Las prácticas translingües y su contribución al empoderamiento lingüístico-cultural en el Programa Access de Bucaramanga

Edwin Alexis Díaz Pabón y Mayerly Juliana Flórez Mejía

Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás

Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje

Directora

Nelly Johana Álvarez Idarraga

Nota de los autores

Flórez Mejía, M. https://orcid.org/0009-0007-4237-080X,

Díaz Pabón, E. https://orcid.org/0009-0003-5555-0149

No tenemos ningún conflicto de intereses conocido que declarar.

Tabla de contenido

Introducción 6

Marco teórico 9

Revisión de la literatura 9

Discusión con los referentes teóricos 14

Pregunta de investigación 18

Subpreguntas 19

Objetivos 19

Objetivo general 19

Objetivos específicos 19

Metodología 20

Enfoque, método y alcance 20

Contexto, participantes y muestreo 22

Técnicas e instrumentos de recolección de información 25

Plan de análisis de datos..... 27

Plan de acción metodológico 29

Análisis de Resultados..... 30

Datos obtenidos de la recolección 30

Caracterización inicial de percepciones de docentes y estudiantes 31

Categoría 1: Manifestaciones del translingüismo en el aula 35

Categoría 2: Empoderamiento lingüístico-cultural 38

Categoría 3: Tensiones del translingüismo 44

Integración inter-categorías: relaciones, tensiones y condiciones del translingüismo en Access 47

Conclusiones y recomendaciones 51

Conclusiones específicas 54

Recomendaciones 62

Contribuciones a los Ambientes Bilingües de Aprendizaje 64

Referencias 70

Apéndices 74

Resumen

El presente estudio analiza cómo se manifiestan las prácticas translingües en el Programa English Access de Bucaramanga y de qué manera contribuyen al empoderamiento lingüístico-cultural de los estudiantes. A través de un enfoque cualitativo interpretativo, se emplearon entrevistas, grupos focales, cuestionarios y observaciones de aula para identificar patrones de participación, agencia, identidad, pertenencia y autoeficacia. Los hallazgos muestran que la efectividad del translingüismo depende de su legitimación institucional y de la intencionalidad pedagógica, evidenciando que su integración consciente promueve la participación activa, el liderazgo estudiantil y la validación de repertorios lingüísticos y culturales. Se discuten también las tensiones derivadas de políticas monolingües y la internalización de ideologías lingüísticas, así como la necesidad de políticas explícitas que respalden el uso del repertorio completo del estudiante.

Palabras clave: translingüismo, empoderamiento lingüístico-cultural, plurilingüismo, educación bilingüe, Programa Access, participación estudiantil.

Abstract

This study examines how translanguaging practices manifest in the English Access Program in Bucaramanga and how they contribute to students' linguistic-cultural empowerment. Using a qualitative interpretive approach, interviews, focus groups, questionnaires, and classroom observations were employed to identify patterns of participation, agency, identity, belonging, and self-efficacy. Findings indicate that the effectiveness of translanguaging depends on institutional legitimacy and pedagogical intentionality, showing that its conscious integration promotes active participation, student leadership, and validation of linguistic and cultural repertoires. The study also discusses tensions arising from monolingual policies and the internalization of language ideologies, highlighting the need for explicit policies supporting the full repertoire of students.

Keywords: translanguaging, linguistic-cultural empowerment, plurilingualism, bilingual education, Access Program, student participation.

Introducción

El presente estudio se inscribe en el eje de ambientes bilingües de aprendizaje, con énfasis en el empoderamiento lingüístico y cultural. Desde esta perspectiva, busca comprender cómo la enseñanza del inglés puede trascender su carácter instrumental para convertirse en un espacio que legitime los saberes, identidades y repertorios lingüísticos de los estudiantes. Esta aproximación reconoce el lenguaje como una práctica social situada, en la que se construyen significados, relaciones y formas de participación (García y Otheguy, 2019).

En este marco, la investigación parte de una tensión central. Por un lado, la enseñanza del inglés se ha asociado históricamente con la movilidad académica, el acceso a oportunidades y el desarrollo profesional (Hernández-Palma et al., 2023). Por otro, han emergido enfoques que promueven una educación más inclusiva y contextualizada, en la que las lenguas y culturas locales se reconocen como recursos legítimos para aprender y participar (García y Otheguy, 2019; Cenoz y Gorter, 2022).

Esta tensión orienta la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas en contextos educativos diversos. En el ámbito internacional de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, los debates recientes han superado la visión tradicional del bilingüismo como alternancia rígida entre dos sistemas lingüísticos. En su lugar, se han consolidado enfoques como el plurilingüismo y el translingüismo, que reconocen el repertorio lingüístico completo de los estudiantes como un recurso para construir conocimiento. Estas perspectivas permiten comprender el aprendizaje de lenguas como un proceso dinámico e integrado (García y Otheguy, 2019; Cenoz y Gorter, 2022).

El plurilingüismo se refiere a la capacidad de los hablantes para movilizar distintos recursos lingüísticos según las demandas comunicativas, sin requerir un dominio equivalente de todas las lenguas (Cenoz y Gorter, 2022). Por su parte, el translingüismo enfatiza el uso integrado y flexible de esos recursos dentro de prácticas pedagógicas concretas (García y Wei, 2014). Este estudio adopta el translingüismo como lente analítico, en tanto permite observar cómo se configuran las interacciones en el aula y cómo se legitiman o restringen los repertorios lingüísticos de los estudiantes.

En el contexto colombiano, el aprendizaje del inglés se ha promovido principalmente como una estrategia de competitividad y movilidad académica y laboral. No obstante, diversos estudios han señalado que esta orientación puede limitar la comprensión del lenguaje como práctica social y cultural (Hernández-Palma et al., 2023). En consecuencia, se hace necesario integrar enfoques que reconozcan las lenguas y saberes locales como parte del proceso educativo.

En esta línea, Ortega (2019) plantea que valorar las lenguas de origen contribuye a generar procesos de aprendizaje más inclusivos y significativos. Desde esta perspectiva, el inglés deja de ser únicamente un objetivo instrumental y se convierte en una herramienta que puede favorecer la participación y el reconocimiento en contextos educativos diversos. Este enfoque permite ampliar la mirada sobre el aprendizaje de lenguas en escenarios como el colombiano.

En el ámbito local, el Programa English Access Microscholarship representa una iniciativa orientada a ampliar el acceso al aprendizaje del inglés en jóvenes de instituciones públicas. Este programa, impulsado por el Departamento de Estado de los Estados Unidos,

ha sido implementado en múltiples países con el objetivo de fortalecer habilidades lingüísticas y oportunidades educativas (U.S. Department of State, 2023).

En Bucaramanga, el programa se desarrolla en el Centro Colombo Americano y está dirigido a estudiantes de contextos vulnerables. En 2020, por ejemplo, 48 jóvenes de instituciones públicas accedieron a formación gratuita en inglés, en el marco de un convenio con la Embajada de los Estados Unidos en Colombia (Alcaldía de Bucaramanga, 2020). Este contexto convierte al programa en un escenario relevante para analizar procesos educativos desde una perspectiva inclusiva.

A pesar de estos avances, persiste una pregunta central en torno a las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el programa. En particular, resulta necesario examinar en qué medida se integran enfoques como el translingüismo en el aula y cómo estos inciden en la experiencia de los estudiantes. Este aspecto no ha sido suficientemente documentado en la literatura existente.

Investigaciones recientes han demostrado que las prácticas translingües pueden favorecer la participación, la autoestima y el sentido de pertenencia del estudiantado (Carrero et al., 2023; Sembiante y Tian, 2023). Sin embargo, estos estudios se han desarrollado principalmente en contextos escolares y universitarios, lo que limita la comprensión de estos procesos en programas extracurriculares como Access.

En este sentido, se identifica un vacío de investigación en relación con la manera en que se configuran las prácticas translingües en el Programa Access en Bucaramanga y su relación con el empoderamiento lingüístico-cultural de los estudiantes. Comprender estas

dinámicas resulta fundamental para analizar el alcance formativo del programa en contextos educativos específicos.

En consecuencia, la presente investigación se propone analizar cómo se manifiestan las prácticas translingües en el Programa Access de Bucaramanga y de qué manera contribuyen al empoderamiento lingüístico-cultural de los estudiantes. Este enfoque busca aportar a la comprensión de la enseñanza del inglés desde una perspectiva más inclusiva, contextualizada y orientada al reconocimiento de la diversidad lingüística. A partir de este vacío y de estas premisas teóricas, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se manifiestan las prácticas translingües en el Programa Access de Bucaramanga y de qué manera contribuyen al empoderamiento lingüístico-cultural de los estudiantes en contextos plurilingües?

Marco teórico

Revisión de la literatura

La revisión de la literatura se desarrolló mediante una búsqueda narrativa y selectiva en bases de datos académicas como Scielo, Redalyc y Google Scholar, centrada en publicaciones entre 2019 y 2024. Para la identificación de fuentes se utilizaron descriptores como translingüismo, plurilingüismo, identidad, empoderamiento, educación bilingüe, Colombia y Programa Access. Se priorizaron artículos arbitrados, estudios empíricos y revisiones teóricas pertinentes al campo de la educación bilingüe.

Asimismo, se dio prioridad a investigaciones desarrolladas en contextos latinoamericanos y colombianos, junto con referentes internacionales recientes. La selección incluyó principalmente estudios cualitativos, complementados con aportes

teóricos y algunos trabajos cuantitativos y mixtos, en función de su relevancia para el estudio.

Translingüismo y aprendizaje

En los últimos años, el translingüismo ha cobrado relevancia en la educación bilingüe por su potencial para transformar prácticas pedagógicas centradas en la separación de lenguas. García y Wei (2014) lo definen como la movilización integrada del repertorio lingüístico del hablante, cuestionando la idea de que las lenguas funcionan de manera aislada y proponiendo una visión dinámica de su uso en el aula.

La evidencia empírica sobre sus efectos pedagógicos es consistente. Guerrero-Parra et al. (2024) documentaron, en instituciones públicas colombianas, mejoras en la interacción oral y la implicación del estudiantado cuando se integran múltiples lenguas. Cenoz y Gorter (2022) complementan este hallazgo al mostrar que el translingüismo planificado favorece una construcción de significado más profunda, especialmente cuando los estudiantes no dominan completamente la lengua meta. No obstante, estos estudios se desarrollan principalmente en entornos escolares formales, lo que limita su alcance explicativo en contextos extracurriculares como el Programa Access.

Identidad, agencia y esperanza lingüística

Desde una perspectiva sociocultural, la legitimación de las lenguas del estudiantado incide en dimensiones más allá de la comprensión: fortalece la autoestima, el sentido de pertenencia y la participación. Carrero et al. (2023) y Sembiante y Tian (2023) vinculan este proceso con la noción de esperanza heteroglósica, entendida como la posibilidad de construir futuros más equitativos a partir del reconocimiento de múltiples voces y

repertorios en el aula. Ortega (2019) añade una dimensión afectiva a este argumento: cuando se permite el uso de la lengua materna como apoyo, la confianza del estudiantado crece y la ansiedad disminuye, especialmente en contextos donde el inglés puede percibirse como distante o excluyente.

Estos planteamientos se articulan con la teoría de identidad e inversión de Norton (2013), quien propone que los aprendices no solo invierten tiempo y esfuerzo en aprender una lengua, sino también su identidad social, sus trayectorias y sus expectativas de futuro. Cuando el aula reconoce esas trayectorias como recursos legítimos, los estudiantes están en mejores condiciones de participar y proyectarse como hablantes de la lengua meta. Esta noción resulta especialmente pertinente en el Programa Access, donde jóvenes de contextos vulnerables pueden experimentar tensiones entre su identidad lingüística local y las demandas académicas del inglés.

Sin embargo, los estudios de Carrero et al. (2023) y Sembiante y Tian (2023) se desarrollan principalmente en contextos escolares o universitarios, con escasa atención a programas extracurriculares urbanos dirigidos a jóvenes de sectores vulnerables, lo que reduce la comprensión de cómo estas dinámicas operan en escenarios como Access.

En este contexto, emerge un vacío de investigación relevante: comprender cómo se vive el translingüismo en programas como Access, donde coexisten tensiones entre el aprendizaje del inglés como herramienta de movilidad y la necesidad de reconocer los repertorios lingüísticos del estudiantado.

Lenguaje, ideología y justicia social

Desde una perspectiva crítica, Flores y Rosa (2015) advierten que las prácticas lingüísticas en la educación están atravesadas por ideologías que jerarquizan ciertas formas de hablar sobre otras, generando exclusión cuando se privilegia una norma estándar y se deslegitiman los repertorios del estudiantado. García y Otheguy (2019) señalan que las prácticas pedagógicas pueden reproducir o cuestionar estas jerarquías dependiendo de si reconocen o restringen los recursos del estudiante.

Frente a este panorama, el translingüismo se configura como una alternativa pedagógica que cuestiona dichas jerarquías y promueve formas más inclusivas de participación. Al reconocer los repertorios lingüísticos como recursos legítimos, se crean condiciones para una educación más equitativa en la que los estudiantes participen desde sus propias trayectorias. Esta perspectiva adquiere especial relevancia en el Programa Access, un espacio dirigido a jóvenes de instituciones públicas donde confluyen diversas trayectorias lingüísticas y culturales, y donde la pregunta central es en qué medida se legitiman o restringen dichos repertorios y cómo esa decisión incide en la participación y el empoderamiento del estudiantado.

Enseñanza del inglés en el contexto colombiano

En el contexto colombiano, la enseñanza del inglés se ha promovido principalmente como herramienta de competitividad y movilidad académica. Hernández-Palma et al. (2023) advierten que esta orientación puede limitar la comprensión del lenguaje como práctica social y cultural; Guerrero-Parra et al. (2024) señalan, en la misma línea, que ignorar los repertorios lingüísticos del estudiantado reduce sus posibilidades de

participación. Esta tensión entre el inglés como capital académico y el reconocimiento de las lenguas locales es precisamente el escenario en el que el translingüismo emerge como posibilidad articuladora para procesos educativos más inclusivos y contextualizados (Cenoz y Gorter, 2022; García y Otheguy, 2019).

Programas de formación en inglés y el caso Access

Las investigaciones disponibles sobre el Programa Access evidencian mejoras en la motivación y la competencia oral del estudiantado (Al-Soufi, 2021), destacando su impacto en el desarrollo de habilidades comunicativas y en las expectativas académicas de los jóvenes participantes. Sin embargo, estos estudios se centran en resultados lingüísticos y no han profundizado en las prácticas pedagógicas ni en su relación con la identidad o el empoderamiento. En el contexto local de Bucaramanga, aunque existen reportes institucionales sobre el impacto social del programa (Alcaldía de Bucaramanga, 2023), aún no se ha documentado cómo se desarrollan las prácticas translingües en el aula: cómo se movilizan los repertorios lingüísticos durante el aprendizaje, cómo son reconocidos o restringidos por las dinámicas pedagógicas, y de qué forma contribuyen a la participación y el empoderamiento del estudiantado.

En síntesis, la literatura evidencia que el translingüismo favorece la participación, la comprensión y la inclusión, al tiempo que fortalece la identidad y la agencia. Persisten, no obstante, vacíos en relación con su implementación en programas extracurriculares urbanos y con su vínculo con el empoderamiento lingüístico-cultural, vacíos que este estudio busca atender en el contexto específico del Programa Access en Bucaramanga.

Discusión con los referentes teóricos

Este estudio adopta el translingüismo planificado como lente analítico principal. A diferencia del code-switching , alternancia espontánea y conversacional entre lenguas en la interacción cotidiana, el translingüismo se entiende aquí como un uso intencional, pedagógico y legitimador del repertorio lingüístico del estudiantado para construir significado en el aula (Cenoz y Gorter, 2022).

De manera complementaria, se incorpora el enfoque plurilingüe, que resalta la capacidad de las personas para activar distintos recursos lingüísticos según el contexto sin exigir el mismo nivel de dominio en todos los idiomas. Para efectos analíticos, el plurilingüismo describe la competencia o potencial repertorial del sujeto, mientras que el translingüismo alude a su operacionalización pedagógica en la clase de inglés. La pregunta que orienta el análisis no es, entonces, qué lenguas usan los estudiantes, sino cómo el Programa Access habilita o restringe esos recursos en las actividades de aprendizaje (García y Otheguy, 2019).

Ambos enfoques se vinculan con una noción de justicia social educativa que entiende la participación como el derecho a aprender y ser escuchado desde los propios repertorios. Rodríguez y Araque Torres (2020) sostienen que una educación en lenguas orientada a la equidad debe reconocer las voces del estudiantado, legitimar sus prácticas discursivas y evitar que el inglés se convierta en un filtro excluyente. Desde esta mirada, el translingüismo no es solo una técnica didáctica, sino una estrategia de redistribución simbólica dentro del aula.

Esta discusión resulta especialmente pertinente en el caso Access, donde el programa tiene un doble carácter: promueve el inglés como capital académico y de movilidad, pero atiende a jóvenes de instituciones oficiales con menor acceso a formación en lenguas extranjeras. En este escenario, el translingüismo planificado puede convertir la clase en un espacio de inclusión si se traduce en decisiones pedagógicas concretas: objetivos que integren recursos en español e inglés, consignas bilingües, materiales con referentes culturales locales, y evaluaciones que valoren la construcción de significado y no solo la corrección formal (Pierson y Grapin, 2021).

Las interacciones de aula son el nivel donde estas decisiones se vuelven visibles. Pierson y Grapin (2021) muestran que los estudiantes participan más cuando pueden negociar significado en su lengua de origen y luego producir la tarea en inglés. Al mismo tiempo, el reconocimiento de expresiones locales y referencias culturales durante la clase favorece la afirmación identitaria y el sentido de pertenencia, dimensiones que adquieren especial importancia en poblaciones juveniles urbanas, donde la experiencia escolar está estrechamente ligada a la necesidad de reconocimiento simbólico (Ortega, 2019; Sembiante y Tian, 2023).

La participación y la agencia se expresan en varios planos: la toma de decisiones lingüísticas (elegir cuándo y para qué usar español o inglés), el liderazgo en actividades colaborativas, y la autorregulación del aprendizaje al pedir aclaraciones, negociar significados o proponer recursos para resolver tareas. Carrero et al. (2023) evidencian que cuando los estudiantes cuentan con esa libertad regulada, crece su confianza y su proyección de futuro, lo que Norton (2013) articula con la noción de inversión: los

aprendices que se reconocen como sujetos con identidades legítimas son más propensos a reclamar el derecho a participar y ser escuchados.

Un punto crítico de esta propuesta es la evaluación monolingüe. Si el docente trabaja de forma translingüe pero la evaluación final exige únicamente inglés estándar sin valorar el proceso de construcción de sentido, se genera una tensión que desincentiva las prácticas inclusivas (Rodríguez y Araque Torres, 2020). Una evaluación coherente en Access debe, por tanto, reconocer producciones bilingües o semi-bilingües, valorar la negociación de significado y explicitar en las rúbricas el lugar del español como recurso para aprender inglés.

De este marco se derivan los indicadores observables que guiarán el análisis: consignas bilingües explícitas, uso legítimo del español para aclarar y negociar significado, tareas que integren recursos locales y multimodales, y criterios de evaluación que no penalicen automáticamente el uso del español. A partir de ellos se formulan tres proposiciones analíticas:

P1. Si la planificación didáctica incluye andamiajes y consignas bilingües, entonces aumenta la participación significativa y la comprensión del estudiantado.

P2. Si el aula reconoce las identidades locales y los repertorios lingüísticos del estudiantado, entonces se fortalecen la autoestima, el sentido de pertenencia y, con ello, el empoderamiento lingüístico-cultural.

P3. Si las evaluaciones mantienen un enfoque monolingüe y normativo, entonces se generan tensiones que limitan la sostenibilidad de las prácticas translingües.

Con base en lo anterior, el estudio propone un modelo analítico de tres niveles: la planificación, donde se fijan las condiciones para un aprendizaje inclusivo; las interacciones, donde docentes y estudiantes negocian significado y activan sus repertorios; y los resultados en participación e identidad, donde se identifican manifestaciones de agencia, pertenencia y empoderamiento lingüístico.

En este estudio, el empoderamiento lingüístico-cultural se entiende como un proceso situado mediante el cual los estudiantes amplían su capacidad de participar, aprender y proyectarse en el aula de inglés cuando sus repertorios lingüísticos y referencias culturales son reconocidos como recursos legítimos para construir significado. Para efectos analíticos, se observará a través de cuatro dimensiones interrelacionadas.

La **identidad** se abordará como la manera en que los estudiantes se narran y posicionan respecto a sus lenguas, así como el valor que atribuyen a sus repertorios cuando su uso se valida o se restringe. Norton (2013) subraya que esas negociaciones identitarias están atravesadas por relaciones de poder: cuando el programa legitima los repertorios del estudiantado, no solo facilita la comprensión, sino que incide en cómo estos jóvenes se perciben a sí mismos como hablantes con derecho a participar.

La **pertenencia** se entenderá como la percepción de inclusión y legitimidad dentro del espacio de aprendizaje, visible en la disposición a participar, la seguridad para intervenir y la aceptación del español como parte del trabajo académico (Ortega, 2019; Sembiante y Tian, 2023).

La **agencia** se interpretará como la capacidad de tomar decisiones comunicativas y de aprendizaje: elegir estrategias para negociar significado, liderar interacciones o proponer

formas de resolver tareas movilizando más de una lengua. Norton (2013) vincula la agencia con la inversión identitaria: los aprendices que se reconocen como sujetos con proyectos de futuro propios son más propensos a ejercerla activamente.

La **autoeficacia** se analizará como la confianza percibida para enfrentar tareas comunicativas en inglés, especialmente cuando el aula permite apoyos estratégicos con el repertorio disponible y cuando los criterios de evaluación no penalizan el uso funcional de recursos bilingües (Cenoz y Gorter, 2022; Rodríguez y Araque Torres, 2020).

Este encuadre permite conectar los referentes teóricos con una lectura situada de la experiencia de docentes y estudiantes en Access Bucaramanga, evitando que el empoderamiento quede como noción abstracta y orientando su análisis a evidencias concretas del aula. El translingüismo planificado (Cenoz y Gorter, 2022), la noción de identidad e inversión (Norton, 2013) y el modelo analítico de tres niveles constituyen así la base conceptual desde la cual se interpretarán las prácticas observadas, conectando referentes académicos con evidencias situadas en un contexto extracurricular urbano que la literatura ha atendido de manera insuficiente.

Pregunta de investigación

¿Cómo se manifiestan las prácticas translingües en el Programa Access de Bucaramanga y de qué manera contribuyen al empoderamiento lingüístico-cultural de los estudiantes en contextos plurilingües?

Subpreguntas

PI1. ¿Qué tipos de prácticas translingües se identifican en las interacciones de aula del Programa Access de Bucaramanga (cohorte 2024–2026) y bajo qué condiciones pedagógicas emergen?

PI2. ¿Cómo perciben docentes y estudiantes la contribución de dichas prácticas al empoderamiento lingüístico-cultural, considerando las dimensiones de identidad, agencia, pertenencia y autoeficacia?

Objetivos

Objetivo general

Analizar cómo se manifiestan las prácticas translingües en el Programa Access de Bucaramanga (cohorte 2024–2026) y de qué manera contribuyen al empoderamiento lingüístico-cultural de los estudiantes.

Objetivos específicos

- Caracterizar las percepciones y experiencias iniciales de docentes y estudiantes sobre las prácticas translingües en Access-Bucaramanga.
- Describir las manifestaciones observables de prácticas translingües de los participantes en el aula (planificación, interacciones, evaluación y productos de aprendizaje).

- Interpretar las percepciones de docentes y estudiantes sobre la incidencia de esas prácticas en las dimensiones del empoderamiento lingüístico-cultural (identidad, pertenencia, agencia y autoeficacia).

Metodología

Enfoque, método y alcance

Este estudio se inscribe en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo. Su propósito es comprender los significados que docentes y estudiantes del Programa Access de Bucaramanga atribuyen a las prácticas translingües en el aula, priorizando sus voces y experiencias sobre la medición de resultados (Medina et al., 2023).

Para analizar esos significados se adoptó el análisis temático interpretativo con sensibilidad fenomenológica (Braun y Clarke, 2021). En términos sencillos, esto significa que se buscaron patrones en los datos prestando especial atención a cómo los participantes vivieron y describieron su experiencia lingüística. Estas dos perspectivas son compatibles: la fenomenología define qué se quiere comprender, es decir, la experiencia situada de docentes y estudiantes, y el análisis temático provee el procedimiento concreto para lograrlo a partir de los datos (Neubauer et al., 2019; Sundler et al., 2019).

El alcance del estudio es descriptivo-interpretativo y su temporalidad es transeccional: se describen e interpretan las prácticas translingües en un momento específico, sin establecer relaciones causales ni buscar generalización estadística. Para fortalecer la credibilidad del análisis, se incorporó un cuestionario con escala Likert como instrumento complementario, cuya función fue aportar tendencias generales que

contrastaran y enriquecieran los hallazgos cualitativos, no reemplazarlos (Creswell y Poth, 2018).

Coherencia entre preguntas, objetivos, técnicas y categorías

La siguiente tabla (Tabla 1) muestra cómo se articulan las preguntas de investigación, los objetivos específicos, las técnicas de recolección y las categorías de análisis. Esta articulación garantiza que cada decisión metodológica responde a un propósito claro dentro del estudio.

Tabla 1. *Relación entre preguntas, objetivos y categorías de análisis*

Pregunta	**Objetivo específico**	**Técnica principal**	**Categoría de análisis**
PI1. ¿Qué tipos de prácticas translingües se identifican en las interacciones de aula y bajo qué condiciones pedagógicas emergen?	Describir las manifestaciones observables de prácticas translingües de los participantes en el aula.	Observación de aula + entrevistas a docentes	Manifestaciones del translingüismo en el aula
PI2. ¿Cómo perciben docentes y estudiantes la contribución de	Interpretar las percepciones sobre la incidencia de las	Grupos focales + entrevistas a	Empoderamiento lingüístico-cultural

dichas prácticas al empoderamiento lingüístico-cultural?	prácticas en las dimensiones del empoderamiento.	docentes + cuestionario	/ Tensiones del translingüismo
-	Caracterizar las percepciones y experiencias iniciales de docentes y estudiantes.	Cuestionario de caracterización	Insumo orientador para las demás fases

Nota. Elaboración propia.

Contexto, participantes y muestreo

El estudio se llevó a cabo en el Centro Colombo Americano de Bucaramanga (CCAB), sede del Programa English Access Microscholarship, una iniciativa del Departamento de Estado de los Estados Unidos dirigida a jóvenes de instituciones oficiales. Se trabajó con la cohorte 2024-2026, en modalidad presencial durante la jornada de la tarde, con sesiones de aproximadamente 180 minutos.

Los participantes fueron seleccionados mediante muestreo intencional con máxima variación, buscando diversidad en las trayectorias docentes y las experiencias estudiantiles. Se contó con dos docentes de inglés con perfiles diferenciados en años de experiencia, enfoque pedagógico y concepción sobre el uso del repertorio lingüístico. Un tercer docente vinculado al programa fue excluido por ser también investigador del estudio, con el fin de

evitar conflictos de interés. Este ajuste no comprometió la saturación teórica, dado que las dos docentes participantes presentaron suficiente variación para identificar patrones, divergencias y tensiones relevantes (Creswell y Poth, 2018).

En cuanto al estudiantado, participaron entre diez y quince estudiantes de la Institución Educativa Bicentenario de la Independencia de República de Colombia, que asistieron regularmente a las clases observadas. La selección procuró diversidad en género, nivel de participación y competencia en inglés.

Las unidades de observación fueron las sesiones de clase, entre seis y ocho en total de 60 a 90 minutos cada una, y la unidad de análisis fue la práctica translingüe en el aula: cómo se movilizaron los repertorios lingüísticos en las interacciones y actividades pedagógicas. El tamaño final de la muestra se ajustó conforme al criterio de saturación teórica, es decir, cuando la recolección adicional dejó de aportar categorías nuevas (Hennink y Kaiser, 2022; Guest, Namey y Chen, 2020). Para proteger la confidencialidad, los docentes se identifican como D1 y D2, y los estudiantes como E1 a E8.

Criterios de inclusión y exclusión

Se incluyeron participantes que: (i) estuvieran activos en el programa durante el periodo de recolección; (ii) contaran con al menos un año de permanencia; y (iii) otorgaran consentimiento informado. En el caso de estudiantes menores de edad, se solicitó consentimiento de sus acudientes y asentimiento del propio estudiante.

Se excluyeron quienes: (i) no completaron el proceso de consentimiento; (ii) se retiraron del programa durante el estudio; (iii) tuvieron inasistencia que impidió su

participación; (iv) fueran investigadores del estudio; o (v) pertenecieran a una institución educativa distinta a la Bicentenario, ya que la muestra estudiantil quedó circunscrita a esa institución durante el trabajo de campo (Neubauer et al., 2019; Creswell y Poth, 2018).

Categorías a priori y su relación con los instrumentos

Antes de diseñar los instrumentos de recolección, se definieron tres categorías analíticas a priori derivadas directamente del marco teórico. Estas categorías no surgieron de los datos, sino que orientaron desde el inicio qué se iba a observar, preguntar y registrar en el campo:

La primera categoría, **manifestaciones del translingüismo en el aula**, se construyó a partir de los conceptos de translingüismo planificado (Cenoz y Gorter, 2022) y de uso integrado del repertorio lingüístico (García y Wei, 2014). Orientó el diseño del protocolo de observación y las preguntas de las entrevistas docentes, que buscaron identificar cómo, cuándo y bajo qué condiciones pedagógicas se moviliza el repertorio lingüístico en el aula.

La segunda categoría, **empoderamiento lingüístico-cultural**, se derivó de las dimensiones teóricas de identidad, pertenencia, agencia y autoeficacia (Norton, 2013; Ortega, 2019; Sembiante y Tian, 2023). Orientó las preguntas de los grupos focales con estudiantes y los ítems del cuestionario, diseñados para captar cómo los estudiantes perciben y viven su participación cuando pueden usar su repertorio completo.

La tercera categoría, **tensiones del translingüismo**, se fundamentó en los planteamientos sobre ideologías lingüísticas y evaluación monolingüe (Flores y Rosa, 2015; Rodríguez y Araque Torres, 2020). Orientó tanto las entrevistas docentes como la

observación de aula, buscando identificar contradicciones entre las prácticas declaradas y las prácticas reales, así como entre la enseñanza y la evaluación.

Estas tres categorías estructuraron el diseño de cada instrumento y, posteriormente, el proceso de codificación deductiva. Las subcategorías que las componen emergieron inductivamente durante el análisis, en diálogo entre los datos y el marco conceptual.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Se emplearon cuatro técnicas en secuencia, diseñadas para captar tanto las percepciones de los participantes como las prácticas reales del aula. La combinación de estas fuentes permitió triangular la información y construir una comprensión más completa y confiable del fenómeno (Medina et al., 2023).

Cuestionario de caracterización. Se aplicó en una fase inicial a docentes y estudiantes. Constaba de 6 a 8 ítems cerrados y 2 a 3 preguntas abiertas sobre el uso del español y el inglés en el aula y la valoración del propio repertorio lingüístico (ver Apéndices A y B). Su función fue exploratoria: identificar percepciones iniciales para afinar los focos de observación y preparar las preguntas de las siguientes fases. La aplicación tomó aproximadamente 10 a 12 minutos y se realizó en formato digital.

Observación de aula no participante. Se observaron entre seis y ocho sesiones de clase de 60 a 90 minutos, distribuidas entre las dos docentes participantes, usando un protocolo estructurado (ver Apéndice C). El protocolo registró: (a) planificación translingüe, consignas bilingües, materiales y objetivos; (b) interacciones, andamiajes en español e inglés y negociación de significado; (c) participación, toma de turno,

colaboración y liderazgo; (d) evaluación, criterios que legitiman repertorios mixtos; y (e) evidencias de empoderamiento, referencias identitarias, pertenencia, agencia y autoeficacia. Esta técnica respondió directamente a PI1, al permitir observar cómo y bajo qué condiciones emergen las prácticas translingües. El registro se hizo mediante notas de campo ampliadas y, con autorización previa, grabaciones de audio o video.

Entrevistas semiestructuradas a docentes. Se realizaron entrevistas individuales de 45 a 60 minutos a las dos docentes participantes (ver Apéndice D). Las preguntas indagaron por sus decisiones sobre el uso del español y el inglés, el diseño de consignas y evaluaciones, y casos concretos de participación o liderazgo estudiantil. Esta técnica permitió profundizar en los razonamientos pedagógicos que explican las prácticas observadas, aportando tanto a PI1 como a PI2. Las entrevistas fueron grabadas con consentimiento y transcritas textualmente.

Grupos focales con estudiantes. Se realizaron dos grupos focales de 5 a 7 estudiantes cada uno, con una duración de 60 a 75 minutos (ver Apéndice E). Las preguntas exploraron las experiencias de uso del español y el inglés en clase, la percepción de reconocimiento identitario, el sentido de pertenencia, la autoeficacia y las prácticas que favorecieron su participación. Esta técnica fue la principal fuente para responder PI2, al permitir el diálogo colectivo y la construcción compartida de significado (Carrero, García y Johnson, 2023). Las sesiones fueron grabadas y transcritas íntegramente.

Plan de análisis de datos

El análisis partió de una postura interpretativa y constructivista: el conocimiento se construye a partir de los significados que los propios participantes atribuyen a sus

experiencias (Merriam y Tisdell, 2016). En coherencia con este punto de partida, se adoptó el análisis temático interpretativo de Braun y Clarke (2021), que no se limita a identificar patrones recurrentes, sino que busca comprender los significados, tensiones y condiciones que los explican.

El proceso de codificación combinó una aproximación deductiva, guiada por las tres categorías a priori descritas anteriormente, con una inductiva, que permitió que subcategorías no anticipadas emergieran de los datos. El análisis se desarrolló en cuatro fases:

En la primera fase se realizó una lectura exhaustiva de todo el corpus, entrevistas, grupos focales, cuestionarios y observaciones, para familiarizarse con el contenido e identificar ideas recurrentes. En la segunda, se asignaron códigos descriptivos a las unidades de significado más relevantes. En la tercera, esos códigos se agruparon por similitudes conceptuales, dando lugar a subcategorías analíticas. En la cuarta, las subcategorías se organizaron dentro de las tres categorías a priori que estructuran el análisis de resultados: manifestaciones del translingüismo en el aula, empoderamiento lingüístico-cultural y tensiones del translingüismo.

El proceso contó con el apoyo de Claude IA como herramienta auxiliar de codificación abierta y agrupación inicial de códigos. Su uso se limitó a tareas de sistematización: identificar recurrencias léxicas en fragmentos seleccionados de las transcripciones y agrupar unidades de significado según un protocolo estructurado elaborado previamente por el equipo investigador. En ningún momento se delegó la interpretación al modelo: la asignación de códigos a categorías, la construcción de

subcategorías, la lectura crítica de las convergencias y divergencias entre fuentes, y la elaboración de conclusiones fueron realizadas íntegramente por los investigadores.

La herramienta operó como un apoyo de organización inicial equivalente al uso de software de análisis cualitativo asistido por computadora (CAQDAS), cuya validez depende de la supervisión analítica del investigador y no del procesamiento automatizado. Todos los resultados generados fueron revisados, ajustados e interpretados críticamente por el equipo investigador, garantizando el rigor y la autoría intelectual del proceso.

Finalmente, se realizó una triangulación de fuentes: se contrastó la información obtenida de entrevistas, grupos focales, cuestionarios y observaciones para identificar convergencias y divergencias entre las percepciones de los participantes y las prácticas observadas, fortaleciendo la validez de los hallazgos.

Plan de acción metodológico

Tabla 2. *Plan de acción metodológico*

Fase	**Propósito**	**Actividades clave**	**Instrumentos**	**Duración**
1. Planeación y preparación	Asegurar la viabilidad del trabajo de campo	Diseño y pilotaje de instrumentos; permisos y consentimientos	Todos los instrumentos	2 semanas

2. Cuestionario de caracterización	Recoger percepciones iniciales	Aplicación y sistematización digital	Cuestionario	1 semana
3. Observación de aula	Registrar prácticas translingües en situación real	Aplicación del protocolo y notas de campo	Protocolo de observación	4 semanas
4. Entrevistas a docentes	Profundizar en los razonamientos pedagógicos	Conducción y transcripción	Guía de entrevista	2 semanas
5. Grupos focales con estudiantes	Ampliar y contrastar hallazgos desde la voz estudiantil	Sesiones grupales, grabación y transcripción	Guion de grupo focal	2 semanas
6. Análisis e integración	Sintetizar y validar los hallazgos	Codificación, categorización y *member checking*	Matrices de análisis	4 semanas

Nota. Elaboración propia.

Análisis de resultados

Datos obtenidos de la recolección

Para responder la pregunta de investigación se recolectaron datos a través de cuatro instrumentos: un cuestionario aplicado a 31 estudiantes y 2 docentes, entrevistas semiestructuradas a las dos docentes participantes, un grupo focal con ocho estudiantes, y cuatro observaciones de clase, dos por cada docente. Esta combinación permitió construir un corpus diverso que integra percepciones, narrativas y prácticas reales de aula, analizado mediante triangulación de fuentes para identificar patrones, convergencias y tensiones (Medina et al., 2023). La evidencia empírica que sustenta los hallazgos puede consultarse en los Apéndices F a K.

Caracterización inicial de percepciones de docentes y estudiantes

En coherencia con el primer objetivo específico, el cuestionario de caracterización permitió identificar las percepciones y experiencias previas de docentes y estudiantes respecto al uso del repertorio lingüístico en el aula. La mayoría del estudiantado reconoció el español como recurso de apoyo frecuente, especialmente para comprender instrucciones y negociar significado entre pares. Las dos docentes presentaron posturas iniciales diferenciadas: D1 mostró una actitud favorable hacia el uso funcional del español como andamiaje, mientras que D2 expresó una orientación predominantemente monolingüe. Esta divergencia anticipa las tensiones analizadas en la Categoría 3 y evidencia que las prácticas observadas no son accidentales, sino expresiones de concepciones pedagógicas estructuradas (Apéndices A, B, I y J).

Cabe señalar que, aunque la muestra docente se redujo a dos participantes por criterios de rigor metodológico explicados en la sección de metodología, la polaridad de sus posturas resultó analíticamente productiva: al representar los extremos del espectro de concepciones sobre el uso del repertorio lingüístico presentes en el programa, permitió identificar con claridad los mecanismos que habilitan o restringen el translingüismo y sus efectos sobre el estudiantado. Esta condición no garantiza representatividad estadística, pero sí ofrece una variación conceptual suficiente para construir las categorías analíticas del estudio (Creswell y Poth, 2018).

Introducción al análisis

Los datos recolectados permiten examinar, desde múltiples perspectivas, cómo se manifiestan las prácticas translingües en el Programa Access y de qué manera contribuyen o tensionan el empoderamiento lingüístico-cultural del estudiantado. El análisis se organiza en torno a tres categorías definidas a priori desde el marco teórico. Las subcategorías que las componen emergieron inductivamente durante el análisis, en diálogo entre los datos y el marco conceptual. La siguiente tabla (Tabla 3) sintetiza esa estructura.

Tabla 3. *Categorías emergentes del análisis*

Categoría	**Subcategoría**	**Descripción analítica**	**Fuente de datos**

Manifestaciones del translanguaging en el aula	Translanguaging como andamiaje pedagógico	El español se emplea de forma espontánea y/o planificada para aclarar instrucciones, explicar conceptos complejos y apoyar el desarrollo de tareas, funcionando como andamiaje para la comprensión y la participación.	Entrevistas docentes, observación
	Alternancia lingüística estratégica en las tareas	Docentes y estudiantes alternan entre español e inglés según el objetivo (comprender, producir, interactuar), movilizando mentalmente ambas lenguas para planear, verificar y reformular ideas.	Entrevistas, grupo focal
	Mediación entre pares y usos espontáneos	Los estudiantes recurren a ambos idiomas para explicarse y apoyarse, y el español aparece de forma	Grupo focal, observación

		espontánea entre pares, especialmente en espacios poco regulados por el docente.	
Empoderamiento lingüístico-cultural	Emociones, autoeficacia y participación	El acceso al repertorio completo reduce la ansiedad, fortalece la confianza en la L2 y favorece que más estudiantes participen activamente.	Entrevistas, grupo focal, cuestionarios
	Agencia y liderazgo estudiantil	Algunos estudiantes asumen roles activos de mediación y toman decisiones conscientes sobre cuándo, cómo y para qué usar cada lengua.	Grupo focal, entrevistas, observación
	Identidad, autenticidad y validación del conocimiento	El uso de ambas lenguas permite que los estudiantes expresen su identidad lingüística y cultural de	Grupo focal, entrevistas, cuestionarios

		forma más auténtica y que sus saberes sean mejor reconocidos.	
Tensiones y limitaciones en las prácticas	Marco institucional monolingüe y separación de lenguas	El énfasis en el inglés como lengua legítima y la separación rígida entre español para planear e inglés para producir limitan espacios genuinos de translanguaging.	Entrevistas docentes, observación
	Preocupación por el sobreuso del español y dependencia	Se percibe tensión entre usar el español como apoyo estratégico y el temor a que se convierta en una dependencia que frene el desarrollo en inglés.	Entrevistas, cuestionarios
	Bloqueo, culpa lingüística y creencias docentes	Algunos estudiantes se inhiben cuando se exige solo inglés y sienten culpa al recurrir al español, en un contexto donde las	Grupo focal, observación, entrevistas

		creencias docentes divergen.	

Nota. Las categorías fueron definidas a priori desde el marco teórico, mientras que las subcategorías emergieron inductivamente del análisis. Para resguardar la confidencialidad, los docentes participantes se identifican como D1 y D2; los estudiantes del grupo focal, como E1 a E8; y las observaciones de clase, como OC1 y OC2, correspondientes a las sesiones de D1 y D2 respectivamente. Elaboración propia.

Categoría 1: Manifestaciones del translingüismo en el aula

El análisis evidencia que el translingüismo no se presenta como una práctica homogénea, sino como un fenómeno situado que varía según las decisiones pedagógicas, las dinámicas de interacción y las condiciones del aula. Su manifestación no depende únicamente del estudiante, sino del grado en que el entorno educativo permite o restringe la movilización del repertorio lingüístico. Un patrón central es la coexistencia de formas legitimadas y no legitimadas de translingüismo, lo que genera experiencias diferenciadas dentro del mismo programa. Esta distinción es analíticamente clave para responder PI1, pues desplaza la pregunta de si el translingüismo ocurre, y claramente ocurre, hacia bajo qué condiciones se convierte en un recurso pedagógico reconocido.

Translanguaging como andamiaje pedagógico

El español cumple una función de apoyo fundamental para la comprensión de instrucciones, textos y conceptos complejos. Los estudiantes recurren a su lengua materna para aclarar dudas, verificar significados y reducir la carga cognitiva durante las

actividades. D1 reconoce que "el español se utiliza principalmente para facilitar la comprensión, de pronto para aclarar conceptos complejos y para apoyar el aprendizaje del idioma extranjero en estudiantes que tienen de pronto un nivel de comprensión más bajo" (D1, Apéndice F). Desde la perspectiva estudiantil, E3 señala que "si no comprendo un idioma, puedo apoyarme en el otro, eso me ayuda a aprender más rápido y con menos confusión" (E3, Apéndice H), y E1 ilustra el proceso: "en una lectura en inglés entendía casi todo, pero al pensarlo en español terminé de captar mejor los detalles" (E1, Apéndice H).

Sin embargo, este uso no siempre se integra de manera explícita en el diseño didáctico. En algunos casos el docente lo permite implícitamente, sin articularlo con los objetivos de aprendizaje, lo que limita su potencial pedagógico. El andamiaje bilingüe está presente y es funcional, pero su efectividad depende de la intencionalidad con que se incorpora.

Alternancia lingüística estratégica en las tareas

La alternancia entre español e inglés no ocurre de manera aleatoria, sino que responde a las demandas específicas de la tarea y el contexto comunicativo. Los estudiantes ajustan el uso de cada lengua según si necesitan comprender, producir o interactuar. D1 describe que la decisión sobre qué lengua usar "principalmente depende del objetivo de la actividad" (D1, Apéndice F).

E2 detalla su propia práctica: "mayormente empiezo en inglés y si veo que no lo están entendiendo, trato de usar algunas palabras en español para lograr que ellos entiendan, sin usar demasiado español, la idea es siempre el inglés" (E2, Apéndice H). E8

lo enmarca desde lo afectivo: la posibilidad de alternar le permite "continuar con una idea" sin perder la participación cuando olvida una palabra en inglés (E8, Apéndice H). La alternancia no es una práctica de evasión sino una estrategia comunicativa consciente que refleja una competencia ampliada.

Mediación entre pares y usos espontáneos

En actividades colaborativas, los estudiantes utilizan ambos idiomas para explicarse y construir conocimiento conjuntamente. E2 describe cómo un compañero "me iba ayudando, diciéndome palabras en inglés [...] y cuando no entendía me decía en español solo como para darme un poquito de ventaja y ayudar" (E2, Apéndice H). E3 confirma este patrón: su compañero le explicó la actividad primero en español y luego practicaron juntos en inglés (E3, Apéndice H). D1 observa que este tipo de mediación emerge especialmente cuando se permite el español: "cuando ellos trabajan en grupo y se les deja utilizar el español, se puede ver que demuestran más habilidades de liderazgo" (D1, Apéndice F).

Paralelamente, el español emerge en interacciones entre pares sin reconocimiento docente explícito. OC1 registra que "el español emerge constantemente entre pares como 'secreto a voces': todos lo usan pero nadie lo nombra" (OC1, Apéndice K). Un intercambio ilustrativo ocurre cuando un estudiante pregunta "¿cómo se dice 'huella'?" y su compañero responde "Footprint, creo", retomando de inmediato el inglés (OC1, Apéndice K).

Incluso D2 reconoce que el español "puede aparecer en momentos muy puntuales [...] cuando es necesario asegurar la comprensión de alguna instrucción importante" (D2, Apéndice G), lo que confirma que su emergencia responde a necesidades comunicativas

genuinas. Cuando el español no es reconocido pedagógicamente, el translingüismo cumple su función de manera clandestina, privándolo de su potencial transformador.

El translingüismo en el aula de Access se manifiesta en múltiples niveles: como recurso cognitivo, estrategia comunicativa, práctica social y herramienta pedagógica. La variable determinante no es su presencia, que es constante, sino el grado de legitimación e intencionalidad con que se incorpora. Cuando es planificado, amplía la comprensión y la participación; cuando permanece clandestino, existe, pero no transforma. Esta distinción, coherente con el concepto de translingüismo planificado de Cenoz y Gorter (2022), constituye el hallazgo central de esta categoría y el punto de partida para comprender las condiciones del empoderamiento que se analizan a continuación.

Categoría 2: Empoderamiento lingüístico-cultural

El empoderamiento lingüístico-cultural se comprende como un proceso situado mediante el cual los estudiantes amplían su capacidad de participar, aprender y proyectarse en el aula cuando sus repertorios lingüísticos y referencias culturales son reconocidos como recursos legítimos (Norton, 2013). El análisis evidencia que este empoderamiento no es automático ni homogéneo: depende directamente del grado en que el aula legitima el repertorio del estudiante. Sus dimensiones, emociones y autoeficacia, agencia y liderazgo, identidad y validación no operan de manera aislada sino como facetas interdependientes de un mismo proceso, y son el núcleo de la respuesta a PI2.

Tabla 4. *Frecuencias y porcentajes de acuerdo en el cuestionario estudiantil (n = 31)*

Ítem	Dimensión	% acuerdo (4–5)	Promedio
Entiendo mejor las instrucciones cuando puedo apoyarme en español o inglés.	Andamiaje y comprensión	93.5%	4.45
Los materiales de clase ayudan a conectar ambos idiomas para aprender mejor.	Andamiaje y comprensión	90.3%	4.68
Usar español o inglés me permite aclarar dudas cuando no entiendo algo.	Andamiaje y comprensión	93.5%	4.55
Combinar español e inglés con mis compañeros me ayuda a explicar mis ideas.	Mediación entre pares	83.9%	4.48
Me siento con más confianza para participar cuando puedo usar mis dos idiomas.	Participación y confianza	77.4%	4.16
Me siento más seguro/a al trabajar en grupo cuando puedo alternar lenguas.	Participación y confianza	87.1%	4.39

Mis formas de hablar y expresiones culturales son respetadas en clase.	Identidad y pertenencia	93.5%	4.55
Puedo expresarme de manera más auténtica usando ambos idiomas en clase.	Identidad y pertenencia	83.9%	4.42
Combinar idiomas me ayuda a demostrar mejor mis ideas en algunas actividades.	Validación del conocimiento	90.3%	4.42
He sentido dificultad cuando las actividades exigen únicamente inglés.	Tensiones	48.4%	3.35

Nota. Escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Elaboración propia.

Los nueve primeros ítems muestran niveles de acuerdo superiores al 77%, lo que indica una percepción ampliamente favorable hacia el uso del repertorio completo. El ítem sobre dificultad ante la exigencia monolingüe es el más heterogéneo: 48.4% reporta acuerdo frente a 35.5% que no, lo que refleja la variabilidad de experiencias según el enfoque de cada docente. Estos datos se articulan con los hallazgos cualitativos presentados a continuación.

Emociones, autoeficacia y participación

El acceso al español cumple una función reguladora afectiva: los estudiantes reportan menor ansiedad cuando saben que pueden apoyarse en su lengua materna, lo que incide directamente en su disposición a participar. D1 señala que el uso del español "reduce la ansiedad y de pronto el miedo a equivocarse y los motiva a participar más y también a participar más de manera voluntaria" (D1, Apéndice F). E1 confirma: "participo más porque sé que puedo expresarme bien en los dos idiomas" (E1, Apéndice H). En contraste, E8 ilustra el efecto inverso: "normalmente me pongo muy nerviosa y a veces esos nervios me bloquean y me siento presionada" cuando la actividad exige solo inglés (E8, Apéndice H).

Este efecto se confirma cuantitativamente: el 77.4% reportó mayor confianza para participar con acceso a ambos idiomas, y el 87.1% mayor seguridad en trabajo grupal con alternancia lingüística. D1 observa que "se incrementan los voluntarios en la clase" cuando los estudiantes saben que pueden usar ambas lenguas (D1, Apéndice F). La participación no está determinada por el nivel de inglés sino por las condiciones que habilitan la expresión, lo que sugiere un efecto democratizador del translingüismo en el aula.

La autoeficacia, entendida como la confianza percibida para enfrentar tareas comunicativas en inglés, emerge como dimensión articuladora. E6 ilustra cómo el andamiaje en español construye autoeficacia progresiva: "a medida que he venido estudiando el idioma mi aprendizaje ha sido más fácil [...] se me ha venido facilitando al pasar el tiempo" (E6, Apéndice H). En contraste, E5, en condiciones monolingües, señala que "no sabe cómo ordenar" sus ideas en inglés (E5, Apéndice H), lo que no refleja una carencia cognitiva sino la ausencia de condiciones que habiliten su expresión. La

autoeficacia no es un rasgo individual estable, sino una construcción pedagógica (Cenoz y Gorter, 2022).

Agencia y liderazgo estudiantil

La agencia se manifiesta en la capacidad de tomar decisiones informadas sobre el uso del repertorio lingüístico según las necesidades comunicativas. E2 articula una lógica de alternancia estratégica: "mayormente empiezo en inglés y si veo que no lo están entendiendo, trato de usar algunas palabras en español [...] sin usar demasiado español, la idea es siempre el inglés" (E2, Apéndice H). E4 señala: "cuando nos vemos obligados por falta de práctica o algo que desconocemos, pues lo usamos" (E4, Apéndice H). Los estudiantes no alternan irreflexivamente, sino que gestionan activamente su repertorio en función de sus objetivos, en línea con la noción de inversión de Norton (2013).

El liderazgo emerge cuando el translingüismo es legitimado. D1 describe que "estudiantes que son usualmente tímidos toman el liderazgo en más oportunidades si saben que pueden utilizar el español en algunos momentos específicos" (D1, Apéndice F). D2 también observa liderazgo, pero de tipo diferente: "cuando los estudiantes ayudan a sus compañeros a reformular alguna idea en inglés [...] sobre todo en los proyectos" (D2, Apéndice G). Esta diferencia es analíticamente reveladora: el tipo de liderazgo que emerge está condicionado por las normas lingüísticas que cada docente establece.

Identidad, autenticidad y validación del conocimiento

La legitimación del repertorio incide en cómo los estudiantes se perciben como aprendices. E2 menciona el uso de "palabras típicas acá de Bucaramanga como mano,

chévere" y señala que sus compañeros "reaccionan de manera curiosa y divertida" ante ellas (E2, Apéndice H). E4 agrega que "todo el tiempo uso expresiones culturales acá de Bucaramanga, pero no hay reacción, pues todos somos del mismo lugar" (E4, Apéndice H). La identidad local se filtra en el espacio de aprendizaje de manera espontánea, pero sin que el entorno pedagógico la retome explícitamente. El 93.5% reportó que sus formas de hablar son respetadas en clase, y el 83.9% que puede expresarse más auténticamente usando ambos idiomas.

La validación del conocimiento cierra esta dimensión: cuando los estudiantes pueden apoyarse en su lengua materna, logran expresar ideas más complejas. E6 señala que combinar idiomas le permite "relacionar palabras de las diferentes lenguas con situaciones de mi vida cotidiana, lo cual me permite llegar a investigar, llegar a saber" (E6, Apéndice H). D1 lo respalda: si el estudiante "puede utilizar una palabra en español o hacer una pregunta en español, eso lo va a hacer tener más confianza y poder demostrar más lo que puede hacer con el inglés" (D1, Apéndice F). El 90.3% de los estudiantes confirmó que combinar idiomas les ayuda a demostrar mejor sus ideas. Esto cuestiona directamente la evaluación monolingüe: restringir el repertorio no evalúa el conocimiento real, sino el desempeño bajo condiciones de restricción comunicativa.

El empoderamiento lingüístico-cultural no es un resultado automático del aprendizaje del inglés, sino una construcción pedagógica situada. Sus dimensiones se activan de manera interdependiente cuando el translingüismo es legitimado, y se inhiben cuando es tolerado, pero no reconocido. La variable determinante no es el dominio del inglés sino el grado en que el aula habilita la expresión desde el repertorio completo del estudiante.

Esto confirma empíricamente, en el contexto del Programa Access, la noción de inversión identitaria de Norton (2013): cuando el aula reconoce las trayectorias del estudiante como recursos legítimos, este invierte activamente en su aprendizaje; cuando no las reconoce, emergen el bloqueo y la culpa lingüística. Las tensiones que condicionan ese reconocimiento se analizan en la categoría siguiente.

Categoría 3: Tensiones del translingüismo

El translingüismo no opera como una práctica lineal ni exclusivamente positiva, sino como un fenómeno atravesado por tensiones que condicionan su implementación. Estas tensiones emergen de la interacción entre políticas institucionales, creencias docentes y experiencias estudiantiles, configurando un escenario de constante negociación sobre el lugar de las lenguas en el aula. Comprenderlas es esencial para responder PI2 en su dimensión crítica: no solo cómo se percibe el translingüismo, sino qué lo obstaculiza.

Marco institucional monolingüe y separación de lenguas

La priorización del inglés como lengua de instrucción genera interpretaciones docentes divergentes. D1 describe la política como una orientación que cumple con flexibilidad: "se intenta utilizar el inglés durante toda la clase y en algunas ocasiones se ve la necesidad de utilizar el español" (D1, Apéndice F). D2 asume una postura más restrictiva: "la mayoría de mis consignas están diseñadas para que los estudiantes usen solo el inglés [...] estoy segura que todas" y añade que "no tengo ningún tipo de actividad que necesite los dos idiomas" (D2, Apéndice G). D1 reinterpreta la política como un objetivo alcanzable mediante estrategias translingües; D2 la asume como una restricción que define su diseño didáctico de manera excluyente. La consecuencia directa es que los estudiantes de

cada docente viven experiencias pedagógicas sustancialmente distintas dentro del mismo programa.

Esta divergencia se expresa también en la separación rígida de lenguas: el español para planear, el inglés para producir. D2 lo describe así: "durante el proceso de planificación pueden apoyarse entre ellos para aclarar sus ideas, pero claramente la producción final debe realizarse en inglés" (D2, Apéndice G). OC1 confirma este patrón en la práctica: "en los grupos se escuchan fragmentos en español para aclarar ideas entre pares, aunque la producción final es en inglés" (OC1, Apéndice K). Esta lógica reduce el translingüismo a una estrategia instrumental de planificación, sin permitir que el repertorio completo forme parte de la construcción y comunicación del conocimiento.

Preocupación por el sobreuso del español y bloqueo comunicativo

Tanto docentes como estudiantes reconocen la tensión entre usar el español como apoyo y el temor a que su uso excesivo limite la práctica en inglés. D1 señala el desafío de "mantener un equilibrio entre el uso del inglés y del español, porque puede ser que haya estudiantes que aprovechen el momento y simplemente quieran hablar en español" (D1, Apéndice F). D2 comparte esta preocupación: "si el uso del idioma materno se vuelve excesivo puede reducir las oportunidades de practicar el inglés" (D2, Apéndice G). Llamativamente, algunos estudiantes internalizan esta misma tensión: E8 reflexiona que "no creo que sea bueno porque me acostumbro al español y no intento entender el inglés" (E8, Apéndice H), lo que sugiere que las ideologías lingüísticas del programa permean sus propias concepciones sobre el aprendizaje.

El correlato de esta tensión en la práctica es el bloqueo comunicativo. Cuando se exige el uso exclusivo del inglés, algunos estudiantes no pueden expresar lo que saben. E8 describe una actividad de conversación en inglés: "me resultó un poco difícil, me costó porque me quedé sin un tema de conversación o tal vez lo tenía, pero no sabía cómo expresarlo" (E8, Apéndice H).

E5 es más contundente: "no me gusta hablar inglés porque la verdad no sé cómo decir mis ideas porque las tengo, mis ideas son desordenadas y no sé cómo ordenarlas" (E5, Apéndice H). OC1 registra que "un estudiante se queda en silencio cuando no encuentra la palabra para expresar su idea" (OC1, Apéndice K). El 48.4% de los estudiantes reportó dificultad ante actividades exclusivamente en inglés. El bloqueo no indica ausencia de conocimiento, sino la dificultad de movilizarlo cuando se restringe el repertorio disponible.

Bloqueo, culpa lingüística y creencias docentes

Un hallazgo particularmente relevante es la culpa lingüística: aunque el español ayuda, algunos estudiantes perciben que no deberían usarlo. E8 declara: "no creo que sea bueno porque me acostumbro al español y no intento entender el inglés" (E8, Apéndice H). E2 marca el español constantemente como último recurso: "sin usar obviamente demasiado español, la idea es siempre el inglés" (E2, Apéndice H). E4 justifica su uso como algo que ocurre cuando "nos vemos obligados" (E4, Apéndice H). Ninguno percibe el español como recurso legítimo sino como concesión ante la dificultad, en línea con lo que Flores y Rosa (2015) denominan ideologías raciolingüísticas.

Esta culpa es inseparable de las creencias docentes divergentes. D1 concibe el translingüismo como recurso que "apoya el desarrollo del estudiante gradualmente en

cuanto a su inglés [...] y promueve la participación, sobre todo para aquellos estudiantes que tienen miedo escénico o mucha timidez" (D1, Apéndice F). D2 sitúa el inglés como "idioma predominante para favorecer la práctica constante" y considera que los estudiantes deben "enfrentarse al idioma y desarrollar estrategias para la comprensión del inglés" sin depender del español (D2, Apéndice G). D1 entiende el translingüismo como estrategia de inclusión; D2 lo percibe como riesgo de dependencia. Esta coexistencia de posturas opuestas dentro del mismo programa confirma la ausencia de una orientación institucional compartida.

Las tensiones identificadas permiten concluir que el principal obstáculo para el translingüismo en Access no es lingüístico ni didáctico, sino ideológico. Las divergencias docentes, la culpa lingüística y la separación rígida entre lenguas son expresiones de ideologías monolingües que operan implícitamente en las prácticas, las creencias y las estructuras del programa, reproduciendo una jerarquía que sitúa al inglés como lengua legítima y al español como recurso tolerado, pero no validado.

Esto es coherente con lo que Flores y Rosa (2015) advierten sobre las ideologías raciolingüísticas, con la contradicción entre enseñanza y evaluación señalada por Rodríguez y Araque Torres (2020), y con las proposiciones P2 y P3 del marco teórico. La emergencia inductiva de estas tensiones no supone una ruptura con el marco conceptual, sino su confirmación empírica en un contexto extracurricular urbano que la literatura había descrito en términos teóricos, pero no había documentado.

Integración inter-categorías: relaciones, tensiones y condiciones del translingüismo en Access

Las tres categorías analizadas no constituyen fenómenos independientes: operan como dimensiones articuladas de un mismo proceso pedagógico. Las decisiones sobre el uso del repertorio lingüístico inciden simultáneamente en las prácticas de aula, en la experiencia del estudiantado y en las condiciones institucionales del programa. Cuatro relaciones inter-categoriales permiten comprender esta articulación.

Tabla 5. *Relaciones inter-categoriales entre manifestaciones, empoderamiento y tensiones del translingüismo*

Relación	**Categorías**	**Mecanismo**	**Evidencia**
R1: La política monolingüe como inhibidora del translingüismo y del empoderamiento	C3 → C1 → C2	La política de uso exclusivo del inglés suprime el reconocimiento del translingüismo espontáneo, generando bloqueo y culpa lingüística que inhiben la participación y la agencia.	D2 diseña consignas exclusivamente en inglés (Apéndice G); OC1 registra el español como "secreto a voces" (Apéndice K); E8 reporta bloqueo ante la exigencia monolingüe (Apéndice H).
R2: El translingüismo legitimado como	C1 → C2	Cuando el translingüismo se integra pedagógicamente de forma intencional, se activan	D1 reporta mayor voluntariado y liderazgo cuando el español es permitido

condición del empoderamiento		simultáneamente reducción de ansiedad, liderazgo, agencia y pertenencia. La legitimación, más que la presencia del repertorio es la variable determinante.	(Apéndice F); E3 señala mayor seguridad en exposiciones bilingües (Apéndice H); cuestionarios confirman mayor participación con acceso al repertorio completo (Apéndice I).
R3: Las ideologías lingüísticas como tensión transversal	C3 ↔ C1 ↔ C2	Las ideologías monolingües no operan solo institucionalmente, sino que se internalizan en las prácticas del aula y en la autopercepción del estudiantado.	E2 y E4 usan el español solo como "último recurso" (Apéndice H); E8 percibe el español como obstáculo para su aprendizaje (Apéndice H); la divergencia D1/D2 genera experiencias desiguales (Apéndices F y G).
R4: El vacío institucional como nudo articulador	C3 → C1 + C2	La ausencia de criterios pedagógicos explícitos convierte al translingüismo en una práctica	D1 y D2 presentan concepciones opuestas sin referencia a una orientación compartida;

		contingente, generando experiencias desiguales según el enfoque individual de cada docente.	la experiencia varía según el aula (Apéndices F, G, K).

Nota. Elaboración propia a partir de la triangulación de fuentes.

R1: La política monolingüe como inhibidora

La exigencia del inglés exclusivo no elimina el translingüismo, sino que lo desplaza hacia espacios no regulados, privándolo de su potencial pedagógico. El español opera como "secreto a voces": todos lo usan, pero nadie lo nombra en el marco oficial. Este desplazamiento tiene consecuencias directas: al no ser reconocido, el repertorio del estudiante no genera las condiciones de participación, agencia e identidad que el translingüismo legitimado sí produce. Las prácticas pedagógicas están reproduciendo, en este caso, la jerarquía lingüística que el enfoque translingüe se propone cuestionar (García y Otheguy, 2019).

R2: El translingüismo legitimado como condición del empoderamiento

El empoderamiento no se activa ante cualquier forma de translingüismo, sino específicamente cuando es reconocido e integrado de forma intencional. El contraste entre D1 y D2 lo ilustra: donde D1 incorpora el español como recurso de verificación de comprensión, emergen participación ampliada, liderazgo de estudiantes habitualmente tímidos y mayor autoeficacia. Esto es coherente con Cenoz y Gorter (2022) y amplía su

argumento al mostrar que el efecto no es solo cognitivo sino también afectivo, identitario y social.

R3: Las ideologías lingüísticas como tensión transversal

Las tensiones no se limitan al plano institucional: penetran las prácticas del aula y la autopercepción del estudiantado. La culpa lingüística de E2, E4 y E8 revela la internalización de una jerarquía que sitúa al inglés como única lengua válida. Esta dinámica raciolingüística (Flores y Rosa, 2015) atraviesa las tres categorías simultáneamente: se origina en las condiciones institucionales, se expresa en cómo el translingüismo es o no reconocido, y condiciona la construcción de identidad y pertenencia del estudiantado.

R4: El vacío institucional como nudo articulador

El principal nudo analítico no es la presencia o ausencia del translingüismo, sino la ausencia de criterios institucionales que orienten su integración. Este vacío convierte al translingüismo en una práctica dependiente del enfoque individual de cada docente, generando experiencias sustancialmente distintas dentro del mismo programa. El valor formativo de Access como espacio de inclusión lingüística no puede depender de la disposición individual del docente: requiere una orientación institucional explícita que reconozca el repertorio completo del estudiante como recurso pedagógico legítimo.

Síntesis integradora

El translingüismo en el Programa Access es un fenómeno condicionado: su presencia en el aula es constante, pero su capacidad para contribuir al empoderamiento lingüístico-cultural depende del grado de legitimación que recibe, de las ideologías que lo enmarcan y de las orientaciones institucionales que lo respaldan o lo omiten. Este análisis integrado proporciona la base interpretativa para la respuesta a la pregunta de investigación y las conclusiones que se presentan a continuación.

Conclusiones y recomendaciones

Las prácticas translingües en el Programa Access de Bucaramanga se manifiestan como un fenómeno situado y heterogéneo, cuya forma y alcance dependen fundamentalmente del grado de legitimación que reciben dentro del entorno pedagógico. Los datos evidencian que el translingüismo está presente en el aula en múltiples niveles, como recurso cognitivo, estrategia comunicativa y práctica social entre pares, pero su potencial como herramienta de aprendizaje se activa o se restringe según las decisiones pedagógicas de cada docente y las condiciones institucionales del programa. En este sentido, el translingüismo no es una práctica ausente en Access, sino una práctica desigualmente legitimada.

En cuanto a su contribución al empoderamiento lingüístico-cultural, los hallazgos permiten afirmar que existe una relación directa entre el grado de legitimación del repertorio lingüístico del estudiante y el desarrollo de dimensiones como la participación, la agencia, la identidad y el sentido de pertenencia. Cuando las prácticas translingües son reconocidas e incorporadas de manera intencional en el diseño pedagógico, los estudiantes participan más, asumen roles activos y se reconocen como usuarios legítimos de sus

recursos lingüísticos. Cuando, por el contrario, el español es tolerado, pero no validado, el empoderamiento se ve limitado y emergen fenómenos como el bloqueo comunicativo y la culpa lingüística.

En consecuencia, el hallazgo articulador del estudio no es la presencia del translingüismo en Access, que es constante, sino la desigualdad de las condiciones en que opera. Las prácticas translingües contribuyen al empoderamiento lingüístico-cultural no de manera automática, sino de forma condicionada: su potencial transformador depende de que sean asumidas como una decisión pedagógica consciente y sostenida, respaldada por orientaciones institucionales que reconozcan el repertorio lingüístico completo del estudiante como un recurso legítimo para aprender y participar en el aula de inglés.

En respuesta a la subpregunta PI1 ,¿Qué tipos de prácticas translingües se identifican en las interacciones de aula del Programa Access de Bucaramanga (cohorte 2024–2026) y bajo qué condiciones pedagógicas emergen?, el análisis evidencia seis manifestaciones principales: el uso del español como andamiaje para la comprensión, la alternancia lingüística estratégica según la tarea, el procesamiento interlingüístico para construir significado, la mediación entre pares, el uso espontáneo del español en espacios no regulados, y la integración pedagógica explícita del español como recurso didáctico.

La distinción más relevante que emerge de los datos no es cuántas veces ocurren estas formas, sino con qué grado de legitimación institucional operan: en los contextos donde la docente integra el español de forma intencional, el translingüismo se convierte en una herramienta de aprendizaje; donde solo es tolerado, permanece como práctica clandestina sin potencial transformador.

En respuesta a la subpregunta PI2, ¿cómo perciben docentes y estudiantes la contribución de dichas prácticas al empoderamiento lingüístico-cultural, considerando las dimensiones de identidad, agencia, pertenencia y autoeficacia?, los hallazgos muestran percepciones globalmente favorables pero diferenciadas. Docentes y estudiantes coinciden en que el acceso al repertorio completo reduce la ansiedad, amplia la participación y habilita formas de liderazgo estudiantil.

Sin embargo, las posturas divergen respecto al riesgo de dependencia del español: D2 lo percibe como una amenaza a la exposición al inglés, mientras que D1 y la mayor parte del estudiantado lo comprenden como un recurso que, bien utilizado, construye confianza y facilita el progreso hacia la lengua meta. Respecto a la identidad y la pertenencia, los estudiantes reconocen el uso de sus expresiones locales como una fuente de autenticidad en el aula; no obstante, también dan cuenta de una culpa lingüística internalizada que evidencia la persistencia de ideologías monolingües en su percepción de sí mismos como aprendices.

Conclusiones específicas

Manifestaciones del translingüismo en el aula

Síntesis del hallazgo. El translingüismo en el Programa Access de Bucaramanga no constituye una práctica pedagógica deliberada y sistemática, sino un fenómeno que emerge de manera desigual según las decisiones individuales de cada docente. Su presencia en el aula es constante: se manifiesta en las interacciones entre pares, en la negociación de significado y en los procesos de comprensión.

No obstante, ese translingüismo oscila entre formas legitimadas, integradas explícitamente en el diseño didáctico, y formas clandestinas que ocurren al margen del marco pedagógico oficial. Esta distinción desplaza la discusión desde la pregunta de si el translingüismo ocurre, pues claramente ocurre, hacia una pregunta más pertinente: bajo qué condiciones pedagógicas e institucionales se convierte en un recurso de aprendizaje reconocido y no en una práctica marginal.

Aporte al debate teórico del campo. Este hallazgo contribuye al debate sobre el translingüismo planificado (Cenoz y Gorter, 2022) al documentar empíricamente, en un contexto extracurricular urbano de América Latina, que la brecha entre el translingüismo espontáneo y el translingüismo intencional no es un problema de competencia docente, sino de orientación institucional. En ausencia de criterios compartidos, las decisiones sobre el uso del repertorio lingüístico quedan expuestas a la variabilidad individual, lo que introduce una forma de inequidad pedagógica insuficientemente abordada en la literatura sobre este tipo de programas.

En este sentido, el estudio aporta evidencia sobre los límites del translingüismo como práctica espontánea y subraya la necesidad de su institucionalización para que opere como herramienta de equidad educativa. Esta es una apertura investigativa relevante que estudios futuros en contextos similares podrían profundizar.

Implicación para el contexto del estudio. Para el Programa Access, esta conclusión implica que la presencia del translingüismo en el aula no garantiza por sí misma una experiencia de aprendizaje equitativa. Mientras un estudiante accede a un entorno que

legitima su repertorio lingüístico completo, otro, dentro del mismo programa, lo utiliza de forma encubierta sin que ese uso sea reconocido ni aprovechado pedagógicamente.

En consecuencia, resolver esta asimetría requiere que el programa defina una política de uso del repertorio lingüístico que trascienda el enfoque individual del docente y establezca criterios institucionales claros para todos los grupos de la cohorte.

Empoderamiento lingüístico-cultural

Síntesis del hallazgo. El empoderamiento lingüístico-cultural no es una consecuencia natural del aprendizaje del inglés ni un efecto automático de la presencia del translingüismo en el aula, sino una construcción pedagógica situada que depende de las condiciones que el entorno educativo establece para el reconocimiento del repertorio lingüístico del estudiante.

En cuanto a sus dimensiones, los datos muestran que la reducción de la ansiedad, la participación, el liderazgo, la agencia, la identidad, la pertenencia y la validación del conocimiento se activan de manera interdependiente cuando el translingüismo es legitimado, y se inhiben cuando es tolerado, pero no reconocido. La variable determinante no es el dominio del inglés, sino el grado en que el aula habilita la expresión del estudiante desde su repertorio completo.

Aporte al debate teórico del campo. Este hallazgo amplía la comprensión del empoderamiento lingüístico-cultural más allá del desempeño en la lengua meta, situándolo como un proceso relacional y pedagógico que involucra dimensiones afectivas, identitarias y sociales del aprendizaje. En el contexto colombiano, donde la enseñanza del inglés ha

sido orientada predominantemente hacia la competitividad y la movilidad académica (Hernández-Palma et al., 2023), los datos de este estudio muestran que dimensiones como la confianza, la pertenencia y la agencia no son efectos secundarios del proceso de aprendizaje, sino condiciones que lo posibilitan.

En este sentido, el aporte teórico central reside en el diálogo con Norton (2013): su noción de inversión identitaria, la idea de que los estudiantes no solo invierten tiempo y esfuerzo en el aprendizaje de una lengua, sino también su identidad social y sus expectativas de futuro, se confirma empíricamente en el Programa Access. Los datos muestran que cuando el aula reconoce esas trayectorias como recursos legítimos, los estudiantes participan más, asumen roles activos y se perciben como usuarios válidos del inglés; cuando no las reconoce, la inversión se retira y emergen el bloqueo y la culpa lingüística. Este estudio extiende el argumento de Norton al demostrar que dicho mecanismo opera también en programas extracurriculares dirigidos a jóvenes vulnerables, un contexto que el autor no abordó directamente.

Esta lectura se complementa con planteamientos recientes sobre la inversión y el empoderamiento en escenarios fuera del aula formal. Darvin y Norton (2023) precisan que la inversión no equivale simplemente a la motivación individual, sino que está mediada por las identidades, el capital y las ideologías que el aprendiz pone en juego en cada espacio social donde participa, incluidos los entornos extracurriculares. Esta distinción dialoga directamente con los hallazgos de este estudio: en el Programa Access, la inversión identitaria de los estudiantes no depende únicamente de su disposición a aprender inglés, sino de si el espacio extracurricular legitima su capital lingüístico y cultural como un recurso válido. Cuando esa legitimación ocurre, la inversión se traduce en mayor

participación y agencia; cuando no, los estudiantes retiran su inversión y aparecen el bloqueo y la culpa lingüística documentados en este trabajo.

En relación con la identidad, los datos visibilizan la dimensión cultural del empoderamiento: el uso de expresiones locales (“chévere”, “mano”), la incorporación de referentes propios de Bucaramanga y la naturalidad con que estos aparecen entre pares revelan que el empoderamiento lingüístico no es separable del reconocimiento cultural. Sin embargo, el análisis también evidencia que esta dimensión cultural permanece en gran medida invisibilizada: el aula no la retoma ni la aprovecha pedagógicamente, lo que limita su potencial para fortalecer la pertenencia y la identidad del estudiantado. Esta es una brecha que futuras investigaciones y diseños curriculares del programa deberían atender explícitamente.

Implicación para el contexto del estudio. Para el Programa Access, esta conclusión resignifica su valor formativo: su aporte no reside únicamente en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés, sino en su capacidad, o incapacidad, de generar condiciones para que jóvenes de instituciones públicas y contextos vulnerables participen, se expresen y se reconozcan como usuarios legítimos de múltiples recursos lingüísticos.

Un programa que restringe sistemáticamente el repertorio del estudiante no solo limita su aprendizaje, sino que reproduce las mismas condiciones de exclusión que justifican su existencia como iniciativa de equidad educativa. En consecuencia, el empoderamiento lingüístico-cultural debe reconocerse como un objetivo pedagógico explícito del programa, no como un subproducto esperado del contacto con el inglés.

Tensiones del translingüismo

Síntesis del hallazgo. En cuanto a las tensiones, el análisis permite concluir que el principal obstáculo para la implementación del translingüismo en el Programa Access no es de naturaleza lingüística ni didáctica, sino ideológica. Las divergencias entre docentes, la culpa lingüística internalizada por los estudiantes y la separación rígida entre lenguas no son problemas técnicos resolubles con estrategias didácticas aisladas.

Son, en cambio, expresiones de ideologías monolingües que operan de manera implícita en las prácticas, las creencias y las estructuras institucionales del programa, y que reproducen una jerarquía lingüística que sitúa al inglés como lengua legítima del aula y al español como recurso tolerado, pero no plenamente validado.

Aporte al debate teórico del campo. Este hallazgo aporta al campo una lectura crítica de los límites del translingüismo como enfoque pedagógico en contextos donde no existe una política institucional que lo respalde. Siguiendo a Flores y Rosa (2015), los datos muestran que las ideologías raciolingüísticas no operan únicamente en el nivel macro de la política educativa, sino que se internalizan en las prácticas cotidianas del aula y en la autopercepción de los estudiantes como aprendices.

Este estudio documenta empíricamente ese proceso de internalización en un programa extracurricular dirigido a poblaciones vulnerables, un contexto que la literatura sobre ideologías lingüísticas ha atendido de manera limitada. El aporte específico consiste en mostrar que la culpa lingüística no es un rasgo individual del estudiante, sino una respuesta situacional a condiciones pedagógicas que deslegitiman su repertorio.

Conviene precisar que la culpa lingüística identificada en este estudio constituye un fenómeno conceptualmente distinto de la ansiedad lingüística estudiada por Dewaele y MacIntyre (2014) en el campo de las emociones en el aprendizaje de lenguas. La ansiedad lingüística refiere a un estado afectivo de tensión y aprehensión asociado al desempeño en la lengua meta, vinculado al miedo a cometer errores o a ser evaluado negativamente.

La culpa lingüística, en cambio, se dirige hacia la lengua propia: no es el temor a hablar mal el inglés, sino la percepción de que usar el español constituye una falta o una señal de debilidad en el proceso de aprendizaje. Mientras que la ansiedad lingüística opera sobre el desempeño en la L2, la culpa lingüística opera sobre la identidad del hablante como aprendiz: le asigna un valor negativo al propio repertorio.

Este desplazamiento es relevante porque indica que el problema no radica en cómo el estudiante se relaciona con el inglés, sino en cómo el entorno pedagógico ha resignificado su lengua materna como obstáculo. En ese sentido, la culpa lingüística no puede abordarse con estrategias de reducción de ansiedad, sino con decisiones institucionales que legitimen el repertorio completo del estudiante como recurso válido para aprender.

Implicación para el contexto del estudio. Para el Programa Access, esta conclusión señala que el desafío no radica en ofrecer a los docentes recursos didácticos adicionales, sino en construir condiciones institucionales que hagan posible una implementación coherente y sostenida del enfoque translingüe. Esto implica reconocer que las tensiones identificadas en este estudio no son problemas individuales, sino sistémicos, y

que resolverlos exige un posicionamiento institucional explícito frente al lugar del repertorio lingüístico del estudiante en el programa.

Vacíos identificados. Uno de los aportes centrales de este estudio consiste en la identificación de un vacío estructural: la ausencia de criterios pedagógicos institucionales explícitos que orienten la integración del translingüismo en el Programa Access. Este vacío no es un déficit técnico, sino una decisión implícita que tiene consecuencias concretas: convierte el reconocimiento del repertorio lingüístico del estudiante en una práctica contingente, dependiente del enfoque de cada docente, y genera experiencias de aprendizaje desiguales dentro de un mismo programa.

El desafío, por tanto, no radica en decidir si se debe o no utilizar el español en el aula, sino en construir colectivamente las condiciones pedagógicas e institucionales para hacerlo de manera consciente, intencional y coherente con los principios de equidad e inclusión que orientan el programa.

En última instancia, este estudio propone que el translingüismo no es simplemente una estrategia didáctica, sino una apuesta político-pedagógica. Reconocer y legitimar el repertorio lingüístico y cultural de los estudiantes en el aula de inglés es un acto de justicia educativa: implica asumir que una educación más justa e inclusiva no se construye borrando las voces de los aprendices, sino partiéndose de ellas. El Programa Access, como espacio formativo dirigido a jóvenes en condición de vulnerabilidad, tiene la oportunidad, y la responsabilidad, de convertirse en un modelo de esa educación: una que enseñe el inglés sin silenciar quiénes son sus estudiantes.

Como parte del cierre del proceso investigativo, se llevó a cabo un ejercicio de devolución de hallazgos (member checking) al Programa Access y a los participantes, en el que se socializó una síntesis de las categorías y conclusiones con las docentes participantes. Este proceso confirmó la pertinencia y reconocibilidad de los hallazgos: ambas docentes se reconocieron en las descripciones de sus prácticas y las tensiones identificadas, y ninguna cuestionó la fidelidad de la interpretación. D1 agregó que el análisis de la brecha entre translingüismo legitimado y clandestino le resultaba especialmente útil para repensar su práctica. Este resultado fortalece la credibilidad del estudio y confirma que las categorías analíticas producidas tienen anclaje en la experiencia real de los participantes (Stake, 2020; Creswell y Poth, 2018).

Recomendaciones

Limitaciones del estudio

El presente estudio reconoce cuatro limitaciones principales que deben tenerse en cuenta al interpretar sus hallazgos. En primer lugar, la muestra docente se redujo a dos participantes con posturas pedagógicas divergentes, lo que, si bien aportó riqueza contrastiva, limita la posibilidad de afirmar saturación teórica plena. En segundo lugar, el estudio se circunscribió a una sola sede del Programa Access en Bucaramanga durante un semestre, lo que restringe la transferibilidad de los hallazgos a otras cohortes o ciudades.

En tercer lugar, la inclusión de un cuestionario con escala Likert en un diseño predominantemente cualitativo introdujo datos cuantitativos de carácter descriptivo cuya función de triangulación tiene alcance limitado dado el tamaño reducido de la muestra estudiantil (n=31). Finalmente, la condición de investigador-participante de uno de los

autores, aunque gestionada mediante su exclusión como sujeto de estudio, puede haber influido en el acceso diferenciado al campo y en la interpretación de ciertos hallazgos. Estas limitaciones no invalidan las conclusiones del estudio, pero orientan la necesidad de investigaciones futuras que amplíen la muestra, el contexto y el periodo de observación.

A partir de los hallazgos del estudio, se plantean las siguientes recomendaciones orientadas al desarrollo de investigaciones futuras en el campo del translingüismo y la educación bilingüe en contextos vulnerables. En primer lugar, se recomienda realizar estudios longitudinales que permitan rastrear la evolución del empoderamiento lingüístico-cultural a lo largo de una cohorte completa en programas como Access, con el fin de determinar si las prácticas translingües producen efectos acumulativos sobre la participación, la agencia y la autoeficacia del estudiantado a medida que avanza su proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, se sugiere profundizar en el análisis de las ideologías lingüísticas docentes en programas de inglés dirigidos a poblaciones vulnerables en Colombia y América Latina, con el propósito de comprender cómo estas condicionan la implementación del translingüismo y de qué manera pueden transformarse mediante procesos de formación y reflexión crítica.

En tercer lugar, resultaría valioso explorar el fenómeno de la culpa lingüística en otros contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera, particularmente en comunidades donde el español o lenguas locales compiten simbólicamente con el inglés como lengua de prestigio, con el fin de determinar si se trata de un patrón generalizable o de una respuesta específica al contexto del Programa Access.

En cuarto lugar, se recomienda diseñar e implementar propuestas pedagógicas translingües en programas extracurriculares urbanos y evaluar su impacto tanto en el aprendizaje del inglés como en las dimensiones del empoderamiento lingüístico-cultural identificadas en este estudio, lo que permitiría avanzar de la descripción del fenómeno hacia su intervención fundamentada.

Finalmente, se sugiere ampliar el alcance investigativo hacia otros programas de formación en inglés financiados por organismos internacionales en contextos latinoamericanos, con el propósito de contrastar cómo las tensiones entre políticas monolingües y enfoques translingües se configuran en distintos escenarios institucionales y culturales, y qué condiciones favorecen o inhiben la legitimación del repertorio lingüístico del estudiantado.

Contribuciones a los Ambientes Bilingües de Aprendizaje

Este estudio se inscribe en el marco formativo e investigativo de la Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje (MABA) de la Universidad Santo Tomás, cuya fundamentación, objetivos y perspectiva sociocrítica han sido sistematizados por Rodríguez y Araque-Torres (2020). De acuerdo con dicho documento fundacional, la MABA promueve la formación de magísteres con "una postura crítica e incluyente del Bilingüismo que aborda sus tensiones y tendencias en consideración del trasfondo humano, lingüístico, social y cultural", orientándose hacia "la contribución a la transformación social y educativa en beneficio del bien común" a partir de una postura que "reconoce valores humanos y demuestra respeto por la diversidad humana, lingüística, social y cultural" (Rodríguez y Araque-Torres, 2020, p. 113).

Es desde este horizonte desde el cual los hallazgos del presente estudio adquieren su dimensión más significativa, al ofrecer evidencia empírica que nutre, confirma y extiende cada uno de esos ejes en un contexto hasta ahora poco documentado en la literatura especializada.

El translingüismo como apuesta política y de justicia educativa

Una de las contribuciones centrales de este estudio a los ABA consiste en evidenciar, a partir de datos empíricos situados, que el translingüismo no es una técnica didáctica más, sino una apuesta política y de justicia educativa. Esta distinción no es retórica: lo que los datos del Programa Access muestran es que cada decisión sobre si legitimar o silenciar el repertorio lingüístico del estudiante tiene consecuencias concretas sobre quién participa, quién lidera, quién se siente capaz y quién internaliza que su lengua propia es un obstáculo.

En el aula de D1, donde el español se integra de forma intencional como recurso de verificación y andamiaje, emergen participación ampliada, liderazgo estudiantil y sentido de pertenencia. En el aula de D2, donde el español es tolerado pero no validado, persisten el bloqueo comunicativo y la culpa lingüística. Esta asimetría no es producto de la competencia de los docentes ni del potencial de los estudiantes: es el resultado de condiciones ideológicas e institucionales que determinan qué lenguas y qué hablantes son reconocidos como legítimos dentro del aula.

Esta lectura conecta directamente con la perspectiva sociocrítica de la MABA, que propone como rasgo distintivo del programa "la contribución a la transformación social y educativa en beneficio del bien común, a partir de una postura crítica e incluyente" (Rodríguez y Araque-Torres, 2020, p. 113). Desde ese encuadre, una política pedagógica que

prohíbe o marginaliza el español en un programa dirigido a jóvenes vulnerables no es una decisión técnica neutral: es una toma de posición ideológica que reproduce la misma jerarquía lingüística que los enfoques bilingües críticos buscan desmantelar. En este sentido, el presente estudio aporta al campo de los ABA una demostración empírica de que legitimar el translingüismo en el aula equivale a un acto de redistribución simbólica: desplaza el poder desde las lenguas de prestigio hacia los repertorios reales de los aprendices y, al hacerlo, transforma el ambiente bilingüe de aprendizaje en un espacio de inclusión genuina y no solo declarativa.

El empoderamiento lingüístico-cultural como indicador de equidad en los ABA

Una segunda contribución de este estudio al campo de los ABA es proponer y sustentar empíricamente que el empoderamiento lingüístico-cultural (entendido como el desarrollo interrelacionado de la identidad, la pertenencia, la agencia y la autoeficacia) debe ser comprendido como un indicador de equidad educativa en los ambientes bilingües de aprendizaje, y no como un efecto secundario esperado del dominio de la lengua meta. Los datos del Programa Access muestran que estas cuatro dimensiones no emergen de manera autónoma ni gradual a medida que el estudiante mejora su inglés: emergen o se inhiben en función del grado en que el aula reconoce y legitima el repertorio completo del aprendiz.

Cuando la identidad del estudiante es validada mediante el uso intencional de sus expresiones locales y su lengua materna, cuando se le reconoce como hablante legítimo desde el inicio y no solo cuando alcanza cierto umbral de competencia en la L2, la participación se amplía, la agencia se activa y la autoeficacia se fortalece. En sentido contrario, cuando el aula marginaliza ese repertorio, el estudiante no solo aprende menos: se percibe a sí mismo como

un aprendiz deficiente, lo que constituye una forma de desigualdad pedagógica con consecuencias afectivas, identitarias y sociales.

Este argumento resuena con el objetivo de formación de la MABA de "identificar necesidades y problemáticas situadas en un ambiente bilingüe de aprendizaje en consideración del trasfondo humano, lingüístico, social y cultural de su entorno" y de "generar aportes a la investigación del Bilingüismo y los ambientes bilingües de aprendizaje que integradas a la formación disciplinar, contribuyan al desarrollo profesional del maestrante y la transformación social en beneficio del bien común" (Rodríguez y Araque-Torres, 2020, p. 115).

Proponer el empoderamiento lingüístico-cultural como indicador de equidad implica, concretamente, que la evaluación de la calidad de un ABA no puede limitarse a medir los avances en la lengua meta: debe incorporar también en qué medida ese ambiente habilita a los estudiantes para reconocerse como usuarios lingüísticamente competentes, socialmente pertenecientes y culturalmente reconocidos. Este desplazamiento en los criterios de valoración de los ABA es, en sí mismo, una contribución con implicaciones tanto teóricas como para el diseño curricular e institucional de programas bilingües orientados a la equidad.

El traslado del debate al ámbito extracurricular urbano colombiano

Una tercera contribución de este estudio consiste en trasladar el debate sobre el translingüismo y los ABA a un contexto que la literatura ha atendido de manera insuficiente: el de los programas extracurriculares de inglés dirigidos a poblaciones vulnerables en contextos urbanos colombianos. La mayoría de los estudios sobre translingüismo en Latinoamérica se han desarrollado en escenarios de educación formal (aulas de instituciones

públicas de primaria y secundaria o programas universitarios) o en contextos rurales e indígenas donde la coexistencia de lenguas es estructuralmente visible.

El Programa Access de Bucaramanga representa un tipo de escenario distinto: un ambiente bilingüe de aprendizaje de carácter extracurricular, financiado internacionalmente, insertado en el tejido urbano, dirigido a jóvenes de instituciones públicas en condición de vulnerabilidad socioeconómica, y operado por docentes con posturas pedagógicas divergentes en un marco institucional sin orientaciones explícitas sobre el uso del repertorio lingüístico del estudiante. La documentación de cómo operan el translingüismo, la ideología lingüística y el empoderamiento en este tipo específico de ABA constituye un aporte original que extiende el alcance explicativo de marcos teóricos consolidados, como los de Cenoz y Gorter (2022), Flores y Rosa (2015) y Norton (2013), a contextos que dichos autores no abordaron directamente.

Además, al situar el análisis en Bucaramanga, una ciudad intermedia colombiana con dinámicas lingüísticas, sociales y educativas propias, este estudio aporta especificidad geográfica y contextual a un debate que tiende a generalizarse desde experiencias metropolitanas o de centros académicos hegemónicos. La documentación de expresiones locales como recurso identitario en el aula, las tensiones entre la política de uso del inglés y las prácticas reales de los docentes, y la culpa lingüística como fenómeno situado en este contexto específico, ofrecen al campo de los ABA datos que amplían su comprensión más allá de los entornos escolares convencionales.

Esta contribución se alinea con el llamado de la MABA a generar “propuestas educativas pertinentes y contextualizadas” que “responden a las exigencias educativas de los

contextos" (Rodríguez y Araque-Torres, 2020, pp. 113-114), recordando que los contextos extracurriculares urbanos son también contextos educativos plenos, con sus propias tensiones, posibilidades y demandas de conocimiento situado. En última instancia, este estudio propone que los ABA como el Programa Access no son márgenes del sistema educativo: son escenarios privilegiados para observar, comprender y transformar las condiciones bajo las cuales el aprendizaje de una lengua puede convertirse, o no, en un acto de justicia educativa.

Referencias

Alcaldía de Bucaramanga. (2020, 22 de agosto). *48 estudiantes de colegios oficiales de Bucaramanga aprenderán inglés en el Centro Colombo Americano*. https://www.bucaramanga.gov.co/noticias/48-estudiantes-de-colegios-oficiales-de-bucaramanga-aprenderan-ingles-en-el-centro-colombo-americano/ bucaramanga.gov.co

Alcaldía de Bucaramanga. (2023). *Informe de impacto social del Programa English Access en Bucaramanga*. Alcaldía de Bucaramanga.

Al-Soufi, N. (2021). English Access Microscholarship Program: Impacts on motivation, oral proficiency, and academic aspirations. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, 3*(4), 12–25.

Braun, V., y Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.

Carrero, K. M., García, O., y Johnson, S. I. (2023). Translanguaging: A pedagogy of heteroglossic hope. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 26*(5), 489–493. https://doi.org/10.1080/13670050.2023.2212835

Cenoz, J., y Gorter, D. (2022). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108949238

Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Darvin, R., y Norton, B. (2023). Investment and motivation in language learning: What's the difference? *Language Teaching, 56*(1), 29–40. https://doi.org/10.1017/S0261444821000057

Flores, N., y Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review, 85*(2), 149–171. https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149

Dewaele, J.-M., y MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 4*(2), 237–274. https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5

García, O., y Otheguy, R. (2019). 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., y Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

Guest, G., Namey, E., y Chen, M. (2020). A simple method to assess and report thematic saturation in qualitative research. *PLOS ONE, 15*(5), e0232076. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232076

Hennink, M., y Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social Science and Medicine, 292*, 114523. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523

Guerrero Parra, Q. A. P. V., Tejada Reales, S. D. C., y Bautista Escalante, V. T. (2024). *Incidencia de las prácticas de translanguaging en el aprendizaje de la lengua extranjera inglés en estudiantes de una institución pública del Atlántico* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional Universidad Santo Tomás. http://hdl.handle.net/11634/55965

Hernández-Palma, H. G., Ojeda-Pertuz, D. del C., y Brito-Chiquillo, J. G. (2023). Adopción de la segunda lengua, un componente de competitividad en la educación global. *Colombian Applied Linguistics Journal, 25*(1), 86–96. https://doi.org/10.14483/22487085.19003

Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C., y Castillo, R. (2023). Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. https://doi.org/10.35622/inudi.b.080

Merriam, S. B., y Tisdell, E. J. (2016). Qualitative research: A guide to design and implementation (4th ed.). Jossey-Bass.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Programa Nacional de Bilingüismo 2004–2019: Colombia Bilingüe*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560_archivo_pdf.pdf

Neubauer, B. E., Witkop, C. T., y Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspectives on Medical Education*, 8(2), 90–97.

Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Multilingual Matters.

Ortega, L. (2019). The study of heritage and minoritized languages in the era of global English: Toward a translingual future. *Language Learning, 69*(S1), 15–53. https://doi.org/10.1111/lang.12324

Pierson, A. E., y Grapin, S. E. (2021). A disciplinary perspective on translanguaging. *Bilingual Research Journal, 44*(3), 318–334. https://doi.org/10.1080/15235882.2021.1970657

Rodríguez, S. M., y Araque-Torres, D. M. (2020). *Maestría en ambientes bilingües de aprendizaje: Estudio de pertinencia* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional Universidad Santo Tomás. https://doi.org/10.15332/dt.inv.2021.01748

Sembiante, S. F., y Tian, Z. (2023). Translanguaging: A pedagogy of heteroglossic hope. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/13670050.2023.2212835 tandfonline.com

Stake, R. E. (2020). *The art of case study research*. SAGE Publications.

Sundler, A. J., Lindberg, E., Nilsson, C., y Palmér, L. (2019). Qualitative thematic analysis based on descriptive phenomenology. *Nursing Open*, 6(3), 733–739.

U.S. Department of State. (s. f.). *English Access Microscholarship Program*. Bureau of Educational and Cultural Affairs. Recuperado el 26 de octubre de 2025, de https://exchanges.state.gov/non-us/program/english-access-microscholarship-program exchanges.state.gov

Apéndices

Debido a los requisitos de entrega del proyecto, los instrumentos de recolección de datos se presentan en una carpeta compartida en OneDrive llamada Entrega_Módulo 3, donde también se encuentra este, el documento principal.

En esa carpeta se incluyen los siguientes materiales, a los cuales se puede acceder a través de su respectivo enlace:

Apéndice A: Cuestionario estudiantes.docx

Apéndice B: Cuestionario Docente.docx

Apéndice C: Formato de observación de aula.docx

Apéndice D: Entrevista semiestructurada a docentes.docx

Apéndice E: Guía de grupo focal con estudiantes.docx

Apéndice F: Transcripción entrevista docente 1.docx

Apéndice G: Transcripción entrevista docente 2.docx

Apéndice H: Transcripciones entrevistas grupo focal estudiantes..docx

Apéndice I: Respuestas Cuestionario Estudiantes.xlsx

Apéndice J: Respuestas Cuestionario Docente.xlsx

Apéndice K: Apéndice K- Observaciones de clase.docx