

**The best situated teaching practices with bilingual teachers through arts, a study in 3
departments of Colombia**

Yuri Marcela Taútiva Naranjo

Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás.

Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje

Directora

Yepes Landinez, Yury Andrea

<https://orcid.org/0000-0002-4022-2383>

Author note

Taútiva Naranjo, Yuri Marcela, <https://orcid.org/0009-0001-5970-3347>

yuritautiva@usantotomas.edu.co

We have no known conflict of interest to disclose.



Dedicatoria

Este proceso de escritura lo dedico a mi familia.



Tabla de contenido

Abstract	9
Resumen.....	10
1. Introducción	11
2. Marco teórico.....	18
3. Objetivos.....	27
4. Metodología.....	28
4.1 Tipo de investigación.....	28
4.2 Enfoque metodológico.....	28
4.3 Instrumentos.....	29
4.4 Participantes.....	31
4.5 Método de recolección de datos	32
4.6 Gráfico 1. Cronograma.....	32
4.7 Consideraciones éticas.....	33
a. Formato Consentimiento informado.....	32
b. Carta conflicto de interés.....	32
4.8 Enlaces de recolección de datos.....	33
c. Diseño de instrumentos.....	33
d. Consentimiento informado.....	34
e. Recolección de datos.....	34
5. Análisis de datos.....	35
5.1 Instrumento Uno: Guía de observación.....	35
5.1.1 Tabla 1. Asignación de códigos.....	36.

5.1.2 Tabla 2. Categorías de análisis.....	36
5.1.3 Tabla 3. Resultados cuantitativos por participante Teacher C.....	37
5.1.3.1. Tabla 4. Teacher Y. Resultados cuantitativos.....	39
5.1.3.2 Tabla 5. Teacher N. Resultados cuantitativos.....	40
5.1.3.3. Tabla 6. Teacher S. Resultados cuantitativos.....	41
5.1.4. Tabla 7. Resumen de datos cuantitativos.....	42
5.1.5 Gráfico 2. Análisis visual: Heatmap.....	43
5.1.6 Tabla 8. Libro de códigos (Codebook) y análisis temático.....	44
5.2 Instrumento Dos: Entrevista / Survey... ..	47
5.2.1 Análisis de caso: Teacher C.....	47
5.2.2 Análisis de caso: Teacher Y.....	48
5.2.3 Análisis de caso: Teacher N.....	49
5.2.4 Análisis de caso: Teacher S.....	49
5.2.5 Gráfico 3. Arts Situated Bilingual Teaching	51
5.3 Instrumento Tres: Cuestionarios.....	51
5.3.1 Tabla 9 Comparative quantitative analysis (T.C, T.N, T.Y, T.S).....	51
5.3.2 Gráfico 4. Mind map.....	53
5.3.3 Tabla 10 Quantitative analysis per teacher (T.C, T.N, T.Y, T.S).....	53
5.3.4 Qualitatives findings per teacher.....	55
6. Conclusiones.....	59
7. Recomendaciones.....	65
8. Contribuciones ABA (Ambientes Bilingües de Aprendizaje)	67



9. Referencias.....	70
---------------------	----



Lista de Tablas

Tabla 1. Asignación de códigos.....	36
Tabla 2. Categorías de análisis.....	36
Tabla 3. Resultados cuantitativos por participante Teacher C.....	37
Tabla 4. Teacher Y. Resultados Cuantitativos.....	39
Tabla 5. Teacher N. Resultados Cuantitativos.....	40
Tabla 6. Teacher S. Resultados Cuantitativos	41
Tabla 7. Resumen y tendencias de datos cuantitativos.....	42
Tabla 8. Libro de códigos (Codebook) y análisis temático.....	44
Tabla 9. Comparative quantitative analysis (T.C, T.N, T.Y, T.S)	51
Tabla 10. Quantitative analysis per teacher (T.C, T.N, T.Y, T.S).....	53



Lista de Gráficos

Gráfico 1. Cronograma.....	32
Gráfico 2. Análisis visual: Heatmap.....	43
Gráfico 3. Arts Situated Bilingual Teaching.....	51
Gráfico 4. Mind map.....	53



Lista de Apéndices

Apéndice 1. Formato de consentimiento informado.....	33
Apéndice 2. Carta Conflicto de Interés.....	33
Apéndice 3. Enlaces de recolección de datos.....	33
Apéndice 4. Diseño de Instrumentos.....	33
Apéndice 5. Recolección de datos.....	34

Abstract

This intercultural mixed-methods research explores the integration of artistic thinking as a pedagogical tool in bilingual learning environments. The study addresses the need to transcend technical instruction toward an experiential methodology linking creativity and symbolic expression. By combining quantitative teacher performance analysis with qualitative immersion processes, the project analysed how art acts as a multimodal bridge facilitating multisensory second language acquisition. Findings demonstrate that this approach enhances communicative competencies and optimizes emotional well-being by reducing the affective filter. It is evidenced that bilingual teaching "embodied" through gesture and territory results in more inclusive and situated processes. The "Artistic Bilingualism" model is projected as a transformative benchmark where the foreign language is inhabited as a language of life, consolidating autonomy and cultural rootedness within the educational community. This research proves that integrating body and culture into the bilingual experience is a vital tool for social empowerment.

Keywords: intercultural mixed-methods research, artistic thinking, situated bilingualism, body pedagogy, educational well-being.

Resumen

Esta investigación mixta intercultural analiza la integración del pensamiento artístico como herramienta pedagógica en ambientes bilingües de aprendizaje. El estudio surge de la necesidad de trascender la instrucción técnica hacia una metodología experiencial que vincule creatividad y expresión simbólica. Mediante el análisis cuantitativo de desempeño docente y procesos cualitativos de inmersión, el proyecto exploró cómo el arte actúa como un puente multimodal que facilita la adquisición de una segunda lengua de forma multisensorial. Los hallazgos demuestran que este enfoque potencia las competencias comunicativas y optimiza el bienestar emocional al reducir el filtro afectivo. Se evidencia que la enseñanza bilingüe "encarnada" en el gesto y el territorio resulta en procesos más inclusivos y situados. El modelo de "Bilingüismo Artístico" se proyecta como un referente transformador donde la lengua extranjera se habita como lenguaje de vida, consolidando la autonomía y el arraigo cultural de la comunidad educativa.

Palabras clave: investigación mixta intercultural, pensamiento artístico, bilingüismo situado, pedagogía del cuerpo, bienestar educativo.

INTRODUCCIÓN

Arte y bilingüismo, se presentan con escenarios para diversificar la práctica docente; entender desde las artes como enseñar un idioma o involucrar el lenguaje en una experiencia artística son algunas de las aristas del presente proyecto de investigación, cómo se entrelazan estas dos áreas de conocimiento y hacer un ambiente bilingüe diverso. En este sentido observar, vivenciar y promover un ambiente artístico de aprendizaje bilingüe que proyecta ciertas características, que sea definido y enmarcado en ciertos procesos y escenarios para aterrizar estas ideas.

Un ambiente bilingüe de aprendizaje que incluya artes puede definirse como un entorno en el que dos o más idiomas se emplean de manera constante para comunicarse y para desarrollar habilidades cognitivas, mientras las artes funcionan como medios expresivos, culturales y pedagógicos para generar pensamiento crítico y aprender con mayor naturalidad. En la perspectiva de la educación bilingüe de Jim Cummins (2002) menciona que las interacciones entre docentes y estudiantes en contextos bilingües definen el desarrollo lingüístico, cognitivo y académico siempre que se fomente el uso funcional de ambas lenguas y se promueva una pedagogía transformadora basada en el conocimiento de la propia realidad y relaciones colaborativas.

La dimensión artística se suma al enfoque bilingüe en el contexto de la enseñanza y aprendizaje en un sentido amplio donde las áreas se entrecruzan y alimentan los procesos de los estudiantes, para Ivalla Ortega Barrera (2022) el arte permite comunicar ideas y sentimientos sin depender exclusivamente de la expresión oral, lo cual facilita la participación, la integración de contextos multiculturales y multilingües. Autores como Efland (2002), Eisner (2002) y Perkins (1994) señalan que la educación artística potencia el pensamiento crítico, la creatividad y la construcción de sentido cultural factores clave para un ambiente bilingüe en el

cual el aprendizaje ocurre en interacciones ricas en significado. Esa interdisciplinariedad en la que se mueve el estudiante es la que le permite elaborar un constructo de pensamiento, una perspectiva con relación a su experiencia de aprendizaje y los conocimientos o ideas presentadas en relación con cada área del conocimiento.

Desde una mirada estructural, los ambientes de aprendizaje —incluidos los bilingües— pueden entenderse como un conjunto de elementos físicos, sociales y pedagógicos donde convergen docentes, estudiantes, recursos y estrategias (Yegny, 2009). Cuando estos ambientes incorporan las artes, ofrecen oportunidades multimodales de expresión que reducen la dependencia del lenguaje verbal y favorecen la adquisición natural de la segunda lengua.

Así entonces fomentar las artes, el pensamiento artístico en ambientes bilingües de aprendizaje y dinamizar la práctica docente son algunas de las ideas más relevantes que atañen al presente documento. Preguntarse si aprendemos con el cuerpo, con la mente, reflexionar porque toda la enseñanza está pensada para que los estudiantes estén sentados y prestar atención cuando ellos están produciendo ideas, reflexiones o acciones mientras las instrucciones son dadas; aprender desde el movimiento, con experiencias, con danza, con trabajos que impliquen el cuerpo en acción. La investigación es proyectada en un ambiente de aprendizaje con profesoras bilingües, ellas se encuentran en distintas regiones de Colombia, principalmente en Bogotá, Manizales y Neiva. Cada una cuenta con un escenario educativo que contempla la enseñanza bilingüe con estudiantes de primaria, secundaria y adultos. Una de ellas es indígena Nasa Yuwe y en su caso abordaremos el bilingüismo desde el español y la lengua nativa.

La razón de esta investigación es indagar y dejar bases sobre una práctica experiencial de la enseñanza bilingüe en una perspectiva artística e interdisciplinar que verifique cómo los ambientes bilingües de aprendizaje se pueden diversificar a través de las artes. Reflexionar a

partir de la propia observación y el trabajo colaborativo para mejorar la práctica de la enseñanza aprendizaje. Saber las formas en las que se relacionan e interconectan estas áreas específicamente artes y bilingüismo en la construcción de saberes, experiencias y como está el cuerpo-sujeto posicionado desde estas áreas y su interacción.

Para mencionar algunos aspectos de cómo se pueden dialogar y relacionar la educación artística y el aprendizaje de una segunda lengua. Está Vygotsky (Swain, 2006), quien menciona el lenguaje como mediación de los procesos cognitivos en la creación de significado, en esta línea el lenguaje da la posibilidad de narrar, describir, construir, pensar y repensar los procesos cognitivos mediado por el cuerpo, por el lenguaje por experiencias interdisciplinarias. El concepto de “*languageing*” en sus múltiples significados en la lingüística aplicada y la enseñanza de idiomas (Badwan, 2021), según El MCER lo define como un proceso para articular el pensamiento o traspasar las fronteras de las variedades lingüísticas (Consejo de Europa, 2018). Quisiera tomar este concepto *languageing* y traspasar fronteras en un sentido positivo para articular estas dos áreas de conocimiento artes e idiomas y las posibilidades expresivas, creativas y producción de sentido y conocimiento que estás pueden albergar.

Entender cómo funciona cada una y qué aportes pueden hacer mutuamente para dialogar en estrategias que sean novedosas y que redunden en un conocimiento extendido y posibilite prácticas innovadoras en los dos campos.

(Ros, 2004.) afirma: “La actividad artística, múltiple e integradora, tiene distintas funciones en diversas culturas, épocas históricas y grupos sociales, pero quizás la más importante sea la de lograr comunión, producir armonía en la personalidad, dar placer, reflejar la vida y la realidad, reflejar conflictos internos o sociales, estructurar la moral y desarrollar la capacidad creadora, base de todo nuevo descubrimiento científico que ayuda a satisfacer y mejorar la subsistencia” (p. 29).

Articular las artes y la enseñanza de idiomas implica una sensibilidad tanto desde las artes como un entendimiento de los idiomas, el concepto de languaging, y translenguaje propuesto por García, (2017) invitaría entonces al “despliegue de todo el repertorio lingüístico de un hablante sin tener en cuenta la adhesión vigilante a los límites social y políticamente definidos de las lenguas nombradas y normalmente nacionales y estatales” (p.2). Así el hablante usará tanto su expresión creativa, como los lenguajes en los cuales puede interpretar y expresar su existencia. Ambos repertorios sumarían a su entendimiento y la relación con el mundo.

Algunos autores que sirven para elaborar el constructo teórico que apoye la articulación de las artes y los idiomas son: el aprendizaje experiencial de John Dewey (1938), quien postula que la educación es la vida misma y se produce a través de la participación en situaciones reales en las que se promueve la reflexión. El modelo cíclico de David Kolb (2017) — experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa— amplía esta visión, ofreciendo una estructura versátil para trazar y guiar el proceso de aprendizaje bilingüe mediado por el arte, así a partir de la experimentación, la experiencia concreta del arte y el usos autónomo y completo del repertorio en el ambiente bilingüe de aprendizaje.

Contribuciones contemporáneas, como las de Rodríguez et al. (2020), destacan la importancia de los factores afectivos como autoestima, motivación en la adquisición de lenguas. Sobre esta premisa, un ambiente bilingüe centrado en la experimentación artística debe ir en el sentido de crear una atmósfera positiva y personalizada. Este enfoque no solo fortalece las competencias lingüísticas, sino que amplía la experiencia estética y la producción creativa, integrando el movimiento y el cuerpo como vehículos esenciales para la comunicación y la escritura en una segunda lengua.

El enfoque de la cognición incorporada (Jusslin, 2024) propone que el conocimiento

lingüístico se construye con y en el cuerpo, a través de la experiencia sensorial y el movimiento. Una aproximación metódica con relación a la cognición incorporada es total *physical approach* imita los procesos de aprendizaje de la primera lengua al involucrar a los participantes en la escucha y la respuesta física a las instrucciones en lengua extranjera (Asher, 1969). Este recurso metodológico ejemplifica cómo la experiencia del movimiento en la enseñanza de idiomas permite una construcción de conocimiento transversal, eliminando la segregación entre áreas y potenciando un aprendizaje integral.

Las prácticas reflexivas basadas en las artes (Moreno et al., 2023) amplían las habilidades críticas y colaborativas, mientras que las experiencias directas en museos (Sukma, 2025) demuestran el impacto positivo de las metodologías ampliadas y divergentes en el desarrollo de las habilidades comunicativas, colaborativas y que fomentan el pensamiento crítico. Los elementos descritos convergen para proponer un modelo pedagógico holístico que territorializa el aprendizaje bilingüe mediante la expresión artística, promoviendo lo relacional y enfatizando el bienestar y el desarrollo continuo de los estudiantes.

Señalando lo anterior, presento la siguiente pregunta: ¿Cómo aplicar el pensamiento artístico a la enseñanza bilingüe en una metodología experiencial que, mediante procesos positivos, evidencie resultados que optimicen el bienestar de la comunidad educativa?

La enseñanza bilingüe situada, basada en la teoría (Lave & Wenger) plantea que el conocimiento se plantea en contextos auténticos y mediante la interacción social. También Kumaravadivelu (2018) señala en el *Post method* como entender lo particular del contexto ayuda a esta la enseñanza bilingüe situada, amigable con el contexto. La enseñanza enmarcada en prácticas éticas, aprendizajes activos y experiencias auténticas, relevantes, reales y conectadas con las ciudadanías globales. Esta práctica enmarcada en experiencias auténticas y situadas se alinea con la propuesta de la Unesco (2024) en la cual la educación para la ciudadanía mundial propone no un estatus legal, sino una forma de pensamiento y

actuar ético ante la realidad de las acciones individuales que tienen eco como ciudadanía global. Como afirma Shabalala, N. P. (2025), *"A diferencia de la ciudadanía vinculada a una nación, la ciudadanía global se basa en la idea de que estamos conectados a una comunidad mundial más amplia"* a través de tres dimensiones: cognitiva (conciencia), socioemocional (sentido de pertenencia) y conductual (acción responsable) que posibilitan escenarios positivos, dinámicos, con entidades que promuevan buenas prácticas y una labor colaborativa pertinente para replicar y construir aproximaciones metodológicas que fomenten el conocimiento de los ambientes multimodales e interdisciplinarios del aprendizaje bilingüe.

La interdisciplinariedad se define como la interacción y cooperación entre dos o más disciplinas que genera un enriquecimiento mutuo de conceptos, metodologías y procesos de investigación según Edgar Morin, implica un sentido de reunión que conlleva intercambio y cooperación real entre saberes. Para Kress (2010), el aprendizaje de idiomas hoy requiere una "alfabetización multimodal", donde el estudiante no solo domina la gramática del habla, sino también cómo los gestos y las imágenes complementan el mensaje en contextos sociales.

En las artes, la multimodalidad, interdisciplinariedad se entiende como la interacción de diversos lenguajes estéticos (visuales, sonoros, performativos) para generar una experiencia completa. Según Kress & van Leeuwen (2021): las imágenes tienen su propia "gramática" y que la comunicación moderna es un proceso donde un evento semiótico es producido e interpretado mediante varios códigos (colores, disposición, letras).

La multimodalidad en los ambientes enseñanza aprendizaje artes y bilingüismo permite que el estudiante no sea un receptor pasivo, sino un creador de significados que utiliza el arte y el lenguaje como herramientas integradas (Jewitt, 2008).

La presente investigación cuanti/cualitativa observa experiencias de aprendizaje bilingüe basadas en las artes, quiere implementarlo, diseñar ese ambiente de aprendizaje experiencial e interdisciplinar cuyas ideas obtenidas en las entrevistas, encuentros prácticos y

una revisión contextualizada de material bibliográfico, relacione experiencia y dialoguen con las prácticas, saberes, autores e ideas generadas en esta aproximación teórico-práctica. El aporte es entonces en relación con la práctica enseñanza aprendizaje, multimodal, interdisciplinar, bilingüe; acentúa sobre la dinamización de la enseñanza, mediante la implementación de estrategias, así como métodos que se fundamentan en la perspectiva de las artes. Planteó el translenguaje como herramienta en la escritura del presente texto, haciendo uso del español, inglés y Nasa Yuwe, en algunos apartados, especialmente en el análisis de datos esto para aplicar este método a la escritura de textos de investigación y debido a que las entrevistas fueron hechas en los tres idiomas mencionados.



MARCO TEÓRICO

Pensamiento artístico

El pensamiento artístico, entendido como una forma de conocimiento, integra la sensibilidad, la creatividad, la reflexión, la expresión simbólica, el gusto y la motivación por un saber que conecta con el placer y el gusto por el arte o una expresión artística; a partir de ahí, los enfoques del arte como herramienta pedagógica han sido relevantes. Su aplicación en la enseñanza bilingüe, especialmente desde una perspectiva experiencial, permite no solo fortalecer competencias lingüísticas, sino también la promoción del bienestar integral de la comunidad educativa esto como un aspecto incluso más relevante que la misma instrucción de la clase; promover unas relaciones más armoniosas a la hora del aprendizaje conduce a otros procesos multimodales que pueden dar continuidad a un aprendizaje más natural donde las artes representan ese medio que vincula el aprendizaje bilingüe, el interés natural, formas armoniosas, gusto y creatividad. Este enfoque fomenta un aprendizaje significativo al usar el arte como un lenguaje que conecta la realidad y la expresión personal, promoviendo un desarrollo integral, según García, R. (2025)

Sí, mientras escuchamos una canción en inglés, bailamos, o si actuamos un texto en otro idioma, lo representamos y pintamos con relación a un tema que se puede debatir en un segundo idioma, estamos relacionando el aprendizaje con una experiencia artística que territorializa el aprendizaje en el cuerpo. Zuleta (2010) afirma que “el arte es esencial en la producción de un orden simbólico, es la necesidad más esencial del encuentro de un mundo habitable” (p. 69). Un lugar que promueve este tipo de experiencia potencia lo práctico y generará otro tipo de interacción más personal y sensitiva.

Fomentar la experimentación en escenarios artísticos de aprendizaje, donde el componente bilingüe y lingüístico posibilite la expresión creativa como lenguaje, permite que

tanto estudiantes como docentes se sensibilicen a través del arte. Estas dinámicas promueven formas de interacción más inclusivas, respetuosas y dialogantes, sustentadas en expresiones genuinas e innovadoras en las que se evidencian procesos visuales, artísticos, musicales y dancísticos, enmarcados en reflexiones y experiencias de aprendizaje colaborativo y comunitario. En este sentido, el pensamiento artístico refleja la curiosidad del ser y el interés natural por aprender.

Así las prácticas reflexivas en torno al ser, el fomento del pensamiento crítico expresado desde las artes y al aprendizaje experiencial como experiencia incorporada según Moreno et al. (2023) en la educación superior se comprometen con la creación de sentido y la ampliación del alcance interdisciplinario, multimodal e inclusivo en la enseñanza como estrategia pedagógica aplicada a cualquier campo del saber y transversal al conocimiento en su práctica y producción. Esta propuesta se alinea con la idea de que el pensamiento artístico, estético, sensible y no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también impulsa la ampliación de habilidades críticas, colaborativas, sociales y comunicativas esenciales para el bilingüismo.

Mencionado a García (2017) el translenguaje, ofrece una experiencia del conocimiento desde esa transversalidad, las artes, el lenguaje, lo significativo de los territorios, la cultura y las experiencias individuales en torno al conocimiento son lo relevante y el sujeto estudiante usa toda su experiencia multimodal para aprender y el tutor posibilita estos puentes, conecta y hace posible este viaje de conocimiento como desde y hacia la transversalidad de saberes.

El pensamiento artístico y el aprendizaje bilingüe conciben las habilidades como procesos que emergen en la interacción y que están profundamente guiados por las emociones. Sentir el entorno y reconocer los sentimientos que nos habitan constituye un elemento fundamental tanto en la expresión de necesidades artísticas como en el desarrollo de habilidades comunicativas, manifestadas a través de palabras, objetos, imágenes, movimiento

y escritura. La generación de escenarios educativos más positivos desde las artes permite que las emociones sean transitable dentro de un marco de responsabilidad y reciprocidad hacia el otro, lo cual fortalece los espacios de aprendizaje y enriquece las relaciones humanas.

Aprendemos con el Cuerpo

Para esto vamos a revisar el aprendizaje experiencial como punto de partida. Esta premisa indicaría que aprender con el cuerpo implica una experiencia, descubrir, sentir, expresar, relacionar. El aprendizaje experiencial tiene sus raíces en la filosofía educativa de John Dewey, quien sostenía que la educación debe basarse en la experiencia y la educación en sí es vivida, lo que vivimos nos educa, educarse es la vivencia del entorno de las relaciones que nos rodean, es la vida que ocurre a diario.

A inicios del siglo XX, John Dewey (2008) establece las bases del modelo pedagógico de la Escuela Activa, en donde las artes tienen un papel central. El aprendizaje activo es un movimiento pedagógico como respuesta a la escuela tradicional memorística, rígida y centrada en el docente. Entonces aprendizaje experiencial, escuela activa y cuerpo tomando a John Dewey, quien formula que el aprendizaje experiencial ocurre cuando el estudiante participa activamente en situaciones reales, reflexiona sobre ellas y aplica lo aprendido en su propio contexto, nos lleva aterrizar la idea que aprendemos con el cuerpo, territorializando el lenguaje, la cultura que representa y participamos experimentando con nuestro cuerpo y nuestras propias ideas dialogando con eso nuevo que posibilita el conocimiento, mencionando la práctica desde las artes y la producción de lenguajes.

Esta visión se alinea con metodologías pedagógicas que integran el arte, el cuerpo y la emoción como medios fundamentales para la construcción de conocimiento y de sentido, así como para el diseño de prácticas y experiencias que favorecen la interacción sociocultural y humana. Desde esta perspectiva, lo experiencial y las artes, en su conjunto, configuran una

experiencia vivida, sensorial y sensible, en la que el cuerpo se reconoce como un espacio central de aprendizaje y significación.

En este marco, David Kolb (2017) amplía los planteamientos de John Dewey al desarrollar un modelo cíclico de aprendizaje experiencial compuesto por cuatro etapas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Este modelo enfatiza que el conocimiento emerge a través de la reflexión sobre la práctica y de la acción situada, permitiendo al estudiante transitar por distintos modos de cognición mientras participa activamente en la experiencia. Dicho proceso resulta especialmente pertinente en contextos de enseñanza bilingüe mediados por el arte, donde la interacción corporal, simbólica y lingüística posibilita aprendizajes significativos desde una perspectiva multimodal e integradora.

Esta serie de pasos abarca la versatilidad de los contextos y permite hacer una cartografía de cómo configuramos estos lugares como experiencia personal y como guías de un proceso de aprendizaje. Escuchar estos contextos educativos, atender las necesidades de los estudiantes, buscar experiencias auténticas, también simples, ser flexibles y modificar constantemente la experiencia de aprendizaje ofrece fluidez, optimiza y permite el enlace de conceptos y prácticas artísticas y de aprendizaje para cada estudiante producidas mediante el arte. El modelo circular de Kolb puede relacionarse con la misma producción de ese proceso artístico o lingüístico incorporado en el que se entiende que esas partes evidencian un conjunto de pasos o secuencias en la producción de sentido, creación de conocimiento y en la experimentación en sí pasada, elaborada en el cuerpo.

Una perspectiva más corporal, filosófica y sensitiva, propuesta por Jusslin (2024), concibe el aprendizaje de idiomas desde la cognición corporizada, el posestructuralismo y los nuevos materialismos. Este enfoque plantea que el conocimiento lingüístico se construye con y en el cuerpo, poniendo énfasis en la experiencia sensorial, la actividad, la expresión vital del movimiento y la interacción con el entorno sociocultural. Desde esta mirada, el lenguaje deja de entenderse

como un sistema exclusivamente cognitivo para reconocerse como una práctica situada, encarnada y relacional.

En este sentido, el pensamiento artístico y la creatividad se configuran como vehículos fundamentales para vivenciar y experimentar el lenguaje, al permitir que la acción del aprendizaje ocurra de manera significativa, sensible y territorializada. Las prácticas artísticas posibilitan que el cuerpo, la emoción y la experiencia se integren en la producción de sentido, favoreciendo procesos de aprendizaje lingüístico que emergen desde la acción, la percepción y la relación con el contexto.

Habitar nuestras propias acciones y las acciones de los otros constituye un diálogo que evidencia el conocimiento incorporado desde una lógica de reciprocidad, la cual favorece la comprensión y el avance en el aprendizaje del lenguaje. En este proceso, las diversas formas de expresión artística y de comunicación sociolingüística posibilitan un nivel relacional de la interacción, en el que el conocimiento se construye tanto desde la experiencia individual como desde el intercambio colectivo. Si bien el aprendizaje implica reflexiones personales, muchas de estas ideas se resignifican, se clarifican y cobran vitalidad en contextos sociales y grupales, donde el diálogo y la interacción amplían su sentido.

Asimismo, la conexión sensorial-motora y la fundamentación corporal del lenguaje ponen de relieve la perspectiva de la cognición encarnada, al reconocer que el lenguaje no es un sistema abstracto desligado de la experiencia, sino que se encuentra anclado a procesos corporales y de movimiento. Desde esta teoría, comprender una palabra implica la activación de las mismas estructuras cerebrales que intervienen en la percepción y la acción. Por ejemplo, al escuchar verbos asociados a acciones físicas, como *correr* o *lanzar*, se activan áreas motoras relacionadas con dichos movimientos, lo que demuestra que el significado lingüístico está íntimamente vinculado al cuerpo y a la experiencia motora (Urrutia & de Vega, 2012).

En el aprendizaje de una segunda lengua, las asociaciones sensoriales y corporales se mantienen, aunque generalmente con menor intensidad que en la lengua materna. Los hablantes nativos suelen presentar una activación más rápida y fuerte de estas asociaciones, mientras que los aprendices de una lengua adicional requieren un mayor esfuerzo cognitivo para acceder a las mismas huellas corporales vinculadas al significado lingüístico (Valderrama, 2023). Esta diferencia contribuye a explicar por qué ciertas expresiones emocionales en una lengua extranjera pueden percibirse inicialmente como menos auténticas o distantes, y permite reflexionar sobre las condiciones bajo las cuales dichas expresiones llegan, en algunos casos, a experimentarse como propias.

Incluso los conceptos abstractos se comprenden a partir de metáforas fundamentadas en la experiencia corporal. Lakoff y Johnson (2001) demostraron que nociones como el tiempo, las emociones o los estados afectivos se estructuran mediante esquemas espaciales y físicos, expresados en metáforas como *dejar atrás el pasado* o *sentirse elevado* (González, 2017). Estos planteamientos evidencian que la corporalidad constituye un recurso fundamental para la organización del pensamiento y del lenguaje.

En este sentido, la relación que se establece a partir del esquema corporal —construido a partir del reconocimiento de sí mismo y en interacción con el entorno— favorece los procesos de adquisición y expresión lingüística. Dicha referencia corpórea funciona como un marco que permite representar, asociar e interactuar con la simbología abstracta del lenguaje, integrando percepción, movimiento y significado en la construcción del conocimiento.

Otra aportación relevante para la presente investigación proviene de Sukma (2025), quien analiza la relación entre las experiencias directas y el aprendizaje incorporado (*embodied cognition*), a partir del estudio de visitas guiadas a museos de arte y actividades prácticas orientadas a la producción escrita en inglés. En este caso, la experiencia *in situ* y el contexto

museístico se configuran como escenarios reales e inmersivos que posibilitan una experiencia de aprendizaje expandida y divergente, en la que las obras de arte y sus autores forman parte activa del proceso educativo.

Los resultados evidencian el impacto positivo de una metodología experiencial de este tipo en el desarrollo de competencias lingüísticas, mediante actividades como entrevistas a artistas en una lengua extranjera, el análisis y la reflexión crítica sobre obras de arte específicas, y la producción de ensayos argumentativos. Este ejemplo permite reconocer el potencial del arte como mediador pedagógico en contextos bilingües, al integrar una experiencia artística que favorece la práctica situada del lenguaje, la construcción de significado y la producción de contenidos desde una aproximación corporal, reflexiva y contextualizada.

Contexto y Autonomía

Rodríguez et al. (2020) señalan que el aprendizaje del inglés está profundamente influenciado por factores afectivos como la autoestima, la motivación, la ansiedad y la actitud del estudiante. Al integrar estos elementos en una metodología experiencial, corporal, artística y bilingüe, se propone un abordaje pedagógico más efectivo, al generar entornos de aprendizaje positivos, personalizados y humanizados, que favorecen el desarrollo emocional, lingüístico, físico y artístico de los estudiantes. Dicho enfoque reconoce el tránsito de las emociones como parte constitutiva del aprendizaje y promueve su elaboración a través de la interacción y la experiencia compartida.

Desde esta perspectiva, se prioriza una aproximación natural al aprendizaje, en la que la observación y la imitación —como capacidades innatas— permiten el desarrollo de prácticas situadas y tangibles. En estos escenarios, los estudiantes se sumergen en experiencias contextualizadas que se alinean con su motivación interna, favoreciendo el fortalecimiento de

sus habilidades lingüísticas y comunicativas en una segunda lengua, así como la identificación y resolución de problemas. En este proceso, los estudiantes se configuran como protagonistas de su aprendizaje, participando activamente en actividades que promueven la comprensión, la producción comunicativa y el establecimiento de relaciones positivas, fundamentales para un ambiente óptimo de aprendizaje bilingüe.

La articulación entre lenguajes artísticos, expresiones simbólicas y proyectos bilingües basados en las artes, junto con la territorialización del aprendizaje en el cuerpo, aporta un componente clave a esta práctica pedagógica situada, particular y contextualizada. Dichos ambientes de aprendizaje no solo potencian los procesos cognitivos, sino que también estimulan el bienestar de la comunidad educativa mediante la vivencia compartida, la producción de sentido y la construcción colectiva del conocimiento.

Para profundizar en la comprensión de una metodología artística y experiencial en este contexto, resulta pertinente retomar el enfoque del post método propuesto por Kumaravadivelu (2023). Este autor plantea tres principios fundamentales: *particularity* (particularidad), que reconoce la singularidad de cada contexto educativo, con objetivos y aprendices únicos; *practicality* (sentido práctico), entendida como la tensión productiva entre la teoría académica y el conocimiento pedagógico construido por el docente; y *possibility* (posibilidad), que alude a la capacidad del profesor para asumir riesgos pedagógicos, implementar nuevas ideas y responder creativamente a las necesidades de sus estudiantes.

Desde esta tríada, el enfoque experiencial y artístico permite escuchar la especificidad del contexto, atender las necesidades de los estudiantes y considerar el bienestar docente, configurando la particularidad como un epicentro de posibilidades para fomentar el pensamiento creativo, el aprendizaje auténtico, la autonomía, el liderazgo y las relaciones recíprocas en un ambiente bilingüe. Así, la práctica pedagógica se define y redefine

constantemente como una experiencia creativa que conecta la vivencia personal y comunitaria desde la sensibilidad artística.

De este modo, las propuestas de Dewey (1986) y Kolb (2017) ofrecen un marco teórico para comprender el aprendizaje experiencial, mientras que el aprendizaje basado en las artes, desde una perspectiva corporal y sensible (Jusslin, 2024), territorializa el conocimiento en el cuerpo y posibilita procesos de transformación pedagógica. Estos enfoques convergen con los principios de particularidad, práctica y posibilidad planteados por Kumaravadivelu (2023), consolidando experiencias educativas innovadoras, artísticas y significativas.

En este sentido, el arte, en su expresión más genuina, conecta con la dimensión sensible del ser, mientras que el lenguaje se constituye como una forma de expresión que emerge desde la experiencia vital. Ambas dimensiones, como formas de comunicación y producción simbólica, articulan emoción, sensación, cuerpo, movimiento y discurso, orientándose hacia la comprensión, la interacción y la experiencia vivida como ejes fundamentales del aprendizaje.



OBJETIVOS

Objetivo General

Aplicar el pensamiento artístico a la enseñanza bilingüe en una metodología experiencial que mediante procesos positivos evidencie resultados que optimicen el bienestar de la comunidad educativa.

Objetivos Específicos

1. Relacionar conceptos artísticos y métodos de enseñanza bilingüe enmarcadas en la práctica docente.
2. Observar un modelo de experiencia de inmersión cultural y lingüística con profesoras bilingües.
3. Sintetizar aprendizajes e ideas emergentes que surjan de la investigación en una instalación artística con el fin de proyectar el pensamiento artístico en innovadoras formas de enseñanza bilingüe.

Tipo de investigación

Investigación-acción (exploratoria/ descriptiva) es el tipo de investigación y está en línea con la definición de Kurt Lewin (1946), quien lo planteó como una forma de conectar el enfoque experimental de las ciencias sociales con programas de acción social para abordar problemas. Así se entiende que la investigación-acción como una indagación introspectiva y colectiva emprendida por participantes en realidades sociales, tiene el fin de mejorar la racionalidad y la justicia de las prácticas educativas y comprender mejor las dinámicas en las que éstas se desarrollan. En este sentido, la investigación-acción resulta pertinente porque al plantear un método situado que mediante el arte permite crear, explorar y vivenciar un ambiente bilingüe de aprendizaje inmersivo, en contextos situados que permita narrar la experiencia lingüística y como el arte también contribuyen activamente a la transformación de procesos de enseñanza bilingüe, al reflexionar sobre ellas y aportar a la construcción de conocimiento en experiencias multimodal e interdisciplinar de aprendizaje.

Enfoque metodológico

La investigación está enmarcada en un enfoque definido como investigación cualitativa, y cuantitativa que combina la recolección, análisis y reflexión de datos mediante el uso de guías de observación, encuestas y cuestionarios. Los instrumentos diseñados permiten ampliar la observación sobre algunas ideas relativas a la práctica docente bilingüe y a la perspectiva artística de las docentes entrevistadas. También como método está el análisis de contenidos, textos, fuentes bibliográficas que aporten a la indagación y permitan en conjunto elaborar sobre nuevas hipótesis y conocimientos.

De acuerdo con Rodríguez García et al. (2010) el proceso de la investigación-acción fue ideado primero por Lewin (1946) y luego desarrollado por Kolb (1984), Carr y Kemmis (1988) y otros autores. A modo de síntesis, la investigación-acción es una espiral de ciclos de

investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar. Como una práctica que se acerca y aterriza la presente investigación está el ciclo de la investigación-acción según Whitehead (1991) quien expresa los siguientes pasos: sentir o experimentar un problema, imaginar la solución del problema, poner en práctica la solución imaginada, evaluar los resultados de las acciones emprendidas y modificar la práctica a la luz de los resultados. Al mismo tiempo utilizaremos el análisis temático como método de investigación cualitativo, perfeccionado por Braun y Clarke (2006), utilizado para identificar, analizar y reportar patrones repetidos o temas en datos textuales como entrevistas o transcripciones. Lo cual permite organizar, resumir y describir minuciosamente conjuntos de datos complejos e interpretar la experiencia subjetiva y las estructuras de significado. Como resultado de la investigación se propone una instalación artística que se presenta al público basada en el último instrumento.

Instrumentos

Para la recolección de datos se emplearán los siguientes instrumentos:

Guía de Observación como Instrumento Uno. El objetivo específico mencionado a continuación es la base del instrumento 1. Relacionar conceptos artísticos y métodos de enseñanza bilingüe enmarcadas en la práctica docente. Instrumento Uno: Guía de observación.

La guía de observación indica algunos puntos para orientar la observación de la práctica docente. Tiene en cuenta palabras claves como son: cautivador, interactivo, inclusivo, ayuda en la construcción de vocabulario, desarrolla la creatividad y construye pensamiento crítico. Mediante estos puntos se observa la práctica docente y con ejemplos claros se demuestra de qué manera se hace visible esta observación en el aula. Las participantes pueden explicar con relación a la característica específica observada en el ambiente de aprendizaje mediante un espacio para explicar esta característica. Tiene tres sesiones una con el concepto guía de observación, la actividad donde se observa esta característica y un lugar para afirmar o negar

sobre esta cualidad observada. Se realiza teniendo en cuenta aspectos relevantes de la clase tanto en su ejecución y desarrollo, como en elementos artísticos que se empiezan a configurar a partir de las líneas observadas y conceptos relevantes. Está escrita y se realiza en inglés, español y Nasa Yuwe. [Instrumento Uno: Guía de observación.](#)

Encuesta como Instrumento Dos: El objetivo mencionado a continuación es la base del instrumento 2. Observar un modelo de experiencia de inmersión cultural y lingüística con profesoras bilingües. Instrumento Dos: Encuesta.

La encuesta orienta una serie de preguntas elaboradas para docentes que han tenido una experiencia de inmersión bilingüe nacional o internacional y cómo esta refleja una nueva forma de expresión en la enseñanza. Mediante 5 preguntas se realizan preguntas abiertas que buscan indagar sobre la experiencia de inmersión y al mismo tiempo recuperar esas memorias que pueden ser relevantes frente al pensamiento artístico, uso, aplicación, desarrollo de la creatividad, conocimiento incorporado, entre otras. La encuesta se realizará en inglés, español, Nasa Yuwe. El instrumento Dos presenta 5 preguntas abiertas relacionadas todas con la experiencia de inmersión en una experiencia de aprendizaje bilingües. Se realizó así para observar perspectivas y momentos con relación a la inmersión y al aprendizaje, uso y práctica de la segunda lengua. Describir momentos de la inmersión y cómo ésta modifica la experiencia y producción del idioma al regresar, así como experiencias culturales memorables que podían ser descritas para dar a conocer su percepción y puntos de vista frente a lo aprendido y las formas de comunicarlo para otros. También era muy importante considerar este factor, como una forma de medición frente a lo que puede ser relevante de la experiencia inmersiva de un idioma en un contexto diferente al habitual y ver que cambia, que hace nuevo, mejora y como potencia esta experiencia el lenguaje y la cultura. [Instrumento Dos: Encuesta.](#)

Cuestionarios como Instrumento Tres: El objetivo específico mencionado a continuación es la base para el instrumento tres. Sintetizar aprendizajes e ideas emergentes

que surjan de la investigación en una instalación artística con el fin de proyectar el pensamiento artístico en innovadoras formas de enseñanza bilingüe. Instrumento Tres Cuestionarios.

Los cuestionarios pretenden conversar en torno a la enseñanza y el bienestar de 4 docentes, revisando aspectos que puedan contribuir a desarrollar nuevas ideas e implementar acciones para mejorar la práctica docente y el bienestar de estas. La segunda parte del Cuestionario consta de una serie de preguntas relacionadas con la enseñanza como tal y las motivaciones de las profesoras seleccionadas. Son dos cuestionarios de 9 preguntas para indagar sobre el bienestar y hábitos practicados por las profesoras para satisfacción de su salud mental, emocional y física. La segunda parte de los cuestionarios la constituyen 9 preguntas que van identificando aspectos de la clase y estilo de enseñanza, el uso de las artes y conocimiento incorporado. El cuestionario se realizará en inglés, español y Nasa Yuwe.

[Instrumento Tres: Cuestionarios.](#)

Participantes

Las participantes son profesoras bilingües, mujeres y algunas quienes participaron en experiencias de inmersión bilingüe, entre la población hay una profesora indígena de primaria que enseña Nasa Yuwe. Ellas se encuentran ubicadas en Manizales, Neiva y Bogotá. En la presente investigación se llevó a cabo un procedimiento ético, mediante un formato de consentimiento informado diligenciado por cada una de las profesoras participantes. La muestra son 4 profesoras bilingües. Cada profesora será llamada con la letra T de Teacher más la primera letra del nombre, ejemplo T.Y.

Lideran espacios académicos de enseñanza bilingüe, español-inglés y español- Nasa Yuwe. Sus metodologías parten desde una práctica basada en tareas u objetivos por clase y una aproximación intercultural del uso de la lengua 1 y 2. Se seleccionaron en medio de una experiencia de acompañamiento como facilitadora bilingüe de los centros de inmersión de

lengua extranjera Chile en mi labor como docente en la Universidad Católica de Manizales donde tuve la oportunidad de acompañar procesos de fortalecimiento de habilidades lingüísticas del idioma inglés y proyección de escenarios metodológicos contextualizados y divergentes mediante las artes y metodologías experienciales.

Método de recolección de datos

Cada uno de los instrumentos fue elaborado teniendo en cuenta aspectos relacionados con el bienestar, práctica docente, pensamiento artístico, la práctica de la clase para señalar cómo estos aspectos hacen parte de ese ambiente de aprendizaje, quien es la maestra, sus hábitos e ideas frente a la clase. Así como la importancia de la inmersión en el aprendizaje de una segunda lengua, preguntas de la práctica docente y la clase como tal con detalles que describen diferentes estilos y que a su vez verifica si las premisas del marco teórico se evidencian en los contextos aplicados. Se realizaron 3 instrumentos escritos de preguntas abiertas para recoger información específica con la posibilidad de escuchar ampliamente a las profesoras bilingües.

Los instrumentos fueron diligenciados en el mes de noviembre de 2025 al finalizar el periodo académico cada una de manera personal recibió los tres instrumentos y los completó. Durante el proceso se generan algunas preguntas sobre metodologías, formas de mejorar la práctica docente, contextualizarla, hacerla significativa y visibilizar problemas de los profes y resolverlos, aplicar un pensamiento artístico y ver cómo se adapta a la enseñanza bilingüe y a la propia experiencia del docente.

Gráfico 1. Cronograma

BEST SITUATED TEACHING PRACTICES WITH BILINGUAL TEACHERS THROUGH ARTS, A STUDY IN 3 DEPARTMENTS OF COLOMBIA

CRONOGRAMA 2025-2026

		NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO
INSTRUMENTO UNO	TEACHERS	ANALIZAR				instalación epistemológica	ESCRITURA DEL TEXTO	SUSTENTACION	PUBLICACION INDEXADA
	GUIA DE OBSERVACION								
INSTRUMENTO DOS	TEACHERS	DISEÑAR							
	ENCUESTA								
INSTRUMENTO TRES	TEACHERS	IMPLEMENTAR							
	CUESTIONRIOS								
INSTALACION	Epistemo lógica	EVALUAR							

Nota. Elaboración propia, 2025.

Consideraciones éticas

- Formato de consentimiento informado

[Apéndice 1 Formato de Consentimiento Informado.](#)

- Carta Conflicto de Interés

[Apéndice 2 Carta conflicto de interés formato.](#)

- Diseño de Instrumentos

Los instrumentos fueron diseñados siguiendo el objetivo específico mientras se consideraron puntos de interés, contexto y referentes bibliográficos **Enlaces de recolección de datos**

. A continuación, presento el diseño de cada instrumento aplicado.

[Apéndice 3 Instrumento Uno: Guia de Observación.](#)

[Apéndice 4 Instrumento Dos: Encuesta.](#)

[Apéndice 5 Instrumento Tres: Cuestionarios.](#)

d. Consentimiento Informado

La recolección de datos fue hecha con el aval de las profesoras. A continuación, presento el consentimiento informado firmado por cada docente.

[Apéndice 6 T.Y. consentimiento informado.](#)

[Apéndice 7 T.N. consentimiento informado.](#)

[Apéndice 8 T.C consentimiento informado.](#)

[Apéndice 9 T.S. consentimiento informado.](#)

e. Recolección de datos

La recolección de datos fue hecha mediante un proceso previo en el cual se indicó sobre los contenidos de cada instrumento, relacionando ideas con la práctica docente y luego se realizaron las encuestas de manera individual.

[Apéndice 10 T.Y. UNO Instrumento Guía de Observación.](#)

[Apéndice 11 T.Y. DOS Instrumento Encuesta.](#)

[Apéndice 12 T.Y. TRES Instrumento Cuestionarios.](#)

[Apéndice 13 T.S. UNO Instrumento Guía de Observación.](#)

[Apéndice 14 T.S. DOS Instrumento Encuesta.](#)

[Apéndice 15 T.S. TRES Instrumento Cuestionarios.](#)

[Apéndice 16 T.N. UNO Instrumento Guía de Observación.](#)

[Apéndice 17 T.N. DOS Instrumento Encuesta.](#)

[Apéndice 18 T.N. TRES Instrumento Cuestionarios.](#)

[Apéndice 19 T.C. UNO Instrumento Guía de Observación.](#)

[Apéndice 20 T.C. DOS Instrumento Encuesta.](#)

[Apéndice 21 T.C. TRES Instrumento Cuestionarios.](#)

ANÁLISIS DE DATOS

5.1 Instrumento Uno: Guía de observación

Aplicaremos el análisis mixto intercultural para el instrumento Uno, Dos y Tres aplicado a 4 profesoras bilingües distribuidas en territorios de Colombia, Manizales, Bogotá y Neiva. De acuerdo con Sampieri (2014), el análisis estadístico descriptivo se utiliza bajo la premisa de especificar propiedades, características y perfiles de personas, grupos o fenómenos, detallando cómo son y cómo se manifiestan. Utilizaré este enfoque para visualizar la distribución de las variables en la Guía de Observación instrumento Uno. Recoger el número de preguntas y observar cuantitativamente ciertos parámetros ayuda a evidenciar ciertos niveles, porcentajes y temas que luego son analizados de manera descriptiva.

En ambos análisis cuantitativo y cualitativo, realicé una codificación y un grupo de códigos relacionados con ciertos temas, y los defino en la esencia de cada tema relacionado con el marco conceptual del proyecto y los objetivos de cada instrumento. Las autoras (Braun y Clarke, 2006), describen 6 pasos para el análisis temático: 1. Familiarización con los datos. 2. Codificación de etiquetas, 3. Búsqueda de temas, 4. Revisión de temas, 5. Verificar temas, códigos y datos. 6. Redactar los hallazgos con ejemplos de datos que apoyen los temas.

Utilizo estas metodologías para que estas dos lecturas tanto la cuantitativa como la cualitativa ayuden en la lectura de los instrumentos y permitan un análisis minucioso del mismo. Otra idea que surge al realizar el análisis escrito de los instrumentos es el translenguaje y el cambio de código, quiero implementar esto en esta parte del escrito de análisis de datos y así usar inglés, español y Nasa Yuwe en algunos momentos de la reflexión escrita, lo planteo de esta forma ya que las entrevistas se concibieron de esta forma y las respuestas fueron obtenidas también en los tres idiomas. Capturar cierta idea o temática que surge y se conecta

con la pregunta de investigación o propone algo nuevo debido al uso de varios idiomas es algo que enriquece la investigación y propone una imagen variada a la hora de consultar el texto. En este sentido considero el texto como una imagen que narra no solo en el sentido estricto de la escritura, sino en los matices que logran acentuarse a través de los distintos idiomas, sus expresiones ideas y acentos si se quiere. También el uso de IA para la generación de códigos y análisis temático y cuantitativo fueron parte de las herramientas que ayudaron al análisis de los instrumentos.

Teacher C: T.C. UNO Instrumento Guía de Observación

Teacher Y: T.Y. UNO Instrumento Guía de Observación

Teacher N: T.N. UNO Instrumento Guía de Observación

Teacher S: T.S. UNO Instrumento Guía de Observación

5.1.1 Tabla 1. Asignación de códigos

Codificación de los ítems YES / NO

Respuesta	Código
YES	1
NO	0

Nota. Elaboración Google, 2026.

5.1.2 Tabla 2. Categorías de Análisis

Aplicado al instrumento Uno:

Categoría	Código
Engaging	1
Interactive	1
Inclusive	1
Helps in vocabulary building	0 (dice NO)
Develops creativity	1
Builds critical thinking	1
Materials	1

Nota. Elaboración Google, 2026.

5.1.3 Tabla 3. Resultados Cuantitativos por participante

A continuación, incluyo cada docente por separado, con categoría, código (1 = sí, 0 = no), e Interpretación basada en las observaciones y lectura del instrumento.

Teacher C: Resultado cuantitativo: ☒ 7/7 categorías cumplidas (100%)

Categoría	Código	Interpretación
Engaging	1	Los estudiantes participantes mostraron alta participación, intercambio de ideas y reflexión pedagógica.
Interactive	1	Se generaron discusiones significativas, preguntas aclaratorias e intercambio de estrategias.
Inclusive	1	Hubo integración de enfoques visuales, auditivos y kinestésicos.
Vocabulary building	1	Las artes apoyaron la construcción de vocabulario y comprensión conceptual.
Creativity	1	Los participantes diseñaron actividades artísticas relacionadas con la identidad.
Critical thinking	1	Se promovió el análisis y la reflexión sobre arte e interculturalidad.
Materials	1	Materiales variados y suficientes para todos.

Nota. Elaboración Google, 2026.

Tabla 4. Teacher Y: Resultado cuantitativo: ✓ 6/7 categorías cumplidas (86%)

Categoría	Código	Interpretación
Engaging	1	Alta participación durante actividades prácticas y trabajo en parejas.
Interactive	1	La clase fue interactiva, con juegos, trivias y preguntas constantes.
Inclusive	1	Hubo apoyos visuales, kinestésicos y actividades adaptadas.
Vocabulary building	0	Aunque hubo vocabulario, no se usó arte. No cumple la categoría.
Creativity	1	Los estudiantes crearon diálogos y ejemplos propios.
Critical thinking	1	Analizaron errores, corrigieron y produjeron contenido propio.



Materials	1	El Student's Book fue suficiente y accesible para todos.
-----------	---	--

Nota. Elaboración Google, 2026.

Tabla 5. Teacher N: Resultado cuantitativo: ✓ 5/7 categorías cumplidas (71%)

Categoría	Código	Interpretación
Engaging	1	Muchos estudiantes participan, aunque algunos permanecieron callados.
Interactive	1	Se hacen preguntas, pero a veces solo para obtener nota.
Inclusive	0	No se consideran plenamente los ritmos y estilos de aprendizaje. Es estandarizada.
Vocabulary building	1	El arte y actividades en casa apoyan el vocabulario.
Creativity	1	Se elaboran proyectos orales ocasionales (recetas, mapas, entrevistas).
Critical thinking	1	Los estudiantes producen nuevas ideas, aunque poca

		reflexión.
Materials	0	Materiales insuficientes, especialmente tecnológicos.

Nota. Elaboración Google, 2026.

Tabla 6. Teacher S: Resultado cuantitativo: ☒ 6/7 categorías cumplidas (86%)

(Materials sin calificar → no afecta el porcentaje evaluado)

Nota: “ewa” equivale a sí (1).

La categoría “Materials” se deja en blanco no presenta evidencias.

Categoría	Código	Interpretación
Engaging	1	Participación desde prácticas ancestrales (arte, danza, huerta).
Interactive	1	Interacción espiritual y cultural en círculo, con saberes territoriales.
Inclusive	1	Enfoque inclusivo desde la filosofía ancestral, arte y trabajo territorial.

Vocabulary building	1	Enseñanza profunda del sistema fonológico Nasa Yuwe.
Creativity	1	Creatividad vivencial ligada al territorio y las prácticas culturales.
Critical thinking	1	Reflexión desde la memoria ancestral y la conexión con la naturaleza.
Materials	—	No se menciona suficiencia de materiales escolares tradicionales.

Nota. Elaboración Google, 2026.

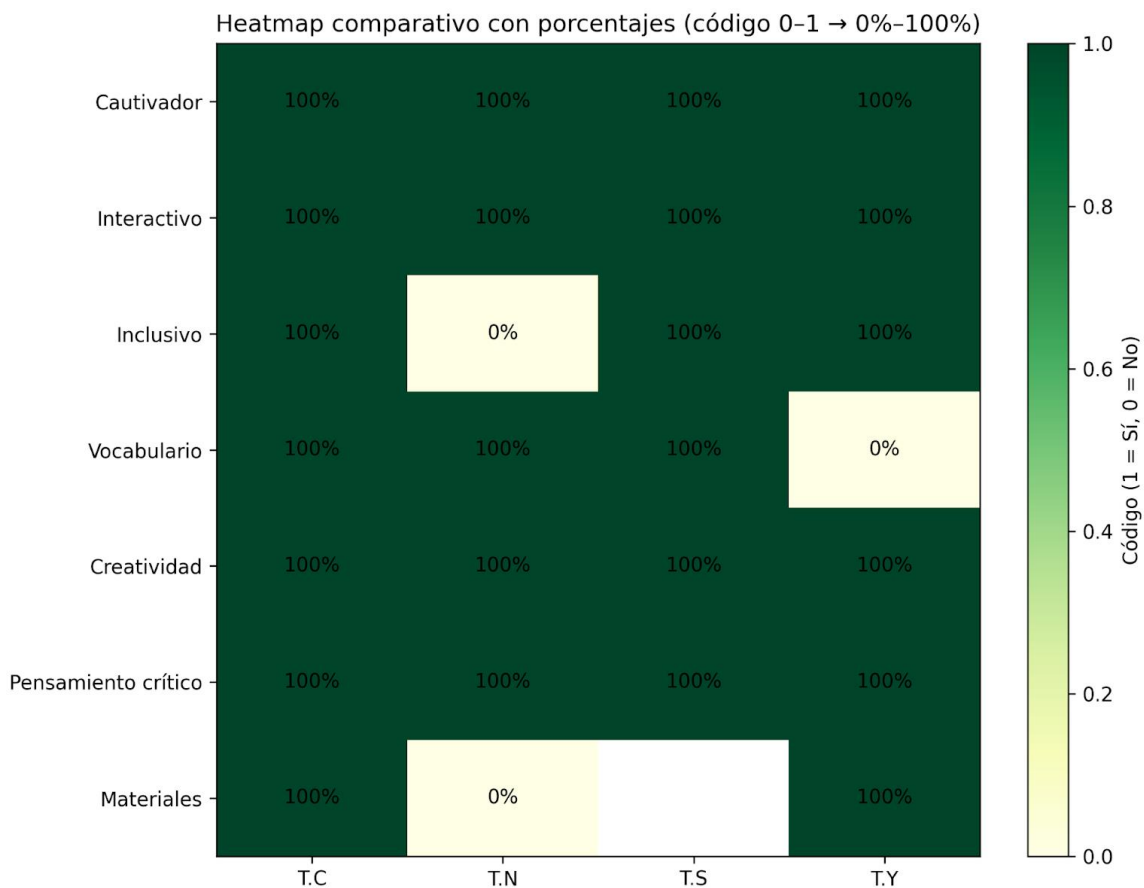
5.1.4 Tabla 7. Resumen de datos cuantitativos

Docente	Categorías con código 1	Total, posibles.	% Cumplimiento
T.C.	7	7	100%
T.Y.	6	7	86%
T.N.	5	7	71%

T.S.	6	7*	86% (Materials sin calificar)
-------------	---	----	--------------------------------------

Nota. Elaboración Google, 2026.

5.1.5 Gráfico 2. Análisis Visual Heatmap



Nota. Elaboración Google, 2026.

Gráfico 2. Interpretación heatmap:

- Color: Verde más intenso = cumplimiento (1 → 100%).
- Etiqueta de texto: Muestra el % en cada celda (0% o 100%); en blanco si no aplica.

- Ejes: - Columnas → Teachers (T.C, T.Y, T.N, T.S). - Filas → Categorías (Cautivador, Interactivo, Inclusivo, Vocabulario, Creatividad, Pensamiento crítico, Materiales).

5.1.6 Tabla 8. Libro de códigos (Codebook) temática

El análisis temático se aplica de la siguiente forma: Codificación, marcas fragmentos

(observación/entrevista) con estos códigos. Agrupación: códigos → subtemas → temas. Cada

tema responde a la pregunta ¿cómo se relaciona el arte con lo bilingüe?

Tema	Subtema	Definición operacional	Indicadores/Códigos	Resultados asociados	Teachers
Integración artística en la enseñanza bilingüe	Arte como andamiaje multimodal	Uso intencional de música/dibujo/drama/relato/performance para apoyar comprensión y producción en L1/L2	Actividades artísticas con objetivos lingüísticos explícitos; multimodalidad; translanguageing guiado.	Participación, interacción, creatividad, pensamiento crítico, vocabulario.	T.C. T.N.



Artes situadas / ancestr ales	Territorio como recurso pedagógi co.	Saberes y prácticas (cantos, tejidos, oralidad, ritualidad, materiales del territorio) integrados a la enseñanza	identidad/cultura; materiales del entorno; oralidad; participación comunitaria.	engagement, interacción, pensamiento crítico intercultural.	T.S.
Vocabul ario y compre nsión con soporte artístico	Arte como palanca léxica	Vocabulario practicado mediante canción/imagen/ge sto/dramatización/ movimiento	léxico aparece en producto artístico; repetición significativa; asociación imagen/gesto/palabr a.	retención léxica, comprensión.	T.C, T.N (prese nte); T.Y (ausen te)
Pedago gía bilingüe (núcleo)	Interacci ón y translang uaging	Andamiaje, alternancia de códigos, tareas comunicativas.	preguntas abiertas; trabajo colaborativo; uso funcional L1/L2	interacción, comprensión, pensamiento crítico.	T.C, T.N, T.S, T. Y

Materialidad y recursos (mediador o contextual)	Convencional vs territorial	Recursos disponibles y cómo se redefinen en contexto intercultural	limitación; sustitución por recursos locales; redefinición de “suficiencia”	viabilidad/eficacia; necesidad de ajustar instrumento.	T.N, T.S
---	-----------------------------	--	---	--	----------

Nota. Elaboración Google, 2026.

The quantitative results across the four observed teachers show consistently high performance in core pedagogical dimensions such as engagement, interaction, creativity, and critical thinking. All teachers demonstrate strong capacities to foster active participation, though the nature of engagement varies depending on their teaching style and cultural context. For example, Teacher C and Teacher Y rely on structured and interactive classroom strategies, while Teacher S draws on ancestral, territorial, and communal practices, generating a culturally rich form of engagement. Only Teacher N shows partial participation from students with some uneven involvement, marking a contrast with the other teachers. Inclusion emerges as a distinguishing factor: three teachers (C, Y, and S) integrate multimodal or culturally sustaining strategies to support diverse learners, while T. N’s observation registers a clear “no”, signalling a need for more structured differentiation and attention to learning paces.

Vocabulary development through artistic or culturally meaningful practices is present in three cases (T.C, T.N, T.S), each using art or culturally rooted expression to reinforce comprehension. T.Y, however, does not connect vocabulary with the arts, resulting in the only

explicit “no” in her record for this dimension. Regarding creativity and critical thinking, all four teachers facilitate opportunities for student production, whether through artistic tasks (T.C.), dialogic creation (T.Y.), periodic projects (T.N.), or ancestral territorial practices (T.S.). This shows that each teacher—despite contextual differences—strengthens these competencies.

Finally, materials reveal important contrasts. T.C. and T.Y. have sufficient resources to support their sessions, T.N. faces material and technological limitations, and T.S. operates through experiential/territorial resources not easily classified by conventional categories—hence her “materials” cell remains unscored.

5.2 Instrumento Dos Entrevista/Survey

Para realizar el análisis mixto de la encuesta de las Teachers C, Y, S, N es importante notar que el instrumento dos es principalmente cualitativas (preguntas abiertas). Consta de 5 preguntas relacionadas con la experiencia de inmersión de lengua extranjera y que representa esta experiencia en el aprendizaje y práctica de una segunda lengua. Revisando si tiene un impacto positivo en un porcentaje de 0 100 mientras se explica porque tiene este porcentaje en relación con la experiencia de cada teacher.

5.2.1 Análisis de caso, Teacher C: The survey completed by Teacher C reflects a 100% positive impact regarding the immersion experience (pp. 2-3). Based on the five parameters evaluated, the quantitative summary is as follows:

- Language Proficiency & Confidence: The teacher reports a high increase (100%) in speaking confidence, specifically noting the overcoming of communication barriers.
- Engagement with Collaborative Strategies: 1 out of 1 memorable activity described ("Art and Identity") was based on collaborative teaching and fluency practice
- Integration of Core Competencies: The respondent identifies a three-fold connection

between socioemotional skills, creativity, and teaching (100% integration), emphasizing empathy and self-expression.

- Multicultural Awareness: There is a clear identification of cultural roots and diversity as a direct result of the immersion tasks.
- Professional Transformation: The teacher affirms that immersion directly impacts classroom practices and student motivation, suggesting a total shift in pedagogical approach.

5.2.2 Análisis de caso, Teacher Y: The survey responses from Teacher Y indicate a highly successful immersion experience, focusing on the practical application of language in real-world settings. The quantitative break Down is as follows:

- Language Application in Real Contexts: The teacher identifies 4 specific real-life scenarios (asking for directions, buying food, using transportation, and casual conversations) where English was used effectively (p. 2).
- Confidence & Fluency Growth: There is a 100% affirmative response regarding increased speaking confidence. The teacher notes that speaking became "more natural" due to constant interaction with both locals and foreigners (pp. 2-3).
- Socioemotional & Collaborative Skills: The teacher highlights 3 core values (empathy, patience, and openness) fostered through the experience. She emphasizes that 100% of these interactions create a "safe environment" for learning (p. 2).
- Memorable Activity Impact: 1 major immersion event (visiting Parque Tayrona) served as a multifaceted learning tool, combining nature, physical activity (2-hour hike), and spontaneous language practice (p. 2).
- Perception of Language Utility: For the respondent, English shifted from being a "subject" to a multi-purpose tool used for 4 key functions: communication, problem-

solving, collaboration, and expressing ideas (p. 3).

5.2.3 Análisis de caso, Teacher N: the survey responses from Teacher N indicate a strong emphasis on the collaborative and emotional dimensions of the immersion experience (p. 2). The quantitative summary is as follows:

- Peer Interaction & Language Usage: The teacher identifies two primary relevant factors: the opportunity to interact with teachers from different regions and the "continuous use of English," which she quantified as both a challenge and a learning gain (p. 2).
- Confidence Levels: The respondent reports a 100% affirmative increase in speaking confidence, although she expresses a desire for more practice time and local immersion centers to maintain this growth (p. 3).
- Socioemotional Integration: 100% of the core competencies (socioemotional skills, creativity, and teaching) are viewed as "totally connected." The teacher highlights three specific benefits of this integration: empathy development, creativity, and increased motivation (p. 2).
- Memorable Activity Impact: The teacher highlights one central activity involving "socioemotional cards." This activity included two distinct stages (drawing goals and representing obstacles), which she noted as having a significant emotional impact on the group (p. 2).
- Professional Growth Value: The teacher attributes two main areas of improvement to the immersion: the enrichment of professional growth and the strengthening of classroom dynamics through "meaningful experiences" (p. 3).

5.2.4 Análisis de caso, Teacher S: The spiritual and cultural depth of the immersion.

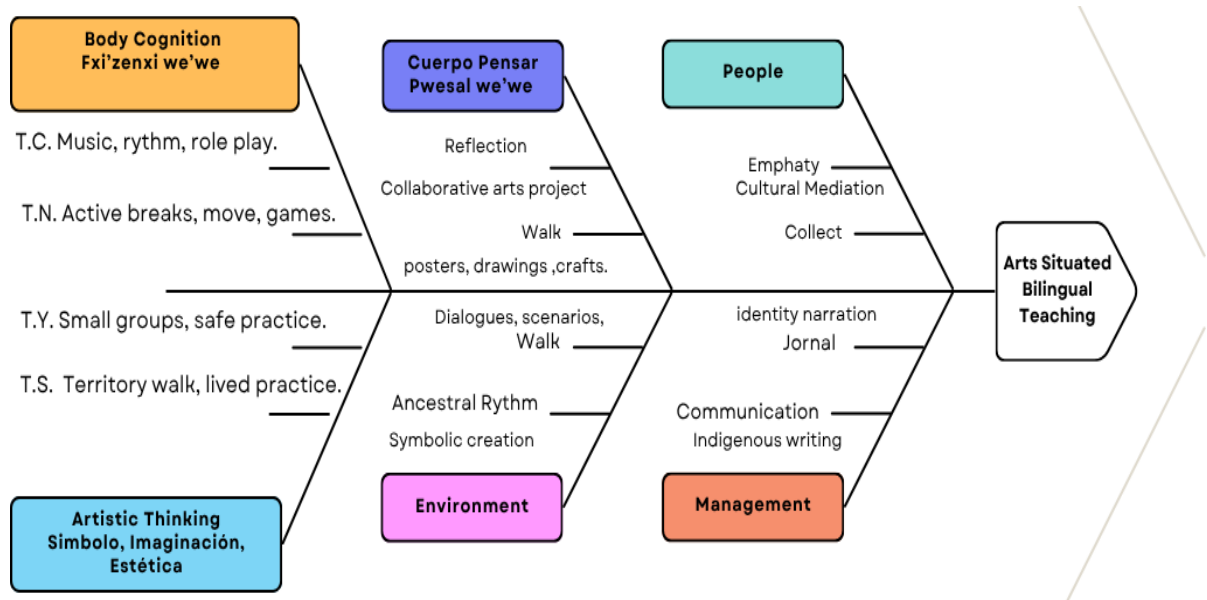
The quantitative breakdown is as follows:

- Multidimensional Immersion Relevance: The teacher identifies 3 distinct types of immersion as highly relevant: cultural/ancestral immersion, virtual environment immersion (VR), and narrative immersion (books/movies) (p. 2).
- Ancestral Integration: 100% of her pedagogical approach is rooted in "práctica ancestral" and spiritual cosmogony, which she uses to frame both cultural and linguistic learning (p. 2).
- Socioemotional & Creative Connection: The respondent outlines 4 specific strategies to bridge socioemotional skills with teaching: problem-solving projects, fostering empathy/collaboration, designing innovative products through imagination, and managing stress through practical projects (pp. 2-3).
- Impact on Confidence: There is a clear affirmative correlation between the immersion process and speaking confidence. The teacher views speaking as a tool for "effective communication" and "spiritual expression" within the educational community (p. 3).
- Bilingualism Utility: For this teacher, bilingual immersion is valued as a fundamental tool for cultural discernment, stating it is essential for understanding the unique "thought of each culture" (p. 3).

The immersion experience successfully moved the teachers from a theoretical understanding of bilingualism to a practical, emotionally intelligent, and culturally aware pedagogical approach. The integration of the arts allows teachers to move from technical linguistic competence to comprehensive expressive competence. While Teachers Y and N can benefit from the performing and collaborative arts, Teachers C and S find in the visual and symbolic arts a channel to rescue their identity and spirituality within bilingualism. Implementing Artistic Translingual: Foster a space where teachers and students can switch languages (Spanish, English, Ancestral languages) fluidly while engaging in visual arts and movement

activities. This reduces linguistic anxiety and allows art to act as a “bridge” of meaning.

5.2.5 Gráfico 3. Arts Situated Bilingual Teaching



Nota. Elaboración Propia 2026.

5.3 Instrumento Tres: Cuestionarios

5.3.1 Tabla 9. Comparative quantitative analysis

I coded each questionnaire into measurable indicators so we can compare briefly. (Coding is based strictly on evidence stated in each teacher's responses; where a practice wasn't explicitly described, it appears as 0/False to avoid over-inferring.

How the scoring works

- Arts-based intensity (0–3): 1 point each for (a) arts projects/role-play/symbolic creation, (b) music/dance/movement, (c) experiential walk & collect information preference.

- Socio-emotional skills (SES) (0–2): 2 = explicit/consistent (empathy, reflection, active listening, culturally grounded SEL); 1 = implicit/unclear; 0 = not yet integrated (self-reported).

Teacher	Arts-based intensity (0–3)	SES integration (0–2)	Experiential (“walk & collect”)	Positive behavior management	High engagement reported	Visual/online strategies	Group/pair work	Burnout: self-care	Burnout: time management	Burnout: collaboration	Source
T.C.	2	2	0	0	0	0	0	1	0	1	T.C
T.N.	3	0	1	1	1	1	1	1	1	0	T.N
T.Y.	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	T.Y
T.S.	3	2	1	1	1	0	0	1	0	0	T.S

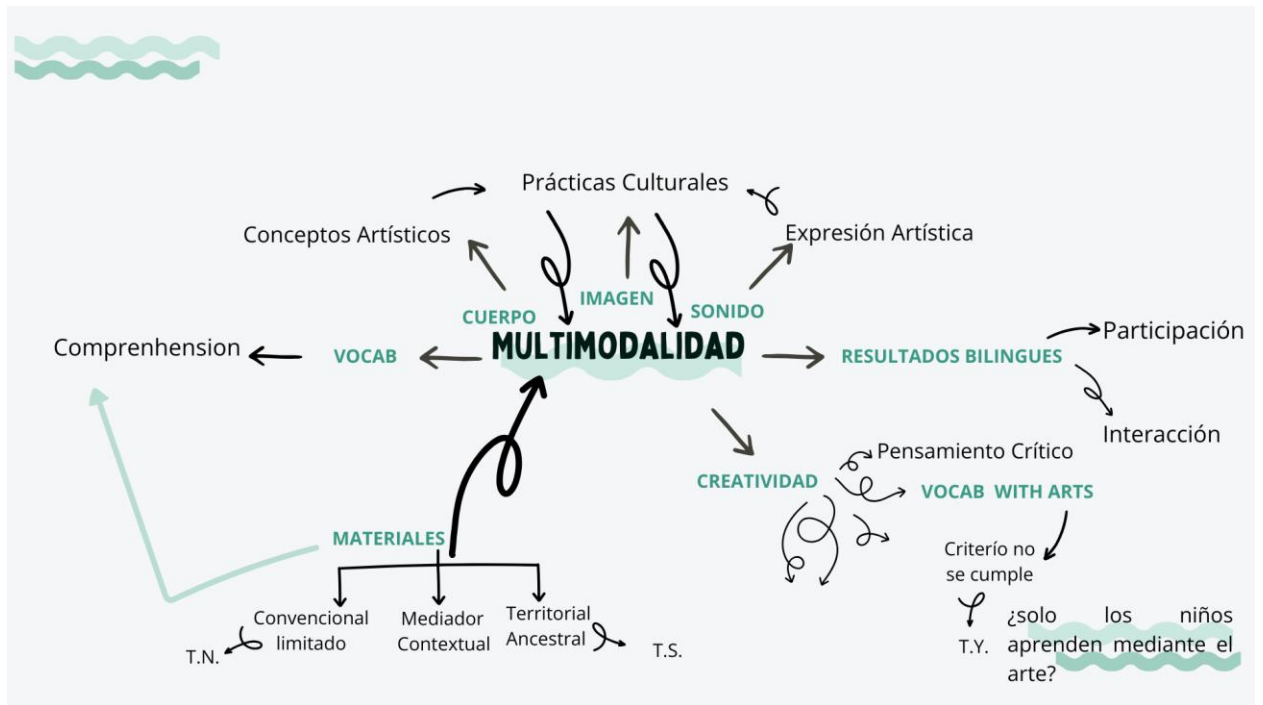
Nota. Elaboración Google 2026.

Quick visuals

Note on T.C : parts of the class-section text could not be recovered from the PDF

extraction; zeros on class-level items likely reflect missing evidence, not absence of practice.

5.3.2 Gráfico 4. Mind map



Nota. Elaboración Propia 2026.

5.3.3 Tabla 10. Quantitative analysis per teacher

T.C. Quant	T.N. Quant	T.Y. Quant	T. S. Quant
Scores 2/3 on arts-based intensity (music/rhythm and collaborative/role-	Scores 3/3 on arts-based intensity (posters/drawings/crafts, role-play, and	Scores 3/3 on arts-based intensity (interactive/role-play and prefers to walk-	Scores 3/3 on arts-based intensity (art/dance/symbolic creation and explicit



play/art projects) and 2/2 on SES integration (empathy, confidence, reflection). No explicit evidence captured for experiential walk & collect, behaviour management, engagement, visual/online strategies, or group/pair work in the class section recovered; burnout coping shows self-care = 1, time management = 0, collaboration = 1.	prefers to walk-&-collect) and 0/2 on SES integration (she reports it was not yet systematic). Reports positive behaviour mgmt. = 1, engagement = 1, visual/online = 1, group/pair work = 1; burnout coping: self-care = 1, time mgmt. = 1, collaboration = 0.	&-collect for journaling) and 2/2 on SES integration (active listening, empathy, small-group support). Reports positive behaviour mgmt. = 1, engagement = 1, visual/online = 1, group/pair work = 1; burnout coping: self-care = 1, time mgmt. = 1, collaboration = 1.	preference for walk-&-collect), and 2/2 on SES integration (age-appropriate, culturally grounded, reflective). Reports positive behaviour mgmt. = 1, engagement = 1; visual/online = 0 (not stated), group/pair work = 0 (not explicit). Burnout coping emphasizes self-care/spiritual reflection = 1; no explicit evidence for time-management or collaboration routines.
--	--	--	--

Nota. Elaboración Google 2026.

Across the four teachers, arts-integrated and experiential teaching is strong (three teachers at 3/3), SES integration is high for three (2/2) with one developmental need (0/2)

where the teacher self-reports it is not yet systematic. All who described class management report positive behaviour strategies and high engagement, with variation in visual/online use (two explicit, two not stated). The next step is to make impact visible through small rubrics/checklists while preserving each teacher's pedagogical identity (project-based, movement-rich, or cosmogonic). These low-lift measures will allow tracking progress without diluting the authenticity of their approaches.

5.3.4 Qualitatives findings per teacher

Teacher C

Themes: *Meaningful communication, embodied creativity, emotional expression, project-based exploration* T. C's responses reflect a strong alignment with the instrument's objective: she emphasizes meaningful learning moments through communication, art, and culture, showing how artistic practices become a pathway to language use and bilingual identity. She also designs role-plays and collaborative art projects, which directly mobilize artistic thinking as students co-create meaning rather than memorize it. Her integration of music, rhythm, movement, and emotional expression demonstrates body cognition, as students physically engage in the communicative act and embody socio-emotional skills such as empathy and confidence. These practices exemplify how the arts can generate bilingual learning that is experiential, affective, and embodied.

Teacher N.

Themes: *Playfulness, visuality, movement-based engagement, emergent SEL, collaborative artistic production* T. N's teaching resonates with the instrument's goal by using games, drawings, posters, role-play, crafts, and movement activities—all of which situate learning in artistic processes and embodied action. Students are often up, moving, creating,

dramatizing, which grounds understanding in body cognition: learning emerges through gestures, physical interaction, and active participation. While she self-reports that socio-emotional integration is still developing, her practices (group work, creative activities, positive reinforcement, and active breaks) organically support artistic thinking—students imagine, perform, dress up as characters, and interact playfully. These elements align with the instrument’s intention to surface innovative, arts-based teaching directions that nourish well-being and bilingual development.

Teacher Y.

Themes: *Safe environment, dialogic creativity, step-by-step embodied communication, real-life application* T. Y’s responses show a pedagogical approach highly aligned with the instrument’s purpose: she creates safe spaces where students gradually embody English through dialogues, pair work, small-group communication, and real-life scenarios. Her emphasis on active listening, empathy, patience, and step-by-step scaffolding demonstrates SES integration through an embodied relational lens—students learn not only with the mind but with the body engaged in social interaction. Her use of role-play, movement-based journaling (walk & collect), and interactive activities directly activates body cognition, situating thought in action. At the same time, her focus on building confidence and allowing students to narrate their own routines reveals artistic thinking, as learners begin to shape their linguistic and personal identities through creative expression.

Teacher S.

Themes: *Cosmogonic embodiment, ancestral knowledge, symbolic art, lived practices, culturally rooted creativity* T.S’ responses present the strongest and most explicit connection between the instrument’s goal, body cognition, and artistic thinking. Her pedagogy is grounded in experiential, community-based, and cosmogonic practices, where students learn through

lived activities, movement, walking the territory, observation, and real-world examples. This is body cognition at its core—knowledge is not abstract but emerges from the body’s interaction with land, community, and ritual. Her emphasis on autochthonous dance, symbolic artistic production, and indigenous writing systems demonstrates deep artistic thinking rooted in cultural epistemologies. She frames learning as “Fxi’zenxi we’we” (learning by enjoying) and “Pwesal we’we” (learning by doing), perfectly matching the instrument’s objective to surface new, art-based bilingual innovations that honor identity, well-being, and embodied wisdom.

Three strong thematic convergences emerge: Body cognition as a learning engine: Through movement, role-play, walking, dramatization, and lived experience, all teachers incorporate embodied practices, though with different cultural and pedagogical intensities. Artistic thinking as a bilingual catalyst: Art projects, symbolic representation, creativity, narrative, dance, and environmental observation turn language into an expressive medium rather than a mechanical task. Alignment with the instrument’s objective all four educators generate innovative, arts-situated and bilingual practices that highlight emerging ideas for future teaching: creativity, identity, embodiment, community knowledge, and socio-emotional growth.

El Instrumento 3 buscó *sintetizar aprendizajes emergentes* para impulsar una enseñanza bilingüe situada en las artes. Across the four teachers, we see a coherent pattern: learning becomes embodied (body cognition) through movement, dramatization, and walking-the-territory, while artistic thinking (symbolic creation, imagination, aesthetic framing) turns language into *meaning-making* rather than memorization.

In sum, arts-situated bilingual teaching in this group is already embodied and creative; next, we make it visible with light rubrics/checklists, so growth is traceable without losing authenticity. *Kiwe wala theg we’we*—learning with/in territory—can be a shared thread: from

classroom role-plays to symbolic artifacts and walk-&-write journals, Cuerpo-pensar becomes language, and language becomes art.

En la visión pensamiento artístico como eje del bilingüismo transforma el aula al dejar de ser un espacio de producción gramatical para convertirse en un escenario de experiencia vital. Fortaleciendo los siguientes procesos: 1. Reducción del filtro afectivo: el placer y el juego estético disminuyen la ansiedad de "cometer errores", permitiendo que el idioma fluya de forma más natural. 2. Multimodalidad: Al conectar sonidos, imágenes y movimiento con palabras, el cerebro crea anclajes de memoria más profundos que la simple traducción simultánea. 3. Bienestar y Conexión: Al priorizar la armonía relacional se genera un entorno seguro. Un estudiante que se siente validado creativamente está mucho más dispuesto a explorar una lengua ajena. De hecho, el arte no es solo un recurso didáctico, sino el lenguaje común que permite que el nuevo idioma cobre sentido y articule los procesos cognitivos desde un lugar creativo, armónico, natural.

Al decir que aprendemos con el cuerpo nos hace volver al cuerpo, sentirlo, escucharlo y nos lleva a decir que no es solo un transporte para la mente, sino parte del pensamiento, de la comunicación, experiencia y expresión. Definir un bilingüismo desde las artes, nos remite al gesto, el ritmo y la acción, estos preceden a la palabra, así al actuar una escena o esculpir algo, o moverse mientras se habla, bailar, el lenguaje empieza a tomar otra dimensión y la lengua extranjera se va afirmando en la memoria muscular y sensorial. No solo se aprenden códigos, palabras o sonidos de esa nueva lengua, sino que el cuerpo experimenta ese nuevo idioma, lo interpreta y de alguna forma elimina la necesidad mental, ejecuta el lenguaje en la expresión vital.

CONCLUSIONES

El marco teórico desarrollado en la presente investigación se sustenta en una coherencia epistemológica que concibe el aprendizaje como un proceso integral, experiencial, corporal y situado, en el que el pensamiento artístico, la cognición encarnada y la atención al contexto y la autonomía del estudiante se articulan como ejes fundamentales. Esta perspectiva se distancia de concepciones reduccionistas del conocimiento para reconocer la experiencia vivida, el cuerpo, la emoción y la interacción sociocultural como dimensiones constitutivas del aprendizaje, particularmente en contextos de educación bilingüe.

Desde el enfoque del pensamiento artístico, el arte se reconoce como una forma legítima de conocimiento y como un lenguaje simbólico que posibilita la producción de sentido, la expresión del sujeto y la mediación entre experiencia y comprensión. En articulación con el aprendizaje incorporado, se comprende que el conocimiento y el lenguaje se construyen de manera encarnada, integrando percepción, movimiento, emoción y reflexión. Los aportes del aprendizaje experiencial y de la cognición corporizada permiten comprender que la acción, la experimentación y la vivencia estética territorializan el aprendizaje y favorecen procesos multimodales y significativos en la adquisición de una segunda lengua.

Asimismo, la línea de contexto y autonomía aporta una mirada pedagógica situada, que reconoce la singularidad de los escenarios educativos, la influencia de los factores afectivos y socioculturales, y el papel del docente como mediador del aprendizaje. Desde una perspectiva post metodológica, la enseñanza se concibe como una práctica flexible, reflexiva y contextualizada, orientada a la creación de ambientes educativos humanizados, inclusivos y coherentes con las necesidades de los estudiantes. En conjunto, este marco teórico permite comprender el aprendizaje bilingüe mediado por las artes como un proceso formativo integral que articula cuerpo, lenguaje, cultura y emoción, promoviendo la construcción de conocimiento

con sentido, el desarrollo de la autonomía y la formación de sujetos capaces de interactuar de manera crítica, sensible y responsable en su contexto.

La metodología del presente proyecto se consolidó como una cartografía pedagógica que permitió transitar de la observación técnica a la creación de significado simbólico. Tres aprendizajes clave realzan la implementación de cada instrumento. Primera, la observación no fue un conteo de aciertos, sino un diagnóstico de cómo la coherencia epistemológica varía según el contexto, segundo validando que el bilingüismo sin arte o territorio genera brechas de inclusión, en este sentido se fue del dato a la experiencia emergente de acuerdo con el instrumento 1. Como tercera clave de aprendizaje se comprueba que la metodología debe ser vivencial, práctica, en contextos reales.

El instrumento de inmersión demostró que la profesora debe habitar el arte para poder transmitir la lengua desde el bienestar emocional y no desde la presión gramatical en este sentido la inmersión representa un proceso de transformación y apropiación en Instrumento 2. Ya como tercera clave la implementación final probó que el "cuerpo-pensar" propuesto por la profesora indígena de la etnia Nasa Yuwe es el método más eficaz debido a que centra en el primer territorio que habitamos la vivencia y adquisición de experiencias de aprendizajes hacen parte de esa memoria muscular al pasar por una consideración artística es objeto, acción corporal y expresión en la síntesis creativa del Instrumento 3. Para finalizar la metodología me permitió validar que el bilingüismo artístico es una pedagogía situada que humaniza el código lingüístico a través del gesto y la creación.

La investigación valida que el bilingüismo no es la suma de dos códigos, sino un proceso translingüístico y estético. Aterrizar el Bilingüismo Artístico como concepto y metodología que define interacciones precisas donde se confirma que el "**Cuerpo-Pensar**" y el translingüismo son los pilares donde la lengua extranjera deja de ser un objeto externo para

convertirse en una extensión de la identidad creativa y del territorio donde se instala el ambiente de aprendizaje. Del mismo modo existe una relación directa entre el bienestar emocional (reducción del filtro afectivo) y el uso de lenguajes artísticos. Los factores de éxito en el aula según este concepto serían medibles en el sentido de la inclusión y la participación proporcional al uso de estrategias multimodales. Se logra un compromiso profundo mediante lo visual y lo ancestral y la ausencia de estas herramientas genera brechas de aprendizaje. El Territorio y el Cuerpo funcionan como materiales didácticos de alta efectividad.

Instalar el conocimiento se da cuando la creatividad y el pensamiento crítico florecen cuando el bilingüismo se vincula a tareas de producción artística, superando la instrucción gramatical mecánica. Se demostró que la competencia expresiva es superior a la técnica. El arte actúa como "puente de significado", permitiendo que docentes y alumnos naveguen entre idiomas (español, inglés, lenguas ancestrales) sin ansiedad. Se validó la cognición corporal ya que el aprendizaje se fija en la memoria muscular y sensorial a través del gesto, el ritmo y la acción que representa, haciendo que la lengua sea interpretada antes que pensada.

Así se redefine el **bilingüismo artístico** cuando se representa en el cuerpo y el territorio donde el arte no es un recurso de apoyo, sino el lenguaje común que permite que la lengua extranjera cobre sentido vital, convirtiendo el aula en un escenario de experiencia y armonía relacional.

La pregunta general ¿Cómo aplicar el pensamiento artístico a la enseñanza bilingüe en una metodología experiencial que, mediante procesos positivos, evidencie resultados que optimicen el bienestar de la comunidad educativa?, nos lleva aplicar el pensamiento artístico para transformar el aula en una representación viva donde aprender una lengua, es en esencia, aprender a sentir, crear y narrar el mundo desde el propio cuerpo y en comunidad. La enseñanza bilingüe mediada por el arte es, en esencia, una pedagogía de la presencia.

Cuando el cuerpo, el territorio y la creatividad convergen, el bilingüismo deja de ser un código de sonidos ajenos para transformarse en un lenguaje de vida que habita y celebra la diversidad de la comunidad. El Bilingüismo artístico aplica: 1. El Pensamiento Artístico a la enseñanza bilingüe para optimizar el bienestar porque transforma el esfuerzo cognitivo en placer estético y conexión comunitaria. 2. Aprendemos con el cuerpo porque involucra el gesto, el ritmo y el movimiento como cognición corporal. Y 3. Contexto y Autonomía: La metodología es exitosa cuando se sitúa en la realidad del estudiante. Las claves entonces son: pensamiento artístico es el cómo, aprendemos con el cuerpo es el lugar y contexto y autonomía es la raíz o base para la implementación y diseño del bilingüismo artístico.

La investigación demuestra una coherencia entre el objetivo general Aplicar el pensamiento artístico a la enseñanza bilingüe en una metodología experiencial que mediante procesos positivos evidencie resultados que optimicen el bienestar de la comunidad educativa, entre el pensamiento artístico y el bilingüismo situado. El hallazgo fundamental es que el bilingüismo no es una metalingüística, sino una representación viva donde el docente y el estudiante co-crean sentido. Al integrar las artes, se rompe la jerarquía del código gramatical para dar paso a una pedagogía de la presencia, donde el cuerpo es el primer territorio de enunciación.

El aula como representación: se concluye que la enseñanza bilingüe efectiva se instala en el aula cuando esta se transforma en un escenario de inmersión simbólica. Aquí, los lenguajes (inglés, español, ancestral) no se traducen, sino que se evidencian a través del gesto, la imagen y el movimiento.

Se puede pensar en un translingüismo estético donde el principal desarrollo es la validación del arte como el tercer lenguaje. El arte permite que la transición entre idiomas sea fluida y natural, reduciendo el filtro afectivo y permitiendo que la identidad del estudiante

florezca en la nueva lengua. La enseñanza bilingüe desde las artes se afirma como una herramienta de justicia social y culturalmente sustentable. El proyecto logra transformar el bilingüismo de una competencia técnica a una experiencia estética e identitaria, donde aprender una lengua es, en esencia, aprender a ser en el mundo de una manera nueva.

La integración transversal del objetivo uno evidencia que el arte y el territorio no son accesorios, sino vehículos de desarrollo lingüístico. Al demostrar que relacionar conceptos artísticos con el bilingüismo fomenta un pensamiento crítico superior al de la instrucción tradicional. Si existe una brecha en la Inclusión se revela que la falta de estrategias multimodales o artísticas afecta directamente la participación equitativa, validando que el arte es una herramienta esencial para la diferenciación pedagógica. De los recursos situados se concluye que la efectividad del método bilingüe no depende exclusivamente de un elemento o algo externo, sino de la capacidad del docente para convertir el entorno y la cultura en material didáctico relevante. A partir de esto, se puede decir que fortalecer modelos de enseñanza bilingüe que prioricen la pedagogía culturalmente situada, asegura que la creatividad sea el eje conector entre la lengua y la identidad del estudiante.

Para el objetivo 2 los hallazgos demuestran la coherencia ontológica y pedagógica: una alineación total entre el translingüismo artístico y la práctica docente. La lengua deja de ser un objeto de estudio rígido para convertirse en un flujo (español-inglés-lenguas ancestrales) mediado por la expresión estética. Así el arte como puente cognitivo desarrolla la tesis de que las artes visuales y simbólicas y las artes escénicas reducen la ansiedad lingüística. Esto prueba que la competencia comunicativa integral se alcanza cuando se integra la inteligencia emocional y la espiritualidad. La experiencia permite transitar de una competencia técnica a una competencia expresiva. Lo que se desarrolla a partir de aquí es un modelo de aula donde el error lingüístico desaparece frente a la eficacia del significado compartido a través del arte.

En resumen, la inmersión confirma que el bilingüismo es más robusto cuando se habita desde la cultura y el cuerpo, y no solo desde el código gramatical.

La conclusión del Objetivo 3 representa la cúspide de la investigación, donde la instalación artística deja de ser un producto para convertirse en una epistemología del cuerpo y el territorio mencionado la experiencia de cada docente en los tres departamentos. El cuerpo como pensamiento (Body Cognition) consolida la idea de que el bilingüismo no es un proceso mental aislado, sino muscular y sensorial. La coherencia reside en que el gesto y el ritmo preceden a la palabra; el idioma se habita antes de ser traducido, eliminando la mediación mental y el miedo al error. Es el pensamiento artístico catalizador donde el lenguaje deja de ser una tarea mecánica para ser un medio expresivo. Los hallazgos muestran que la danza, la observación del entorno y la creación simbólica actúan como anclajes de memoria profunda, permitiendo que la lengua extranjera se afirme en la identidad del estudiante.

La investigación desarrolla la tesis de que el bienestar y el juego estético crean un escenario de experiencia vital. Un estudiante validado creativamente explora el nuevo idioma con fluidez, pues el arte funciona como el lenguaje común que da sentido al código lingüístico. Se proyecta una enseñanza bilingüe situada y multimodal, denominada *Kiwe wala theg we'we* (aprender en/con el territorio). Lo que se desarrolla a partir de aquí es un modelo de cuerpo-pensar donde la evaluación no mide gramática, sino la capacidad del sujeto para crear sentido a través de la interacción. El pensamiento artístico transforma el aula bilingüe en un espacio de armonía relacional, donde la lengua se aprende como se aprende a bailar: sintiendo.

RECOMENDACIONES

El aporte central de este proyecto es el concepto de bilingüismo artístico como definición nos remitimos a la epistemología Cuerpo-Pensar donde se entiende la lengua o el aprendizaje de una lengua como un material plástico, moldeable, como la arcilla o el color, el cual, a través del gesto, el ritmo y el símbolo se representa y recrea. El uso del arte no es una acción secundaria sino transversal en el sentido de la activación, la práctica y la producción del lenguaje. Se permite al estudiante habitar el lenguaje a partir de su identidad y territorio, autonomía no exclusivamente desde la gramática lo cual se descoloniza la enseñanza tradicional y territorializa elementos como la creatividad, el gusto estético, la experiencia y la identidad.

Surge también el Translingüismo Estético para fomentar el flujo natural entre español, inglés y lenguas ancestrales. El arte sirve como el puente que da sentido al mensaje, pero el estudiante no solo codifica la gramática, sino que su universo sensible es uno con el cognitivo y se despliega entonces repertorios propios que amplía el proceso de enseñanza aprendizaje, no solo en un ambiente bilingüe o artístico sino en la vida en general. Se reduce el filtro afectivo ya que la creación artística desplaza el miedo al error.

El bienestar emocional de la comunidad educativa es el motor, no el resultado del aprendizaje lingüístico. Monitorear procesos, acompañar la emoción que acompaña el ambiente bilingüe de aprendizaje aporta una higiene colectiva en la dimensión mental, emocional y relacional. Y por último el concepto multimodalidad al integrar lo visual, lo sonoro y lo kinestésico para crear anclajes de memoria muscular profunda. en las prácticas de ambientes bilingües de aprendizaje.

Algunas limitaciones identificadas fueron la falta de materiales y formación en estrategias inclusivas que limitaron la participación de los estudiantes. La rigidez curricular en relación con la presión por resultados gramaticales estandarizados puede chocar con los tiempos orgánicos del proceso artístico. Y la categorización de recursos al evaluar por la dificultad de evaluar recursos "no convencionales" (experienciales/expresiones artísticas/territoriales) en sistemas administrativos rígidos.

Para la práctica se recomienda el diseño de Aulas-Instalación o Aulas-Representación. Diseño de "Aulas-Instalación" para transformar el espacio físico en un escenario de inmersión donde el mobiliario y los materiales inviten al movimiento y la creación. Curaduría de aprendizajes: sustituir los exámenes tradicionales por portafolios artísticos y diarios de campo (walk-and-write) que evidencian el progreso lingüístico a través de la producción creativa y escrita de una segunda lengua. Formación Docente en Sensibilidad: Capacitar a los profesores bilingües no solo en lengua, sino en lenguajes artísticos y gestión emocional.

La proyección teórica de la presente investigación puede desarrollar el concepto de **"Kiwe wala theg we'we" (aprender en/con el territorio)** el territorio que es también "Cuerpo-Pensar" que aparezca como una rama del bilingüismo crítico y culturalmente sustentable y territorializado en el Cuerpo. Mientras que la proyección práctica puede ser escalar el modelo de Instalación Vital a otras áreas del currículo, demostrando que el pensamiento artístico potencia cualquier proceso cognitivo. Ya en lo social fortalecer la armonía relacional en comunidades diversas, usando el bilingüismo artístico como herramienta de paz y validación identitaria.

Contribuciones a los Ambientes Bilingües de Aprendizaje (ABA): Una Propuesta desde el Pensamiento Artístico y la Pedagogía del Cuerpo

Hacia una Epistemología del "Cuerpo-Pensar" en el ABA

La principal contribución de esta investigación al campo de los Ambientes Bilingües de Aprendizaje es la ruptura con la visión técnico-lineal de la adquisición de lenguas. Se propone una epistemología del "Cuerpo-Pensar", donde el bilingüismo no se entiende como la traducción de códigos, sino como una "Instalación-Representación Vital". En este marco, el lenguaje es un material plástico y sensible que se moldea a través de la experiencia estética.

Esta perspectiva descoloniza el aula bilingüe tradicional al integrar el concepto de bilingüismo más potente surge cuando la lengua extranjera no intenta reemplazar la identidad, sino que se "instala" sobre ella mediante el arte. Así, los ambientes bilingües dejan de ser espacios de repetición gramatical para convertirse en escenarios de enunciación identitaria, donde el español, el inglés y las lenguas ancestrales conviven en un flujo translingüístico orgánico.

El Pensamiento Artístico como Motor de Innovación

La investigación aporta una base teórica sólida sobre cómo el pensamiento artístico actúa como un catalizador bilingüe. A diferencia de las metodologías tradicionales, aquí el arte no es un recurso didáctico, sino el lenguaje común que precede a la palabra. Los datos recolectados muestran que, al priorizar la metáfora y el símbolo, se construye un puente de significado que permite al estudiante navegar la nueva lengua con mayor fluidez, transformando el aula en una experiencia de inmersión simbólica y no solo lingüística.

El Aprendizaje Encarnado (Body Cognition) y la Memoria Muscular

Una contribución técnica esencial para los maestrantes en ABA es la validación del aprendizaje encarnado. La implementación de los instrumentos demostró que el gesto, el ritmo y el movimiento no son accesorios, sino la sede misma del pensamiento. Al “representar” la lengua a través de la dramatización, la danza o el caminar por el territorio, el idioma se fija en la memoria muscular y sensorial.

Transformación Pedagógica y la Metodología de la "Instalación-Representación"

Esta metodología de "Instalación-Representación" permite que la lengua extranjera se afirme sin la mediación constante de la traducción mental. El resultado es una reducción drástica del filtro afectivo: el estudiante pierde el miedo al error porque está inmerso en una exploración estética donde el "bienestar" es el motor del proceso. El ambiente de aprendizaje se convierte en un espacio de armonía relacional, donde el éxito se mide por la capacidad de crear sentido y no solo por la precisión fonética.

Multimodalidad e Inclusión: Un Aula para Todos

A través del contraste entre los docentes observados, esta investigación aporta una guía clara sobre la inclusión en contextos bilingües. Se evidencia que los ambientes que carecen de estrategias artísticas y multimodales tienden a generar exclusión y ritmos de aprendizaje desiguales. Por el contrario, al integrar lo visual, lo sonoro y lo kinestésico, se democratiza el acceso al conocimiento lingüístico, permitiendo que estudiantes con diversas capacidades encuentren su propio canal de expresión en la lengua meta.

Evaluación Curatorial y Proyecciones en la Práctica Enseñanza-Aprendizaje

De la Evaluación Estandarizada a la Curaduría de Aprendizajes: el proyecto propone una transformación radical en la evaluación dentro de los ABA. Se contribuye con el concepto de "Curaduría Pedagógica", donde el docente no califica, sino que organiza y valora las

evidencias del crecimiento lingüístico-artístico.

Instrumentos sugeridos

El uso de diarios de campo (*walk-and-write*), portafolios de artefactos simbólicos y registros performativos. Esta forma de evaluación permite una trazabilidad del desarrollo integral del estudiante, capturando no solo su progreso gramatical, sino su evolución en el pensamiento crítico, la creatividad y su conexión socioemocional y cultural con el entorno.

Proyección y Compromiso Social

Finalmente, la investigación proyecta un perfil de magíster en ABA como un artista-investigador capaz de diseñar experiencias inmersivas que trascienden las paredes del aula. La contribución social radica en la formación de ciudadanos bilingües que no sólo dominan una lengua global, sino que están profundamente arraigados en su cultura y territorio, capaces de usar el arte como una herramienta de paz y diálogo intercultural.

En conclusión, este trabajo entrega a la comunidad académica de la Universidad Santo Tomás un modelo de Bilingüismo Artístico que armoniza la técnica lingüística con la sensibilidad humana, garantizando que el aprendizaje sea, ante todo, una experiencia de vida plena y autónoma.

REFERENCIAS

- Asher, J. J. (1969). The Total Physical Response approach to second language learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3-17. doi.org
- Badwan, K. (2021). *Language in a globalised world: Social justice perspectives on mobility and contact*. Palgrave Macmillan. doi.org
- Consejo de Europa. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Council of Europe Publishing. coe.int
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Ediciones Morata.
- Dewey, J. (1986). Experience and education. *The Educational Forum*, 50(3), 241–252.
<https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- Efland, A. D. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- García, O. (2017). Translanguaging: Una alternativa para la educación bilingüe. En O. García y A. Lin (Eds.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-10). Wiley-Blackwell.
doi.org
- García Ríos, A. S. (2005). Enseñanza y aprendizaje en la educación artística. *El Artista*, (2), 80-97. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87400207>
- González, D. S. (2017). El cuerpo en la lingüística cognitiva. La metáfora conceptual y el

embodiment. *Correspondencias & Análisis*, (7), 187-195.

<https://doi.org/10.24265/cian.2017.n7.11>

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Jewitt, C. (Ed.). (2008). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Routledge.

Jusslin, S., Lilja, N., & Anttila, E. (2024). Embodied language learning through engagement in the arts. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 18(4), 1–7.

<https://doi.org/10.47862/apples.148553>

Kiruthiga, E., & Christopher, G. (2022). The impact of affective factors in English speaking skills. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(12), 2478–2485.

<https://doi.org/10.17507/tpls.1212.02>

Kolb, A., & Kolb, D. (2017). Experiential learning theory as a guide for experiential educators in higher education. *Experiential Learning & Teaching in Higher Education*, 1(1), 7-44.

<https://doi.org/10.46787/elthe.v1i1.3362>

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2021). *Reading images: The grammar of visual design* (3.ª ed.). Routledge.

Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, 50(1), 66-85. <https://doi.org/10.1002/tesq.202>

Lakoff, G., & Johnson, M. (2001). *Metáforas de la vida cotidiana* (6.ª ed.). Cátedra.

Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.

Lapeña, G. (2014). El caminar por la ciudad como práctica artística: desplazamiento físico y rememoración. *Ángulo Recto. Revista de estudios sobre la ciudad como espacio plural*, 6(1), 21-34. https://doi.org/10.5209/rev_ANRE.2014.v6.n1.45321

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. [doi.org](https://doi.org/10.2307/2339381)

Mercado Villalobos, A. (2023). Mariache México-USA. *El Artista*, (20), 10-25.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media: Documento No. 16*. mineducacion.gov.co

Moreno, R., Hobgood, K., & Strickland, K. (2023). Incorporating arts-based pedagogy: Moving beyond traditional approaches to teaching qualitative research. *Teaching & Learning Inquiry*, 11. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.11.15>

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Ortega Barrera, I. (2022). Comunicación y aprendizaje a través del arte en aulas de Primaria. En J. J. Santana Cabrera (Coord.), *Estudios en homenaje a Emigdia Repetto Jiménez: la investigación en educación y formación* (pp. 51-64). Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la ULPGC.

Perkins, D. N. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Getty Publications.

- Rodríguez, N. Á., García Hernández, G., García Fernández, T., & Mata Loy, J. (2020). Factores cognitivos y afectivos en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Edumecentro*, 12(2), 230–237.
- Rodríguez García, S., Herraiz Domingo, N., Prieto de la Higuera, M., Martínez Solla, M., Picazo Zabala, M., Castro Peláez, I., & Bernal Escámez, S. (2010). Métodos de investigación en Educación Especial. En F. J. Murillo Torrecilla (Ed.), *Investigación Acción* (3.ª ed.).
- Ros, N. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1–12. <https://doi.org/10.35362/rie3512901>
- Shabalala, N. P. (2025a). Global citizenship education: Dimensions and practices for a connected world. Academic Press.
- Shabalala, N. P. (2025b). Global citizenship education as a strategy for social justice and identity: Achieving balance for meaningful social impact. *Globalisation, Societies and Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2537371>
- Sukma, D. M. (2025). Experiential learning through artwork direct visits in English classroom for art students: An investigation. *The Art of Teaching English as a Foreign Language (TATEFL)*, 6(1), 83–96. <https://doi.org/10.36663/tatefl.v6i1.960>
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language learning. En H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108). Continuum.
- UNESCO. (2024, 15 de febrero). *Lo que hay que saber sobre cultura y educación artística*. <https://www.unesco.org/es/articles/lo-que-hay-que-saber-sobre-cultura-y-educacion-artistica>

Valderrama, J. C. (2023). Aproximaciones desde la cognición corporeizada: Las manos y cómo se involucran en la solución de problemas. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 18, 19.

Vega, M. D., & Urrutia, M. (2012). Lenguaje y acción: Una revisión actual a las teorías corpóreas. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50(1), 39-67. doi.org

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Yegny, M. (2009). *Ambientes de aprendizaje*. Cooperativa Editorial Magisterio.



Apéndices

[Apéndice 1 Formato de Consentimiento Informado.](#)

[Apéndice 2 Carta conflicto de interés formato.](#)

[Apéndice 3 Instrumento Uno: Guía de Observación.](#)

[Apéndice 4 Instrumento Dos: Encuesta.](#)

[Apéndice 5 Instrumento Tres: Cuestionarios.](#)

[Apéndice 6 T.Y. consentimiento informado.](#)

[Apéndice 7 T.N. consentimiento informado.](#)

[Apéndice 8 T.C consentimiento informado.](#)

[Apéndice 9 T.S. consentimiento informado.](#)

[Apéndice 10 T.Y. UNO Instrumento Guía de Observación.](#)

[Apéndice 11 T.Y. DOS Instrumento Encuesta.](#)

[Apéndice 12 T.Y. TRES Instrumento Cuestionarios.](#)

[Apéndice 13 T.S. UNO Instrumento Guía de Observación.](#)

[Apéndice 14 T.S. DOS Instrumento Encuesta.](#)

[Apéndice 15 T.S. TRES Instrumento Cuestionarios.](#)

[Apéndice 16 T.N. UNO Instrumento Guía de Observación.](#)

[Apéndice 17 T.N. DOS Instrumento Encuesta.](#)

[Apéndice 18 T.N. TRES Instrumento Cuestionarios.](#)

[Apéndice 19 T.C. UNO Instrumento Guía de Observación.](#)

[Apéndice 20 T.C. DOS Instrumento Encuesta.](#)

[Apéndice 21 T.C. TRES Instrumento Cuestionarios.](#)