



UNIVERSIDAD  
**SANTO TOMÁS**  
SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ

**Desarrollo de Habilidades Esenciales para la Vida en un Ambiente Bilingüe de Aprendizaje  
mediante el Enfoque Pedagógico de *Translanguaging*.**

**Este proyecto está dirigido a los estudiantes de grado noveno de una Institución Educativa  
Distrital De Bogotá.**

**Nombres y apellidos de los investigadores**

Diego Alexander León Delgado, Iván Darío Espitia hoyos, Germán Andrés Soto Rodríguez.

**Director**

Mg. Ed. Catalina de los Ángeles Lalle

División de ciencias sociales y educación

Facultad de educación

Universidad Santo Tomás

Maestría en ambientes bilingües de aprendizaje

Notas de los Autores

Soto, [germansoto@usantotomas.edu.co](mailto:germansoto@usantotomas.edu.co), <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0002-7591-5101>

León, [diego.leond@ustantomas.edu.co](mailto:diego.leond@ustantomas.edu.co) <https://orcid.org/0009-0003-5965-8130>

Espitia, [ivan.espitia@usantotomas.edu.co](mailto:ivan.espitia@usantotomas.edu.co) <https://orcid.org/0009-0002-8510-9357>

**No tenemos ningún conflicto de interés que declarar.**

Año 2025

## Resumen



UNIVERSIDAD  
**SANTOTOMÁS**  
CALLE PRINCIPAL BOGOTÁ

En el contexto educativo contemporáneo, diversos fenómenos sociales, culturales e lingüísticos han reconfigurado los procesos de enseñanza y aprendizaje, planteando nuevos desafíos a los sistemas educativos. Estas transformaciones demandan reconocer la creciente diversidad del estudiantado y los múltiples factores que inciden en su desarrollo integral, en coherencia con las exigencias formativas del siglo XXI.

En este marco, se plantea la necesidad de promover una educación que trascienda la mera transmisión de conocimientos para fortalecer las competencias esenciales para la vida, comprendiendo cómo las identidades, interacciones y dinámicas sociales inciden en las experiencias escolares, la construcción de la autoestima y las posibles situaciones de exclusión o invisibilización.

Desde esta perspectiva, la investigación propone reconfigurar los ambientes bilingües de aprendizaje a partir de enfoques pedagógicos innovadores. Particularmente, se destaca el *Translanguaging* como una estrategia que flexibiliza los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras y potencia la integración de los recursos lingüísticos, las experiencias y las motivaciones del estudiantado. De esta manera, se busca favorecer el desarrollo de competencias significativas para la vida y consolidar procesos educativos más inclusivos, equitativos y transformadores.

**Palabras clave:** Habilidades esenciales para la vida, Ambiente de aprendizaje, Bilingüismo, Translanguaging.

## Abstract

In the contemporary educational context, various social, cultural, and linguistic phenomena have reconfigured teaching and learning processes, posing new challenges for educational systems. These transformations demand recognition of the growing diversity among students and the multiple factors that influence their holistic development, in coherence with the formative demands of the twenty-first century.

Within this framework, it becomes essential to promote an education that transcends the mere transmission of knowledge and instead strengthens essential life competencies, while understanding how identities, interactions, and social dynamics shape school experiences, self-esteem, and potential situations of exclusion or invisibility.

From this perspective, the research proposes reconfiguring bilingual learning environments through innovative pedagogical approaches. In particular, Translanguaging is highlighted as a strategy that enhances flexibility in foreign language learning and fosters the integration of students' linguistic resources, experiences, and motivations. In this way, the study seeks to promote the development of meaningful life competencies and to contribute to more inclusive, equitable, and transformative educational processes.

**Keywords:** Essential life skills, Learning environment, Bilingualism, Translanguaging.

## Tabla de contenido



UNIVERSIDAD  
**SANTO TOMÁS**  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

<b>Introducción</b> .....	5
<b>Objetivo</b> .....	7
<b>Objetivo General</b> .....	7
<b>Objetivos Específicos</b> .....	7
<b>Marco Conceptual</b> .....	8
<b>Ambientes de Aprendizaje</b> .....	11
<b>Bilingüismo</b> .....	14
<b>Translanguaging</b> .....	17
<b>Diseño Metodológico</b> .....	21
<b>Enfoque y Diseño Metodológico</b> .....	21
<b>Contexto y participantes</b> .....	24
<b>Instrumentos de Recolección de Datos</b> .....	27
<b>Intervención pedagógica</b> .....	37
<b>Análisis de Resultados</b> .....	41
<b>Segunda Fase: Propuesta e Implementación</b> .....	52
<b>Conclusiones</b> .....	64
<b>Contribuciones a los Ambientes Bilingües de Aprendizaje</b> .....	65
<b>Recomendaciones para Futuras Investigaciones</b> .....	67
<b>Referencias</b> .....	68
<b>Anexos</b> .....	76
<b>Tablas</b> .....	77
<b>Figuras</b> .....	77

## Introducción

En la actualidad, el desarrollo integral de los individuos se ha consolidado como un objetivo prioritario en los sistemas educativos. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017), el desarrollo integral se entiende como un proceso mediante el cual los estudiantes logran alcanzar un equilibrio entre las diferentes dimensiones del ser humano: cognitiva, emocional, social, ética, física y comunicativa. Desde esta perspectiva, la formación de los estudiantes no debe centrarse únicamente al ámbito académico, sino que debe abarcar otras dimensiones como la promoción de habilidades, valores y actitudes fundamentales para la vida.

Tal como señalan Álvarez (2001) y el grupo SM (2025), la educación integral garantiza que el individuo adquiera elementos que le permitan un perfeccionamiento constante, fortaleciendo su autonomía y su capacidad de determinación frente a los procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social. En consonancia con esta perspectiva, la UNESCO (2018) destaca en la presentación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que las habilidades esenciales para la vida se vuelven fundamentales en el desarrollo de los individuos puesto que son necesarias enfrentar con éxito los retos del siglo XXI.

Por consiguiente, la educación orientada al fortalecimiento de habilidades esenciales para la vida adquiere una relevancia particular, ya que no solo contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, sino que también representa una oportunidad para formar ciudadanos capaces de participar activamente en la sociedad y ejercer plenamente sus derechos.

Con el objetivo de analizar e incentivar la promoción de estas habilidades en un contexto educativo, la presente investigación ha optado por desarrollar su proceso en un colegio público



UNIVERSIDAD  
**SANTOTOMAS**  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

de Bogotá ubicado en el barrio Diana Turbay. La elección de este contexto responde a la necesidad de comprender las dinámicas y retos específicos que enfrentan tanto estudiantes como docentes en la promoción de habilidades esenciales para la vida, puesto que, a pesar de la creciente importancia atribuida a estas competencias en los discursos educativos del siglo XXI, persisten brechas significativas y limitaciones en la implementación de prácticas pedagógicas que las potencien efectivamente. Esto debido a que todavía muchos entornos escolares, se observa una tendencia a privilegiar el desarrollo de habilidades cognitivas, relegando a un segundo plano aquellas habilidades esenciales para la vida.

Finalmente, En el marco de una iniciativa orientada a promover estrategias pedagógicas que fortalezcan el desarrollo de las habilidades esenciales para la vida en el ámbito educativo descrito, se propone la incorporación del enfoque *translanguaging* como una herramienta pedagógica clave. Este enfoque, al reconocer y valorar la diversidad lingüística y cultural presente en el aula, favorece la construcción de entornos de aprendizaje inclusivos y colaborativos. De esta manera, el *translanguaging* no solo potencia las competencias comunicativas de los estudiantes, sino que también contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales, cognitivas y ciudadanas, al fomentar la empatía, la autorregulación, el pensamiento crítico y la convivencia intercultural. Y contestando de este modo al interrogante establecido para la investigación:

¿Cómo promover el desarrollo de habilidades esenciales para la vida en un ambiente bilingüe de aprendizaje, mediante el enfoque de *Translanguaging* en estudiantes de grado noveno en un colegio público de Bogotá?



## Objetivo

### Objetivo General

Promover el desarrollo de habilidades esenciales para la vida en estudiantes de noveno grado de un colegio público de Bogotá, usando el enfoque de translanguaging en un ambiente de aprendizaje bilingüe.

### Objetivos Específicos

1. Identificar las fortalezas y oportunidades de mejora en el desarrollo de las habilidades para la vida de los estudiantes de noveno grado.
2. Analizar las percepciones de estudiantes y docentes respecto al desarrollo de las habilidades para la vida en el contexto escolar.
3. Diseñar estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo de las habilidades para la vida en un entorno de aprendizaje bilingüe, haciendo uso del enfoque pedagógico de translanguaging.



## Marco Conceptual

El presente marco conceptual tiene como propósito fundamentar los principales conceptos y enfoques que sustentan esta investigación, mediante el análisis crítico de antecedentes y teorías relevantes al tema de estudio. Para ello, se realiza una revisión exhaustiva de la literatura especializada, integrando las aportaciones de diversos autores que han abordado estas problemáticas desde distintas perspectivas. Este proceso permitirá construir un sustento conceptual sólido que oriente la interpretación de los hallazgos y aporte coherencia al desarrollo del proyecto.

La estructura del marco conceptual se organiza en torno a cuatro ejes temáticos fundamentales. En primer lugar, se abordan el concepto de habilidades esenciales para la vida, enfatizando su importancia en el contexto educativo contemporáneo. En segundo lugar, se analiza la influencia de los ambientes de aprendizaje en el desarrollo de dichas habilidades, considerando su importancia en la formación integral de los estudiantes. Finalmente, se explora el papel del bilingüismo y el enfoque de translanguaging como elementos fundamentales para la promoción de las habilidades para la vida, destacando su potencial en la educación actual.

La comprensión y el análisis riguroso de estos ejes temáticos son fundamentales para alcanzar los objetivos planteados, así como para profundizar en el entendimiento del fenómeno objeto de estudio, posibilitando una correlación contextualizada entre el sujeto investigado y las teorías contemporáneas.



## Habilidades Esenciales para la Vida

El concepto de habilidades esenciales para la vida se configura como una propuesta emanada de la Organización Mundial de la Salud (Unicef, 2017), cuyo propósito es promover el desarrollo de competencias encaminadas a mitigar diversas problemáticas sociales desde el ámbito educativo. En concordancia Morales y Díaz (2021) Estable que dicha propuesta se concreta a través de actividades orientadas a la prevención y promoción de la salud, centradas en el fortalecimiento de destrezas psicosociales que permiten a los individuos afrontar de manera eficaz las demandas y desafíos propios de la vida cotidiana. Por su parte, Mantilla (2001) plantea que algunas de estas habilidades son intrínsecas al ser humano y, por tanto, deben ser potenciadas con el fin de favorecer una inmersión cultural y social significativa. Desde esta perspectiva, el desarrollo de tales habilidades busca prevenir conductas de riesgo en niños, niñas y adolescentes, con el propósito de salvaguardar su integridad y promover un crecimiento integral y equilibrado.

Según Monroy et al. (2023), las habilidades para la vida se definen como el conjunto de competencias, conocimientos y actitudes fundamentales que tanto estudiantes como educadores deben desarrollar para afrontar los desafíos actuales y buscar un bienestar dentro de los diferentes escenarios, Carrillo et al. (2018) las definen como las habilidades de comportamiento adaptativo y positivo que permiten a los individuos afrontar eficazmente las demandas y desafíos de la vida cotidiana. En este contexto, estas habilidades han cobrado considerable importancia en el ámbito educativo, fomentando la innovación y la implementación de estrategias y herramientas que potencien su desarrollo. La UNESCO, en su informe E2030: Educación y



UNIVERSIDAD Para  
**SANTOTOMÁS**  
 —SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

competencias para el siglo XXI, enfatiza la necesidad de identificar habilidades esenciales para la vida que deben adquirirse a lo largo de la vida, así como de establecer mecanismos para reconocer, validar y acreditar estas competencias dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje en diversas modalidades educativas. Una vez identificadas, es fundamental generar estrategias que, según Hernández et al. (2021), se entienden como todas las acciones que emprenden los educadores para cumplir las metas planteadas en el proceso educativo de los estudiantes.

Por otra parte, Portillo (2017) propone la implementación de un nuevo currículo orientado al desarrollo de habilidades, en el cual los estándares o competencias se definen en función de aquellas habilidades consideradas esenciales para la población del siglo XXI. Esta propuesta se inspira en experiencias de países anglosajones que han impulsado sistemas educativos enfocados en el fortalecimiento de habilidades propias del ámbito laboral, con el fin de preparar a los estudiantes para los retos actuales y futuros. Así, el currículo se transforma para incluir competencias como el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la responsabilidad social, reflejando las demandas de una sociedad globalizada y tecnológicamente avanzada.

Posteriormente Morales (2021), reconoce la pertinencia de promover el desarrollo de habilidades a lo largo de la vida, desarrollándose desde el proceso educativo, a partir de metodologías que beneficien dicho proceso y contribuyan a generar acciones personales, interpersonales y aquellas necesarias para transformar el entorno de manera positiva y eficaz, contribuyendo a una sociedad más justa y equitativa.



UNIVERSIDAD  
**SANTOTOMÁS**  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Desde las anteriores perspectivas, se puede evidenciar como la implementación y modificación de elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje contribuyen a contribuir al perfeccionamiento de este tipo de habilidades. Según la UNESCO (2018), las instituciones educativas deben comenzar a adaptar e implementar en sus currículos y metodologías todas aquellas estrategias que promuevan el desarrollo de habilidades esenciales, fundamentadas en un aprendizaje activo, participativo y centrado en el estudiante. Asimismo, se destaca la importancia de brindar a los docentes una formación adecuada en estas competencias, así como de diseñar y ejecutar políticas públicas orientadas a integrar dichas habilidades en los procesos educativos de manera efectiva.

En síntesis, comprender los mecanismos mediante los cuales las habilidades esenciales para la vida pueden ser promovidas en los diferentes ambientes de aprendizaje constituye un pilar fundamental para el diseño e implementación de estrategias pedagógicas. La adecuada configuración de los escenarios formativos no solo facilita el despliegue de intervenciones educativas de manera efectiva y significativa, sino que también contribuye de manera decisiva al desarrollo integral de los estudiantes. Desde esta mirada, resulta imprescindible profundizar en la conceptualización de los ambientes de aprendizaje, así como en el análisis de su relevancia y pertinencia en la implementación de estrategias orientadas a fomentar aquellas habilidades esenciales para la vida.

### **Ambientes de Aprendizaje**

Es fundamental reconocer el papel que desempeñan los ambientes de aprendizaje dentro de los procesos educativos orientados a la formación integral de los sujetos, puesto que dichos espacios facilitan el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y sociales. De este

modo, se habilita a los estudiantes con las herramientas indispensables para afrontar con éxito los desafíos característicos del siglo XXI.



En esta misma línea, Pérez (2015) sostiene que es necesario que los estudiantes tengan acceso a escenarios formativos que propicien condiciones adecuadas para potenciar el desarrollo de sus habilidades y competencias. Este objetivo se alcanza mediante la implementación de estrategias pedagógicas y didácticas que faciliten experiencias de aprendizaje significativas, contribuyendo a la formación de individuos capaces de responder a las demandas y retos que impone la sociedad contemporánea.

No obstante, los ambientes de aprendizaje enfrentan desafíos derivados de fenómenos globales que han transformado profundamente los contextos educativos a nivel mundial. Al respecto, Castro (2019) plantea que estas circunstancias excepcionales deben considerarse como una oportunidad para replantear las propuestas educativas, promoviendo la intervención activa en los espacios formativos e incorporando nuevas estrategias y tendencias que atiendan las necesidades emergentes de la población estudiantil. Complementariamente, Araque (2021) conceptualiza el ambiente de aprendizaje como un espacio particular en el cual convergen diversos elementos vinculados a los procesos educativos siendo además un espacio dinámico que demanda transformaciones constantes. En este sentido León et al. (2018) señalan que los ambientes de aprendizajes están sujetos a constantes transformaciones que obligan a modificar las formas tradicionales de enseñar y aprender, abriendo así el camino a diversas teorías educativas orientadas a responder a las necesidades emergentes del proceso formativo. En esta línea, se plantea que el ambiente de aprendizaje debe entenderse como un sistema integrado por un conjunto diverso de elementos relacionados y organizados que posibilitan generar un aprendizaje significativo y coherente. Dicho sistema se fundamenta en la planeación, diseño y

disposición de todos los componentes que lo conforman, recociendo en primer lugar el contexto en el que el estudiante se desenvuelve y sus necesidades.



Desde esta perspectiva, resulta indispensable articular de manera coherente las condiciones físicas, sociales, cognitivas y emocionales de los estudiantes con las prácticas educativas actuales y demás elementos fundamentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a fin de promover el desarrollo efectivo de las habilidades esenciales para la vida dentro de contextos específicos.

De igual forma, es importante destacar que en un ambiente de aprendizaje se puede comprender tanto el espacio físico como el psicológico en el que se desarrolla el proceso educativo. Según Duarte (2003) Este concepto incluye todos los elementos materiales, tales como aulas, mobiliario, materiales pedagógicos y didácticos, así como recursos tecnológicos y otros instrumentos que se emplean en las interacciones sociales establecidas entre el docente y los estudiantes, o entre los propios estudiantes, y cuya finalidad es propiciar interacciones que logran el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales, emocionales y físicos contribuyendo de esa forma a la formación integral de los estudiantes.

Finalmente, el reconocimiento de los ambientes de aprendizaje los configura como espacios dinámicos que permiten la intervención intencional de nuevos conceptos e ideas, favoreciendo experiencias significativas y contextualizadas, así como procesos educativos alineados con las demandas contemporáneas. En este sentido, Hernández (2009, citado en Grondona et al., 2014) enfatiza que la integralidad de los elementos que constituyen un ambiente de aprendizaje se manifiesta en el establecimiento de una metodología de enseñanza. Dicha metodología se concibe como una modalidad concreta de instrucción que delimita un camino y



SANTOTOMAS  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

selecciona herramientas específicas para la transmisión de contenidos, procedimientos y principios a los estudiantes, con el propósito de favorecer el logro de los objetivos educativos establecidos por el docente. Estos objetivos deben orientarse al desarrollo de habilidades y competencias pertinentes al contexto particular, con miras a propiciar un desarrollo integral del individuo.

Cabe destacar que existen múltiples ambientes de aprendizaje, cada uno caracterizado por favorecer el desarrollo de determinados tipos de habilidades en los estudiantes. En consecuencia, la formulación de objetivos claros y específicos dentro del contexto particular se erige como un factor fundamental para el diseño e implementación de prácticas educativas efectivas. En este sentido, Grondona et al. (2014) indican que, en un país como Colombia, se han adoptado programas que reconocen el dominio de una lengua extranjera como un elemento clave para el desarrollo de diversas habilidades cognitivas, sociales y emocionales indispensables en la sociedad del siglo XXI. Asimismo, el fortalecimiento de la competencia comunicativa en una lengua extranjera contribuye a la formación de ciudadanos capaces de comprender y participar en un mundo cada vez más globalizado. Tal como señala Vygotsky (1978, citado en Olds et al. 2021), el proceso de aprendizaje está mediado por las interacciones entre el ambiente, las personas y la cultura, por lo que el aprendizaje de un idioma adquiere un papel crucial en la promoción de habilidades esenciales para la vida. En este aspecto, el bilingüismo desempeña un papel fundamental en el desarrollo de competencias comunicativas y en las interacciones humanas, las cuales contribuyen de manera significativa al fortalecimiento de habilidades esenciales para la vida.

## Bilingüismo



UNIVERSIDAD  
**SANTOTOMAS**  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

El bilingüismo ha sido un tema de interés y debate durante décadas, ha experimentado una evolución significativa, pasando de ser considerado un obstáculo para el desarrollo cognitivo a ser reconocido como una habilidad importante y beneficiosa para los individuos y las sociedades. En la primera mitad del siglo XX, algunos investigadores como Jespersen (1922) y Saer (1923) sostenían que el bilingüismo tenía un impacto negativo en el desarrollo cognitivo de los individuos, argumentando que las personas bilingües obtendrían resultados inferiores en pruebas de inteligencia debido a la supuesta limitación de su capacidad cerebral para aprender y procesar múltiples idiomas. De hecho, uno de los enfoques más limitados del bilingüismo fue planteado por Bloomfield (1933), quien lo definió como la “capacidad nativa para usar dos lenguas con igual perfección”, criterio que durante décadas se tomó como cierto. Sin embargo, estas perspectivas han sido objeto de análisis, crítica y por supuesto han evolucionado.

Entre 1960 y 1970, investigadores como Lambert (1967) y Cummins (1976) iniciaron un serio cuestionamiento de estas teorías y presentaron evidencia que sugería que el bilingüismo podía tener beneficios cognitivos y sociales. Por ejemplo, Lambert (1967) introdujo el concepto de "bilingüismo aditivo", que se refiere a la adquisición de una segunda lengua sin tener que perder la primera, y también argumentó que este tipo de bilingüismo podía tener beneficios cognitivos y sociales. Cummins (1976) desarrolló la teoría de la "interdependencia lingüística", en la cual los individuos bilingües pueden transferir habilidades y conocimientos de una lengua a otra, lo que puede facilitar el aprendizaje y el desarrollo cognitivo. Estos avances representan transformaciones significativas de la concepción teórica inicial del bilingüismo.

Hoy se puede definir El bilingüismo como la capacidad de utilizar dos lenguas en diversos contextos, de acuerdo con las capacidades y necesidades individuales. De Houwer (2021) destaca que el bilingüismo no es un fenómeno homogéneo, sino que presenta variaciones

en la competencia lingüística, la edad de adquisición y el contexto sociocultural. Estas diferencias influyen en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los individuos.



UNIVERSIDAD  
**SANTOTOMÁS**  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

El bilingüismo ha trascendido la concepción tradicional de simplemente hablar dos lenguas, para entenderse como un fenómeno complejo, dinámico que depende de los diferentes contextos y que implica no solo una competencia lingüística, sino que también contempla factores sociales, identitarios, cognitivos y culturales. Desde una perspectiva actual, el bilingüismo se concibe como “la capacidad de un individuo para usar dos o más lenguas en contextos cotidianos, de forma funcional, flexible y situada” (García & Wei, 2014, p. 14). Esta definición refleja el paso de una visión estructuralista a una sociocultural del uso del lenguaje.

Esta transformación teórica está profundamente influenciada por diferentes factores tales como: la globalización, la migración, la tecnología y las políticas educativas nacionales e internacionales sobre bilingüismo, García & Wei. (2014) introducen el concepto de *translanguaging*, que redefine el bilingüismo como el uso integrado de todo el repertorio lingüístico de un hablante, en lugar de ver las lenguas como sistemas separados. Este enfoque enfatiza que las personas bilingües no activan sus lenguas de manera fragmentada, sino que se hace uso de los recursos lingüísticos de manera estratégica según el contexto comunicativo.

Por su parte, Cummins (2021) enfatiza la importancia del empoderamiento lingüístico en contextos educativos, defendiendo que el reconocimiento de la lengua materna en procesos de enseñanza-aprendizaje potencia la autoestima, el rendimiento académico y la inclusión. Esto resalta cómo el bilingüismo hoy en día es una práctica flexible, situada y crítica que abarca dimensiones cognitivas, sociales y culturales.



UNIVERSIDAD DE LOS SANTOS  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

En el contexto colombiano, el bilingüismo se ha intentado promover no solo como una competencia lingüística, sino también como una estrategia para el desarrollo integral de los estudiantes, en línea con los objetivos de formación en habilidades para la vida establecidos por organismos internacionales y también por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016). El enfoque del Programa Nacional de Bilingüismo, especialmente desde su reformulación en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026, destaca el aprendizaje de una segunda lengua principalmente el inglés como una herramienta para fortalecer habilidades como la comunicación intercultural, el pensamiento crítico, la resolución de conflictos y la toma de decisiones (MEN, 2017). Es así como este proyecto considera al bilingüismo como una herramienta de apoyo importante en la formación integral de los estudiantes. Lejos de limitarse al desarrollo de una competencia lingüística, se proyecta como una vía para fortalecer habilidades cognitivas, comunicativas y socioemocionales, esenciales en la preparación de los jóvenes para enfrentar los desafíos de entornos académicos, profesionales y socioculturales cada vez más diversos y a la vez globalizados.

## Translanguaging

El término *translanguaging* fue acuñado por Williams en 1994 para describir las prácticas pedagógicas que consistían en la alternancia intencional entre el galés y el inglés en aulas bilingües (García & Lin, 2016, p. 3). Este concepto fue ampliado posteriormente por García y Espinosa (2020), quienes lo redefinieron como el uso dinámico y estratégico de múltiples recursos lingüísticos para construir significado y facilitar el aprendizaje. Esta reinterpretación supera la visión estática de las lenguas como sistemas separados, centrándose en cómo los hablantes movilizan estrategias cognitivas y sociales para navegar y coexistir entre diferentes lenguas. En consecuencia, el *translanguaging* se entiende como una extensión del



UNIVERSIDAD  
SANTOTOMÁS  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

concepto de lenguaje, caracterizado por el uso simultáneo, flexible e integrado de múltiples idiomas, que reconoce las particularidades de cada estudiante y los motiva a emplear sus recursos lingüísticos con fines de aprendizaje. Este enfoque valora la movilidad lingüística estratégica que los hablantes despliegan para construir significado y enfrentarse a diversas situaciones comunicativas, favoreciendo una formación integral que potencia habilidades cognitivas, sociales y emocionales.

García y Wei (2018) identifican tres etapas fundamentales en la evolución conceptual del *translanguaging*. La primera etapa, denominada pedagógica inicial (1994–2009), se caracteriza por el uso estratégico y planificado de dos lenguas dentro de actividades educativas específicas, con el propósito de optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos bilingües. La segunda etapa, de carácter sociolingüístico (2010–2015), incorpora perspectivas críticas en torno a las ideologías lingüísticas y al reconocimiento de las prácticas híbridas de los hablantes, lo cual permite comprender el *translanguaging* como una práctica social y política. Finalmente, la tercera etapa, de expansión decolonial (a partir de 2016), cuestiona las categorías lingüísticas de origen colonial e introduce la inclusión de recursos multimodales y no verbales, ampliando así la noción de lenguaje más allá de los límites del código lingüístico tradicional.

Por su parte, Beacco y Byram (2003) señalan que el *translanguaging* se articula con las políticas educativas plurilingües que promueven la transferencia y la integración de habilidades entre lenguas. En la misma línea, Cenoz (2021) enfatizan su papel en el desarrollo de la conciencia metalingüística, al facilitar la conexión entre los conocimientos previos y los nuevos aprendizajes. De este modo, el *translanguaging* no se concibe únicamente como un proceso de alternancia entre lenguas, sino como una práctica cognitiva y pedagógica que permite a los

estudiantes movilizar y ampliar los recursos lingüísticos que poseen, integrándolos de manera dinámica durante sus interacciones comunicativas y académicas.



Cabe destacar que Cenoz, (2021) afirma que el *translanguaging* se sostiene en tres pilares fundamentales. En primer lugar, la flexibilidad lingüística, la cual se evidencia cuando los estudiantes utilizan todas sus lenguas como herramientas integradas, no como códigos aislados. Es decir, que conectan sus saberes previos. En segundo lugar, el andamiaje cognitivo el cual se refiere a la alternancia de idiomas en actividades de entrada y salida, por ejemplo, cuando un estudiante lee en inglés, pero discute o responde una pregunta sobre el tema en otra lengua. Y en tercer lugar, la validación identitaria en la cual se reconocen las prácticas lingüísticas de los estudiantes ya que esto fomenta la autoestima y reduce la ansiedad en el aula. Se considera entonces esta práctica como un apoyo y motivación para el estudiante más que una acción punitiva o limitante.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta práctica no solo contribuye al fortalecimiento de las competencias lingüísticas de los estudiantes, sino que también favorece el desarrollo de competencias interculturales, esenciales para desenvolverse en contextos globalizados y culturalmente diversos (Okal, 2014, citado en Castro, 2019). En este sentido, el *translanguaging* se consolida como un enfoque pedagógico innovador que reconoce, valora y aprovecha el repertorio lingüístico integral de los aprendientes, potenciando así los procesos de aprendizaje y promoviendo una transformación significativa en las prácticas tradicionales de enseñanza de lenguas en contextos bilingües.

Desde una postura crítica, el *translanguaging* se presenta como un cuestionamiento a las ideologías monolingües dominantes que históricamente han marginado las lenguas indígenas,



UNIVERSIDAD  
**SANTOTOMAS**  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

criollas y vernáculas, y propone una pedagogía que no sólo incluye, sino que empodera a los estudiantes a través del uso legítimo de todas sus lenguas (De Mejía, 2006). Reconociendo la coexistencia de múltiples lenguas, adquiriendo una relevancia particular, puesto que permite reconectar el aula con las realidades lingüísticas de los estudiantes, promoviendo una educación más equitativa, contextualizada y significativa.

Para comprender cómo se operacionaliza este enfoque, se retoman los principios de Cenoz (2021): la integración holística, el andamiaje translingüístico y la agencia discente. La integración holística implica el uso simultáneo de todos los recursos lingüísticos disponibles por el estudiante, fundamentado en la teoría de sistemas dinámicos. El andamiaje translingüístico se refiere a la construcción de puentes cognitivos entre lenguas, apoyado en la noción de la zona de desarrollo próximo planteada por Vygotsky (1978). Finalmente, la agencia discente promueve el empoderamiento del estudiante como gestor activo de su propio repertorio lingüístico, en línea con los conceptos de la pedagogía crítica de Freire (1970). Estos principios no sólo orientan la práctica, sino que también invitan a repensar el rol del docente como mediador intercultural y del estudiante como sujeto activo en la construcción del conocimiento.

En cuanto a las estrategias de implementación, Vaish (2020) propone un modelo que puede ser comprendido como una narrativa de transformación pedagógica. En primer lugar, plantea la traducción creativa, entendida no como una simple conversión de palabras entre idiomas, sino como un ejercicio de reescritura que respeta y transmite el significado cultural de los textos. Esta práctica permite a los estudiantes explorar cómo las ideas se adaptan y resignifican en diferentes lenguas, promoviendo una comprensión más profunda y crítica del lenguaje.



UNIVERSIDAD  
SANTOTOMÁS  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Finalmente, el presente estudio no se consideran estas estrategias como simplemente técnicas, sino como actos pedagógicos con carga política, que buscan transformar las relaciones de poder en el aula que construyen una educación más democrática. En contextos bilingües colombianos, donde muchas veces el inglés se impone como lengua de prestigio (Orjuela, 2018), prácticas como el *translanguaging* permiten reivindicar las lenguas locales y construir puentes entre saberes, culturas y territorios.

## Diseño Metodológico

### Enfoque y Diseño Metodológico

La presente investigación se enmarca en un enfoque mixto, sustentado en el método de Investigación-Acción (IA), debido a que esta combinación permite comprender en profundidad e intervenir directamente en escenarios educativos reales. De este modo, se propicia la transformación de la práctica pedagógica a través de procesos reflexivos y acciones concretas orientadas a la mejora continua.

El enfoque mixto ofrece la oportunidad de recolectar y analizar tanto datos numéricos y experiencias narrativas de los elementos investigados, lo que facilita la respuesta a preguntas complejas que no pueden abordarse adecuadamente desde un solo método. Según Johnson et al. (2004, citado en Pérez 2011), el enfoque mixto se basa en la integración de datos cuantitativos y cualitativos, lo cual proporciona a los investigadores una comprensión más amplia y profunda del fenómeno estudiado. Esta estrategia metodológica, sustentada en el paradigma pragmático, permite aprovechar las fortalezas de ambos enfoques para generar evidencia más robusta y pertinente, enriqueciendo así el análisis y la interpretación de los resultados.



UNIVERSIDAD  
**SANTOTOMÁS**  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Por otro lado, la Investigación Acción (IA), según Hasbún y Cárcamo (2021), caracteriza por establecer una relación dinámica entre la investigación y la acción, lo que posibilita la propuesta de elementos de mejora mediante intervenciones precisas y contextualizadas. Este método se desarrolla a través de fases claramente definidas (planificación, acción, observación y reflexión), lo que permite no solo comprender el fenómeno, sino también facilitar su transformación efectiva.

Las etapas de esta investigación, basadas en el método de Investigación Acción (IA), estarán orientadas hacia la transformación de las prácticas pedagógicas que potencien las habilidades esenciales para la vida en un ambiente bilingüe de aprendizaje, a partir de la implementación de estrategias elaboradas a partir de la reflexión, contextualización y participación de los elementos involucrados, articulando la teoría con la práctica, y el conocimiento y con la acción, además de incentivar el uso del enfoque del *translanguaging* para generar un reconocimiento de los repertorios lingüísticos, culturales y sociales de los estudiantes.

En consecuencia, los instrumentos de recolección de información serán diseñados prioritariamente para captar las percepciones de los actores involucrados en relación con los constructos fundamentales de la investigación: habilidades esenciales para la vida, ambientes de aprendizaje, bilingüismo y el enfoque pedagógico de *translanguaging*.

La aplicación de estos instrumentos (encuestas semiestructuradas y test de habilidades para la vida) permitirán realizar un diagnóstico inicial que evidencie la situación real del fenómeno estudiado, así como el nivel de conocimiento que poseen los participantes respecto a los elementos que lo conforman. Este diagnóstico constituirá el punto de partida para la

planificación y ejecución de las acciones orientadas a la mejora progresiva de la situación identificada, conforme avance el desarrollo investigativo y así el fenómeno lo



UNIVERSIDAD  
**SANTOTOMÁS**  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Cabe señalar que el fenómeno objeto de estudio se aborda desde una perspectiva integral y holística, en la que cada componente es comprendido como parte de un sistema dinámico e interdependiente. Dicho sistema se configura a partir de la interacción entre factores individuales, sociales, culturales y pedagógicos, los cuales se encuentran en constante transformación. De este modo, se reconoce que el fenómeno no puede ser analizado de manera aislada, sino como el resultado de múltiples relaciones y procesos emergentes que se articulan con las particularidades del contexto educativo y las condiciones socioculturales que lo atraviesan.

Posteriormente, se emplearán instrumentos orientados a la observación directa del fenómeno en su contexto natural, con el propósito de identificar las variaciones emergentes derivadas de la implementación de los *lesson plans*. Dichas planeaciones están diseñadas para fortalecer y potenciar ciertas habilidades esenciales para la vida en los participantes, al tiempo que garantizan la coherencia con los objetivos establecidos en el currículo propuesto por la institución participante.

En este sentido, el estudio del fenómeno se configura como un caso intrínseco, dado que se aborda como un caso particular cuyo análisis no requiere necesariamente de la comparación con otros contextos para su desarrollo. Según Stake (1995), este tipo de estudio se selecciona por su capacidad para explorar fenómenos educativos complejos en contextos reales, así como por la necesidad del investigador de comprender detalladamente elementos específicos que permitan dar cuenta de aspectos particulares del fenómeno.



UNIVERSIDAD para  
**SANTOTOMAS**  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

En este marco, la investigación se centra en analizar cómo se evidencian actualmente las habilidades esenciales para la vida en la institución educativa y en identificar estrategias para promover su desarrollo mediante el enfoque pedagógico del *translanguaging*, entendido como una práctica comunicativa dinámica que moviliza los repertorios lingüísticos y aspectos socioculturales propios de los elementos de estudio.

Asimismo, es importante destacar que esta investigación se desarrolla dentro de un proceso cíclico, lo que implica una reflexión constante sobre la información recolectada. Este enfoque permite ajustar y generar estrategias que potencien aquellas habilidades esenciales para la vida, asegurando así una mejora continua en la comprensión y aplicación de los hallazgos.

### Contexto y participantes

El presente estudio se desarrollará en un ambiente bilingüe de aprendizaje perteneciente a una Institución Educativa Distrital ubicada en la ciudad de Bogotá. La unidad de análisis está conformada por 28 estudiantes del grado noveno, específicamente del curso 901, seleccionado por su pertinencia para explorar el desarrollo de habilidades esenciales para la vida, competencias consideradas fundamentales para enfrentar los retos del siglo XXI (Pellegrino & Hilton, 2012).

Adicionalmente, se contará con la participación de cuatro docentes del área de Humanidades de la institución, quienes ofrecerán una perspectiva integral del fenómeno en estudio. Su rol como facilitadores en los procesos de enseñanza y formación estudiantil resulta fundamental para comprender las dinámicas pedagógicas que caracterizan el contexto educativo actual. La participación de estos docentes contribuirá a la recolección de información valiosa para el diseño, implementación y ajuste de estrategias orientadas al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas.



Cabe destacar que los cuatro docentes participarán durante la fase de recolección de percepciones respecto a la necesidad de potenciar las habilidades esenciales para la vida en el aula. Posteriormente, uno de ellos asumirá un rol activo en la etapa de retroalimentación, una vez aplicados las estrategias pedagógicas propuestas.

Este contexto educativo resulta especialmente relevante para la investigación, ya que en un ambiente bilingüe se pueden identificar diversas interacciones entre estudiantes y docentes, destacándose principalmente las interacciones pedagógicas y sociales, las cuales influyen significativamente en el desarrollo integral de los estudiantes y en el fortalecimiento de sus habilidades (Madrid, 2001).

La elección del grado noveno responde a la necesidad de analizar el impacto de las estrategias metodológicas en una etapa educativa clave, en la cual los estudiantes consolidan competencias cognitivas, sociales y comunicativas esenciales para su formación académica y personal. En esta fase, los estudiantes se preparan para transitar hacia una formación orientada a facilitar su ingreso a la educación superior o su inserción en el mundo laboral, contextos que demandan habilidades complejas y adaptativas propias del siglo XXI.

### Tabla 1.

*Participantes de la investigación. (Muestreo intencional)*

Número de participantes	Edad	Lugar de origen	Nivel/ámbito educativo	Características adicionales pertinentes al Proyecto
28 estudiantes	14-17	Colombia	Básica secundaria (Noveno grado)	Estudiantes de una Institución Educativa Distrital de Bogotá. Estrato 2. Cursando grado noveno. Menores de edad.



Nota: Todos los participantes pertenecen a la misma Institución Educativa. Se ha garantizado que cada participante haya diligenciado los formatos de consentimiento y asentimiento informado correspondientes. Dado que los estudiantes participantes son menores de edad, se obtuvo el consentimiento explícito de sus acudientes, conforme a los protocolos éticos establecidos para investigaciones con población vulnerable. Adicionalmente, los participantes manifestaron su disposición para formar parte del estudio, motivados por factores favorables, entendidos como las condiciones y elementos que facilitan y contribuyen positivamente al desarrollo y éxito del proceso investigativo.

### ***Consentimiento y Asentimiento Informado***

El consentimiento informado está dirigido a los padres o acudientes y describe la información general del estudio, su finalidad y el rol de los estudiantes antes, durante y después de la aplicación de las estrategias propuestas. Se incluye, además, un formato de asentimiento que debe ser diligenciado por cada estudiante participante. Ambos documentos se entregaron en formato físico para su firma. [consentimientos padres](#) y [Asentimiento participantes](#).

Además, cada instrumento de recolección de información cuenta con su respectivo consentimiento para asegurar la participación voluntaria e informada. Este procedimiento se implementó tras la aprobación institucional para la realización de la investigación. La aprobación institucional se hace a partir de la carta de aval que certifica la viabilidad ética y administrativa del proyecto, asegurando el cumplimiento de las normas de confidencialidad y protección de

datos. Enlaces y anexos relevantes quedan señalados para consulta. [Carta Aval Instituto \(enlaces\)](#)

[CEBIC.](#) ,



## **Instrumentos de Recolección de Datos**

La presente investigación contempla el uso de diversos instrumentos de recolección de información, aplicados de manera secuencial conforme a las fases que estructuran el proceso investigativo. Este estudio se desarrolla en dos momentos fundamentales: Fase 1: Diagnóstico inicial y Fase 2: Propuesta e implementación.

En la Fase 1, se llevará a cabo un diagnóstico orientado a identificar las condiciones reales del fenómeno de estudio y los hallazgos preliminares que servirán de base para el diseño de la propuesta pedagógica. Posteriormente, en la Fase 2, se implementarán las estrategias propuestas y se procederá a recolectar información relacionada con las percepciones y experiencias de los agentes involucrados en el proceso educativo.

Cabe señalar que los instrumentos de recolección podrán ser revisados y ajustados durante el desarrollo de la investigación, con el fin de garantizar la pertinencia, confiabilidad y validez de los datos obtenidos, así como su coherencia con los objetivos del estudio.

### ***Fase 1 Diagnóstico Inicial***

**Encuesta de percepción dirigida a estudiantes.** Este instrumento es esencial para la recolección de información relevante sobre la población estudiantil que participará en esta investigación, ya que permitirá obtener un punto de partida para la caracterización de los estudiantes en un ambiente bilingüe de aprendizaje. A través de esta herramienta, se busca identificar y comprender sus experiencias, percepciones y necesidades propias de su contexto

escolar en cuanto al desarrollo de habilidades para la vida y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.



La información recopilada es importante para analizar desafíos y fortalezas de los estudiantes en un entorno bilingüe, y servirá de insumo para el posterior diseño de estrategias pedagógicas que fomenten tanto el aprendizaje del inglés como el desarrollo de habilidades para la vida, en un contexto multicultural y socialmente diverso.

Esta encuesta consta de dieciocho preguntas específicas, seis de las cuales están diseñadas para obtener información personal de los participantes, cinco preguntas formuladas específicamente en relación con la percepción hacia el aprendizaje del inglés y su colegio, seis preguntas buscan identificar la percepción de los estudiantes frente al desarrollo de habilidades para la vida en la clase de inglés.

La encuesta a estudiantes se llevará a cabo con veinte ocho estudiantes de un grado noveno de un colegio público ubicado en el barrio Diana Turbay de la ciudad de Bogotá, Colombia.

Esta encuesta fue diseñada por el equipo investigador, para su validación, se realizaron tres procesos: revisión de contenido, pilotaje y validación por expertos.

**Encuesta de percepción dirigida a docentes.** Este instrumento es esencial para la recolección de información relevante sobre la percepción de los docentes frente a diversos aspectos relacionados a procesos de enseñanza, currículo y desarrollo de habilidades para la vida en su contexto de enseñanza.



UNIVERSIDAD  
**SANTOTOMAS**  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Con la información obtenida se pretende identificar y analizar fortalezas, necesidades y oportunidades de mejora que sirvan como insumo clave en el diseño de estrategias que apuntan al fomento del desarrollo de habilidades para la vida en los estudiantes. Se llevará a cabo en un colegio público ubicado en el barrio Diana Turbay en la ciudad de Bogotá, Colombia y está dirigida a docentes de noveno grado.

La encuesta consta de diecinueve preguntas, cinco de las cuales abarcan percepción general sobre currículo y procesos propios del colegio, trece preguntas sobre el desarrollo de habilidades para la vida en las clases y una sobre conocimiento del Translanguaging como enfoque pedagógico.

No fue fácil encontrar docentes dispuestos a participar de la encuesta de recolección de datos; sin embargo, se logró contar con la participación voluntaria de cuatro docentes del área de Humanidades de la institución. A ellos se les aplicará la encuesta diseñada para este proyecto.

Esta encuesta fue diseñada por el equipo investigador, para su validación, se realizaron tres procesos: revisión de contenido, pilotaje y validación por expertos.

**Test de habilidades para la vida.** Para el desarrollo del presente proyecto, se considera fundamental la aplicación de un test de habilidades para la vida que permita medir de manera objetiva el nivel de desarrollo de estas competencias, así como identificar aquellos componentes que requieran una intervención más profunda en el diseño final de la propuesta pedagógica.

El instrumento seleccionado para dicha evaluación corresponde al test desarrollado por Díaz et al. (2013), producto del estudio titulado “Habilidades para la vida: análisis de las propiedades psicométricas de un test creado para su medición”. Se trata de un instrumento

psicométrico diseñado para evaluar el grado de desarrollo de las diez habilidades para la vida propuestas por la Organización Mundial de la Salud (WHO, 1997) en población juvenil de entre 15 y 25 años.



UNIVERSIDAD DE  
**SANTOTOMÁS**  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Este test fue validado mediante un proceso metodológicamente riguroso que incluyó la revisión de contenido por parte de expertos, la aplicación piloto a una muestra de 100 participantes y el análisis de sus propiedades de confiabilidad y validez. Los resultados de dicha validación demostraron que se trata de un instrumento pertinente y fiable para la evaluación de estas habilidades en contextos educativos con población joven (Díaz et al., 2013).

En concordancia con los lineamientos de la WHO (1997), las diez habilidades para la vida que orientan la aplicación de este instrumento son: toma de decisiones, manejo de problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, autoconocimiento, empatía, manejo de emociones y sentimientos, y manejo de tensiones y estrés.

El test está compuesto por un total de 80 preguntas que corresponden a las 10 habilidades para la vida establecidas, con 4 indicadores para cada una de ellas y cada indicador se compone de 2 ítems. La escala utilizada es tipo Likert con las siguientes opciones de respuesta:

Siempre (S), Casi Siempre (CS), Algunas Veces (AV), Casi Nunca (CN) y Nunca (N). A cada uno de estos ítems, de manera interna, se le asignó el valor de 5 a 1. En el caso de los ítems con direccionalidad positiva, 5 equivalía a Siempre y 1 a Nunca. Por el contrario, en los ítems con direccionalidad negativa, 5 equivalía a Nunca y 1 a Siempre. (Díaz et al., 2013). Las dimensiones evaluadas responden a los lineamientos propuestos por la Organización Mundial de

la Salud (OMS) sobre competencias esenciales para la vida, incluyendo habilidades emocionales, cognitivas y sociales. Ejemplo:



## Figura 1

*Ejemplo de preguntas test para la vida*

N	ÍTEM DIRECCIONALIDAD POSITIVA	Opciones de respuesta				
		S	CS	AV	CN	N
1	Me considero una persona alegre y sociable.	5	4	3	2	1

### *Fase 2 Propuesta e Implementación*

**Observaciones.** Los instrumentos de observación tienen como objetivo identificar las principales características de los elementos involucrados en la investigación, con el fin de obtener información directa, contextualizada y sistematizada sobre las interacciones, dinámicas y comportamientos relevantes antes, durante y después de la implementación de las nuevas estrategias metodológicas propuesta. El formato de observación utilizado fue diseñado por el grupo investigador y cuenta con criterios definidos que permiten evidenciar el desarrollo de las diferentes habilidades esenciales para la vida en cada una de las sesiones, facilitando así un análisis riguroso y detallado del proceso educativo. Asimismo, estos instrumentos contemplan la incorporación del enfoque de translanguaging como un componente fundamental en cada sesión, reconociendo su relevancia para la implementación efectiva de las estrategias metodológicas y su impacto positivo en el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

Durante las sesiones de observación en el aula, se llevará a cabo un análisis detallado de diversos aspectos relacionados con las habilidades esenciales para la vida trabajadas en las



UNIVERSIDAD  
SANTOTOMAS  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

clases. El propósito de esta observación será identificar evidencias que permitan valorar el alcance y la efectividad de las estrategias pedagógicas y didácticas implementadas en las *lesson plans* diseñadas para la presente investigación. En particular, se evaluarán los siguientes elementos:

1. Actividades y estrategias: empleadas por el docente para fomentar el desarrollo de la habilidad específica abordada en cada sesión.
2. Aspectos de la clase que resultaron efectivos para promover dicha habilidad, ya sea en términos metodológicos, de interacción o de uso del lenguaje.
3. Oportunidades de mejora identificadas durante el desarrollo de las actividades, tanto en la implementación de las estrategias como en la respuesta de los estudiantes.
4. Uso del enfoque de *translanguaging* por parte del docente como recurso para facilitar la comprensión de los contenidos abordados y fortalecer el desarrollo lingüístico de los estudiantes en un contexto bilingüe.

**Encuesta dirigida al docente de inglés posterior a la implementación de la propuesta.** Este instrumento reviste especial relevancia en la recolección de información referente a la percepción del docente de inglés respecto a la implementación de la propuesta pedagógica. Su propósito es indagar en la experiencia personal y profesional del docente tras la aplicación de los dos planes de clase propuestos.

A partir de la información recopilada, se busca identificar y analizar las fortalezas, los retos y las oportunidades de mejora de la propuesta, con el fin de comprender de manera más profunda sus alcances y limitaciones.



UNIVERSIDAD  
**SANTOTOMÁS**  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

La encuesta está conformada por trece preguntas diseñadas para explorar la percepción del docente que llevó a cabo la implementación. Dichas preguntas evalúan el grado de efectividad de las actividades propuestas, la respuesta y actitud de los estudiantes frente al desarrollo de las mismas, así como la valoración del *translanguaging* como estrategia mediadora en el desarrollo de habilidades para la vida dentro de la clase de inglés.

**Encuesta dirigida a estudiantes posterior a la implementación de la propuesta.** Este instrumento tiene como propósito recopilar las percepciones de los estudiantes una vez implementadas las estrategias pedagógicas diseñadas para potenciar las habilidades esenciales para la vida. Su aplicación permitirá obtener información relevante acerca de las experiencias, valoraciones y niveles de satisfacción de los participantes frente al desarrollo de las diferentes actividades planteadas en los *lesson plans*.

La finalidad de esta encuesta es reconocer cómo los estudiantes experimentaron el proceso de aprendizaje, identificar los aspectos que consideraron más significativos y recopilar sus apreciaciones sobre el impacto de las estrategias implementadas en su desarrollo personal y académico. Asimismo, los resultados obtenidos contribuirán a enriquecer y ajustar futuras propuestas pedagógicas orientadas al fortalecimiento de dichas habilidades en contextos bilingües de aprendizaje.

## Tabla 2.

### *Técnicas de Recolección de Datos*

Tipo de instrumento	Propósito del instrumento	Formato de consentimiento/asentimiento para evidenciar el diseño de
---------------------	---------------------------	---

### (F1) Fase diagnóstica

Encuestas  
semiestructuradas  
(Estudiantes) F1- ISE

[Encuesta estudiantes  
A.docx](#)

Identificar y comprender experiencias, percepciones y necesidades propias de su contexto escolar en cuanto al desarrollo de habilidades para la vida y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

La información recopilada será esencial para analizar desafíos y fortalezas de los estudiantes en su entorno académico.

[Consentimiento Participantes](#)

[Consentimiento Padres &  
hijos](#)

Encuestas  
semiestructuradas  
(Docente) F1-ESD

[Encuesta docente AC.docx](#)

Reconocer la percepción de los docentes frente a diversos aspectos relacionados a procesos de enseñanza, currículo y desarrollo de habilidades para la vida en su contexto de enseñanza.

Identificar y analizar fortalezas, necesidades y oportunidades de mejora que sirvan como insumo clave en el diseño de estrategias que apunten al fomento del desarrollo de habilidades para la vida en los estudiantes

[Consentimiento Participantes](#)

[Consentimiento Padres &  
hijos](#)

Pruebas de habilidades para  
la vida F1-PHV

[Test habilidades para la  
vida.docx](#)

[TEST HPLV](#)  
(aplicado)

Este instrumento tiene como objetivo medir el nivel de desarrollo de las habilidades para la vida en los estudiantes e identificar aquellos componentes que necesiten una mayor intervención en el desarrollo del diseño final de nuestra propuesta.

[Consentimiento Participantes](#)

[Consentimiento Padres &  
hijos](#)

**(F2) Fase de propuesta e implementación**

NO CAMPUS  
**SANTOTOMÁS**  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Formato de observación de clases F2-OB

[Formato de observacion DF.docx](#)

Este instrumento tiene como objetivo reconocer comportamientos del fenómeno en su contexto natural. Se tendrá en cuenta algunos criterios ya determinados que posibilitan generar elementos puntuales dentro de la investigación.

Encuesta docente de inglés posterior a la implementación de la propuesta. F2- EDP

<https://acortar.link/L7NupX>

Este instrumento tiene como objetivo recoger la percepción del docente de inglés luego de la implementación de la propuesta pedagógica.

[Consentimiento Participantes](#)

Encuesta Estudiantes posterior a la implementación de la propuesta. F2- EEP

<https://acortar.link/zCBY6g>

Este instrumento tiene como objetivo recoger las percepciones de los estudiantes luego de la implementación de la propuesta pedagógica.

[Consentimiento Participantes](#)

[Consentimiento Padres & hijos](#)

Nota: La validación de los instrumentos fue realizada por un evaluador externo, quien tuvo acceso tanto a los instrumentos como a la información detallada del proceso investigativo. Este agente externo consolidó sus percepciones, observaciones y demás apreciaciones sobre los instrumentos mediante el diligenciamiento de un formato específico, el cual se encuentra detallado en la Tabla 4. Cada una de sus apreciaciones fueron tenidas en cuenta para la modificación de los diferentes instrumentos de recolección de información.



UNIVERSIDAD  
**SANTOTOMÁS**  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

**Tabla 3**

*Datos del Validador Externo*

<b>Nombre del experto</b>	<b>Gustavo Leandro Puerto Sanabría.</b>
Rol académico	Docente de la SED y docente Universitario
Contacto	(057)3124920046

**Tabla 4.**

*Documentos de validación de instrumentos*

<b>Instrumento</b>	<b>Formato</b>
Encuestas semiestructuradas (Estudiantes)	<a href="#">FORMATO SUGERIDO VALIDACIÓN INSTRUMENTO (ESTUDIANTES).</a>
Encuestas semiestructuradas (Docentes)	<a href="#">FORMATO SUGERIDO VALIDACIÓN INSTRUMENTO(DOCENTE</a>
Test de habilidades para la vida	<a href="#">Test habilidades para la vida.docx</a>
Formato de observación de clases	Elaboración Propia
Encuesta docente de inglés post implementación.	Elaboración propia.

### **Análisis de datos**

El proceso de análisis de datos en este proyecto se fundamenta en un enfoque mixto, el cual integra la recolección y el análisis de información cuantitativa y cualitativa. En la primera fase, la triangulación se desarrolla a partir de los tres instrumentos seleccionados. Dicha

triangulación no solo fortalece la validez de los resultados, sino que también facilita el contraste de diferentes perspectivas para construir un diagnóstico inicial mucho más integral.



UNIVERSIDAD  
**SANTOTOMÁS**  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

En la fase 2 la triangulación de instrumentos permite que la información cuantitativa, procedente de las valoraciones y respuestas estructuradas, se organice mediante un análisis descriptivo, mientras que los datos cualitativos, derivados de las observaciones y comentarios abiertos, sean categorizados temáticamente. Esta integración de fuentes permite evidenciar cambios en las percepciones, prácticas pedagógicas y también analizar la coherencia entre la aplicación de las estrategias metodológicas y las experiencias vividas por los actores principales del proyecto. El proceso de triangulación de datos se realizó utilizando Excel, ya que esta herramienta facilita el ordenamiento, la clasificación y el cálculo de porcentajes de manera eficiente lo cual permite un análisis acorde con los objetivos del proyecto.

En conjunto, el proceso de triangulación garantiza la convergencia de datos cuantitativos y cualitativos, fortaleciendo la interpretación y la fiabilidad de los hallazgos. La organización sistemática de la información permite establecer relaciones entre los resultados de ambas fases, revelando patrones, contrastes y tendencias significativas. Este enfoque posibilita, por un lado, cuantificar el progreso en el desarrollo de habilidades para la vida y, por otro, comprender en profundidad las experiencias, percepciones y reflexiones de estudiantes y docentes frente a la propuesta pedagógica implementada.

### Intervención pedagógica

Para el estadio de intervención pedagógica hemos escogido como perspectiva pedagógica al concepto de *translanguaging* entendido como enfoque pedagógico que aprovecha los recursos lingüísticos de los estudiantes multilingües para mejorar y fortalecer los procesos de enseñanza



UNIVERSIDAD Santo Tomás  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

aprendizaje el cual también deviene en una estrategia que consideramos eje fundamental para la implementación del proyecto. Okal, (2014) citado en Castro, (2019) argumenta que el uso de la lengua ayuda a ampliar las competencias lingüísticas de los estudiantes, lo que les convierte en mejores comunicadores, sino también a desarrollar competencias interculturales, lo cual es imprescindible para poder desenvolverse bien en la sociedad globalizada actual en la que conviven personas de muchas culturas diferentes. También según García & Li (2014) facilita la construcción de significado a través del uso híbrido de lenguas, permitiendo a los estudiantes negociar el significado colectivamente. Este enfoque fomenta el aprendizaje colaborativo, en el cual los estudiantes pueden expresarse utilizando todo su repertorio lingüístico, mejorando así las interacciones y habilidades comunicativas entre pares.

Subsecuentemente, de acuerdo con McKinney (2019) el uso del translanguaging permite a los estudiantes expresar sus emociones y pensamientos en una lengua familiar, lo que impacta positivamente su aprendizaje socioemocional. Esta conexión mejora su compromiso y motivación en las tareas académicas, lo que lleva a mejores resultados educativos, al permitir que los estudiantes naveguen por sus paisajes emocionales a través de las lenguas, los educadores pueden ayudar a construir resiliencia y confianza. Asimismo, en línea con el autor, es una estrategia pedagógica que no solo apoya el desarrollo del lenguaje, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades esenciales para la vida en entornos de aprendizaje bilingües. Al mejorar la comunicación, apoyar el desarrollo cognitivo, promover la inclusividad, fomentar el bienestar emocional y facilitar el aprendizaje multimodal, es decir, crea experiencias educativas que preparan a los estudiantes para un mundo globalizado.

## Estrategias Pedagógicas



UNIVERSIDAD  
**SANTOTOMÁS**  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Dentro del diseño e implementación del ejercicio de intervención pedagógica, se diseñaron una serie de *lesson plans* que tienen como propósito principal establecer y definir una estructura pedagógica clara y coherente con un ambiente bilingüe de aprendizaje que oriente la implementación de estrategias y actividades diseñadas para potenciar el desarrollo de las habilidades para la vida de forma específica dentro de un escenario de resolución de problemas. Este plan permite organizar de manera sistemática los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y criterios de evaluación, asegurando que las intervenciones educativas respondan a las necesidades identificadas en el diagnóstico inicial del proyecto. Además, actúan como una guía práctica para los docentes, facilitando la puesta en marcha de propuestas centradas en el aprendizaje significativo y el desarrollo integral del estudiante.

Asimismo, los *lesson plan* junto con las observaciones de los mismos cumplen una función clave dentro del ciclo reflexivo propio de la investigación acción, ya que permiten observar, registrar y analizar el impacto de las estrategias aplicadas en el aula. A través de su implementación, es posible recoger evidencias concretas sobre cómo las actividades diseñadas contribuyen al fortalecimiento de habilidades como la toma de decisiones, la empatía, la comunicación efectiva y el pensamiento crítico. Esto no solo enriquece el proceso de evaluación del proyecto, sino que también ofrece insumos valiosos para ajustar, mejorar y replicar las prácticas pedagógicas en contextos similares y a futuro. Las tablas a continuación señalan brevemente lo anterior e indican el cronograma de trabajo a realizar.

### Tabla 5

#### *Instrumento de Intervención Pedagógica*

Instrumento	Propósito del instrumento	Formato de consentimiento/asentimiento
-------------	---------------------------	--

Lesson plan <a href="#">Lesson Plan 1 ENV- FUTURE.docx</a>	Este instrumento tiene como objetivo el fomento directo de las habilidades esenciales para la vida a través de un diseño de clase que se sustenta en el componente pedagógico orientado desde el <i>translanguaging</i> y en línea con las competencias en lengua extranjera sugeridas para el grado noveno todo ello mediante estrategias didácticas pertinentemente seleccionadas para el fortalecimiento específico de tales (algunas) habilidades por sesión	NO APLICA
---	--	-----------

**Tabla 6.***Cronograma de Actividades*

Actividad	Fecha
Implementación encuesta estudiantes y docentes.	2 al 6 de Junio de 2025.
Test de habilidades para la vida. (Estudiantes)	9 al 13 Junio de 2025
Observaciones.	Julio y Agosto 2025
Encuesta Docente (post implementación)	Septiembre 2025
Análisis de datos	Octubre – Noviembre 2025



UNIVERSIDAD  
**SANTOTOMÁS**  
DE COLOMBIA

## Análisis de Resultados

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque mixto sustentado en el método de Investigación-Acción, en virtud de que esta articulación metodológica posibilita una comprensión profunda de los fenómenos educativos y, a la vez, permite intervenir de manera directa en los contextos donde estos se originan. De acuerdo con Creswell (2022), el enfoque mixto combina la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos dentro de un mismo estudio, con el objetivo de integrar ambas fuentes de información. Esto posibilita obtener una comprensión más amplia y profunda del fenómeno investigado.

En coherencia, este capítulo presenta el análisis de los resultados obtenidos a partir de las dos fases que lo componen, mediante la aplicación de los instrumentos de recolección de información previamente descritos. Los hallazgos permitieron identificar tendencias y contrastar las percepciones de los participantes en coherencia con los objetivos planteados en la

investigación. Asimismo, se establecen relaciones entre las categorías emergentes y los componentes teóricos que sustentan el estudio.

En la primera fase, se utilizaron tres instrumentos: el test diagnóstico de habilidades para la vida, la encuesta de percepción estudiantil y la encuesta dirigida a los docentes. Estos resultados permitieron construir una visión general del estado inicial del fomento y desarrollo de las habilidades para la vida en el contexto escolar entendidas según los lineamientos de la Organización Mundial de la Salud (OMS).

En la segunda fase, correspondiente al proceso de intervención, se emplearon igualmente tres instrumentos: Observación de clases, encuesta a estudiantes post implementación y encuesta aplicada al docente del área de inglés. Estos permitieron valorar y reflexionar sobre el impacto de la propuesta implementada, así como profundizar en la comprensión del desarrollo de las

habilidades para la vida en el ámbito escolar. A continuación, en la Tabla 7, se presenta la organización por fases y categorías emergentes.



**Tabla 7**

*Objetivos, fases y categorías*

Objetivo General			
Promover el desarrollo de habilidades esenciales para la vida en estudiantes de noveno grado de un colegio público de Bogotá, usando el enfoque de translanguaging en un ambiente de aprendizaje bilingüe.			
Objetivos específicos	Fases	Categoría	Subcategorías
1. Identificar las fortalezas y oportunidades de mejora en el desarrollo de las habilidades para la vida de los estudiantes de noveno grado.	Fase 1 Diagnóstico Inicial	Desarrollo de habilidades esenciales para la vida en el contexto escolar.	1. Fortalezas en las habilidades de Autoconocimiento, Pensamiento crítico y Pensamiento creativo
2. Analizar las percepciones de estudiantes y docentes respecto al desarrollo de las habilidades para la vida en el contexto escolar.			2. Oportunidades de mejora frente al desarrollo de las habilidades de Manejo de emociones y sentimientos, manejo de problemas y conflicto y Manejo de tensiones y estrés. 3. La clase de inglés como escenario favorable para el fomento de habilidades para la vida.
3. Diseñar estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo de las habilidades para la vida en un entorno de aprendizaje bilingüe, haciendo uso del enfoque pedagógico de translanguaging.	Fase 2 propuesta e implementación	Articulación de los contenidos disciplinares del área de inglés con el desarrollo de las habilidades para la vida	1. Translanguaging como mediación pedagógica 2. El Autoconocimiento como andamiaje para el fortalecimiento del manejo de emociones y sentimientos. 3. Colaboración y clima de aula.

**Primera fase: Diagnóstico Inicial**

Esta primera fase se centra en la identificación de las habilidades más fortalecidas en los estudiantes, así como de aquellas que requieren mayor atención. Este proceso consideró especialmente las actividades desarrolladas en el aula de inglés, y puso en diálogo las percepciones de estudiantes y docentes frente al desarrollo de habilidades para la vida en el contexto escolar. Los resultados de esta fase constituyeron un insumo fundamental para reconocer fortalezas y oportunidades de mejora, a partir de las cuales se consolidó la propuesta del proyecto. De esta primera fase emerge la primera categoría.

**Categoría 1. Desarrollo de habilidades esenciales para la vida en el contexto escolar**

Esta categoría se origina tras la aplicación de los tres instrumentos elaborados para la primera fase del proyecto. A partir del análisis de los resultados obtenidos, fue posible establecer



UNIVERSIDAD  
**SANTOTOMAS**  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

una comprensión integral del estado inicial del fomento y desarrollo de las habilidades para la vida en el ámbito escolar. Estos hallazgos permitieron identificar aspectos clave que orientan las acciones y estrategias en la fase posterior del proyecto.

Estos hallazgos representan aspectos esenciales vinculados con las fortalezas observadas en las habilidades de pensamiento crítico, pensamiento creativo y autoconocimiento. Asimismo, analiza cómo dichas fortalezas pueden constituir un andamiaje para el desarrollo de otras competencias que requieren mayor consolidación, tales como el manejo de emociones y sentimientos.

Finalmente reconoce que la formación integral del estudiante trasciende los límites del contenido académico propio de cada asignatura, al incorporar dimensiones personales y socioemocionales. En este sentido, la categoría posibilita una interpretación articulada de los hallazgos vinculados tanto con las habilidades más consolidadas como con las áreas de mejora dentro del proceso de desarrollo integral. De esta categoría se derivan las siguientes subcategorías.

**Subcategoría 1 Fortalezas en las Habilidades de Autoconocimiento, Pensamiento Crítico y Pensamiento Creativo.** Los resultados del test diagnóstico y de las encuestas muestran que los estudiantes participantes presentan mayores fortalezas en las habilidades de pensamiento crítico, pensamiento creativo y autoconocimiento. En particular, los datos recopilados mediante el Test de Habilidades para la Vida muestran que estas habilidades destacan significativamente, ubicándose en el primer, segundo y tercer lugar.

## Figura 2.

*Resultados Generales – Test de Habilidades para la Vida.*



Pos.	Habilidad	Puntaje
1	Autoconocimiento	3.52
2	Pensamiento crítico	3.51
3	Pensamiento creativo	3.50
4	Relaciones interpersonales	3.38
5	Empatía	3.30
6	Toma de decisiones	3.20
7	Comunicación asertiva	3.07
8	Manejo de problemas/conflicto	3.04
9	Manejo de tensiones/estrés	3.01
10	Manejo de emociones/sentimientos	

Este hallazgo sugiere que los estudiantes presentan un desarrollo alto en procesos relacionados con la evaluación crítica de información, la argumentación lógica y la solución de problemas. La buena valoración de estas habilidades podría estar vinculada tanto a factores individuales como a aspectos del contexto educativo, tales como metodologías de enseñanza que promueven la autonomía intelectual, la resolución de problemas y la innovación.

Estos resultados permiten inferir que el alto desarrollo de estas habilidades constituye una base sólida para el fortalecimiento de otras igualmente relevantes. Adicionalmente, los resultados de la encuesta de percepción dirigida a los docentes evidencian una percepción ampliamente positiva sobre el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, pensamiento creativo y toma de decisiones en sus prácticas pedagógicas con los estudiantes. Algunas de las preguntas incluyeron la valoración de los docentes al desarrollo de las habilidades de toma de decisiones, pensamiento crítico y pensamiento creativo como se puede observar más adelante en la figura

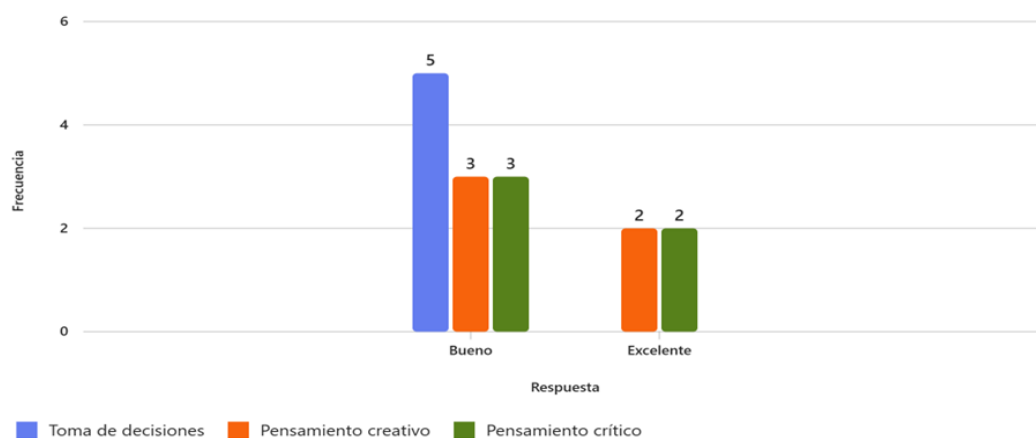


UNIVERSIDAD  
SANTOTOMAS  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

número 3. La mayoría de los docentes valoraron dicha contribución en un rango que oscila entre "buena" y "excelente", este resultado es relevante, ya que pone en evidencia una aplicación entre las percepciones de los docentes y de los resultados obtenidos en el test diagnóstico aplicado a los estudiantes, lo que refuerza la validez del hallazgo.

### Figura 3.

Encuesta a Docentes. Preguntas 8, 10 y 11:



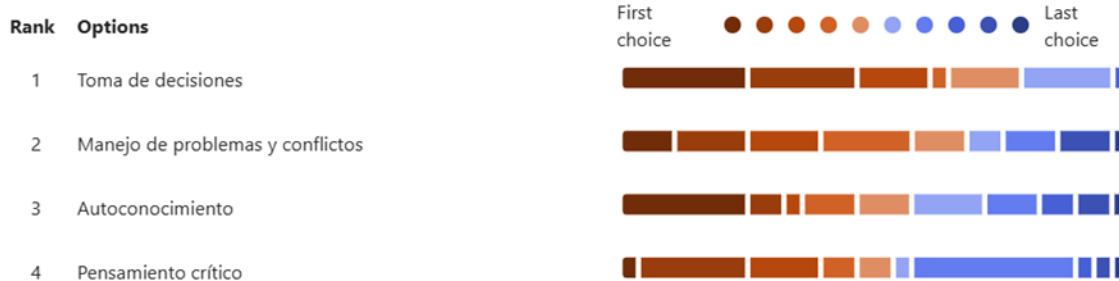
Por otra parte, según los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes se evidencia también una valoración positiva respecto al desarrollo del pensamiento crítico en la clase de inglés. En el ejercicio de jerarquización de las 10 habilidades para la vida, (véase figura 4) esta competencia fue ubicada en el cuarto lugar, mientras que la toma de decisiones ocupó la primera posición, consolidándose como la habilidad mejor valorada por los estudiantes. Cabe destacar que la toma de decisiones fue reconocida de manera significativa: 16 estudiantes la incluyeron entre los tres primeros puestos de su jerarquización personal, lo cual sugiere que el desarrollo de esta habilidad es no solo promovido activamente en el entorno educativo, sino también percibido como tal por los propios actores del proceso formativo.



**Figura 4.**

14. Pregunta: ¿Cuál de las siguientes habilidades considera que son las que más se trabajan en las clases de inglés? Por favor enumérelas de 1 a 10, siendo 1 la que más se trabaja en las clases y 10 la que menos de trabaja.

28 Responses



*Encuesta de Percepción Dirigida a Estudiantes. Pregunta 14.*

Las habilidades de pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y la toma de decisiones, son fundamentales para la educación en el siglo XXI. Paul y Elder (2020) subrayan que, en un entorno educativo dinámico, la capacidad de analizar información y evaluar argumentos resulta indispensable para formar ciudadanos críticos capaces de enfrentar los desafíos contemporáneos. Además, la toma de decisiones es considerada como una habilidad que fortalece la autonomía del estudiante, fomenta su participación en el proceso de aprendizaje y promueve el desarrollo de su personalidad.

La convergencia entre las respuestas de docentes y estudiantes en torno al desarrollo del pensamiento crítico y la toma de decisiones sugiere que estas habilidades están siendo integradas en las prácticas pedagógicas actuales. Esto podría estar relacionado a la incorporación de metodologías más activas, como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo y el abordaje de problemas reales, las cuales constituyen estrategias pedagógicas que potencian el desarrollo de la reflexión crítica.

**Subcategoría 2: Oportunidades de Mejora frente al Desarrollo de las Habilidades de Manejo de emociones y sentimientos, manejo de problemas y conflicto y Manejo de tensiones y estrés.** Los resultados obtenidos a través del test de Habilidades para la Vida revelan como punto de partida un menor desarrollo de las habilidades de manejo de emociones y sentimientos, manejo de problemas y conflicto y manejo de tensiones y estrés. En sus resultados estas habilidades obtuvieron las puntuaciones promedio más bajas (véase Figura 5). En la encuesta aplicada a los estudiantes, aunque estos consideran la habilidad de manejo de problemas y conflictos como fundamental para su desarrollo integral, las habilidades de manejo de emociones y sentimientos y manejo de tensiones y estrés fueron ubicadas en los dos últimos lugares durante el ejercicio de jerarquización de las diez habilidades para la vida, en el cual debían enumerar de 1 a 10 aquellas que consideraban más importantes para su desarrollo integral, como se muestra a continuación:

### Figura 5.

#### *Encuesta de percepción dirigida a estudiantes. Pregunta 15.*

15. Pregunta ¿Cuál de las siguientes habilidades considera que son las más importantes para su desarrollo integral? Por favor enumérelas de 1 a 10, siendo 1 la más importante y 10 la menos importante.



Desde la perspectiva docente, las habilidades de, manejo de emociones y sentimientos, manejo de tensiones y estrés y manejo de problemas y conflictos fueron identificadas como las menos desarrolladas e integradas en sus prácticas pedagógicas. Asimismo, se les atribuyó un



UNIVERSIDAD  
**SANTOTOMAS**  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

nivel de importancia inferior en comparación con otras habilidades, tales como el pensamiento crítico y la comunicación asertiva, las cuales fueron valoradas como las más importantes para las clases. Se evidencia una práctica centrada en contenidos propios de la materia únicamente, con poca integración de habilidades emocionales como se evidencia en la gráfica 6.

## Figura 6

### Encuesta de Percepción Dirigida a Docentes. Pregunta 7.

7. Enumere las siguientes habilidades para la vida (10) según su percepción de importancia y desarrollo en sus clases, siendo 1 la más importante y 10 la menos importante:



Estos resultados coinciden por lo señalado por diversas investigaciones, que han alertado sobre la brecha existente entre el desarrollo cognitivo y emocional en el entorno educativo. Según la OECD (2021), es urgente incorporar el aprendizaje socioemocional en el currículo, ya que las habilidades emocionales son esenciales para el bienestar personal, la convivencia escolar y el éxito académico a largo plazo.

Brackett et al. (2019) destacan que las escuelas desempeñan un papel fundamental en la promoción de la regulación emocional, argumentando que en el entorno escolar la formación emocional es valiosa para potenciar la capacidad de los estudiantes para reconocer, comprender y gestionar sus emociones de una mejor manera.

Por otro lado, en contextos específicos como el aprendizaje de idiomas, Dewaele et al. (2019) destacan que emociones como la ansiedad y el miedo son frecuentes, lo que hace

necesario abordar el componente emocional en estas clases para mejorar tanto el desempeño como el bienestar de los estudiantes.



Teniendo en cuenta lo anterior se puede decir que las habilidades de manejo de emociones y sentimientos, manejo de problemas y conflicto y manejo de tensiones y estrés presentan una oportunidad significativa de mejora. A pesar de que los docentes logran reconocer la importancia de estas habilidades, su desarrollo no se contempla en la práctica pedagógica diaria, posiblemente por falta de formación específica, tiempo, planeación o estrategias didácticas desarrolladas.

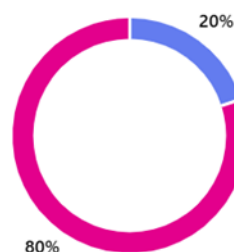
**Subcategoría 3: La Clase de Inglés como Escenario Favorable para el Fomento de Habilidades para la Vida.** Con base en los resultados obtenidos de la encuesta aplicada a los docentes del área de humanidades, la cual incluyó al docente de inglés del grupo de estudio, se evidencia que el desarrollo y fomento de la discusión y la expresión de opiniones en el estudiantado ocupa un lugar destacado en la práctica pedagógica de los docentes del área. Los docentes perciben que su aporte al fomento de dichas habilidades se sitúa entre un nivel "bueno" y "excelente", lo cual indica una valoración positiva de su contribución al fortalecimiento de dichas habilidades como se observa en la figura 7.

### Figura 7.

*Encuesta de percepción dirigida a docentes. Pregunta 6.*

6. ¿En qué medida su clase fomenta un ambiente de debate y discusión abierta?

● Excelente	1
● Bueno	4
● Regular	0
● Malo	0





UNIVERSIDAD  
**SANTOTOMAS**  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

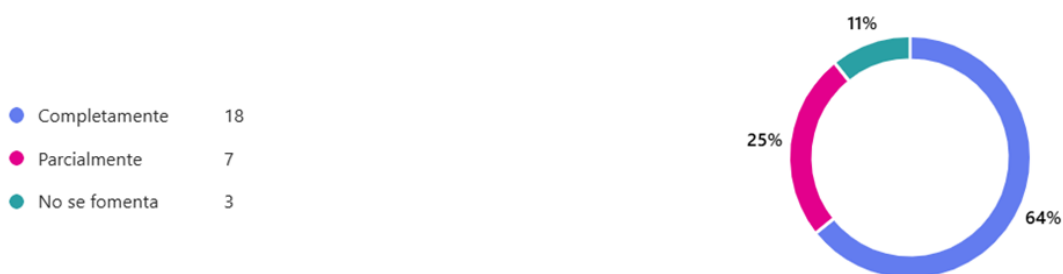
Esta valoración sugiere que los docentes del área de humanidades no solo reconocen la importancia de fomentar el pensamiento crítico y el diálogo, sino que también asumen un rol activo en la creación de ambientes que promueven la participación, la diversidad de perspectivas y la construcción colectiva del conocimiento.

Por otra parte, de acuerdo con los resultados obtenidos en la encuesta de percepción dirigida a estudiantes, la clase de inglés es percibida como un espacio propicio para la discusión, la expresión de ideas, el intercambio de opiniones y la participación en debates. Esta percepción guarda coherencia con los hallazgos derivados de la encuesta dirigida a docentes, estableciendo así una correlación positiva entre la visión del estudiantado y la valoración docente respecto al fomento de la diversidad de pensamiento en el aula. En particular, esta concordancia se evidencia en las respuestas a las preguntas relacionadas con la apertura al debate y la discusión como se muestra en la figura 8.

## Figura 8

### *Encuesta de Percepción Dirigida a Estudiantes. Preguntas 13.*

13. ¿En qué medida considera que la clase de inglés fomenta un ambiente de debate y discusión abierta?



Este alineamiento entre ambas perspectivas sugiere la existencia de un entorno de aula dialógico y participativo, en el que las interacciones comunicativas son intencionalmente



UNIVERSIDAD  
**SANTOTOMÁS**  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

promovidas en un ambiente de respeto por la diversidad todo como parte vital de las estrategias pedagógicas establecidas. Además, la percepción compartida sobre el valor de la expresión de ideas puede interpretarse como un indicador de prácticas que trascienden el enfoque tradicional de la enseñanza de lenguas extranjeras, orientándose hacia un modelo más integral e interdisciplinar. En este sentido, la clase de inglés se presenta no únicamente como un espacio de aprendizaje lingüístico, sino también como un escenario privilegiado para el desarrollo de habilidades esenciales para la vida.

Esta orientación es coherente con los marcos internacionales de competencias del siglo XXI (OCDE, 2019), que destacan la importancia de formar estudiantes capaces de interactuar críticamente con su entorno, comunicar sus ideas con claridad y participar activamente en contextos democráticos. Así, los datos obtenidos no solo dan cuenta de una práctica docente valorada, sino también de una experiencia de aula que responde a las demandas actuales de una educación transformadora y centrada en el estudiante.

En este sentido, resulta pertinente considerar la incorporación de estrategias pedagógicas que, además de los contenidos disciplinares, promuevan de manera intencionada el fortalecimiento de las habilidades correspondientes al manejo de emociones y sentimientos, manejo de problemas y conflicto y manejo de tensiones y estrés las cuales son esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes.

Según Sadiqzade (2024), integrar estrategias centradas en la inteligencia emocional en los procesos de enseñanza del inglés, contribuye significativamente a la autorregulación emocional, reduce la ansiedad, mejora la participación en el aula y facilita la comunicación emocionalmente inteligente entre los estudiantes. Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que la incorporación de enfoques pedagógicos innovadores facilita la articulación efectiva entre los



UNIVERSIDAD  
**SANTOTOMÁS**  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

contenidos propios de la asignatura de inglés y el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y emocionales, elementos fundamentales para una educación integral en el siglo XXI. En este sentido, la clase de inglés puede constituirse no solo como un espacio para el aprendizaje de una lengua extranjera, sino también como un escenario propicio para la formación en habilidades para la vida, ampliando así su alcance pedagógico y formativo. Es así como consideramos que teniendo en cuenta sus características y alcance, el *translanguaging* emerge como la alternativa más pertinente y adecuada que permitiría lograr satisfactoriamente dicha articulación.

### Segunda Fase: Propuesta e Implementación

En esta fase se analiza los resultados obtenidos a partir de la aplicación de tres instrumentos de recolección de información; Observaciones de clase, encuesta a estudiantes y encuesta a docente dichos instrumentos fueron aplicados durante la intervención pedagógica establecida.

Se realizó la triangulación de los instrumentos aplicados, a partir de la cual fue posible establecer que la intervención pedagógica favoreció la articulación entre los contenidos propios de la asignatura de inglés y el desarrollo de habilidades para la vida.

Teniendo en cuenta los hallazgos iniciales, se diseñaron e implementaron planes de clase orientados a integrar el desarrollo de las habilidades de Pensamiento crítico, Autoconocimiento Comunicación asertiva, y el Manejo de emociones y sentimientos con los contenidos propios de la clase inglés, bajo el enfoque pedagógico del *translanguaging*. Esta fase comprende el análisis y la reflexión sobre la puesta en práctica de dichas unidades didácticas. La categoría establecida para esta segunda fase fue la siguiente.

## ***Categoría 2. Articulación de los Contenidos Disciplinarios del Área de Inglés con el Desarrollo de las Habilidades para la Vida***



Esta categoría describe cómo la enseñanza del inglés, al integrarse con estrategias pedagógicas innovadoras, en este caso el *translanguaging*, puede contribuir simultáneamente al fortalecimiento no solo del aprendizaje del inglés sino también al desarrollo de las habilidades para la vida en contextos de interacción colectiva. El aula de inglés puede ser un espacio formativo donde convergen el aprendizaje de la lengua y el fortalecimiento de las habilidades para la vida.

La integración se concibe como la articulación de actividades pedagógicas que, en una misma práctica docente, favorecen simultáneamente el aprendizaje del inglés y el fortalecimiento de habilidades para la vida. Los hallazgos provenientes de los tres instrumentos aplicados evidencian que dicha integración se concretó mediante dinámicas orientadas a la reflexión personal, experiencias de trabajo colaborativo y el uso estratégico del *translanguaging* como recurso mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta categoría principal se derivan tres subcategorías que permiten desglosar y comprender con mayor precisión los distintos componentes que configuran dicha integración, evidenciando cómo se materializa en la práctica pedagógica. La primera categoría explora el *translanguaging* como una estrategia que integra el aprendizaje del inglés con el desarrollo de habilidades para la vida, promoviendo la inclusión, la participación y la construcción significativa del conocimiento. La segunda destaca el autoconocimiento como base para la autorregulación emocional, favoreciendo la reflexión personal y un aprendizaje más equilibrado y consciente y la tercera resalta la importancia de la cooperación y un clima de aula positivo para

fortalecer tanto la competencia comunicativa como las relaciones interpersonales en el proceso educativo.



UNIVERSIDAD  
**SANTOTOMÁS**  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

**Subcategoría 1: Translanguaging como Mediación Pedagógica.** Se logró establecer el *translanguaging* como una estrategia pedagógica eficaz para articular el aprendizaje del inglés con el desarrollo de las habilidades para la vida tales como, pensamiento crítico, Comunicación asertiva, Autoconocimiento y el Manejo de emociones y sentimientos, al facilitar procesos de comprensión, expresión y construcción de significado desde la pluralidad lingüística y cultural de los estudiantes.

En la primera observación de clase se evidenció cómo el docente integró preguntas generadoras y estrategias de *translanguaging*, apoyándose en instrucciones dadas en español e inglés y recursos visuales orientados a promover la reflexión en torno a la identidad personal y colectiva tal y como se resalta a continuación.

Observacion 1, el docente observador señaló lo siguiente “*La clase comenzó con el Brainstorm sugerido, los chicos leyeron en el tablero “who I am” y con el modelado del docente Diego, los estudiantes empezaron a enunciar frases y/o palabras acerca de lo que cada uno es... I am a person, I am a student, I am a son, I am a guitarist, ¿cómo digo soy futbolista? Justo allí y sin pedírselo, algunos compañeros llegaron al rescate... se dice... I’m a soccer player ....y soy creativa? ... de esta manera el curso se involucró en la dinámica inicial mientras el docente escribía en el tablero lo que los chicos iban mencionando, Seguidamente, el docente indicó en inglés y en español ¿Por qué es importante conocernos a nosotros mismos?”*

Esta dinámica propició un espacio de reconocimiento mutuo, donde los estudiantes tuvieron mayor facilidad para expresarse de manera auténtica, fortalecer la creatividad y participar de manera espontánea en un ambiente caracterizado por el respeto y la inclusión.



UNIVERSIDAD  
SANTOTOMAS  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Durante el desarrollo de la sesión, en el ejercicio de evaluación continua en la clase y en el resultado de la producción oral y escrita se pudo reconocer que el *translanguaging* se actuó como una herramienta de mediación pedagógica que permitió a los estudiantes acceder al contenido de forma comprensible y significativa facilitando la aprehensión de vocabulario nuevo y el refuerzo de las estructuras gramaticales. Al relacionar el idioma inglés con experiencias personales, se fortalecieron no solo los procesos comunicativos propios de la asignatura, sino también su implicación afectiva y cognitiva en el proceso de aprendizaje.

Durante la observación 1, el docente observador indicó lo siguiente *“Por otra parte, el uso de los prompts generaba en los estudiantes la iniciativa de ser creativos, puesto que muchos de ellos los llevaba a imaginar situaciones hipotéticas, además de explorar las diversas formas de comunicarse puesto que no solo utilizaban la comunicación verbal sino también la no verbal como apoyo a lo que estaban mencionando. Durante algunas de las intervenciones, los estudiantes por su cuenta generaron estrategias para dar a entender (dibujos, palabras claves, uso de imágenes del celular, entre otros) que le permitieran hablar sobre ellos mismos. El docente logró fomentar en los estudiantes la reflexión crítica sobre sus formas de actuar y sentir en situaciones cotidianas, durante la realización de las actividades el docente motivaba a la participación. Además, los estudiantes lograron identificar rasgos propios de su personalidad y cómo enunciarlos en inglés desde como lo harían en español, al mismo tiempo que reconocieron características de la personalidad de sus compañeros, fortaleciendo así el trabajo colaborativo”*

Lo anterior se relaciona con lo planteado por Wei (2022), quien sostiene que el *translanguaging* permite activar y movilizar los repertorios lingüísticos completos de los estudiantes, facilitando la construcción de significados auténticos y promoviendo una participación significativa en el proceso de aprendizaje.



UNIVERSIDAD  
**SANTOTOMÁS**  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Otro de los aspectos relevantes identificados fue el reconocimiento del *translanguaging* como una estrategia pedagógica para reducir la ansiedad, fortalecer la confianza y facilitar la construcción de significados auténticos en inglés. Esta valoración se pudo observar en la encuesta aplicada al docente post implementación de los planes de clase sugeridos.

*“Esta estrategia permite que los estudiantes utilicen todos sus recursos lingüísticos, incluidos sus idiomas maternos, como puente para comprender y expresarse mejor en inglés. De esta manera, el translanguaging ayuda a reducir la ansiedad, aumenta la confianza y favorece un aprendizaje más significativo y auténtico del idioma extranjero”* Pregunta 12. Encuesta post implementación.

Este testimonio refleja cómo el *translanguaging* funcionó no solo como una mediación lingüística, sino también como un puente afectivo y cognitivo que integró el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés con el bienestar socioemocional de los estudiantes. El reconocimiento explícito de la disminución de la ansiedad y el fortalecimiento de la confianza pone de manifiesto el potencial de esta práctica para crear ambientes de aprendizaje más inclusivos, emocionalmente seguros y centrados en las necesidades reales de los alumnos.

Desde la perspectiva de los estudiantes, también es posible afirmar que las actividades desarrolladas a través del *translanguaging* fueron percibidas como un recurso significativo para reducir la ansiedad y fomentar la participación en el aula, tal y como se observa a continuación en la figura 9.

## Figura 9



5. Tener la posibilidad de usar español me ayudó a entender mejor las instrucciones y a participar con más confianza. [M](#)



### Encuesta Percepción de la Implementación. Pregunta 5.

Este resultado sugiere una alta aceptación por parte del grupo, así como una valoración positiva respecto al impacto de la estrategia en su experiencia de aprendizaje. Tal como lo afirman García y Otheguy (2020), el *translanguaging* legitima las prácticas lingüísticas de los estudiantes, convirtiéndolas en insumos válidos para la construcción de conocimiento en contextos educativos multilingües. Dicha percepción indica que los estudiantes consideran que este tipo de actividades contribuye a generar un entorno de mayor confianza, inclusión y accesibilidad. En este sentido, el *translanguaging* es reconocido no solo como una herramienta que facilita la comprensión, sino como una estrategia que promueve la equidad lingüística al validar los repertorios lingüísticos diversos de los estudiantes.

**Subcategoría 2: El Autoconocimiento como Andamiaje para el Fortalecimiento del Manejo de Emociones y Sentimientos.** Las actividades implementadas durante la intervención pedagógica favorecieron la integración del aprendizaje del inglés con la identidad, el autoconocimiento y las experiencias personales de los estudiantes. Mediante la implementación de diversas estrategias, se promovieron espacios de reflexión y expresión emocional que

permitieron validar las vivencias individuales y fortalecer un ambiente de empatía y apoyo mutuo en el aula.



UNIVERSIDAD  
**SANTOTOMÁS**  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Esta articulación fue especialmente evidente en el uso de estrategias como el *Emotion Diary* y preguntas generadoras del tipo “*How do you feel today?*”, las cuales propiciaron espacios significativos de reflexión y expresión de emociones. En particular, se observó que el reconocimiento y la gestión de las emociones facilitaron la validación de vivencias personales en el aula, promoviendo un ambiente empático y de apoyo mutuo. Frente a lo anterior el observador señaló lo siguiente durante la observación de clase número 3:

*“El docente Diego reparte una hoja titulada Emotion Diary. Explica que deben escribir tres entradas: emoción, causa y estrategia de afrontamiento. En la pantalla aparece un ejemplo: “I felt anxious when I had to speak in class because I was scared of making mistakes. I dealt with it by breathing deeply.”. El aula se vuelve silenciosa, con intervalos de murmullos. Algunos estudiantes escriben primero en español: “Me sentí nervioso cuando presenté en clase.” Otros intentan directamente en inglés, deteniéndose a preguntar: “¿Cómo se dice calmado?” Un compañero responde en voz baja: “calm.” ”.*

Este tipo de ejercicio articuló de manera efectiva la ampliación del vocabulario en inglés con el desarrollo de competencias socioemocionales, como la autoconciencia y la empatía. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Jagers et al. (2019), quienes afirman que el aprendizaje socioemocional que se vincula con la identidad cultural y lingüística del estudiantado contribuye de forma significativa al fortalecimiento de la autoconciencia y de la empatía en contextos educativos. En este sentido, el *Emotion Diary* no solo operó como una herramienta didáctica de apoyo lingüístico, sino también como un dispositivo formativo que potenció la conexión entre el desarrollo del idioma y el bienestar emocional de los estudiantes.



UNIVERSIDAD DE  
**SANTOTOMÁS**  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Desde la perspectiva docente, las actividades implementadas no solo promovieron el aprendizaje del inglés, sino que también contribuyeron significativamente al desarrollo de habilidades emocionales, socioemocionales (individuales y con relación al grupo) gestión de emociones, del estrés y resolución de conflictos en los estudiantes, tales como la autoconciencia, la regulación emocional y la empatía. Esta valoración se pudo observar en la respuesta a la pregunta número 13 de la encuesta docente post implementación frente a la cual el docente manifestó: *“Las actividades permitieron a mis estudiantes reflexionar profundamente sobre cómo se encuentran emocionalmente y comprender las razones detrás de su comportamiento. Esto les brindó la oportunidad de desarrollar autoconocimiento, favoreciendo un proceso de introspección y expresión personal que es fundamental para su crecimiento integral”*

Este testimonio corrobora que la enseñanza del inglés, mediada por estrategias socioemocionales, trascendió los objetivos meramente lingüísticos al facilitar procesos de reflexión personal y de desarrollo emocional. El reconocimiento explícito por parte del docente del impacto de estas actividades muestra que el aula se convirtió en un espacio formativo donde el aprendizaje de una lengua extranjera se articuló con el bienestar emocional de los estudiantes. En este sentido, las prácticas pedagógicas implementadas promovieron un espacio en el que el desarrollo de los contenidos de la clase de inglés y el desarrollo de habilidades para la vida se integran de manera coherente y significativa.

Esta valoración fue compartida por los estudiantes, quienes, a través de la encuesta aplicada, manifestaron una percepción positiva respecto al desarrollo de habilidades como el autoconocimiento y la empatía durante las actividades implementadas. Los estudiantes reconocieron el impacto formativo de las actividades más allá del aprendizaje propio del inglés tal y como se observa en la figura 10.



UNIVERSIDAD  
**SANTOTOMÁS**  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

**Figura 10**

*Encuesta a estudiantes post implementación. Pregunta 11*

11. Estas clases me ayudaron a desarrollar habilidades importantes como el autoconocimiento y la empatía.



La percepción estudiantil sugiere que la clase de inglés fue experimentada como un espacio de expresión personal, en el que el idioma se convirtió en una herramienta para explorar emociones, reflexionar sobre experiencias propias y establecer conexiones significativas con los demás. Esta relación entre lengua, identidad y aprendizaje favoreció la construcción de un ambiente educativo más cercano y significativo.

**Subcategoría 3: Colaboración y Clima de Aula.** El ambiente de aprendizaje en el aula fue percibido positivamente, según lo evidenciado en los tres instrumentos aplicados: observaciones de clase, encuesta a estudiantes y encuesta a docente. En particular, las observaciones de clase revelaron que las dinámicas colaborativas, especialmente el trabajo en parejas, desempeñaron un papel clave en la promoción de la interacción social, la participación y la creación de un entorno seguro y respetuoso tal como se puede ver a continuación.

En la observación 1 el docente observador señaló: “En *el tablero*, el Profe Diego añade una nueva consigna: “*What emotion do I often feel and why?*”. Algunos estudiantes la copian sin hablar; otros miran al compañero de al lado y preguntan en voz baja: “¿Cómo se dice nervioso en inglés?”. Una estudiante repite varias veces “resilient... resilient”, alargando las sílabas, como ensayando la pronunciación. Sus vecinos sonríen, cómplices. El ambiente es de



UNIVERSIDAD  
**SANTOTOMÁS**  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

*trabajo tranquilo, con pequeñas conversaciones laterales. Se perciben murmullos de traducciones: “calm... calm es tranquilo, ¿cierto?”. El maestro circula constantemente inclinándose sobre las mesas y ofreciendo correcciones puntuales. Posteriormente el docente pide a algunos estudiantes comentar parte de sus respuestas con el grupo para hacer seguimiento al ejercicio”*

Esta estrategia no solo permitió a los estudiantes practicar el idioma en un contexto significativo, sino que también fomentó la escucha activa y la empatía. La colaboración en parejas emergió como un recurso pedagógico eficaz para consolidar un ambiente de aula basado en la confianza, la cooperación y el respeto mutuo. Estos hallazgos se alinean con lo planteado por Gillies (2019), quien sostiene que el aprendizaje colaborativo estimula el diálogo productivo, mejora el rendimiento académico y fortalece la cohesión social en el aula.

Desde la perspectiva del estudiantado, el ambiente de aprendizaje también fue valorado de manera positiva. En la encuesta aplicada, específicamente en la Pregunta 9 relacionada con la percepción del clima de aula se pudo observar una tendencia mayoritaria hacia la percepción de un entorno cómodo, respetuoso y colaborativo como se observa a continuación en la figura 11.

## Figura 11

### Encuesta Percepción de la implementación. Pregunta 9

9. El ambiente de la clase fue respetuoso, colaborativo y motivador.





Esta valoración sugiere que, durante la implementación de las actividades, se logró generar un ambiente de confianza en el que los estudiantes se sintieron motivados y seguros para participar de manera espontánea. El clima afectivo positivo en el aula actuó como un facilitador del aprendizaje, al reducir posibles barreras emocionales y fomentar una disposición activa hacia la interacción y el trabajo en equipo. Este tipo de entorno, caracterizado por el respeto mutuo es fundamental para el desarrollo tanto de competencias académicas como de habilidades para la vida en el contexto escolar.

Asimismo, el docente de inglés valoró de manera positiva el ambiente del aula, resaltando la creación de un clima de confianza y cooperación entre los estudiantes. Este entorno de apoyo mutuo se identificó como un componente importante que favoreció la participación activa y la motivación del grupo como se observa a continuación.

En la Encuesta docente post implementación pregunta 5 el docente señaló: *“El momento más significativo durante estas clases fue ver a mis estudiantes participando de manera activa en actividades que les permitieron expresar su estado de ánimo y su postura personal. Fue muy enriquecedor observar cómo, a partir de diferentes habilidades, lograban desarrollar con éxito las actividades propuestas. Este tipo de participación no solo evidenció su compromiso, sino que también favoreció un ambiente de confianza y apoyo, donde pudieron explorar y potenciar diversas competencias tanto emocionales como comunicativas, lo cual es fundamental en el aprendizaje efectivo del inglés”.*

Este testimonio evidencia que la participación de los estudiantes no solo fue valorada en términos de desempeño académico, sino también como una manifestación de crecimiento personal en la que el trabajo en equipo potenció la consolidación de un ambiente de confianza y respeto mutuo afectivo que facilitó la construcción de aprendizajes significativos.

Lo anterior se alinea con lo señalado por Derakhshesh, Fathi y Pawlak (2022) quienes investigaron la relación entre el clima social del aula, el disfrute del idioma extranjero y el compromiso estudiantil en un contexto de clase de inglés como lengua extranjera. Evidenciando que un clima social en el aula caracterizado por relaciones positivas entre estudiantes y docente, apoyo emocional, y una atmósfera socialmente segura no solo predice directamente el compromiso de los estudiantes, sino que también fomenta emociones positivas vinculadas al disfrute del aprendizaje del inglés, lo que a su vez refuerza dicho compromiso.



UNIVERSIDAD DEL  
**SANTOTOMÁS**  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

## Conclusiones



UNIVERSIDAD  
**SANTOTOMÁS**  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Los hallazgos presentados confirman la relevancia de avanzar hacia prácticas pedagógicas más integrales, en las que el desarrollo de habilidades para la vida, especialmente las competencias emocionales, sean consideradas una prioridad. A través de la triangulación de instrumentos aplicados a estudiantes y docentes, fue posible obtener una mirada amplia y reflexiva sobre cómo se perciben y se trabajan estas habilidades en el contexto escolar, particularmente en la clase de inglés.

Los resultados evidencian que la enseñanza del inglés, cuando se articula con enfoques pedagógicos innovadores como el translanguaging, crea condiciones propicias para fortalecer las habilidades esenciales para la vida. Las observaciones, encuestas y pruebas aplicadas confirmaron que el translanguaging actuó como mediador pedagógico efectivo, favoreciendo la comprensión, la expresión auténtica y la construcción de significados relevantes. También se observó una reducción en la ansiedad y un aumento de la confianza de los estudiantes, aspectos claves para un aprendizaje significativo en contextos bilingües.

Teniendo en cuenta lo anterior podemos afirmar que el translanguaging no solo potencia la competencia lingüística, sino también el desarrollo integral, al fomentar la inclusión, la valoración de la diversidad y la participación. En consecuencia, este enfoque se consolida como una estrategia educativa que impulsa tanto el aprendizaje del idioma como el fortalecimiento personal y social de los estudiantes.

En conjunto, estos hallazgos constituyen un diagnóstico sólido y contextualizado, que orienta la necesidad de una propuesta pedagógica integral, centrada en el desarrollo equilibrado de competencias cognitivas, emocionales y sociales articuladas con los contenidos propios de la clase de inglés en concordancia con los desafíos actuales de la educación.



## Contribuciones a los Ambientes Bilingües de Aprendizaje. UNIVERSIDAD SANTOTOMÁS —SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

En nuestras realidades actuales y dentro de los diferentes y diversos escenarios educativos, existen y persisten emergentes y complejas problemáticas que se derivan de las mismas dinámicas vigentes a las que como sociedad nos enfrentamos en la cotidianidad. Hoy en día,

(...)Es común que en las instituciones hoy se hable de bullying, cyber bullying, falta de comunicación, aislamiento, exclusión, baja autoestima, estrés en la infancia y la adolescencia, problemas de atención y concentración, irritabilidad, episodios de llanto, inestabilidad emocional, falta de interés y motivación. Es claro, que desde los diferentes roles que afrontamos en las comunidades educativas, estas situaciones nos confrontan, más allá de nuestro quehacer cotidiano, puesto que, por un lado, los factores mencionados se constituyen en atenuantes que afectan el aprendizaje, y por otro lado, los diferentes ámbitos y organizaciones demandan que profesionalmente tengamos la capacidad de generar estrategias que contribuyan al abordaje y la superación de tales problemáticas.

Rodriguez (2022)

Es por ello que, desde una perspectiva sociocrítica, los resultados evidencian la necesidad de concebir los ambientes bilingües de aprendizaje como espacios integrales donde el conocimiento, el aprendizaje de lenguas y el desarrollo de habilidades esenciales para la vida se articulen de manera significativa. Estos entornos deben fomentar la reflexión crítica, la participación activa y el reconocimiento de las diversas identidades lingüísticas y culturales que coexisten en los diferentes contextos educativos.



UNIVERSIDAD  
**SANTOTOMÁS**  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

De este modo, el bilingüismo va más allá del simple aprendizaje de una segunda lengua y se convierte en un proceso formativo orientado al desarrollo de estudiantes realmente bilingües, interculturales y comprometidos socialmente. Resulta fundamental promover una educación que potencie las habilidades emocionales, la convivencia y el respeto por la diversidad, como elementos esenciales para construir comunidades educativas más inclusivas, solidarias y equitativas.

Los resultados obtenidos permiten plantear acciones concretas para fortalecer la formación integral en ambientes bilingües de aprendizaje:

- Integrar el aprendizaje socioemocional como eje transversal en el currículo de inglés, en coherencia con las habilidades para la vida definidas por la OMS (WHO 1997).
- Capacitar a los docentes en estrategias de translanguaging y en metodologías que fortalezcan la empatía, la autorregulación y el manejo emocional de modo que puedan incorporar prácticas pedagógicas que favorezcan la inclusión, la expresión emocional y el desarrollo integral de los estudiantes en contextos bilingües.
- Diseñar ambientes bilingües inclusivos, donde los repertorios lingüísticos y culturales de los estudiantes sean considerados recursos pedagógicos. Esto supone promover una cultura escolar que reconozca la diversidad lingüística y emocional como elementos enriquecedores para el aprendizaje y la convivencia.
- Promover la reflexión crítica y la toma de decisiones, mediante debates, escritura reflexiva y proyectos colaborativos que estimulen la autonomía y el pensamiento complejo. Estas actividades deben orientarse a que los estudiantes analicen su realidad, argumenten con fundamento y asuman posturas éticas frente a los desafíos personales y sociales.
- Fortalecer el acompañamiento institucional y familiar, fomentando redes de apoyo



UNIVERSIDAD  
**SANTOTOMAS**  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

emocional que impulsen el bienestar y la convivencia. Esto implica la articulación entre la escuela, la familia y la comunidad para generar entornos seguros y solidarios que favorezcan el desarrollo socioemocional y académico de los estudiantes.

### Recomendaciones para Futuras Investigaciones

- Profundizar en el impacto a largo plazo del translanguaging sobre el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes.
- Ampliar la muestra e incluir instituciones con distintos niveles de bilingüismo, para contrastar resultados y enriquecer la comprensión del fenómeno.
- Desarrollar investigaciones longitudinales que permitan analizar transformaciones sostenidas en el tiempo.
- Explorar el rol de las emociones positivas (motivación, disfrute, sentido de pertenencia) en la adquisición del idioma.
- Diseñar e implementar programas de formación continua docente, centrados en educación emocional, diversidad lingüística e interculturalidad.

## Referencias



UNIVERSIDAD  
SANTOTOMÁS  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Álvarez Rodríguez, J. (2001). Análisis de un modelo de educación integral (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación.

<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/4438/00->

[%C3%8DNDICE%20DE%20LA%20TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/4438/00-%C3%8DNDICE%20DE%20LA%20TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Araque, D. (2021). Learning environments in a changing society: Concepts and considerations.

Beacco, J.-C., & Byram, M. (2003). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Council of Europe.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. Henry Holt and Company.

Brackett, M. A., Elbertson, N. A., & Rivers, S. E. (2019). Emotion regulation in educational settings. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 492–513). Guilford Press.

Castro Flórez, M. C. (2019). Learning environments. *Sophia*, 15(2), 40–54.

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1794-89322019000200040](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1794-89322019000200040)

Carrillo-Sierra, S. M.; Rivera-Porras, D.; Forgiony-Santos, J.; Nuván-Hurtado, I. L.; Bonilla-Cruz, N. J.; Arenas-Villamizar, V. V. (2018). *Habilidades para la vida como elementos en la promoción y educación para la salud en los adolescentes y jóvenes*. *Revista AVFT*, 35(5), 567-572. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55963207022>

Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Translanguaging as a pedagogical tool in multilingual education. *Language Awareness*, 26(3), 145–147.

Cenoz, J. (2021). *Translanguaging pedagogies and English as a lingua franca*. *Language Teaching*, 52(1), 71–85. <https://doi.org/10.1017/S02614448170002462>



UNIVERSIDAD  
SANTO TOMÁS  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Creswell, J. W. (2002). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.

Creswell, J. W. (2022). *A concise introduction to mixed methods research (2.ª ed.)*. Sage Publications.

Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1–43.

Cummins, J. (2021). Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts. *Multilingual Matters*.

De Houwer, A. (2021). *Bilingual development in childhood*. Cambridge University Press.

De Mejía, A.-M. (2006). *Bilingual education in Colombia: towards a recognition of languages, cultures and identities*. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 152-168.  
<https://doi.org/10.14483/22487085.176>

Derakhshesh, A., Fathi, J., & Pawlak, M. (2022). Classroom social climate, foreign language enjoyment, and student engagement among English as a foreign language learners.

*Frontiers in Psychology*, 13, Article 933842. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.933842>

Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2019). The predictive power of multicultural personality traits, learner and teacher variables on foreign language enjoyment and anxiety. In *Foreign language learning psychology* (pp. 207–232). *Multilingual Matters*.

Díaz-Posada, L. E., Burbano-Rosero, R. F., Melo-Sierra, M. P., & López-Aponte, D. (2013).

Habilidades para la vida: Un análisis de las propiedades psicométricas de un test creado para su medición. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 181–200.



UNIVERSIDAD Creada  
SANTOTOMAS  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Duarte, D. J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 29, 97-113. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514130007.pdf>

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Herder and Herder.

García, O., & Espinosa, C. M. (2020). *Bilingüismo y translanguaging: consecuencias para la educación*. En L. Martín-Rojo & J. Pujolar (Coords.), *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo* (pp. 31-61). Editorial UOC / Universidad de Zaragoza.

García, O., & Otheguy, R. (2020). *Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17-35. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>

García, O., & Lin, A. M. Y. (2026). *Translanguaging in bilingual education*. In O. García & A. M. Y. Lin (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education (Encyclopedia of Language and Education, Vol. 5)* (pp. 1-14). Springer.

García, O., & Wei, L. (2018). *Translanguaging*. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-7). John Wiley & Sons.

Gillies, R. M. (2019). Promoting academically productive student dialogue during collaborative learning. *International Journal of Educational Research*, 97, 200–209. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.07.002>

Grupo SM. (2025, 30 de julio). Educación 2025: entre lo que permanece y lo que evoluciona.

<https://www.grupo-sm.com/mx/fin-de-ciclo-2025-entre-lo-que-permanece-y-lo-que-evolucionacion/>



UNIVERSIDAD  
SANTOTOMÁS  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Hasbún, S. D., & Cárcamo Vásquez, H. G. (2021). *Investigación-Acción Participativa: vinculación con la epistemología del sujeto conocido, desarrollo histórico y análisis de sus componentes*. Revista Espacio Abierto, 30(3), 145-168. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/122/12268654007/html/>

Hernández, I., Lay, N., Herrera, H., & Rodríguez, M. (2021). *Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios*. Revista de Ciencias Sociales, 27(2), 242-254. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/280/28066593015/28066593015.pdf>

Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Borowski, T. (2019). Equity & social and emotional learning: A cultural analysis. *Journal of Educational Psychology*, 111(6), 1004–1016. <https://doi.org/10.1037/edu0000380>

Jespersen, O. (1922). *Language: Its nature, development and origin*. Allen & Unwin.

Lambert, W. E. (1967). A social psychology of bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(2), 91–109. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00578.x>

León, O., Alfonso, G., Romero, J., Bravo-Osorio, F. & López, H. (2018).

Fundamento Conceptual Ambientes de Aprendizaje.

Disponible en: <https://acacia.red/udfjc/>

Madrid, D. (2001). *La investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*.

Ediciones Uniandes.



La referencia en formato APA del documento que solicitaste es:

Mantilla Castellanos, L. (2001). *Habilidades para la vida: Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales*. Fe y Alegría - Ministerio de Salud Colombia. Recuperado de <https://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Habilidades%20para%20la%20vida%20.%20Leonardo%20Mantilla%20Castellanos..pdf>

MARÍA Grondona, S., & Barreto Espinosa, B. (2014). Ambientes de aprendizaje para el desarrollo del bilingüismo: ¿Una utopía en el departamento de Sucre? *Revista Colombiana de Ciencia Animal (RECIA)*, 6(1), 248–260. <https://doi.org/10.24188/recia.v6.n1.2014.269>

McKinney, M. E. (2019). *Translanguaging in the classroom: A resource for teachers*.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026*. <https://www.mineduccion.gov.co>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Programa Nacional de Inglés: Colombia Very Well*. <https://www.mineduccion.gov.co>

Morales-Rodríguez, M., & Díaz, D. (2021). *Prevención de conductas de riesgo en preadolescentes: modelo de intervención para desarrollar habilidades psicosociales*. *Revista Electrónica del Desarrollo Humano para la Innovación Social*, 12(2), 154-171. <https://www.cdhis.org.mx/index.php/CAGI/article/view/154/253>

Monroy, N. E. C., et al. (2023). Competencias del siglo XXI en educación: una revisión crítica. *Ciencia Latina*, 10(2).

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/6869/10432>. Recuperado el 11 de noviembre de 2025.



OECD. (2019). *Future of education and skills 2030: OECD Learning Compass 2030*.

<https://www.oecd.org/education/2030-project/>

OECD. (2021). *Social and emotional skills: Well-being, connectedness and success*.

<https://doi.org/10.1787/76e4bf3e-en>

Okal, B. O. (2014). *Benefits of multilingualism in education*. *Universal Journal of Educational Research*, 2(3), 223-229. <https://doi.org/10.13189/ujer.2014.020304>

Olds, J., McCraney, M., Panesar-Aguilar, S., & Cale, C. (2021). Adopting instructional strategies for English language learners in elementary classrooms. *World Journal of Education*, 11(3), 18–31. <https://doi.org/10.5430/wje.v11n3p18>

Orjuela Henao, Y. A. (2018). *Carácter motivacional en el aprendizaje de una lengua extranjera* (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Manizales.

Paul, R., & Elder, L. (2020). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools* (8.<sup>a</sup> ed.). Foundation for Critical Thinking.

Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13398>

Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15–29.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>



UNIVERSIDAD  
**SANTOTOMÁS**  
 —SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Pérez C., M. C. (2015). *Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares*. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32.  
 Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194140994008.pdf>

Portillo-Torres, M. C. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, 41(2), 1–20. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21719>

Ríos Cabrera, P., Ruiz Bolívar, C., Paulos Gomes, T., & León Beretta, R. (2023). Desarrollo de una escala para medir competencias investigativas en docentes y estudiantes universitarios. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 9(17), 147-169. <https://doi.org/10.55560/arete.2023.17.9.7>

Rodriguez, S. (2022) Contribuciones a los ambientes bilingües de aprendizaje. Modulo 3  
 Recuperado el 10 de octubre de 2025, de <https://fliphtml5.com/afqfp/lkxs/>

Saer, D. J. (1923). The effects of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology*, 14(2), 114–125.

Sadiqzade, Z. (2024). Fostering emotional intelligence in language learners. *Journal of Azerbaijan Language and Education Studies*, 1(1), 67–76.  
<https://doi.org/10.69760/jales.2024.00106>

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.

UNESCO. (2018). Global citizenship education. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117>



Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (s.f.). Habilidades para la vida.

<https://www.unicef.org/venezuela/media/431/file/Habilidades>

Vaish, V. (2020). *Translanguaging in Multilingual English Classrooms: An Asian Perspective and Contexts*. Springer Nature Singapore.

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

Harvard University Press.

Wei, L. (2022). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 43(1), 9–

30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>

Williams, C. (1994). *An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education* (Tesis doctoral, University of Wales, Bangor). Bangor, UK

World Health Organization (WHO). (1997). *Life skills education for children and adolescents in*

*schools*. <https://bit.ly/39OUQ3C>

## Anexos



### Documentos:

Anexo 1. Carta Aval Institución Educativa: [Carta Aval Institución\(es\) CEBIC](#)

Anexo 2. Consentimiento Docentes: [Consentimiento Docentes](#)

Anexo 3. Consentimiento Padres de Familia: [Consentimiento padres](#)

Anexo 4. Asentimiento Estudiantes: [Asentimiento participantes](#)

### Documentos DICs

Anexo 5. Encuesta Docentes Percepción académica, currículo y habilidades para la vida (Docentes)

Formato: [Encuesta docente AC.docx](#)

Resultados: [Encuesta Docentes Humanidades: Colaboración](#)

Anexo 6. Encuesta Estudiantes Percepción Académica y Habilidades Para la Vida

Formato: [Encuesta estudiantes AC.docx](#)

Resultados: [PERCEPCIÓN ACADÉMICA y HABILIDADES PARA LA VIDA. \(Estudiantes\) : Colaboración](#)

Anexo 7. Test Habilidades para la vida: [Test habilidades para la vida.docx](#)

Resultados: [TEST DE HABILIDADES PARA LA VIDA – Results](#)

Anexo 8. Formato de Observación: [Formato de observacion DF.docx](#)

Anexo 9. Entrevista Docente Post implementación: [ENTREVISTA PARA EL DOCENTE IMPLEMENTACION PLAN \(1\).docx](#)

Resultados: ENTREVISTA DOCENTE: <https://surl.li/usqpex>

Anexo 10. Encuesta Estudiantes Post implementación: [Encuesta Estudiantes implementación lesson \(1\).docx](#)



UNIVERSIDAD  
**SANTOTOMÁS**  
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Resultados: Encuesta a Estudiantes: <https://surli.cc/lfhrbq>

### **Estrategias pedagógicas**

Anexo 11. Lesson Plan 1: [lesson 1.docx](#)

Anexo 12. Lesson Plan 2: [lesson 2.docx](#)

Anexo 13. Material Didáctico: [SEL Emoji Feelings Brainstorm Presentation.pptx](#)

Emojis Flash Cards: [Emojis Flash cards](#) [SEL socio emotional learning Speaking flash cards](#)

### **Tablas**

[Tabla 1.](#) Participantes de la investigación. (Muestreo intencional) (Pág. 26)

[Tabla 2.](#) Técnicas de Recolección de Datos (Pág. 35)

[Tabla 3.](#) Datos del Validador Externo (Pág. 38)

[Tabla 4.](#) Documentos de validación de instrumentos (Pág. 38)

[Tabla 5.](#) Instrumento de Intervención Pedagógica (Pág. 40)

[Tabla 6.](#) Cronograma de Actividades (Pág. 41)

[Tabla 7.](#) Objetivos, fases y categorías (Pág. 43)

### **Figuras**

[Figura 1.](#) Ejemplo de preguntas test para la vida (Pág. 32)

[Figura 2.](#) Resultados Generales – Test de Habilidades para la Vida. (Pág. 44)

[Figura 3.](#) Encuesta a Docentes. Preguntas 8, 10 y 11. (Pág. 46)

[Figura 4.](#) Encuesta de Percepción Dirigida a Estudiantes. Pregunta 14. (Pág. 46)

[Figura 5.](#) Encuesta de percepción dirigida a estudiantes. Pregunta 15. (Pág. 48)

[Figura 6.](#) Encuesta de percepción dirigida a docentes. Pregunta 7. (Pág. 49)



UNIVERSIDAD  
**SANTOTOMÁS**  
— SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ —

[Figura 7.](#) Encuesta de percepción dirigida a docentes. Pregunta 6. (Pág. 50)

[Figura 8.](#) Encuesta de Percepción Dirigida a Estudiantes. Preguntas 13. (Pág. 51)

[Figura 9.](#) Encuesta Percepción de la implementación. Pregunta 5. (Pág. 57)

[Figura 10.](#) Encuesta a estudiantes post implementación. Pregunta 11 (Pág. 61)

[Figura 11.](#) Encuesta Percepción de la implementación. Pregunta 9 (Pág.62)