrecerles apoyo y recursos adecuados.

Este imperativo de inclusión cobra especial relevancia en el contexto colombiano, donde las representaciones culturales son fundamentales para la construcción de identidades

nacionales, regionales y étnicas. A nivel nacional, la colombianidad se configura mediante elementos culturales como la música, la danza, la gastronomía, la religión y las festividades. Aun así, las identidades colombianas son diversas, lo cual refleja el mestizaje, las tensiones y diálogos entre culturas indígenas, afrocolombianas y europeas. Este mosaico cultural da lugar a identidades híbridas influenciadas en procesos de globalización y migración interna (Sarmiento & Perales, 2022).

Método

El estudio se realizó bajo un enfoque cualitativo, que permitió una exploración profunda de las percepciones y experiencias de los docentes en relación con el uso del *translanguaging* en el aula de primaria, (Fang, et al., 2022). El enfoque cualitativo fue adecuado para comprender las complejidades de las prácticas pedagógicas y las actitudes de los docentes hacia la integración de la lengua y cultura local en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque fue especialmente útil cuando se buscó comprender fenómenos sociales y educativos en su contexto natural, permitiendo una interpretación rica y detallada de los datos recopilados. (Pang et al., 2021)

La investigación se enmarcó en un diseño de estudio de casos múltiples, con el propósito de profundizar en la comprensión del *translanguaging* en contextos educativos específicos. El estudio de casos múltiples permitió comparar y contrastar las experiencias y percepciones de los docentes en diferentes entornos educativos, lo que enriqueció la comprensión del fenómeno del *translanguaging*.

Participantes

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional, buscando perfiles docentes de educación primaria con experiencia demostrable en la enseñanza bilingüe.

Se seleccionaron cuatro docentes: dos provenientes del Gimnasio Villa Fontana en Tunja y dos del Colegio Santo Domingo Bilingüe en Bogotá. Los criterios de inclusión fueron: la experiencia en la enseñanza de lengua y cultura local, así como la disposición a compartir sus experiencias y percepciones sobre el uso del *translanguaging* en el aula. Para efectos de este estudio, y para preservar la confidencialidad de sus nombres, los docentes se identificarán con los códigos P1, P2, P3 y P4.

En cuanto a las características sociodemográficas y profesionales de los participantes, todos ellos son Licenciados en Lenguas Extranjeras y laboran en instituciones privadas bilingües de contexto urbano. Su trayectoria profesional oscila entre los 3 y 10 años de experiencia en la enseñanza, Los participantes se distribuyen por edad de la siguiente manera: P3 tiene 24 años, P4 tiene 32 años, y P1 y P2 27 años.

La gestión del consentimiento y asentimiento informado se realizó conforme a los principios éticos de la investigación educativa. En el caso del Colegio Santo Domingo Bilingüe y el Gimnasio Villa Fontana, el asentimiento por parte de los acudientes fue gestionado mediante formularios digitales desarrollados en *Google Forms*, los cuales incluían información detallada sobre los objetivos, procedimientos, confidencialidad, anonimato y voluntariedad de la participación. Los formularios correspondientes pueden ser consultados en siguiente [anexo \(1\)](#).

Por otra parte, los consentimientos informados dirigidos a los docentes participantes fueron diligenciados de forma física, firmados manualmente y escaneados para su conservación y respaldo ético. [anexo \(2\)](#). Este proceso garantizó que todos los participantes comprendieran plenamente su rol en el estudio y otorgaran su autorización de manera libre, voluntaria e informada, cumpliendo con los estándares éticos institucionales.

Instrumentos

Para validar lo propuesto en los objetivos del proyecto y asegurar la rigurosidad metodológica, se utilizó una serie de instrumentos diseñados específicamente para el contexto cualitativo de este estudio de caso. La selección de estos instrumentos se orientó a la triangulación de la información, lo que permitió contrastar los datos obtenidos en la práctica del aula con las percepciones y experiencias reportadas por los docentes. Cuestionario sociodemográfico

Este permitió recoger información relevante sobre las características de los participantes, como su nivel de formación, años de experiencia docente y dominio de diferentes lenguas. Este cuestionario se caracterizó por ser un instrumento útil para contextualizar los datos obtenidos a través de otros métodos de recolección de información, como las entrevistas y los grupos focales (Arigita-García et al., 2021). Esta caracterización fue clave para contextualizar adecuadamente los datos recogidos, así como para comprender de manera más precisa cómo factores como la formación académica, la trayectoria docente o el entorno institucional pudieron incidir en sus percepciones y prácticas pedagógicas. [anexo \(3\)](#)

Encuesta inicial sobre el uso del español en el aula de clase

En segundo lugar, se llevó a cabo una encuesta inicial para identificar las actitudes y prácticas de los docentes respecto al uso del español en el aula. Este instrumento cuantitativo proporcionó una visión general de la frecuencia y los contextos en los que los docentes emplean el español, así como sus percepciones sobre la idoneidad de su uso en un entorno bilingüe (Ortega, 2019). La encuesta, compuesta por 18 preguntas, abordó temas como la frecuencia del uso del español, las razones para su utilización, el impacto percibido en el aprendizaje de los estudiantes, los propósitos de su empleo, los beneficios de usarlo en clase, las funciones

asignadas a la lengua materna, las dificultades y desafíos en su uso, y la integración de la cultura como parte de la clase para fomentar el aprendizaje. (García, et al., 2017). [anexo \(4\)](#).

Formato de observación no participante

La observación no participante permitió documentar las prácticas pedagógicas en tiempo real sin intervenir en el entorno educativo, lo cual fue clave para comprender cómo se manifestaron fenómenos como el *translanguaging* en la dinámica del aula (Angrosino & Rosenberg, 2011). En total, se realizaron tres observaciones no participantes para cada uno de los docentes, luego de haberles entregado y explicado previamente las planeación. Este documento puede ser consultado en el siguiente [anexo \(5\)](#)

Entrevista semiestructurada

Las entrevistas semiestructuradas permitieron explorar en profundidad las experiencias, creencias y significados que los docentes atribuyen a sus prácticas pedagógicas, ofreciendo flexibilidad para profundizar en temas emergentes sin perder el enfoque del estudio (De Villiers, et al., 2021). Este fue un instrumento clave para explorar en profundidad las percepciones, experiencias y creencias de los docentes en relación con el *translanguaging* en el aula.

El proceso consistió en aplicar una entrevista compuesta por 12 preguntas a cada docente. Para garantizar un registro preciso y completo, cada entrevista fue grabada en audio con el consentimiento previo de los participantes. Esta metodología nos permitió obtener información rica y detallada sobre las experiencias de los docentes, lo que resultó fundamental para la triangulación de la información con las observaciones no participantes. [anexo \(6\)](#)

Validación de Instrumentos de Recolección

Los instrumentos de recolección de datos fueron validados mediante un experto temático, el profesor Togla Omotunde, coordinador general del Colegio Santo Domingo Bilingüe y Magíster en Ambientes Bilingües de Aprendizaje. Para ello utilizó un formato específico para asegurar su coherencia, claridad y pertinencia con los objetivos de la investigación. El formato de validación evaluó el instrumento basándose en tres criterios principales:

1. **Coherencia:** Se verificó que el instrumento se alinee de manera precisa con los objetivos generales y específicos del proyecto.
2. **Precisión y claridad:** Se revisó la redacción de cada ítem para asegurar que las preguntas o pautas sean comprensibles y no den lugar a ambigüedades.
3. **Suficiencia:** Se evaluó que el contenido del instrumento sea completo y abarque todos los aspectos necesarios para cumplir con su propósito de recolección de datos.

Intervención pedagógica

La Intervención Pedagógica se diseñó como el componente práctico y controlado del estudio, buscando generar las condiciones óptimas para la observación del uso intencional y estratégico del español y el *translanguaging* como perspectiva pedagógica en el aula. Con este fin, se elaboraron tres planeaciones pedagógicas que fueron aplicadas por cada uno de los docentes participantes en sus respectivas clases. Las sesiones se estructuraron de la siguiente manera:

1. **Integración de la Cultura Local y Narrativa: La Leyenda del Tunjo.** La primera planeación se centró en la enseñanza de la Leyenda del Tunjo, un mito

representativo de la región andina. La actividad consistió en la lectura y comprensión de un texto corto bilingüe, cuyo objetivo principal fue el uso estratégico del *translanguaging* para la clarificación de conceptos culturales y léxicos específicos. La sesión culminó con la creación de dibujos por parte de los estudiantes, a partir de la comprensión lograda, incentivando la expresión artística y la conexión personal con el contenido narrativo en ambas lenguas [anexo \(7\)](#).

2. **Uso Funcional del Lenguaje en Contexto: La Plaza de Mercado.** Esta intervención replicó un escenario cotidiano y culturalmente relevante: la recreación de una plaza de mercado. Este diseño buscó fomentar el uso funcional del lenguaje y la alternancia de códigos en una situación auténtica. Se estructuró para que los estudiantes asumieran roles (vendedores/compradores) y utilizaran activamente tanto el español como el inglés para simular transacciones, negociar precios y realizar la compra y venta de productos típicos de la región. El objetivo fue evidenciar cómo el *translanguaging* facilita la comunicación efectiva y la resolución de problemas en un contexto práctico. [anexo \(8\)](#)

3. **Asociación Bilingüe y Conexión Cultural: Animales de la Región Andina.** Esta planeación abordó una lección sobre los animales de la región andina. El propósito fue que los estudiantes logran reconocer y asociar al menos cuatro especies en español y en inglés (e.g., cóndor, oso de anteojos, colibrí), reforzando el vocabulario a través de la conexión cultural. La actividad se enriqueció solicitando a los estudiantes que recrearan los sonidos y movimientos emitidos por estos animales, conectando el aprendizaje lingüístico con la memoria kinestésica y la identidad local. [anexo \(9\)](#).

Es importante señalar que, para asegurar la correcta ejecución y el éxito de la intervención, se facilitaron a todos los docentes participantes las herramientas, materiales



didácticos y recursos pedagógicos necesarios para llevar a cabo cada una de las actividades propuestas.

Cronograma de actividades

Para realizar estas actividades se diseñó un cronograma que permitió la gestión y la administración de tiempos para la realización de la investigación de la siguiente manera:

Tabla 1 Cronograma de actividades

Etapas del proyecto	Actividad	2024					2025								
		Ago	Sep	Oct	Nov	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic
1. Identificación de la problemática y generación del interés investigativo	Redacción del planteamiento del problema														
	Formulación de la pregunta de investigación														
	Justificación del estudio														
	Definición de objetivos														
2. Selección de referentes y conceptos de base	Revisión de literatura académica (artículos, libros, tesis)														
	Selección y análisis de referentes teóricos y conceptuales														
	Construcción del marco teórico y conceptual														
	Análisis de políticas lingüísticas, educativas y de bilingüismo														
3. Diseño metodológico	Diseño de los instrumentos de recolección de datos														
	Validación de instrumentos														
	Gestión del consentimiento informado														
	Gestión del asentimiento de padres de familia														
	Aplicación del cuestionario sociodemográfico y sobre uso del español (unificado en un solo instrumento)														
	Primera observación no participante														
	Segunda observación no participante														
	Tercera y cuarta observación no participante														
4. Interpretación de la información y análisis de resultados	Aplicación de entrevistas semiestructuradas														
	Transcripción de entrevistas														
	Organización y codificación de datos (entrevistas, observaciones, cuestionarios)														
	Análisis cualitativo con software (ej. Atlas.ti)														
5. Finalización del proyecto	Triangulación de datos (entre instrumentos y fuentes)														
	Identificación de patrones y categorías emergentes														
	Interpretación de hallazgos en relación con los objetivos de investigación														
	Sistematización de resultados finales														
5. Finalización del proyecto	Redacción del informe final de investigación														
	Revisión y ajustes del documento final														
	Socialización de resultados (presentación o entrega institucional)														

Fuente: elaboración propia

Resultados y análisis

El análisis de los datos recolectados se ejecutó mediante un análisis temático, utilizando el software de análisis cualitativo Atlas.ti. Este enfoque buscó identificar patrones recurrentes, interpretaciones comunes y percepciones divergentes entre los participantes con respecto al

uso del translanguaging en el aula bilingüe. El proceso de análisis se llevó a cabo siguiendo un enfoque cualitativo apoyado en la codificación temática.

Para iniciar el proceso y lograr orden y rigurosidad, se organizaron los documentos y se importaron todos los textos al software: las respuestas de la encuesta, las notas y transcripciones de las observaciones, y las entrevistas. Se realizó la transcripción de los audios para iniciar el proceso de análisis. Para mantener la confidencialidad, se codificó a los docentes como P1, P2, P3 y P4, lo cual permitió rastrear la fuente de cada cita. El equipo investigador revisó y analizó la información obtenida de las entrevistas, las observaciones de clases y los planes de clase, buscando patrones, temas recurrentes y relaciones significativas entre los diferentes elementos.

El análisis formal comenzó con la lectura repetida de cada documento, en la que se subrayaron y codificaron fragmentos que parecían significativos. En esta etapa inicial, se generó una gran cantidad de códigos inductivos que surgieron directamente de los datos, recogiendo los detalles del fenómeno sin intentar agruparlos aún en categorías definitivas, tal como lo establece Creswell (2014).

Posteriormente, estos códigos se agruparon en conjuntos más amplios, un proceso de codificación temática que permitió la consolidación de tres categorías centrales y sus respectivas subcategorías. Este proceso reflejó el análisis de los datos e identificó tanto los beneficios pedagógicos como los desafíos intrínsecos a la integración del translanguaging. Las categorías y subcategorías fueron: Percepción docente sobre el uso del translanguaging (con subcategorías de apoyo pedagógico, percepción del translanguaging como equilibrio estratégico y como desafío), Uso del translanguaging en la práctica docente (con subcategorías instruccional y cognitivo, afectivo, y cultural), y Conexión cultural (con subcategorías de identidad y pertinencia, y recursos pedagógicos culturales).

Tabla 2 Categorías y subcategorías

Categoría	Subcategorías
Percepción docente sobre el uso del translanguaging.	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción del <i>translanguaging</i> como apoyo pedagógico • Percepción del <i>Translanguaging</i> como Equilibrio Estratégico • Percepción del <i>translanguaging</i> como desafío
Uso del translanguaging en la práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Translanguaging</i> instruccional y cognitivo • <i>Translanguaging</i> afectivo • <i>Translanguaging</i> cultural
Conexión cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad y pertenencia • Recursos pedagógicos culturales

Fuente Elaboración propia

Estas categorías y subcategorías permitieron identificar tanto los beneficios pedagógicos como los desafíos intrínsecos a la integración del *translanguaging*, delineando un panorama exhaustivo de su aplicación práctica (Ubaque & Casallas, 2023)

Percepción docente sobre el uso de translanguaging

Esta categoría agrupa todas las declaraciones de las participantes docentes relacionadas con sus percepciones sobre la implementación del translanguaging en sus aulas. Se entiende por percepción, en el contexto educativo, como el conjunto de juicios, representaciones y premisas que guían el pensamiento y la acción de los profesores, siendo un componente clave en la forma en que interpretan los eventos del aula (Pajares, 1992). Esta perspectiva permitió analizar las opiniones, creencias y actitudes de los docentes hacia el translanguaging antes y después de la intervención (García et al., 2017). La categoría abarcó

desde las expectativas iniciales hasta las valoraciones finales de la práctica, incluyendo cualquier cambio en su concepción pedagógica. Se prestó especial atención a la evolución de estas percepciones, identificando los factores que influyeron en la aceptación o el rechazo de las prácticas de *translanguaging*.

En primer lugar, la subcategoría de **Percepción del Translanguaging como Apoyo Pedagógico** revela que varios docentes ven en esta práctica una herramienta que favorece la comprensión y motiva a los estudiantes. Esto se observa en frases como: *“Cuando los dejo usar las tres lenguas se sienten más motivados, preguntan más y se arriesgan sin miedo a equivocarse”* (P2, entrevista). Asimismo, en las encuestas los Participantes 2 y 3 se resaltaron que el español ayuda a aclarar conceptos y genera seguridad en los niños, lo cual se confirmó en las observaciones donde el docente combinaba instrucciones en inglés y español para garantizar que todos entendieran: *“I’m giving you a guide, please paste it in your notebook ‘así’ like this”* (P1, observación).

Los hallazgos revelaron una actitud consistentemente positiva por parte de todos los profesores participantes hacia el *translanguaging* y su implementación futura en el aula. Ellos lo conciben como una práctica pedagógica efectiva para potenciar el rendimiento académico de los estudiantes al permitirles aprovechar la totalidad de su repertorio lingüístico. Esta valoración significa que los estudiantes pueden involucrarse plenamente en el ambiente de aprendizaje, mejorando su desempeño y desafiando las jerarquías lingüísticas tradicionales al validar todas las lenguas como recursos de conocimiento y no como obstáculos.

Esta postura docente, que concibe el *translanguaging* como un mecanismo de empoderamiento y de mejora del rendimiento, está en clara consonancia con lo planteado por la literatura especializada. En este sentido, los docentes reconocen que la práctica sirve como un andamiaje fundamental para mejorar la comprensión de los estudiantes y facilitar su adaptación gradual a un contexto de inmersión en la lengua meta, tal como sostienen Jia y

Wang (2023). Este alineamiento confirma que la experiencia práctica del profesorado valida las bases teóricas que posicionan el *translanguaging* como un elemento clave para una pedagogía bilingüe más inclusiva y efectiva.

En contraste con la visión de apoyo, la subcategoría de **Percepción del Translanguaging como Desafío** muestra preocupaciones significativas frente a su implementación. Un docente advirtió: *“Si usamos tanto español los estudiantes se pueden acostumbrar y no hacen el esfuerzo en inglés”* (P3, entrevista). Esta tensión se ve reforzada por los datos de la encuesta, donde el 25% de los maestros señaló que el uso del español podía limitar la exposición al inglés. Otro participante complementó esta preocupación indicando que los estudiantes *“suelen olvidar las expresiones en inglés que se deben usar dentro de la clase y empiezan a decirlas en español. Lo cual genera que no pongan en práctica lo que se ha aprendido”* (P4, entrevista). Por su parte, P2, aunque es un defensor de la práctica, mencionó que el desafío reside en la dosificación: *“El riesgo es que se abuse del español, porque toca saber cuándo cortar para que ellos sí sigan con el inglés”* (P2, entrevista).

La interpretación de este hallazgo sugiere que, aunque los docentes reconocen la eficacia del *translanguaging* como herramienta de apoyo, existe un temor latente a que su aplicación descontrolada socave los objetivos de inmersión y el desarrollo de la fluidez en la lengua extranjera, lo cual está alineado con la presión institucional por mantener el inglés como lengua dominante en el aula. Esta preocupación se alinea con la resistencia observada hacia la implementación de estrategias de *translanguaging*, especialmente en contextos donde las políticas lingüísticas y las ideologías monolingües ejercen una fuerte influencia (Fang, et al., 2022).

Finalmente, la subcategoría de **Percepción del Translanguaging como Equilibrio Estratégico** recogió opiniones intermedias y matizadas en las que los docentes reconocieron explícitamente la complejidad de su implementación y los matices contextuales, expresando

que la eficacia de la práctica depende intrínsecamente del contexto, del momento y del equilibrio didáctico que logren establecer en el aula. Esta visión demuestra que no existe una percepción única, sino una variedad de miradas que oscilan entre la valoración positiva, la cautela y la preocupación, reflejando la complejidad de la implementación. El análisis de esta subcategoría se ilustra a través de ejemplos clave que mostraron un claro espectro de posturas: por un lado, un participante afirmó que *“Yo permito que hablen en español entre ellos para que se ayuden a entender la tarea, pero las respuestas finales siempre tienen que ser en inglés. Así logro que no dependan solo de su lengua materna.”* (P2, entrevista), reflejando un uso estratégico para el andamiaje y la autonomía; sin embargo, en contraste, otro señaló la principal preocupación al indicar que *“Yo siento que si usamos tanto español los estudiantes se pueden acostumbrar y no hacen el esfuerzo en inglés”* (P3, entrevista), clasificando esta postura como percepción de riesgo. Adicionalmente, se identificaron tensiones de contexto que limitan la práctica, como la mencionada por el P4: *“En el colegio hay presión porque el inglés debe ser la lengua principal, entonces uno siente que lo miran mal si cambia al español”* (P4, entrevista). A pesar de estas preocupaciones, los participantes reconocieron la importancia de emplear el *translanguaging* como un mecanismo de andamiaje, permitiendo a los estudiantes utilizar sus habilidades lingüísticas preexistentes para mejorar su dominio del inglés. Esta observación coincide con la literatura reciente Thongwichit & Ulla, (2024), que también destaca la utilidad del *translanguaging* como herramienta para aprovechar el repertorio lingüístico completo del estudiante en la adquisición del inglés. En este sentido, nuestros resultados se alinean con la conceptualización de Riffo-Salgado (2024), quien plantea que esta estrategia pedagógica actúa como un facilitador clave en la adquisición de la segunda lengua (L2), permitiendo a los estudiantes construir puentes entre sus conocimientos lingüísticos y el nuevo idioma. La interpretación que se deriva de este hallazgo es fundamental, ya que revela la tensión ideológica que opera en los centros bilingües. Los docentes se encuentran actuando

como mediadores entre su convicción pedagógica (que reconoce el *translanguaging* como motivador y clarificador) y la ideología monolingüe institucional (que exige la inmersión total en inglés). La percepción como Equilibrio Estratégico, por lo tanto, no es un simple punto intermedio, sino un reflejo del esfuerzo consciente del docente por dosificar el uso del español, buscando un "punto de corte" estratégico. Esta ambivalencia demuestra la necesidad de un enfoque pedagógico que ofrezca marcos claros para gestionar la alternancia de códigos, permitiendo el uso estratégico del repertorio lingüístico sin socavar los objetivos de desarrollo de la fluidez en la lengua meta.

La interpretación de este hallazgo es fundamental, ya que revela la tensión ideológica que opera en los centros bilingües. Los docentes se encuentran actuando como mediadores entre su convicción pedagógica (que reconoce el *translanguaging* como motivador y clarificador) y la ideología monolingüe institucional (que exige la inmersión total en inglés). La percepción del *translanguaging* como equilibrio estratégico, por lo tanto, no es un simple punto intermedio, sino un reflejo del esfuerzo consciente del docente por dosificar el uso del español, buscando un "punto de corte" estratégico. Esta ambivalencia demuestra la necesidad de un enfoque pedagógico que ofrezca marcos claros para gestionar la alternancia de códigos, permitiendo el uso estratégico del repertorio lingüístico sin socavar los objetivos de desarrollo de la fluidez en la lengua meta.

Uso del translanguaging en la práctica docente

Esta categoría se centró en identificar las manifestaciones concretas y observables del *translanguaging* en el contexto real del aula a partir de las observaciones de clase y las descripciones detalladas proporcionadas por los docentes. Nuestros hallazgos revelaron que los maestros integraron el uso de múltiples lenguas y recursos culturales en sus actividades pedagógicas mediante una serie de estrategias funcionales. Entre las prácticas más comunes

observadas, se destacó el uso de traducciones para vocabulario clave, las explicaciones bilingües para clarificar conceptos complejos y la activación de los conocimientos previos de los estudiantes utilizando su lengua materna para conectar el contenido nuevo con su base de conocimiento. Esta variedad de estrategias observadas en nuestro estudio se alinea directamente con la literatura, específicamente con Cruz Arcila et al. (2024), quienes también identifican estos mecanismos como las principales formas en que los docentes emplean el *translanguaging* de manera estratégica en el contexto pedagógico para facilitar la comprensión y el andamiaje del aprendizaje.

La subcategoría de **Translanguaging Afectivo** apareció en momentos en los que el español se usó para atender necesidades emocionales y construir cercanía. En una observación, por ejemplo, una docente consoló a una niña que lloraba diciendo: “*Ay solecito no llores, don’t cry, no siempre se gana*” (P1, observación), lo que muestra cómo el *translanguaging* funcionó como un recurso de cuidado y mediación afectiva. Otros ejemplos observados que refuerzan esta función son aquellos donde el español se utilizó para asegurar la continuidad de la actividad al validar el conocimiento local: “*Ah, yes, you want a cassava, a yuca.*” (P3, observación). Para complementar estas observaciones, la evidencia de los instrumentos de percepción también sustentó esta función afectiva: En la Encuesta Inicial, el participante P2 indicó que uno de los beneficios más importantes de usar la L1 era “*reducir la ansiedad y la frustración*” en los estudiantes durante las actividades de alta demanda cognitiva, permitiéndoles una salida lingüística inmediata para sus dudas (P2, encuesta inicial). De manera similar, en la Entrevista Semiestructurada, el participante P4 mencionó que el cambio al español era “*un acto de empatía*” en situaciones donde la instrucción en inglés generaba un bloqueo emocional: “*Si veo que la niña se frustra y se queda callada, cambio a español. Es mi manera de decirle: ‘aquí puedes respirar, tu español es válido’*” (P4, entrevista).

La interpretación de este hallazgo es crucial, pues sugiere que la alternancia de códigos no constituye únicamente un puente cognitivo, sino que funciona primariamente como un mecanismo de apoyo emocional. Esto permite a los docentes generar un ambiente de aprendizaje más seguro e inclusivo, donde la lengua materna se erige como vehículo de la empatía y la resolución inmediata de barreras comunicativas. Nuestra tesis corrobora esta perspectiva al demostrar que el uso afectivo del *translanguaging* se alinea con la noción de Cruz Arcila et al. (2024), quienes enfatizan que la lengua no es solo un instrumento de cognición, sino también un mediador de relaciones humanas y un constructor de identidad. Adicionalmente, y extendiendo el alcance de este hallazgo, la incorporación de un enfoque multilingüe en la educación bilingüe, tal como lo encontramos, coincide con lo planteado por Sarmiento & Perales (2022). Ellas argumentan que dicho enfoque genera un espacio de encuentro y diálogo intercultural, esencial para superar la racialización y las barreras impuestas por la lengua hegemónica.

La subcategoría de **Translanguaging Cultural** se manifestó consistentemente en las aulas cuando los docentes integraron de manera consciente referentes, conocimientos previos y elementos de la cultura local, utilizando el español para activarlos y validarlos. Nuestras observaciones iniciales mostraron que esta práctica era más frecuente en unidades temáticas que abordaban historia o geografía, donde los estudiantes usaban términos específicos del español para describir lugares tradicionales o costumbres que carecían de equivalentes exactos en inglés (P1, observación). Para complementar estos hallazgos, la evidencia recolectada de los instrumentos de percepción reforzó su rol identitario: un participante en la Encuesta Inicial (P3) indicó que permitir a los estudiantes usar su vocabulario regional "*ayudaba a validar su identidad y promovía una participación más genuina*" (P3, encuesta inicial). De forma análoga, el docente P3 explicó en su entrevista que usar la lengua materna para el contenido local, como leyendas o canciones, "*demuestra que ese conocimiento vale y*

no es 'menos' que el de afuera" (P3, entrevista). La interpretación que se desprende de esta práctica es que el *translanguaging* opera como una herramienta de validación cultural y epistemológica, y no meramente como un atajo lingüístico. Al permitir la expresión de la cultura local, los docentes logran descolonizar parcialmente el currículo de inglés. Este hallazgo resuena profundamente con la propuesta de Ubaque & Casallas (2023), quien argumenta que el *translanguaging* es un medio indispensable para descolonizar la enseñanza del inglés en contextos locales, al reafirmar el conocimiento local frente a la hegemonía cultural L2. Asimismo, la postura de los docentes, que buscan deliberadamente validar este conocimiento local, se relaciona con la discusión de Windle & Possas (2022) sobre la desigualdad educativa, ya que el uso estratégico del repertorio lingüístico nativo combate la marginación que a menudo sufren los estudiantes cuando su contexto y lengua no son reconocidos como recursos legítimos dentro del aula bilingüe. En esencia, la práctica del *translanguaging* cultural convierte el aula en un espacio de negociación donde la identidad local se fortalece y se utiliza como cimiento para la adquisición de la lengua extranjera.

En paralelo, La subcategoría de **Translanguaging Instrucciona l y Cognitivo** describe el uso premeditado y sistemático del repertorio lingüístico completo del estudiante como una estrategia para optimizar la enseñanza y el procesamiento conceptual. Nuestras observaciones directas identificaron que esta práctica era visible para guiar el aprendizaje y aclarar el significado léxico en momentos clave de la clase, así como para impartir instrucciones y activar conocimientos previos. Esto se evidenció, por ejemplo, en la pregunta utilizada para clarificar vocabulario cultural y técnico durante la intervención pedagógica: "*The Tunjo is made of... ¿de qué está hecho el Tunjo? How do you say oro in English?*" (P1, observación). Esta función instrumental fue sólidamente respaldada por la evidencia de los demás instrumentos: El participante P1, al ser entrevistado, fue explícito sobre la eficiencia didáctica de esta estrategia: "*Gasto cinco minutos explicando las instrucciones de un proyecto complejo en español para*

asegurarme de que todos sepan qué hacer, luego el resto de la clase es solo en inglés; así evito que el desafío lingüístico opaque la tarea académica” (P1, entrevista). Además, en la Encuesta Inicial, el participante P4 destacó su función en el andamiaje cognitivo, señalando que permitía a los estudiantes realizar un *"borrador mental"* en su lengua materna para que la idea fuera sólida, antes de la producción final en inglés: *"Eso mejora significativamente la calidad del argumento final, pues la carga cognitiva se enfoca en el contenido, no en el idioma"* (P4, encuesta inicial). La interpretación de estos hallazgos es concluyente: el *translanguaging* opera como una estrategia de andamiaje cognitivo y una herramienta de dosificación pedagógica. Los docentes lo utilizan para desvincular el reto del lenguaje del reto conceptual, liberando recursos cognitivos del estudiante para enfocarse en el análisis y el pensamiento de orden superior. Esta función pedagógica se alinea directamente con la literatura, y nuestros hallazgos corroboran la visión de (Riffo - Salgado, 2024), quien ya ha conceptualizado el *translanguaging* como un facilitador clave en la adquisición de la segunda lengua (L2), un mecanismo que permite a los estudiantes construir puentes sólidos entre sus conocimientos lingüísticos preexistentes y el nuevo idioma. Dicha evidencia también es consistente con lo expuesto por Thongwichit y Ulla, (2024), quienes enfatizan que el uso estratégico del repertorio lingüístico mejora el dominio del inglés de los estudiantes al validar y emplear sus habilidades lingüísticas ya desarrolladas como soporte fundamental.

Conexión cultural

Esta categoría explora cómo los docentes integraron elementos de la cultura local para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, observando las formas en que se utilizaron recursos culturales específicos para establecer conexiones significativas con el contenido y el lenguaje. Esto incluyó el análisis de cómo el *translanguaging* facilitó la validación de las identidades lingüísticas y culturales de los estudiantes, fomentando un entorno de aprendizaje más inclusivo y equitativo (Ortega, 2019). Se identificó que la integración de la cultura local,

mediada por el *translanguaging*, potencia la relevancia del contenido educativo y fortalece la identidad cultural de los estudiantes (Ubaque-Casallas, 2023).

Esta categoría reunió dos subcategorías que evidencian cómo el *translanguaging* permitió integrar la cultura local a las clases de inglés. La subcategoría de **Identidad y Pertenencia** demostró que el *translanguaging* permite a los estudiantes un profundo reconocimiento de sí mismos en el contenido trabajado, lo cual es fundamental para la integración de la cultura local a las clases de inglés. Este fenómeno se plasmó en observaciones donde los niños conectaban el contenido con su realidad inmediata, como la respuesta de un estudiante: “*Profe, yo vivo en Kennedy*” (P1, observación), al imaginar la ubicación de la Leyenda del Tunjo. Para fortalecer este hallazgo, la evidencia triangulada fue clave: en la Observación con P2, se validó el conocimiento de un producto local no traducible (como la *yuca o cassava*), legitimando así el vocabulario en español para el intercambio funcional durante la actividad de la Plaza de Mercado: “*Ah, yes, you want a cassava, a yuca. That’s a good deal.*” (P2, observación). Adicionalmente, el participante P3 explicó en la entrevista que esta integración cultural transformaba la actitud del estudiante: “*Cuando me di cuenta de que les podía preguntar por los ingredientes de la arepa en español y luego solo ponerles a clasificar los alimentos en inglés, vi que su nivel de participación subió de inmediato. Sienten que la clase también es ‘suya’.*” (P3, entrevista). La práctica se extendió a referentes culturales más amplios de la región andina, con preguntas como: “*What animals live in the Andes? ¿Qué animales conocen ustedes de la región andina?*” (P4, observación), lo que generó respuestas híbridas como “*La llama... the llama*”, “*el cóndor... condor*”. La interpretación de la tesis sugiere que esta conexión no es un mero complemento, sino un eje central de la relevancia pedagógica del *translanguaging*. Al permitir la mediación del contenido a través de la cultura local, se logra que los estudiantes se vean reflejados en el currículo, fortaleciendo el sentido de identidad y pertenencia.

La interpretación de estos hallazgos establece que la Conexión Cultural no es un mero complemento, sino un eje central de la relevancia pedagógica del *translanguaging* en el aula. El uso estratégico del repertorio lingüístico materno (español y muisca) funciona como un dispositivo de descolonización curricular, permitiendo que la enseñanza del inglés se distancie de la imposición de referentes culturales foráneos (Cruz Arcila et al., 2024). Al mediar el contenido a través de la cultura local, el *translanguaging* logra que los estudiantes se vean reflejados en el currículo, fortaleciendo el sentido de identidad y pertenencia, lo cual es fundamental para la motivación y la validación de su bilingüismo como un recurso integrado. Esto valida la tesis de que el enfoque promueve un entorno de aprendizaje más equitativo al reconocer y capitalizar el capital cultural de los estudiantes. Además, esta perspectiva subraya la importancia de reevaluar las metodologías de enseñanza de lenguas para incorporar las experiencias vivenciales de los alumnos, alejándose de modelos que privilegian únicamente narrativas y conocimientos occidentales (Gutiérrez & Ortega, 2022).

La categoría de Conexión Cultural culminó con la subcategoría de **Referencias y Recursos Culturales**, la cual se enfocó en el uso tangible de elementos identitarios locales como herramientas pedagógicas dentro del aula. Nuestras observaciones detallaron la manera en que los docentes emplearon menciones directas a lugares cercanos (como Kennedy, Timiza, u hospital de Kennedy) o elementos cotidianos identitarios (como el equipo de fútbol Millonarios) para captar la atención de los niños y anclar el aprendizaje. Estos recursos pedagógicos culturales también incluyeron materiales y estrategias que visibilizaban la cultura, como la lectura de la Leyenda del Tunjo en español, la inclusión de vocabulario en muisca o el diálogo sobre la comida típica de la región andina. Esta estrategia observada se validó consistentemente con la intención docente manifestada en otros instrumentos: Por ejemplo, el participante P4 destacó en la Encuesta Inicial que: “*Usar el nombre del equipo de fútbol o un sitio que conocen es un 'gancho' muy rápido.*” (P4, encuesta inicial). De manera análoga, las

entrevistas confirmaron el valor y la intención pedagógica de esta práctica: El docente P3 explicó en la entrevista su intención de anclaje: *“Cuando empiezo la clase, si sé que voy a hablar de ríos, siempre digo ‘Como el río Jordán’ (aunque sea en inglés) para que el niño tenga un ancla real. No uso solo ejemplos de Europa o Estados Unidos.”* (P3, entrevista). Además, P2 comentó: *“Cuando trabajamos con esas leyendas y con el barrio, ellos sienten que lo que aprenden tiene que ver con su vida”* (P2, entrevista), P1 resaltó la importancia de la validación: *“Yo siempre he pensado que es importante que sepan de dónde vienen, por eso incluimos los animales de la región y palabras en muisca... es validar lo que ya saben”* (P1, entrevista), y P4 valoró esta práctica como una herramienta de apertura: *“no se trata, pues tampoco de dejar solo lo que pasa acá, sino también darlo a conocer y que chévere, que se pueda hacer por medio de la segunda lengua”* (P4, entrevista). En resumen, el análisis de esta subcategoría evidenció que la conexión cultural no es un efecto colateral, sino el resultado de una decisión pedagógica deliberada. Los docentes, a través del *translanguaging*, convierten los referentes locales en recursos didácticos explícitos, confirmando que la integración cultural observada es real y está motivada por el objetivo de hacer el aprendizaje más relevante y atractivo para los estudiantes.

Estas prácticas fueron valoradas en las entrevistas como un recurso que fortalece el sentido de pertenencia de sus estudiantes, lo cual lleva a la interpretación de que el *translanguaging* permite transformar la enseñanza del inglés de un modelo centrado en la transferencia de conocimientos foráneos a un modelo de mediación que valida el capital cultural del estudiante (Cenoz & Gorter, 2020). El uso constante de referencias a lugares y elementos locales (barrio, comida, leyendas) funciona como un andamiaje de identidad, esencial para que el aprendizaje se vuelva significativo, demostrando que los docentes emplearon el *translanguaging* no solo como un puente lingüístico, sino como un puente de significado cultural, permitiendo a los estudiantes sentirse vistos y validados en el currículo.

Esta estrategia pedagógica, además, fomenta la comprensión intercultural y el pensamiento crítico, al permitir que los estudiantes integren sus propias experiencias y conocimientos previos en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua (Sarmiento & Perales, 2022)

Conclusiones y recomendaciones

El presente trabajo de investigación consigue interpretar las percepciones y describir las prácticas docentes frente al uso del *translanguaging*, cumpliendo con el propósito de evaluar su rol en el fomento del aprendizaje de la lengua extranjera y la cultura local en la educación primaria. El estudio buscó dar respuesta a cuáles son las percepciones de los docentes sobre la implementación del *translanguaging* como perspectiva pedagógica para fomentar el aprendizaje de la lengua extranjera y la cultura local en el aula. Los resultados indican que la percepción de los docentes es ambivalente, ya que valoran el *translanguaging* como un recurso esencial que potencia la motivación, valida la identidad cultural y facilita la comprensión cognitiva, pero esta convicción se ve limitada por la presión institucional de las políticas de inmersión total, generando una percepción de riesgo de estancamiento en la L2. Las prácticas se manifiestan como una dosificación estratégica del español para el andamiaje afectivo, el soporte cognitivo/instruccional y la mediación cultural.

En conjunto, el análisis muestra que las tres categorías: Percepción Docente, Conexión Cultural y Uso del Translanguaging en la Práctica, están íntimamente relacionadas. Las percepciones docentes condicionan la manera como se implementa el *translanguaging*; la conexión cultural potencia la motivación y el sentido de pertenencia de los estudiantes; y los usos concretos de la estrategia en el aula, tanto afectivos como cognitivos y culturales, demuestran que se trata de una práctica viva y flexible. Gracias a la triangulación de instrumentos, fue posible ver cómo lo que los docentes dicen, lo que hacen y lo que reflexionan después se entrelazan para dar una visión más completa de cómo el *translanguaging* transforma la enseñanza del inglés en primaria.

En síntesis, los hallazgos muestran que los docentes usaron el *translanguaging* con múltiples funciones pedagógicas y afectivas, que los estudiantes lo asumieron de manera natural, que la cultura local fue integrada de manera significativa, y que los docentes tienen percepciones diversas que oscilan entre el entusiasmo y la preocupación. Estos resultados confirman que el *translanguaging* es una perspectiva pedagógica y una práctica pedagógica y cultural con un gran potencial, aunque también con desafíos en contextos donde predominan las ideologías monolingües.

El presente trabajo de investigación logra interpretar las percepciones y describir las prácticas docentes frente al uso del *translanguaging*, cumpliendo con el propósito de evaluar su rol en el fomento del aprendizaje de la lengua extranjera y la cultura local en la educación primaria. Los resultados obtenidos confirman la eficacia pedagógica intrínseca de este enfoque, pero, de manera crucial, evidencian las profundas barreras ideológicas que persisten en los contextos bilingües.

El estudio concluye que la mirada del profesorado sobre el *translanguaging* es inherentemente ambivalente, enmarcada en una tensión constante entre el convencimiento de su valor (potencia la motivación, valida la identidad y facilita la comprensión) y la presión institucional de las políticas de inmersión total. Esta fricción administrativa genera una práctica de dosificación estratégica y extrema cautela, restringiendo la alternancia de códigos a funciones específicas de andamiaje afectivo, soporte cognitivo y mediación cultural. A pesar de estas limitaciones, la implementación del *translanguaging* demuestra ser una perspectiva pedagógica poderosa para el desarrollo equilibrado de las lenguas y la identidad multicultural de los estudiantes. (Almashour, 2024).

La investigación establece que el *translanguaging* trasciende de la mera traducción y el “Code switching” para operar como un dispositivo de mediación cultural y lingüística integral. Las prácticas observadas demuestran que los docentes utilizan este enfoque como un vehículo

para la integración curricular de la cultura local, incorporando referentes del barrio, lenguas ancestrales (muisca) y la gastronomía andina. Esta práctica es fundamental porque permite que la enseñanza del inglés se distancie de la imposición de referentes culturales foráneos y, en su lugar, actúe como un andamiaje de identidad. Al validar el capital cultural del estudiante mediante la lengua materna, se fortalece el sentido de pertenencia y se dota al aprendizaje de una relevancia vital que impacta directamente en la motivación y la participación en la lengua extranjera.

Finalmente, el hallazgo más relevante de este estudio es que el principal obstáculo para la consolidación del *translanguaging* no es de naturaleza pedagógica, sino administrativa e ideológica. Esta barrera ideológica está arraigada en discursos coloniales que históricamente han privilegiado la lengua hegemónica (inglés), lo cual se manifiesta en normativas rígidas de inmersión total en las instituciones. La fricción institucional generada por estas políticas obliga a los docentes a aplicar el enfoque de manera reactiva o espontánea, en lugar de hacerlo como una filosofía de diseño curricular planificado. Por consiguiente, el éxito y la expansión total del *translanguaging* en el aula bilingüe dependen de un cambio de paradigma sistémico, el cual debe superar las ideologías monolingües persistentes para que este enfoque transite de ser un recurso de supervivencia docente a un principio rector de la política educativa bilingüe. Para lograr una implementación efectiva, es crucial que los programas de formación docente integren el *translanguaging* como un componente fundamental, preparando a los futuros educadores para navegar y adaptar sus estrategias a contextos diversos (Riffo-Salgado, 2024).

A partir de las conclusiones derivadas de esta investigación, se establece que el potencial transformador del *translanguaging* en el aula bilingüe requiere una intervención sistémica que trascienda la práctica individual del docente. Por lo tanto, se proponen las siguientes recomendaciones dirigidas a las instituciones educativas, los programas de formación docente y la comunidad académica.

Se recomienda, en primer lugar, que las instituciones educativas trabajen en la deconstrucción de las creencias y percepciones negativas que tienen tanto directivos como docentes sobre el uso del español como recurso pedagógico legítimo. Es fundamental que los programas de desarrollo profesional se enfoquen en sensibilizar a los líderes institucionales y al profesorado sobre la base teórica del *translanguaging*, promoviendo la reflexión crítica sobre las ideologías monolingües arraigadas en sus prácticas y normativas.

Una vez que se haya mitigado la fricción institucional generada por la presión de la inmersión total, es imperativo que las directivas transiten de un modelo monolingüe restrictivo a un marco plurilingüe que legitime formalmente el *translanguaging* como un principio de diseño curricular, y no meramente como un recurso de emergencia. La superación de este obstáculo requiere establecer protocolos claros que guíen a los docentes en el uso estratégico y planificado de las lenguas maternas sin el temor a la sanción o la crítica administrativa.

En segundo lugar, se sugiere priorizar la formación y el desarrollo profesional docente en torno a la conceptualización del *translanguaging*. Los programas de capacitación deben enfocarse en capacitar a los maestros para que logren transitar de la aplicación espontánea a la planificación estratégica de este enfoque. Esto implica diseñar módulos que permitan a los educadores desarrollar un ojo clínico para el diseño curricular basado en la identidad, donde se integre la cultura local de manera intencional y sistemática, superando la visión limitada del *translanguaging* como un simple acto de traducción.

Adicionalmente, se recomienda enfáticamente a las instituciones educativas y a los equipos de desarrollo curricular diseñar y utilizar materiales didácticos que estén explícitamente anclados a la realidad cultural y lingüística local. Los hallazgos confirman que el uso de referencias culturales del barrio, la región andina y las lenguas ancestrales (como el muisca) es un poderoso andamiaje de identidad. Por ello, es necesario generar marcos de referencia que faciliten al docente el acceso a estos recursos, garantizando que el *translanguaging* se utilice

para una mediación cultural efectiva que fortalezca el sentido de pertenencia del estudiante y evite la dependencia de contenidos culturales foráneos.

Finalmente, a la comunidad académica y a los futuros investigadores, se les recomienda abordar estudios longitudinales que evalúen el impacto a largo plazo del *translanguaging* aplicado de forma estratégica sobre la fluidez, la precisión y el logro académico en la lengua extranjera. Es fundamental generar evidencia cuantitativa que contrarreste la percepción de riesgo de estancamiento lingüístico y que demuestre a los administradores educativos que el uso estratégico del repertorio completo del estudiante no solo potencia la identidad, sino que también es una vía eficaz hacia el desarrollo bilingüe.

Limitaciones del estudio y proyecciones

Aunque los hallazgos de esta investigación ofrecen una comprensión profunda de las percepciones docentes y las prácticas de *translanguaging*, es fundamental reconocer las limitaciones metodológicas intrínsecas que afectan la generalización de los resultados. El estudio se basó en una muestra intencional y limitada de solo cuatro docentes, todos provenientes de instituciones bilingües o con un inglés intensivo de carácter privado de contexto urbano, lo cual restringe la aplicabilidad de las conclusiones a entornos educativos públicos o rurales. Adicionalmente, el tiempo de observación fue acotado, limitándose a un número reducido de observaciones no participantes (tres por docente) tras la intervención pedagógica; si bien esto fue suficiente para evidenciar la práctica intencional del *translanguaging*, el periodo limitado no refleja la totalidad de las dinámicas espontáneas a lo largo de un ciclo escolar completo. No obstante, los resultados de esta investigación no se limitan solo al nivel de Educación Primaria, sino que sus hallazgos sobre la tensión ideológica y el andamiaje identitario tienen implicaciones y potencial de impacto en niveles superiores. Por lo tanto, se sugiere que futuros estudios aborden la expansión a niveles como el Bachillerato o

la Educación Superior para evaluar cómo la tensión entre las políticas monolingües y el uso estratégico del *translanguaging* se transforma. Finalmente, es crucial que la comunidad académica genere evidencia cuantitativa mediante estudios longitudinales que contrarresten la percepción de riesgo de estancamiento lingüístico y demuestren que el uso estratégico del repertorio completo del estudiante es una vía eficaz hacia el desarrollo bilingüe.

Contribuciones a Los ABA

Esta investigación aporta de manera significativa al campo de los Ambientes Bilingües de Aprendizaje al evidenciar cómo el *translanguaging* puede funcionar como perspectiva pedagógica inclusiva que fortalece tanto la enseñanza del inglés como el reconocimiento de la lengua y cultura local. Al permitir que los docentes integren el español y el muisca como recursos legítimos en el aula, se promueve una comprensión más dinámica del bilingüismo, alejada de los modelos monolingües tradicionales. Los hallazgos demuestran que esta práctica no solo favorece la comprensión y la participación de los estudiantes, sino que también potencia la construcción de identidades culturales más sólidas y el sentido de pertenencia. De este modo, el estudio amplía la noción de ambiente bilingüe al incluir la diversidad lingüística y cultural como parte esencial del proceso educativo.

Además, la investigación contribuye a los programas de formación docente en ambientes bilingües, al ofrecer evidencia sobre la necesidad de preparar a los maestros para implementar perspectivas pedagógicas como el *translanguaging* de manera consciente y planificada. La sistematización de las percepciones y prácticas de los docentes, junto con la triangulación de datos desde encuestas, observaciones y entrevistas, aporta elementos concretos para el diseño de políticas institucionales más flexibles y coherentes con la realidad lingüística de las aulas colombianas. En síntesis, este trabajo no solo aporta una mirada crítica

a las prácticas de enseñanza en contextos bilingües, sino que también propone caminos para construir ambientes de aprendizaje más equitativos, pertinentes y culturalmente sostenibles.



Referencias

- Almashour, M. (2024). Bridging worlds with words: Translanguaging and its impact on identity formation among Jordanian graduate students in Ontario. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1464741>
- Angrosino, M., & Rosenberg, J. (2011). Observación como proceso etnográfico. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *El campo de la investigación cualitativa* (4.ª ed., pp. 467–497). Gedisa
- Arigita-García, A., Sánchez-Cabrero, R., & Chichón, J. L. E. (2021). Dataset of factors impacting second language learning from teachers' experience. *Data in Brief*, 36, 107015. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2021.107015>
- Bećirović, S., & Bešlija, D. (2018). Classroom as a microcosm: Teaching culturally diverse students. *Journal of Education and Humanities*, 1(1). <https://doi.org/10.14706/jeh2018112>
- Bonilla, G. L. (2002). Los programas de inmersión bilingüe y la adquisición del discurso académico. *Bilingual Research Journal*, 26(3), 525. <https://doi.org/10.1080/15235882.2002.10162576>
- Carrero Corzo, L., Salas Martínez, M., & Oliveros Rodríguez, Z. (2023). *Addressing translanguaging practices at higher education in a bilingual virtual learning environment involving learners from diverse regions of Colombia* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Santo Tomás.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39(2), 300. <https://doi.org/10.1111/weng.12462>
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial N.º 41.214.

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n5p40>
- Cruz-Arcila, F., Bonilla-Medina, S. X., & Solano-Cohen, V. (2024). Language learning materials counteracting rural racializations: A practical attempt in ELT. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 27(1), 207–225.
<https://doi.org/10.15446/profile.v27n1.114130>
- De Villiers, C., Farooq, M. B., & Molinari, M. (2021). Qualitative research interviews using online video technology: Challenges and opportunities. *Meditari Accountancy Research*, 29(4), 1–17. <https://doi.org/10.1108/MEDAR-03-2021-1252>
- Eko, M. C., & Jocuns, A. (2024). The potential of developing pedagogical translanguaging in a private university in Indonesia: A study of teachers' beliefs. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 34, 531–540. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00874-x>
- Fang, F., Zhang, L. J., & Sah, P. K. (2022). Translanguaging in language teaching and learning: Current practices and future directions. *RELC Journal*, 53(2), 305.
<https://doi.org/10.1177/00336882221114478>
- Fuentealba, L. A., Philominraj, A., Ramírez-Muñoz, B. E., & Quinteros, N. A. (2019). Inglés para preescolares: Una tarea pendiente en la formación inicial docente. *Información Tecnológica*, 30(3), 249. <https://doi.org/10.4067/s0718-07642019000300249>
- García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon Publishing.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1275289>
- García, O., & Wei, L. (2013). *Translanguaging*. Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1057/9781137385765>

- Gutiérrez, C. P., & Aguirre Ortega, M. (2022). Enseñanza de inglés y decolonialidad: La experiencia de dos docentes con estudiantes universitarios afrocolombianos e indígenas. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. Universidad de Antioquia.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/download/349009/20811493?inline=1>
- Hall, G., & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 45(3), 271–308. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000067>
- Hernández, R. R. R. (2022). Convivencia intercultural: Un desafío democrático en la educación del siglo XXI. *Revista Dialogus*, 1(6), 67. <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i6.418>
- Jia, H., & Wang, X. (2023). A systematic review of translanguaging (2010–2022) based on visualized analysis by CiteSpace and NVivo. *Foreign Language Research*, 3, 104–111.
<https://doi.org/10.4236/jss.2024.1211032>
- Keller, S., & Ponnou-Delaffon, E. T. (2023). Beyond Borders: Teaching for Multiplicity in the L2 French Classroom. En *Narratives of Non-English L2 Language Teachers* (pp. 46-64). Routledge.
- Kieffer, M. J., Mancilla-Martínez, J., & Logan, J. K. (2021). Executive functions and English reading comprehension growth in Spanish-English bilingual adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 73, 101238.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101238>
- Lucido, F., Jiménez, D., & Tang, S. (2024). Affirming culture and cultural identity in the bilingual/ESL classrooms. *Frontiers in Education*, 9.
<https://doi.org/10.3389/educ.2024.1338671>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2004). *Bases para una nación bilingüe y competitiva*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97498.html>

Mouboua, P. D., Atobatele, F. A., & Akintayo, O. T. (2024). Multilingual education and social equity: A comparative study of integration policies in multicultural societies. *GSC Advanced Research and Reviews*, 19(2), 32.

<https://doi.org/10.30574/gscarr.2024.19.2.0165>

Narváez, J. M. C. (2022). Políticas educativas colombianas con relación al bilingüismo como parte del currículo de los programas de educación superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 3777. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2884

Ooi, W. Z., & Aziz, A. A. (2021). Translanguaging pedagogy in the ESL classroom: A systematic review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10(3). <https://doi.org/10.6007/ijarped/v10-i3/10816>

Ortega, Y. (2019). "Teacher, ¿puedo hablar en español?" A reflection on plurilingualism and translanguaging practices in EFL. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(2), 155–170. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.74091>

Pang, V. O., Alvarado, J. L., Preciado, J. R., & Schleicher, A. R. (2021). Culturally Relevant Education: Think Local Within a Holistic Orientation. *Multicultural Perspectives*, 23(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/15210960.2021.1877546>

Parra, M. O., & Proctor, C. P. (2021). Translanguaging to understand language. *TESOL Quarterly*, 55(3), 766. <https://doi.org/10.1002/tesq.3011>

Pastor, M. I. A., & García, J. P. C. (2019). Exploratory research for the improvement of the teaching of Spanish as a second language in a Spanish public center. *Languages*, 4(4), 95. <https://doi.org/10.3390/languages4040095>

Programa Nacional de Bilingüismo. (2004). Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019: Un camino hacia la calidad educativa. Ministerio de Educación Nacional.

- Rafi, A. S. M., & Morgan, A. M. (2022). Translanguaging as a transformative act in a reading classroom: Perspectives from a Bangladeshi private university. *Journal of Language, Identity & Education*, 23(4), 543–558. <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.2004894>
- Riffo-Salgado, P. (2024). EFL preservice teachers' professional identity dilemmas during the last-stage practicum: The case of Chile. *TESOL in Context*, 32(2), 41. <https://doi.org/10.21153/tesol2024vol32no2art1939>
- Sarmiento Párraga, J. S., & Perales Cárdenas, E. M. (2022). De la colonialidad del lenguaje a la descolonización del pensar, sentir y actuar de los docentes de inglés como lengua extranjera. *Zenodo*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6785580>
- Tai, K. W. H. (2021). Translanguaging as inclusive pedagogical practices in English-medium instruction science and mathematics classrooms for linguistically and culturally diverse students. *Research in Science Education*, 52, 975–1012. <https://doi.org/10.1007/s11165-021-10018-6>
- Thongwichit, N., & Ulla, M. B. (2024). Translanguaging pedagogy in Thailand's English medium of instruction classrooms: Teachers' perspectives and practices. *Teaching English as a Second or Foreign Language (TESL-EJ)*, 27(4). <https://doi.org/10.55593/ej.27108a7>
- Ubaque-Casallas, D. (2023). Using translanguaging to decolonize English language teaching in Colombia: A narrative inquiry. *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura*, 28(3), 1. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.348890>
- Vega, G. T. (2018). El papel del contexto en el desarrollo pragmático en español como segunda lengua/lengua extranjera. *Lingüística*, 34(1). <https://doi.org/10.5935/2079-312x.20180002>

- Windle, J., & Possas, L. A. (2022). Translanguaging and educational inequality in the Global South: Stance-taking amongst Brazilian teachers of English. *Applied Linguistics*, 44(2), 312–327. <https://doi.org/10.1093/applin/amac067>
- Zheng, Y., & Qiu, Y. (2023). Epistemic (in)justice in English medium instruction: Transnational teachers' and students' negotiation of knowledge participation through translanguaging. *Language and Education*, 38(1), 97–117. <https://doi.org/10.1080/09500782.2023.2248962>