

Literacidad sin Fronteras: Diseño de una Estrategia Translingüística para el Fortalecimiento de la Enseñanza de la Lectoescritura en Ambientes Multilingües

Andrea Carolina Bracamonte, Daniel José Arenas Rendón y Marli Stephany Quintero
Cristancho

División de Ciencias Sociales y de la Educación, Facultad de Educación

Universidad Santo Tomás

Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje

Director

Dayan Ariadna Guzmán Bejarano

Author Note

Bracamonte, M. <https://orcid.org/0009-0008-6533-1173>

Arenas, R. <https://orcid.org/0009-0005-4511-3011>

Quintero, C. <https://orcid.org/0009-0005-7488-9767>

No tenemos ningún conflicto de interés que declarar



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797

Resumen

En el contexto actual donde la diversidad lingüística en las escuelas públicas de Estados Unidos está en aumento, este estudio aborda los desafíos que enfrentan los docentes en programas de inmersión dual para enseñar lectoescritura a estudiantes bilingües. A pesar de que los maestros utilizan una variedad de repertorios lingüísticos en sus prácticas cotidianas, estas estrategias translingüísticas suelen ser invisibilizadas por políticas educativas monolingües que favorecen el inglés como única lengua válida para la enseñanza. El objetivo del estudio es fortalecer la enseñanza de la literacidad en espacios formativos multilingües a partir del diseño de una estrategia pedagógica basada en el enfoque translingüístico de una institución pública primaria de Estados Unidos. Para ello, se adopta un enfoque cualitativo interpretativo, enmarcado en el paradigma crítico, utilizando entrevistas semiestructuradas, observaciones de aula y un checklist como instrumentos de recolección de datos. Los hallazgos revelan que los docentes utilizan el translingüismo de manera intuitiva para activar conocimientos previos, construir significado y acompañar la comprensión, aunque estas prácticas no son reconocidas institucionalmente. La propuesta pedagógica resultante se fundamenta en evidencia contextualizada y saberes emergentes, y busca transformar la enseñanza de la lectura y escritura en espacios inclusivos, dinámicos y culturalmente pertinentes. En conclusión, el translingüismo se posiciona como una herramienta clave para promover equidad, identidad y aprendizaje significativo en ambientes escolares diversos

Palabras clave: Translingüismo, Inclusión, Literacidad, Equidad, Multilingüismo

Abstract

In the current context, where linguistic diversity in U.S. public schools is steadily increasing, this study addresses the challenges faced by teachers in dual immersion programs when teaching literacy to bilingual students. Although teachers draw on a variety of linguistic repertoires in their daily practices, these translanguaging strategies often remain invisible due to monolingual educational policies that privilege English as the only legitimate language of instruction. The aim of this study is to strengthen literacy instruction in multilingual learning environments through the design of a pedagogical strategy based on the translanguaging approach in a public elementary school in the United States. To achieve this, an interpretive qualitative approach was adopted within the critical paradigm, using semi-structured interviews, classroom observations, and a checklist as data collection instruments. The findings reveal that teachers use translanguaging intuitively to activate prior knowledge, construct meaning, and support comprehension, even though these practices are not institutionally recognized. The resulting pedagogical proposal is grounded in contextualized evidence and emerging teacher knowledge, seeking to transform reading and writing instruction into inclusive, dynamic, and culturally responsive practices. In conclusion, translanguaging emerges as a key tool for promoting equity, identity, and meaningful learning in diverse school settings.

Keywords: Translanguaging, Inclusion, Literacy, Equity, Multilingualism.

Tabla de Contenidos

Resumen	2
Abstract	3
Introducción	7
Capítulo I. Planteamiento de Investigación	11
Situación problemática	11
Pregunta de Investigación	13
Justificación	14
Capítulo II. Marco Teórico-Conceptual	17
Bilingüismo	17
Multilingüismo	18
Translingüismo	20
Literacidad	27
Inclusión como Dimensión Transversal	30
Marco Metodológico de la Propuesta	31
Capítulo III. Revisión de antecedentes	33
Locales	33
Nacionales	35
Internacionales	35
Capítulo IV. Metodología	37
Relevancia del proyecto	39
Fases del estudio	40
Fase 1: Reconocimiento de percepciones y prácticas docentes	41
Fase 2: Fundamentación teórica	41
Fase 3: Análisis Categorical (Codificación, Categorización y Triangulación)	42
Fase 4: Diseño de la propuesta pedagógica translingüística	42
Participantes	43
Instrumentos de Recolección de Datos	44
Capítulo V. Análisis de Datos	47
Análisis temático	48
Codificación de Participantes e Instrumentos	49

Codificación de Categorías, Subcategorías, Códigos y Descripciones	51
Discusión y análisis de resultados	53
Categoría No.1 Prácticas Pedagógicas	54
Categoría No.2 Percepción Docente	59
Categoría No.3 Prácticas Inclusivas	64
Capítulo VI. Propuesta Pedagógica	69
Capítulo VII. Conclusiones	83
Capítulo VIII. Limitaciones	86
Capítulo IX. Recomendaciones	88
Capítulo X. Contribuciones a los Ambientes Bilingües de Aprendizaje (ABA)	89
Anexos	92
Referencias:	94

Lista de Tablas

Tabla 1. Fases del análisis.....	50
Tabla 2. Codificación de códigos e instrumentos	51
Tabla 3. Categorías y subcategorías.....	52
Tabla 4. Duración de la propuesta.....	77

Lista de Figuras

Figura 1. Propuesta pedagógica Aulas Sin Frontera.....78

Introducción

En el contexto actual de migración y globalización, las escuelas primarias de Estados Unidos se han convertido en espacios de encuentro de múltiples lenguas, culturas e identidades. Según el Migration Policy Institute (2023), la población inmigrante asciende a 47.8 millones, lo que representa el 14.3 % del total nacional; una parte significativa corresponde a niños y niñas que ingresan al sistema educativo con lenguas maternas distintas al inglés. La complejidad lingüística actual plantea desafíos estructurales a instituciones que, muchas veces, persisten en modelos pedagógicos monolingües y visiones homogéneas de la cultura. En la actualidad, más de cinco millones de estudiantes están catalogados como aprendices del inglés (English Language Learners, ELLs), y muchos enfrentan obstáculos para desarrollar su literacidad en inglés como segunda lengua. En este contexto, la enseñanza de la lectura y la escritura limita la transferencia de habilidades entre idiomas y refuerza prácticas que invisibilizan las identidades lingüísticas y culturales de los estudiantes.

Como respuesta a estas tensiones, el translingüismo se presenta como un enfoque pedagógico transformador que busca romper con las divisiones tradicionales entre idiomas y fomentar una visión más integrada del multilingüismo. Desde este punto de vista, los hablantes bilingües hacen uso de sus recursos lingüísticos de manera estratégica, adaptándolos a los distintos contextos y propósitos comunicativos (García & Wei, 2014). Reconocer estas prácticas como válidas y valiosas dentro del ámbito escolar convierte al

translingüismo en una herramienta clave para fortalecer la enseñanza de la lectoescritura y favorecer entornos de aprendizaje más auténticos, inclusivos y culturalmente significativos.

Este proyecto se sitúa dentro del paradigma interpretativo-crítico, el cual busca comprender las realidades educativas desde la perspectiva de los involucrados y transformar dichas realidades hacia una educación más justa y equitativa (Sandín Esteban, 2003). Se adopta un enfoque cualitativo interpretativo, que se enfoca en las percepciones y prácticas docentes en su entorno natural. Esta visión comprensiva y flexible permite la construcción del conocimiento desde la subjetividad y la interacción social, reconociendo el valor ético y transformador que encierra el saber pedagógico.

El diseño metodológico corresponde a un estudio de caso, apropiado para analizar fenómenos complejos en escenarios educativos reales. Para ello, se emplearon tres instrumentos de recolección de datos: entrevistas semiestructuradas, observaciones de aula y un check-list, cuyos resultados fueron organizados en una matriz de codificación para el análisis temático. Esta sistematización permitió reconocer patrones significativos en las percepciones y prácticas docentes, los cuales se desarrollan en apartados posteriores del documento.

Desde la perspectiva de la Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje (MABA), el translingüismo se asume no solo como estrategia didáctica, sino como una postura ética que reconoce a estudiantes y docentes como sujetos multicompetentes y culturalmente situados. El enfoque MABA promueve ambientes construidos sobre el

respeto a la diversidad lingüística, la participación activa y la equidad. Esta visión crítica del bilingüismo y la inclusión orienta el diseño de la propuesta pedagógica.

Al centrar la mirada en las prácticas docentes, este proyecto busca identificar cómo los profesores conciben el uso de los repertorios lingüísticos de sus estudiantes, cómo los integran en sus estrategias de enseñanza y qué desafíos enfrentan al hacerlo. Lejos de adoptar un enfoque prescriptivo, se parte de la premisa de que los saberes pedagógicos emergen del contexto, la reflexión crítica y las experiencias cotidianas del aula. Así, el diseño de la estrategia translingüística se construye desde el diálogo entre teoría, práctica y realidad escolar. Por ende, este proyecto se interesa en el fortalecimiento de la literacidad, articulándolo con la necesidad del reconocimiento del potencial del enfoque translingüístico.

Capítulo I. Planteamiento de Investigación

Este capítulo presenta el planteamiento del problema mediante la descripción de la situación problémica, la formulación de la pregunta de investigación y el planteamiento del objetivo general y los objetivos específicos del estudio. Asimismo, se exponen las razones que sustentan la relevancia y pertinencia de esta investigación en el contexto educativo contemporáneo, especialmente en lo relacionado con la educación bilingüe e inclusiva en contextos escolares multiculturales.

Situación problémica

En los últimos años, el aumento de la diversidad lingüística y cultural en los entornos escolares ha generado desafíos significativos para los docentes que trabajan en espacios de formación, particularmente para aquellos que trabajan en los programas de inmersión dual¹. A pesar de los avances en políticas de inclusión y equidad, se continúan usando enfoques monolingües para la enseñanza de una segunda lengua en las aulas de clase duales, que tienden a invisibilizar los repertorios lingüísticos² de los estudiantes emergentes bilingües³, limitando así, su potencial tanto lingüístico como académico y cultural. Esto genera tensiones en las prácticas pedagógicas de los docentes, especialmente

¹ Los programas de inmersión dual son modelos educativos bilingües que integran hablantes nativos de un idioma y hablantes nativos de otro, para que aprendan contenido académico en ambos idiomas.

² Ocurre cuando se margina, devalúa o ignora una o más de las lenguas, variedades y registros que una persona o comunidad utiliza en su comunicación diaria.

³ El término *emergentes bilingües* (en inglés *emergent bilinguals*) fue propuesto por Ofelia García para referirse a los estudiantes que están en proceso de desarrollar habilidades en más de una lengua y cuyos repertorios lingüísticos deben reconocerse como recursos, no como carencia (García, 2009).

en la enseñanza de la lectura y la escritura, donde la lengua suele ser vista desde una perspectiva rígida y normativa.

No obstante, los hallazgos obtenidos a través de las observaciones de aula y las entrevistas realizadas con los docentes permitieron corroborar un problema central: la invisibilización de las estrategias translingüísticas que los docentes emplean para mediar los procesos de literacidad bilingüe. A pesar de que en la práctica se evidencian múltiples momentos de translingüismo, por ejemplo, cuando las docentes alternan entre inglés y español para activar conocimientos previos, explicar estructuras gramaticales, construir significado o acompañar la comprensión de textos, estas acciones no son reconocidas institucionalmente como recursos pedagógicos válidos. Por el contrario, el marco normativo y las políticas escolares continúan promoviendo un enfoque monolingüe centrado en el inglés como indicador principal de éxito académico. Este énfasis se evidencia en las evaluaciones estandarizadas y en los lineamientos curriculares, que desalientan el uso flexible de las lenguas y refuerzan la idea de que las lenguas maternas de los estudiantes, principalmente el español y sus variantes debe limitarse solo a algunos contextos específicos.

Como consecuencia, se genera una brecha entre la normativa, las prácticas docentes y las evaluaciones institucionales, que obstaculizan la implementación de estrategias de literacidad integradora. Aunque los docentes, de manera intuitiva, incorporan el español⁴

⁴ La incorporación del español por parte de los docentes se relaciona con su propia competencia como hablantes nativos o dominantes de esta lengua, lo que permite usarla de forma estratégica como mediadora del aprendizaje en contexto bilingües.

para apoyar la inferencia, el análisis textual o la producción escrita, estas prácticas no se reconocen como pedagógicamente válidas, ni se documentan como parte de la planeación curricular. La literacidad, en este escenario, se fragmenta: por un lado, se promueve una alfabetización instrumental en inglés; y por otro, se invisibilizan las prácticas letradas⁵ que surgen del uso combinado de lenguajes (gestos, imágenes), lenguas y saberes comunitarios.

De este modo, la invisibilización de las estrategias translingüísticas docentes no solo limita la expresión plena de la identidad lingüística y cultural de los estudiantes, sino que también restringe el desarrollo de una literacidad crítica e inclusiva. Reconocer el translingüismo como práctica legítima permitiría repensar la enseñanza de la lectura y la escritura, no como un proceso lineal y homogéneo, sino como una práctica situada, dinámica y socialmente significativa, en donde el español y el inglés se movilizan entre sí para construir conocimiento, identidad y pertenencia.

En este contexto, el translingüismo surge como una alternativa pedagógica que valora la riqueza lingüística como recurso de aprendizaje y permite a los estudiantes usar de manera flexible y estratégica sus repertorios multilingües. Sin embargo, las estrategias sistematizadas que guían a los docentes en su implementación aún son escasas. Por ello, resulta imprescindible investigar cómo los docentes perciben, interpretan y aplican el translingüismo en contextos reales, así como diseñar una estrategia pedagógica basadas en este análisis.

⁵ Las prácticas letradas son todas las actividades sociales que involucran el uso de la lectura y la escritura en diversos contextos de la vida cotidiana.

Pregunta de Investigación

Teniendo en cuenta el planteamiento anterior, surge la siguiente pregunta en el marco de la presente investigación:

¿Cómo fortalecer la enseñanza de la literacidad en espacios formativos multilingües a partir del diseño de una estrategia pedagógica basada en el enfoque translingüístico en una institución pública primaria de Estados Unidos?

A partir de esta pregunta problémica se proponen los siguientes objetivos:

Objetivos de Investigación

Objetivo General

Fortalecer la enseñanza de la literacidad en espacios formativos multilingües a partir del diseño de una estrategia pedagógica basada en el enfoque translingüístico en una institución pública primaria de Estados Unidos.

Objetivos Específicos

- Reconocer las percepciones y prácticas monolingües, bilingües y translingüísticas de los docentes en los espacios formativos multilingües enfocadas en la enseñanza de la lecto-escritura.
- Consolidar una fundamentación teórica y metodológica en torno a la literacidad, el translingüismo y la inclusión, a partir de una revisión de literatura especializada.
- Diseñar una propuesta pedagógica basada en el enfoque translingüístico que promueva el fortalecimiento de la enseñanza de la literacidad en espacios formativos multiculturales en una institución pública primaria de Estados Unidos.

Justificación

En el contexto educativo estadounidense actual, donde la diversidad lingüística y cultural en las aulas aumenta progresivamente, esta investigación reviste especial relevancia. El *National Center for Education Statistics (NCES)* reporta que más de diez millones de estudiantes en los Estados Unidos son bilingües o hablan varios idiomas, lo que supone alrededor del veinte por ciento del alumnado. No obstante, a pesar de esta realidad, las políticas educativas y la forma de enseñar en muchas escuelas públicas siguen apostando por métodos que favorecen el uso de una sola lengua, sobre todo al enseñar a leer y escribir. Esto limita las posibilidades académicas y culturales de los estudiantes que están aprendiendo un segundo idioma, quienes tienen un gran capital lingüístico que, al no ser tenido en cuenta ni apreciado, pasa desapercibido en la escuela. En este contexto, el translingüismo, entendido como el uso adaptable y estratégico de varias lenguas en clase (García & Wei, 2014), aparece como una solución pedagógica que aprueba e impulsa el aprendizaje de los estudiantes bilingües. Los estudios han revelado que esta práctica no solo facilita entender y crear textos, sino que también fomenta la capacidad de análisis y la agilidad mental, preparando a los estudiantes para un mundo donde se hablan diferentes idiomas y brindándoles ventajas para comunicarse y desenvolverse a nivel mundial (WIDA, 2022).

Trabajar el dominio bilingüe en clases de inmersión, debe tenerse en cuenta porque abarca el desarrollo de la lectura y la escritura en las dos lenguas, con el consiguiente afianzamiento de las competencias lingüísticas y comunicativas, el desempeño escolar y el

currículo sociocultural. Para realizarlo, se requiere tener en cuenta metodologías docentes relevantes para conseguir que la enseñanza no se limite únicamente a la transmisión de información, sino que, conduzca al conocimiento crítico y situado (Center for Applied Linguistics, 2021). El hecho de exaltar las competencias lingüísticas y las culturas de los estudiantes puede ser un gran refuerzo para su autoeficacia, su identidad y su arraigo, y también puede fomentar escuelas inclusivas y equitativas, tal como plantea la UNESCO (2017) al reconocer la educación intercultural como vía para promover la equidad y la cohesión social.

Por lo tanto, el presente proyecto de investigación busca visibilizar y analizar las prácticas translingüísticas que los docentes ponen en marcha para fomentar la literacidad bilingüe en contextos de inmersión dual, impulsando con ello el diseño de una estrategia pedagógica situada que permita evidenciar y valorar la diversidad lingüística y cultural, propiciando entornos de aprendizaje justos, multiculturales y significativos, que preparen a los estudiantes para sortear las exigencias de un mundo globalizado y diverso.

Capítulo II. Marco Teórico-Conceptual

Esta sección presenta los referentes teóricos que sustentan el desarrollo del presente estudio. Este marco teórico busca establecer una base sólida para el análisis de las percepciones y saberes docentes. Esto permitirá la posterior formulación de una propuesta pedagógica situada, inclusiva y culturalmente pertinente.

Marco Conceptual

Bilingüismo

El bilingüismo es la capacidad de una persona de comunicarse en dos lenguas. Sus bases abarcan la habilidad comunicativa, la utilización y el aprendizaje simultáneo o consecutivo de los dos idiomas, así como el entorno social de tal uso y aprendizaje (Bialystok y Poarch, 2021). Sus factores determinantes⁶ incluyen la edad de aprendizaje, el uso y la inmersión en los dos idiomas, así como el contexto en el que se desenvuelve.

Principios Fundamentales del Bilingüismo

Los principios del bilingüismo son vitales para definir cómo las personas adquieren y utilizan dos idiomas. Entre algunos de los principios a tener en cuenta son:

- **Habilidad en dos idiomas:** El bilingüismo implica la capacidad de comunicarse competentemente en dos idiomas, adaptándose a diversos contextos sociales y culturales más allá del dominio gramatical (Grosjean, 2010).

⁶ Tipos de bilingüismo

Simultáneo: adquisición de dos lenguas desde la infancia, generalmente en contextos familiares multilingües.
Secuencial: Aprendizaje de una segunda lengua después de haber consolidado la primera como suele suceder en contextos escolares o migratorios.

- **La fluidez en ambos idiomas varía según la persona y el entorno:** La competencia bilingüe varía según la persona y el entorno, dependiendo del contexto en que se usan (De Houwer, 2009).
- **Adquisición simultánea vs. secuencial:** El bilingüismo puede adquirirse de forma simultánea, cuando ambos idiomas se aprenden desde el nacimiento, o secuencial, cuando se incorpora un segundo idioma después de la lengua materna (Baker, 2011).
- **Contexto cultural y social:** El entorno familiar, escolar o laboral influye directamente en el desarrollo del bilingüismo, ya que el contacto y uso cotidiano de las lenguas determinan su nivel de dominio (Hamers y Blanc, 2000).
- **Interdependencia entre lenguas:** El aprendizaje de una lengua favorece el desarrollo de la otra, ya que las habilidades lingüísticas pueden transferirse y complementarse entre ambos idiomas (Cummins, 2001).

En Latinoamérica, los proyectos de formación intercultural bilingüe fusionan las lenguas nativas con el español, valorando así la idiosincrasia cultural de las comunidades ancestrales. De igual forma, en colegios internacionales o enfocados en una visión global, el bilingüismo se impulsa a través de planes de estudio que alientan el empleo académico de dos o más lenguas como herramienta para el aprendizaje de las materias y el diálogo intercultural (Hornberger & Link, 2012).

Multilingüismo

La transición del bilingüismo al multilingüismo refleja un cambio en la comprensión del uso de las lenguas, tanto en la teoría como en la práctica social. El multilingüismo supera la idea de comunicarse en dos idiomas, reconociendo la coexistencia de múltiples repertorios lingüísticos en lo personal, educativo y comunitario (Aronin & Singleton, 2012). Hoy se entienden como partes de una misma realidad que refleja identidades complejas en un mundo global. Así, el multilingüismo surge como una evolución del bilingüismo, con mayor énfasis en el papel del lenguaje en la sociedad, el pensamiento y la política (Blommaert, 2010).

El multilingüismo, como eje del translingüismo en la enseñanza de la literacidad, se define como la capacidad de comprender, producir y comunicarse en múltiples idiomas (García & Wei, 2014). Más adelante, se redefine como la coexistencia de lenguas en individuos, comunidades o instituciones, como fenómeno social, cultural y político. Este enfoque promueve la diversidad cultural, el acceso a nuevos saberes y el fortalecimiento de la identidad en sociedades globalizadas (Center for Intercultural Dialogue, 2021), aportando elementos clave para valorar el multilingüismo en contextos educativos contemporáneos.

Tipos de Multilingüismo

Según Hoffman (2014), los principales tipos de multilingüismo son:

- **Multilingüismo individual:** dominio o comprensión de una lengua en distintos niveles.

- **Multilingüismo social:** integración de lenguas en la vida cotidiana, política y cultural.
- **Multilingüismo institucional:** promoción de lenguas en políticas educativas, jurídicas o administrativas.
- **Multilingüismo funcional:** uso de lenguas según el contexto (hogar, trabajo, escuela).
- **Multilingüismo equilibrado:** dominio semejante de dos o más lenguas, con fluidez entre ellas.
- **Multilingüismo dominante:** una lengua prevalece en el uso cotidiano y académico, aunque se conozcan otras.

Principios fundamentales del Multilingüismo

De acuerdo con Skutnabb-Kangas (2000), comprender el multilingüismo en contextos educativos y sociales requiere atender a tres principios esenciales. El primero es el reconocimiento de la diversidad lingüística, entendido como la valorización de las múltiples lenguas presentes en los espacios escolares, las cuales aportan perspectivas, significados y conocimientos que enriquecen el aprendizaje y contribuyen a la construcción de sociedades más equitativas (Flores, 2024; Euroinnova; Alphetrad). El segundo principio es la equidad lingüística, que implica evitar jerarquías entre lenguas y garantizar que ninguna sea privilegiada en detrimento de otras, promoviendo así entornos educativos más justos e inclusivos. Finalmente, la pertinencia educativa y cultural destaca la importancia de fortalecer la identidad de los estudiantes mediante el reconocimiento activo de sus lenguas

y culturas de origen, integrándose como parte legítima del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Marco Teórico

Translingüismo

El translingüismo es una nueva orientación teórica de la lingüística y la educación que plantea la movilización de más de una lengua y de variedades lingüísticas como una forma única y unitaria de ser, en contraposición a los sistemas tradicionales. La orientación teórica acepta la realidad de que los sujetos multilingües no tienen las lenguas acordonadas, sino que las movilizan de forma activa y dinámica en función de un propósito comunicativo y social (García & Wei, 2014). Según la definición de Canagarajah (2017), el translingüismo capta la capacidad de los individuos para alternar entre una multiplicidad de códigos lingüísticos y culturales, reconstruyendo los límites del monolingüismo y proponiendo una comprensión ampliada del multilingüismo. Además de la utilización de múltiples idiomas, también implica la mezcla de dialectos, registros y modalidades de comunicación, como gestos e imágenes. Esto extiende la competencia comunicativa y la abre a la integración de lenguajes, idiomas y saberes.

El translingüismo es descrito como una práctica que mezcla diferentes lenguas en una interacción creativa, especialmente en el ámbito de la literatura y las artes. Esta práctica enfatiza la flexibilidad y las fronteras fluidas entre idiomas, permitiendo que múltiples lenguas coexistan y se transformen mutuamente en un mismo espacio textual (Bittencourt, 2021). De igual forma, se define como el uso flexible de múltiples recursos lingüísticos

para facilitar la comunicación y el aprendizaje, a través de prácticas que trascienden los límites de los idiomas y sus variedades lingüísticas desafiando las ideologías monolingües que categorizan los idiomas como entidades separadas (García, O., & Li, W. 2018; Vaish 2020). Este concepto no solo se centra en la alternancia entre idiomas, sino también en cómo estos recursos pueden integrarse para mediar procesos cognitivos. La comprensión del translingüismo es de especial relevancia para el presente proyecto, dado que valora y reconoce el potencial del repertorio lingüístico de los estudiantes, frente a la comprensión lectora al hacer conexiones entre lenguas y conceptos.

Finalmente, el translingüismo propuesto por García y Otheguy (2020) abre nuevas vías en el ámbito educativo, ya que consideran que el método permite a los estudiantes multilingües aprovechar toda la lengua que tienen en su haber para aprender y, así, disfrutar de un mayor equilibrio en el aula. El método huye de los medios pedagógicos tradicionales que corren el riesgo de inclinar la balanza a favor de una u otra lengua y, en cambio, estimula la presencia de todos los medios de comunicación que el estudiante pone sobre la mesa.

Fundamentos del Enfoque Translingüístico

A diferencia del enfoque tradicional del bilingüismo, que concibe las lenguas como sistemas separados que deben enseñarse y evaluarse por separado, El translingüismo se posiciona como la categoría central de este estudio por su potencia para transformar las prácticas pedagógicas en contextos multilingües y promueve una visión holística e integrada del repertorio lingüístico de los estudiantes.

De igual forma, el translingüismo, según García y Wei (2014), no se limita a una mera alternancia entre idiomas, sino que representa una forma de comunicación que moviliza de manera dinámica y fluida todos los recursos lingüísticos, discursivos, semióticos y culturales disponibles para el hablante. Desde esta visión, el lenguaje no es un sistema cerrado y uniforme, sino una práctica situada, estratégica y negociada socialmente, tal como lo propone Canagarajah (2011,2017), quien además profundiza en esta idea al destacar que no solo ocurre a nivel verbal, sino también en lo gestual, lo visual y lo corporal. Así, se reconoce que los significados emergen en la interacción comunicativa y que las fronteras entre lenguas son porosas y maleables.

Prácticas Pedagógicas Translingüísticas

Las prácticas pedagógicas translingüísticas legitiman el uso combinado de las lenguas que los estudiantes manejan, permitiéndoles construir conocimiento y afirmar su identidad. Estas estrategias no solo reflejan la realidad lingüística del aula, sino que promueven una participación más auténtica e inclusiva (García & Wei, 2014). Entre ellas destacan:

- **Alternancia creativa de códigos:** uso flexible de varias lenguas en una misma interacción, como muestra de competencia comunicativa.
- **Escritura híbrida:** textos que entrelazan estructuras y expresiones de distintas lenguas, revelando matices culturales y emocionales.
- **Traducción colaborativa:** construcción colectiva de sentido entre lenguas, que fomenta reflexión crítica y trabajo en equipo.

Prácticas Translingüísticas en el Aula

En el aula, el translingüismo se manifiesta en las prácticas pedagógicas intencionales que permiten a los estudiantes utilizar sus repertorios lingüísticos para aprender, comunicarse y construir significado. Al elaborar textos bilingües o participar en proyectos de traducción dialógica, los estudiantes negocian sentidos y generan conocimiento de forma colaborativa. Estas decisiones, influenciadas por factores personales, institucionales e ideológicos, repercuten directamente en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes bilingües (Cummins, 2000; García y Wei, 2014).

Es importante diferenciar el enfoque translingüístico de otras prácticas, como la traducción tradicional, que se centra en buscar equivalencias literales, sin fomentar la reflexión ni el diálogo (Canagarajah, 2013, 2017), o la alternancia de lenguas sin intención pedagógica, que implica el cambio espontáneo de idioma sin un propósito educativo. (Cenoz & Gorter, 2021).

Implicaciones del Enfoque Translingüístico

El translingüismo no solo conlleva un cambio en la metodología, sino que también abarca aspectos epistemológicos y políticos (García & Wei 2014). Implica replantear qué se considera como conocimiento válido, qué lenguas se reconocen en el aula y cómo se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Según Li (2018), sus contribuciones más destacadas dentro del campo del bilingüismo y la educación multilingüe son:

- **Comprensión dinámica de los repertorios lingüísticos:** los estudiantes son hablantes plenos que movilizan todo su repertorio para comunicarse, aprender y vivir.
- **Superación de los enfoques rígidos del bilingüismo tradicional:** se cuestiona la visión de competencia lingüística como dominio “perfecto” de dos sistemas separados y se reemplaza por la idea de competencia translingüística, situada y contextual.
- **Crítica a las prácticas de traducción unidireccional:** se propone una traducción dialógica, en la que los sentidos se negocian entre lenguas sin buscar correspondencias literales.
- **Transformación de las relaciones de poder en el aula:** se redistribuye el capital lingüístico al reconocer el valor de todas las lenguas y modalidades comunicativas de los estudiantes, incluyendo prácticas como gestualidad, recursos multimodales alfabetizaciones digitales y formas híbridas de uso lingüístico, lo que permite visibilizar lenguas y repertorios históricamente minorizados o estigmatizados.

El Rol del Docente y el Sistema de Identificación y Organización de Prácticas

Translingüísticas en el Aula

El rol del docente es crucial en la creación de prácticas translingüísticas en el aula de clase, ya que actúa como un promotor y regulador del uso de varias lenguas en el proceso educativo. Las prácticas translingüísticas se definen como el uso flexible y dinámico de diferentes lenguas para construir significado y facilitar el aprendizaje (García,

2009). Estas prácticas pueden aparecer de diversas formas, ya sea a través de estrategias pedagógicas intencionadas que el docente ha diseñado o como expresiones espontáneas que surgen de los propios estudiantes.

Desde un enfoque teórico, es esencial entender cómo el impacto de las intervenciones y las actitudes de los docentes impactan en el desarrollo de estas prácticas y cómo el entorno escolar influye. Los docentes pueden fomentar las prácticas translingüísticas mediante actividades que valoran y aprovechan la diversidad lingüística, como la alternancia de códigos o la traducción entre compañeros, creando así un ambiente donde el plurilingüismo se convierte en una herramienta educativa (García y Li Wei, 2014; Creese & Blackledge, 2010).

Percepciones Docentes frente al Translingüismo

Las percepciones docentes frente al translingüismo reflejan sus creencias y actitudes frente al uso de las lenguas en el aula, influyendo directamente en sus decisiones pedagógicas (Hall & Cook, 2013; Bećirović & Bešlija, 2018). Estas percepciones determinan si el translingüismo se usa como una estrategia puntual o como una práctica transformadora que promueve la justicia lingüística (Brooks, 2022; Cummins, 2015). Docentes que valoran este enfoque pueden integrar lenguas de herencia e inglés académico, fomentando el pensamiento crítico, la expresión multimodal y la construcción de conocimiento (Gu et al., 2024; Mbirimi-Hungwe, 2023). En este sentido, consideramos que comprender estas percepciones resulta esencial para resignificar el papel del translingüismo en la enseñanza y avanzar hacia prácticas docentes más conscientes, inclusivas y coherentes con la realidad lingüística de los estudiantes.

Al mismo tiempo, estas percepciones muestran desafíos como la ausencia de formación docente, la presión de políticas monolingües y las tensiones entre lengua de instrucción y las lenguas de los estudiantes (Wei, 2018; Menken & Sánchez, 2019). Sin embargo, el acompañamiento docente es clave para consolidar el translingüismo como una práctica sostenible y eficaz (García & Wei, 2014). En síntesis, las percepciones docentes son fundamentales para comprender y transformar la educación bilingüe y multilingüe, ya que, desde nuestra postura investigativa, constituyen un punto de partida para cuestionar las desigualdades que impone el monolingüismo institucional y promover modelos pedagógicos más inclusivos.

Literacidad

La literacidad no es una habilidad neutral ni universal, sino una práctica situada que da cuenta de contextos históricos, sociales y culturales, Street (1984). Por lo tanto, La noción de literacidad ha cambiado de ser una idea técnica enfocada en la decodificación de símbolos para entenderla de una manera más amplia, definiéndose como una práctica cultural y social.

Desde esta mirada, leer y escribir no se consideran sólo actos personales, sino que son herramientas para la relación con el medio que nos rodea, construcción de significados, ejercicios de ciudadanía y expresión de la identidad de la persona. Barton (2007) dice que las maneras en que las personas leen y escriben van medidas por sus valores, sus conocimientos, sus emociones y sus experiencias.

Dimensiones de la Literacidad

La literacidad, en contextos multiculturales y bilingües, implica el desarrollo articulado de diversas dimensiones que integran los aspectos cognitivos, metacognitivos, sociales y afectivos del proceso lector y escritor (Cassany, 2006; Barton & Hamilton, 1998). Estas dimensiones a continuación permiten comprender la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales que median el aprendizaje y la construcción de significado.

- **Dimensión cognitiva:** Se refiere a las competencias cognitivas para entender el significado de un texto, interpretarlo, organizarlo o producirlo.
- **Dimensión metacognitiva:** Evoca el control autorregulado, la planificación y la atención reflexiva sobre las propias estrategias lectoras y escritoras.
- **Dimensión emocional y social:** Trata del vínculo afectivo con los textos, del gusto o el placer de leer o escribir, del acompañamiento de pares y docentes y de las condiciones socioculturales que se producen en torno a las prácticas de literacidad.

Etapas de Desarrollo de la Literacidad

El aprendizaje de la literacidad no sigue un camino único ni lineal; más bien, implica un proceso continuo y dinámico en el que los estudiantes avanzan y retroceden según sus experiencias, contextos y repertorios lingüísticos (Cassany, 2006; Solé, 1992). Estas etapas, interrelacionadas entre sí, reflejan el carácter social, cognitivo y crítico de la lectura y la escritura como prácticas situadas en contextos culturales específicos (Street, 1984).

- **Decodificación:** Reconocimiento de signos gráficos, sonidos, palabras y otras estructuras básicas.
- **Interpretación:** Comprensión del contenido, conexión del nuevo conocimiento con saberes previos y organización de ideas.
- **Construcción crítica:** Análisis reflexivo, cuestionamiento de textos, contrastación de fuentes y posicionamiento frente a la información.
- **Transformación discursiva:** Producción de textos que “interrogan” su contexto social, promueven el diálogo y provocan el acto de cambiar (Freire, 1970).

Tipos de Literacidad

En contextos educativos complejos y multiculturales, es necesario reconocer la coexistencia de múltiples formas de literacidad, cada una con demandas, propósitos y beneficios específicos. Estas dimensiones responden a la diversidad cultural, tecnológica y discursiva de las sociedades contemporáneas (Cope & Kalantzis, 2009; Cassany, 2006).

- **Literacidad multicultural:** Incorpora saberes, voces y visiones de diferentes culturas, propiciando la inclusión e integrando el respeto por la diversidad.
- **Literacidad digital:** Utilización de plataformas, medios digitales, imágenes, videos, links y demás tecnologías, para leer y escribir e interactuar.
- **Literacidad académica:** Manejo de los géneros textuales escolares como ensayos, informes, cuentos, exposiciones, resúmenes, etcétera.
- **Literacidad visual:** Impresión y producción de significados a través de imágenes símbolo, infografías, mapas y demás elementos gráficos.

Bilateralidad Lingüística

Unos de los conceptos relevantes es la bilateralidad lingüística, entendida como el proceso dinámico de ida y vuelta entre lenguas que permite a los estudiantes multilingües, entre otras cosas, comprender y construir textos. No se trata de la traducción palabra por palabra, sino la forma en que son movilizados significados en español e inglés, para construir sentido desde su repertorio propio (García & Lin, 2017).

Este enfoque da sentido al translingüismo, ya que permite a los estudiantes valerse de múltiples recursos lingüísticos y culturales al leer y escribir. Valorar la bilateralidad lingüística es un principio fundamental para intensificar la identidad bilingüe, facilitar la participación y mejorar el rendimiento escolar.

Multilingüismo en la Enseñanza de la Literacidad

El uso de múltiples lenguas en el aula se concibe como una ventaja que potencia el aprendizaje, enriquece la cognición y favorece la inclusión. Reconocer el multilingüismo permite superar el paradigma monolingüe en la literacidad, integrando las lenguas que los estudiantes ya poseen. Esto fortalece competencias amplias, conciencia metalingüística y aprendizajes culturalmente relevantes (Flores, 2024; Schulze, 2019).

Inclusión como Dimensión Transversal

La inclusión formativa en este proyecto es entendida como un principio ético-político que busca el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes sin importar su lengua, procedencia, cultura, género, religión o condición. Esto incluye

reconocer y valorar la diversidad tal como la entendemos, como un valor pedagógico y no como un obstáculo a la enseñanza.

Desde una visión de la justicia social (Fraser, 2008, Booth & Ainscow, 2011), la inclusión no significa solo tener alumnado diverso presente en la clase, sino que incluye hacer partícipe a todos los miembros de la comunidad educativa, la efectividad del aprendizaje y el sentido de pertenencia. Lo que esto significa es haber detectado y desmontado las barreras estructurales, ideológicas, didácticas que perpetúan la exclusión.

Inclusión Lingüística y Cultural

En escenarios donde coexisten lenguas y culturas diferentes y donde la migración es palpable, una de las dimensiones más urgentes entorno a la inclusión es la lingüística reflejada en una serie de estudios (García, 2009; Cummins 2021) que han verificado que las políticas lingüísticas y educativas monolingües invisibilizan o subordinan las lenguas de los estudiantes, lo cual tiene consecuencias en su autoestima, en sus identidades y en su rendimiento escolar.

El enfoque translingüístico, al legitimar los repertorios multilingües, promueven una inclusión más auténtica, porque brinda una oportunidad a los estudiantes de aprender sin tener que renunciar a su lengua materna, de establecer vínculos emocionales con los contenidos, de sentirse reconocidos y reconocidas en su totalidad.

Marco Metodológico de la Propuesta

Una estrategia pedagógica puede entenderse como un conjunto de decisiones, acciones y recursos que el docente organiza de manera intencional para promover el aprendizaje y responder a las necesidades de los estudiantes. Según Díaz Barriga y Hernández (2010), las estrategias pedagógicas orientan la actividad educativa al proponer rutas de acción coherentes entre los objetivos, los contenidos y las experiencias de aprendizaje. Estas estrategias articulan fundamentos teóricos, criterios didácticos y principios que guían la intervención educativa.

Desde el enfoque translingüístico, una estrategia pedagógica se entiende como una acción planificada que permite que los estudiantes usen de manera integrada y flexible sus distintos recursos lingüísticos para construir significado, participar activamente y producir conocimiento. Como señalan García y Wei (2014), el translingüismo parte de reconocer que las personas no separan sus lenguas de manera rígida, sino que las utilizan de forma dinámica para aprender y comunicarse. Por tanto, una estrategia pedagógica translingüística permite crear experiencias donde los estudiantes puedan moverse entre recursos lingüísticos, multimodales y culturales para ampliar su comprensión.

Canagarajah (2011) subraya que este tipo de estrategias requieren generar condiciones donde sea posible negociar sentidos entre distintas lenguas, promover la mediación colaborativa y fomentar una producción discursiva que refleje la diversidad que representan los estudiantes. Por su parte, Hornberger (2009) plantea que una estrategia

translingüística se basa en abrir espacios en el aula para que los estudiantes activen sus prácticas comunicativas como parte de su proceso de literacidad.

En síntesis, una estrategia pedagógica con enfoque translingüístico se basa en principios que reconocen los repertorios lingüísticos de los estudiantes con recursos válidos para aprender, entienden la participación bilingüe y multilingüe como una herramienta tanto cognitiva como social, y fomentan una pedagogía que cuestiona las jerarquías entre lenguas. Desde esta mirada, el papel del docente cambia: deja de funcionar como un mediador monolingüe para convertirse en un facilitador de prácticas discursivas diversas, capaces de generar entornos de aprendizaje más equitativos, significativos y acordes a la realidad multilingüe de los estudiantes.

Capítulo III. Revisión de antecedentes

La presente sección expone los principales antecedentes relacionados con el enfoque translingüístico y su aplicación en contextos educativos. Se organizan en tres niveles: local, nacional e internacional, con el propósito de identificar avances, vacíos y tendencias investigativas que sustentan la propuesta pedagógica de este estudio.

Locales

En el contexto de Delaware, se han desarrollado políticas y programas que legitiman los repertorios lingüísticos de los estudiantes multilingües. El *Multilingual Learners Strategic Plan 2023–2028* del Departamento de Educación establece una ruta clara hacia prácticas inclusivas alineadas con el enfoque translingüístico (DDOE, 2023). Distritos escolares como Christina y Seaford han implementado modelos de inmersión dual español-inglés que, aunque promueven la separación funcional de lenguas, han abierto espacios para prácticas translingüísticas, especialmente en la enseñanza de la lectoescritura (Christina School District, 2025; Seaford School District, s. f.). Estas iniciativas reflejan un compromiso creciente por conocer la diversidad lingüística como un recurso educativo valioso y por fortalecer la equidad en el aprendizaje.

Algunas iniciativas como *Project DELITE* de la Universidad de Delaware han fortalecido la formación docente en educación bilingüe y de inglés como segunda lengua, generando condiciones propicias para implementar estrategias translingüísticas en el estado (University of Delaware, 2023). Otros esfuerzos, como el *Delaware Dual Language*

Teacher Network (DDOE, 2024), han promovido comunidades de aprendizaje docente enfocadas en el intercambio de prácticas bilingües contextualizadas. En la región del Atlántico Medio, investigaciones como el *CUNY-NYSIEB Project* en Nueva York han documentado los beneficios del translingüismo en contextos escolares multilingües, aportando referentes cercanos para el diseño de estrategias pedagógicas inclusivas (Menken & Sánchez, 2019). Estas acciones evidencian una creciente apertura hacia la diversidad lingüística y la necesidad de seguir investigando su impacto en la práctica pedagógica.

Nacionales

En el plano nacional, obras como *The Translanguaging Classroom* (García, Johnson & Seltzer, 2017) y *Bilingual Education in the 21st Century* (García, 2009) ofrecen marcos teóricos que legitiman el uso flexible del repertorio lingüístico de los estudiantes. Dichas propuestas destacan que el translingüismo no es una simple alternancia de códigos, sino una práctica integrada que fortalece tanto el aprendizaje académico como la identidad cultural.

Asimismo, investigaciones de Menken y Sánchez (2019) en el *CUNY-NYSIEB Project* han demostrado que los entornos escolares que valoran las lenguas de los estudiantes promueven mayores niveles de participación y rendimiento académico. De igual manera Brooks, (2022) analiza cómo la justicia lingüística se consolida cuando los docentes emplean el translingüismo para reconocer los saberes de los estudiantes. Estos aportes teóricos evidencian una tendencia hacia modelos educativos más inclusivos y situados en la realidad multilingüe del país.

Internacionales

En el ámbito internacional, la literatura académica ha consolidado el translingüismo como un enfoque pedagógico, político y social. En América Latina, la obra *Sistematización de experiencias pedagógicas* de Molina (2010) legitima la práctica docente como fuente de conocimiento en contextos de diversidad lingüística. El capítulo “Prácticas pedagógicas y saberes docentes en entornos multiculturales” de la Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje (Universidad Santo Tomás, s. f.) aporta una mirada contextualizada sobre inclusión y equidad en la enseñanza de la lectoescritura.

Por otra parte, investigaciones europeas como las de García y Otheguy (2020), resaltan el papel del translingüismo en la educación intercultural y la integración de estudiantes migrantes, mientras que Hornberger y Link (2012) plantean su relevancia para ampliar las oportunidades de participación en aulas multilingües. En conjunto, estos estudios muestran que el reconocimiento de los repertorios lingüísticos favorece la equidad educativa y la construcción de comunidades escolares más inclusivas.

No obstante, en América Latina, se observa un número reducido de investigaciones sobre translingüismo en educación básica. Esta escasez podría deberse a la persistencia de políticas monolingües y a la falta de formación docente especializada en enfoque bilingües críticos.

En síntesis, los antecedentes revisados evidencian que el translingüismo fortalece la literacidad, promueve la inclusión y legitima los repertorios lingüísticos como recursos para

el aprendizaje. Desde los programas locales de Delaware hasta escenarios internacionales, las políticas, investigaciones y experiencias escolares coinciden en reconocer el papel del docente como mediador de saberes y garante de la equidad lingüística y cultural. Esta base conceptual y metodológica sustenta la pertinencia de diseñar una estrategia pedagógica translingüística para entornos escolares multilingües.

Capítulo IV. Metodología

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo interpretativo, el cual resulta pertinente para investigar fenómenos educativos que requieren ser comprendidos desde la perspectiva de los actores sociales, en sus propios contextos. Este enfoque parte de una concepción del conocimiento como construido socialmente, subjetivo y contextualizado, y se centra en interpretar los significados que las personas atribuyen a sus acciones, discursos y experiencias (Sandín Esteban, 2003; Pérez Serrano, 2000). En este caso, se busca comprender la forma en que los docentes encargados de programas bilingües de inmersión dual perciben, gestionan y experimentan el uso del translingüismo en su práctica pedagógica cotidiana.

El diseño metodológico adoptado corresponde a un estudio de caso. Este tipo de estudio es adecuado para abordar fenómenos educativos complejos donde los límites entre el fenómeno y el contexto no están claramente definidos (Yin, 1989, citado en Sandín Esteban, 2003, p. 36). Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, esto permite un análisis detallado y contextualizado de las prácticas docentes en aulas inclusivas de inmersión dual en una escuela primaria pública de Estados Unidos.

Este proyecto responde a una postura epistemológica que entiende el conocimiento como situado y reconoce a los docentes como sujetos reflexivos, capaces de construir saber pedagógico desde su propia experiencia (Freeman, 1998; Denzin & Lincoln, 2011). Desde nuestra perspectiva investigativa, asumir este enfoque nos permite interpretar las prácticas

docentes no sólo como acciones técnicas, sino como decisiones intencionadas que reflejan la comprensión y los valores de los educadores en contextos multilingües.

La recolección de datos se realiza a través de entrevistas semiestructuradas, observaciones en el aula y un *check-list* posterior a la observación, lo cual permite acceder tanto a las percepciones presentes en los discursos de los docentes, como a las prácticas pedagógicas (Guba & Lincoln, 1985; Creswell & Poth, 2018; Patton, 2015). Como investigadores, consideramos que combinar estas técnicas nos proporciona una visión integral del fenómeno, integrando la dimensión subjetiva de los docentes con evidencia observable de sus prácticas translingüísticas.

Para el análisis de la información, se emplea un análisis temático siguiendo las orientaciones de Bardin (2002) y Miles & Huberman (1994), a fin de identificar prácticas pedagógicas, percepción docente y prácticas inclusivas. Estas categorías establecidas servirán como base para el diseño de una propuesta pedagógica pertinente en el contexto real observado, con el objetivo de aportar a una educación bilingüe más equitativa e inclusiva, que valore el repertorio lingüístico de los estudiantes como recurso legítimo para la enseñanza y el aprendizaje (García & Wei, 2014; Hornberger & Link, 2012). Desde nuestra postura investigativa, este análisis no solo permite sistematizar la información, sino también generar conocimientos aplicables que orienten la transformación de prácticas educativas en aulas multilingües.

Relevancia del Proyecto

Este estudio responde a una línea de investigación educativa que se propone producir conocimiento útil, situado y transformador. Desafíos presentes en los contextos escolares donde la diversidad lingüística y cultural tiene un papel importante, requieren nuevas maneras de pensar el lenguaje, el currículo y la práctica docente. En este sentido, el proyecto se hace eco de la necesidad de:

- Comprender las prácticas reales de los docentes en contextos bilingües, desde un diseño de tipo inductivo que pone en primer plano la experiencia, la reflexión y las decisiones cotidianas del profesorado en el aula.
- Valorar el translingüismo no solo como un fenómeno lingüístico, sino como una estrategia pedagógica intencionada para fomentar la inclusión, la igualdad lingüística y el aprendizaje significativo.
- Sistematizar saberes prácticos docentes en torno a la gestión del translingüismo, para diseñar una propuesta pedagógica coherente con la realidad del aula que parta de una lectura profunda de los contextos específicos en los que se enseña.
- Contribuir al diseño de políticas lingüísticas más inclusivas, basadas en evidencia empírica y construidas desde la realidad presente en el territorio escolar.

Fases del Estudio

El presente estudio cualitativo interpretativo se estructura en cuatro fases articuladas que permiten cumplir con los objetivos planteados, orientados a reconocer, fundamentar teóricamente y diseñar una propuesta pedagógica translingüística centrada en la enseñanza de la literacidad en un contexto escolar multicultural.

El estudio de caso, se estructura en fases que permiten dar rigor y coherencia al proceso investigativo. Yin (2018) plantea que este método implica un diseño cuidadoso, la recolección sistemática de datos, su análisis riguroso y la presentación clara de resultados. Asimismo, Creswell y Poth (2018) destacan el análisis interpretativo como un paso fundamental para comprender la complejidad del fenómeno estudiado. Estas fases, en conjunto, garantizan la validez del estudio de caso y su pertinencia en la investigación educativa.

A continuación, se describen las fases con sus respectivas acciones, instrumentos, productos esperados y marcos teóricos de referencia:

Fase 1: Reconocimiento de Percepciones y Prácticas Docentes

En la Fase 1, el proceso se centra en la realización de tres observaciones flexibles de aula, acompañadas de un *check-list* posterior a cada observación y dos entrevistas semiestructuradas a docentes. Estas acciones permiten explorar de manera integral la forma en la que se manifiestan las percepciones y prácticas en torno al uso de los idiomas de los estudiantes en la enseñanza de la lectoescritura. Como resultado, se cuenta con un informe

analítico que presenta las percepciones, tensiones y prácticas identificadas, diferenciando entre enfoques monolingües, bilingües y translingüísticos presentes en el contexto escolar.

Fase 2: Fundamentación Teórica

En la Fase 2, las acciones principales se enfocan en la revisión de literatura especializada en translingüismo, multilingüismo, literacidad e inclusión. Esta revisión permite identificar patrones y relaciones significativas que aportan al análisis del fenómeno estudiado. El producto de esta fase consiste en la construcción de ejes de análisis teórico-metodológico y la delimitación de categorías emergentes que sustentan de manera rigurosa la propuesta pedagógica.

Fase 3: Análisis Categorical (Codificación, Categorización y Triangulación)

En la Fase 3 se desarrolla el análisis clasificación y análisis la información recopilada mediante entrevistas, observaciones y listas de verificación. Se identifican las unidades semánticas relevantes para el fenómeno de investigación mediante un proceso de codificación. A partir de estos códigos, se construye una matriz analítica, categorizada en tres grupos principales: Prácticas pedagógicas, percepciones docentes y prácticas inclusivas. Cada categoría se subdividió en subcategorías y códigos específicos, complementados con evidencia textual. Posteriormente, se realizó la triangulación de datos utilizando diversas herramientas y fuentes, lo que mejoró la validez de los resultados de la investigación y

consolidó un marco de clasificación coherente que guía el fundamento teórico y el diseño de programas de instrucción.

Fase 4: Diseño de la Propuesta Pedagógica Translingüística

En la Fase 4, las acciones principales se orientan a la sistematización de los hallazgos teóricos y empíricos, así como a la elaboración argumentada de una propuesta pedagógica enfocada en el fortalecimiento de la literacidad en aulas multilingües. Este proceso consiste en integrar de manera coherente la evidencia recopilada con el diseño de estrategias didácticas innovadoras. Así, como resultado de las fases anteriores y un proceso propositivo, se cuenta con una propuesta pedagógica translingüística contextualizada, fundamentada en la evidencia y dirigida a la enseñanza de la lectoescritura en contextos multilingües.

Participantes

Este estudio se desarrolla en una escuela primaria pública de los Estados Unidos, en el marco de un programa de inmersión de doble lenguaje. La población está constituida por 14 docentes que participan en este programa, de los cuales se seleccionó una muestra de dos docentes que enseñan en segundo grado. Los criterios de inclusión establecen que los docentes deben tener al menos un año de experiencia en programas bilingües y disposición para participar en entrevistas y observaciones, lo que permite acceder a percepciones y prácticas pedagógicas situadas. Estos criterios buscan garantizar la pertinencia y riqueza de la información recolectada, asegurando que las voces de los docentes reflejen experiencias auténticas en entornos multilingües.

Se definieron criterios de exclusión para evitar la participación de personas sin experiencia directa en el aula o cuya labor se limite exclusivamente a funciones administrativas, dado que sus perspectivas no representan adecuadamente las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en contextos multilingües. Estas decisiones metodológicas permiten enfocar el estudio en quienes tienen contacto directo con la lectoescritura y la enseñanza del translingüismo.

La participante 1, de 32 años y originaria de México, aporta experiencia en contextos educativos mexicanos y trabaja en un aula de doble lenguaje en español e inglés, ofreciendo una visión comparativa enriquecedora. La participante 2, de 25 años y nacida en Estados Unidos, ha desarrollado toda su trayectoria en el sistema educativo estadounidense, también en aulas de doble lenguaje, lo que permite comprender el translingüismo desde un enfoque más institucional. La diversidad en edad, formación y país de origen de ambas docentes proporciona una mirada plural y complementaria, esencial para el diseño de una estrategia curricular pertinente y culturalmente situada.

Instrumentos de Recolección de Datos

Para este estudio se seleccionaron tres instrumentos de carácter cualitativo: entrevistas semiestructuradas, observaciones de aula y un *check-list* posterior a la observación. Estos permiten acceder tanto a las percepciones docentes como a las prácticas pedagógicas reales, posibilitando una triangulación metodológica que ofrece una comprensión más amplia y situada del translingüismo en contextos educativos bilingües. Todos los instrumentos fueron elaborados considerando los referentes teóricos presentados

en el capítulo II y validados por un experto en investigación cualitativa, lo que garantiza su pertinencia y coherencia con los objetivos planteados. **(Véase el Anexo B)**

La entrevista semiestructurada es un instrumento cualitativo que combina preguntas previamente diseñadas con la flexibilidad de adaptar el diálogo según las respuestas del entrevistado (Patton, 2015). Este recurso resulta fundamental para explorar las percepciones, creencias, experiencias y estrategias de los docentes frente al uso del translingüismo en la enseñanza de la literacidad. Al posibilitar respuestas abiertas y contextualizadas, la entrevista favorece un acercamiento profundo a la voz de los docentes, permitiendo comprender cómo los repertorios lingüísticos de los estudiantes influyen en las decisiones pedagógicas (García, 2009). El formato de la entrevista, el registro de audio y las transcripciones de entrevista de los docentes se encuentran disponibles para consulta. **(Véase el Anexo C)**

La observación de aula se entiende como una técnica sistemática que permite registrar comportamientos, interacciones y prácticas educativas en contextos naturales (Angrosino, 2012). En este estudio, se aplica con el objetivo de identificar la forma en la que los docentes integran o limitan el translingüismo durante la enseñanza, prestando atención a las dinámicas lingüísticas, pedagógicas y de participación estudiantil. Desde el enfoque del Continua of Biliteracy (Hornberger & Link, 2012), la observación permite analizar los espacios translengüados como escenarios donde los repertorios lingüísticos de los estudiantes se ponen en juego para construir significados de manera flexible y contextualizada. El formato de observación está disponible para consulta. **(Véase el Anexo D)**

El *check-list* posterior a la observación es un instrumento estructurado que organiza la información recolectada en categorías observables y verificables (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Su propósito es sistematizar la presencia o ausencia de prácticas monolingües, bilingües y translingüísticas, así como la coherencia entre las intenciones pedagógicas y las acciones efectivas en el aula. Al proporcionar un registro estandarizado y comparativo, el *check-list* fortalece la validez interna de la investigación y facilita la triangulación con las entrevistas y observaciones, aportando evidencia concreta sobre la forma en la que los docentes gestionan la diversidad lingüística y promueven la participación activa de los estudiantes (García & Wei, 2014). El formato de *check-list* está disponible para consulta. **(Véase el Anexo D)**

En conjunto, estos instrumentos responden al enfoque cualitativo del estudio al priorizar la comprensión profunda de un fenómeno social en su contexto natural. Las entrevistas aportan la voz del docente y su reflexión pedagógica; las observaciones ofrecen evidencia directa de las prácticas de aula; y el *check-list* proporciona una sistematización estructurada que favoreció la triangulación y el contraste de la información.

Como parte del compromiso ético y metodológico de esta investigación, se gestionó cuidadosamente el consentimiento informado de todos los participantes adultos, quienes forman parte del cuerpo docente de una escuela primaria pública de los Estados Unidos, en el marco de un programa de inmersión en doble lenguaje y en aulas multiculturales. Se obtuvo el consentimiento por escrito de las docentes participantes, garantizando que comprendieran los objetivos, alcances y condiciones de participación en el estudio. Los

formatos de consentimientos y la carta de aprobación institucional están disponibles para consulta. **(Véase el Anexo A)**

Capítulo V. Análisis de Datos

El análisis de la información recolectada en este estudio se inició con la organización y sistematización de los datos obtenidos por los instrumentos de recolección de información. Con el propósito de garantizar rigurosidad en el tratamiento de la información, se diseñaron tres matrices analíticas que agruparon los hallazgos en torno a las categorías centrales de la investigación: percepciones docentes, prácticas pedagógicas y prácticas inclusivas. Cada matriz permitió identificar subcategorías, códigos y fragmentos específicos, que evidencian tanto los discursos literales de los docentes como las dinámicas observadas en el aula.

La información fue recolectada a partir de observaciones directas en el aula registradas en diarios de campo, entrevistas semiestructuradas y un *check-list* aplicados posteriormente a dos docentes participantes (PA1 y PA2) de programas duales. Estos instrumentos hicieron posible acceder, de manera sistemática, tanto a las percepciones de los docentes, como a las prácticas pedagógicas observadas. Adicionalmente, fue posible hacer un registro de los criterios relacionados con el uso de los repertorios lingüísticos, el translingüismo y los recursos didácticos empleados.

Este proceso implicó una categorización temática que favoreció el tránsito de un nivel descriptivo (lo observado en las prácticas y lo expresado por los docentes) a un nivel interpretativo. El análisis categorial temático también permitió el reconocimiento de las percepciones docentes, las prácticas pedagógicas y las prácticas inclusivas relacionadas con enfoque translingüístico.

Análisis Temático

El análisis temático es una técnica de investigación cualitativa que permite identificar, organizar y describir patrones recurrentes dentro de los datos, con el propósito de interpretar los significados que emergen de las experiencias y discursos de los participantes. Este enfoque posibilita una comprensión profunda de los fenómenos sociales y educativos, al centrarse en los temas que reflejan perspectivas, tensiones y transformaciones relevantes en el contexto estudiado (Bardin, 2002; Miles & Huberman, 1994).

En el presente estudio, se aplicó una categorización temática para sistematizar la información obtenida a partir de observaciones y entrevistas. Este proceso permitió organizar los datos en categorías analíticas que emergieron del contenido y que ofrecen una visión estructurada de las principales tendencias halladas.

Las categorías finales representan las experiencias, reflexiones y comprensiones docentes sobre la enseñanza de la lectoescritura en contextos bilingües y multiculturales, poniendo en evidencia la manera en que el enfoque contribuye al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y al desarrollo de la literacidad crítica.

A continuación, se presentan las fases empleadas para el análisis:

Tabla 1. Fases del análisis

Fase	Descripción
1. Familiarización con los datos	Lectura de transcripciones, registros de observación, notas de campo y material suplementario.
2. Codificación inicial	Identificación de unidades de significado (frases, eventos observados, decisiones pedagógicas) vinculadas a prácticas monolingües, bilingües, translingüísticas e inclusivas.
3. Construcción de categorías temáticas y categorías emergentes	Agrupación de los códigos en torno a tres grandes dimensiones de análisis: prácticas pedagógicas, percepciones docentes y prácticas inclusivas. Identificación de categorías y subcategorías emergentes.
4. Revisión y refinamiento de las temáticas	Triangulación de la información entre entrevistas, observaciones y <i>check-list</i> para garantizar validez y consistencia en los hallazgos.

Fuente: Creación propia

Nota: Esta tabla resume las diversas etapas seguidas en el proceso de análisis cualitativo de este estudio.

El proceso de análisis permitió no solo sistematizar los datos, sino también identificar los elementos comunes y las particularidades que configuran las prácticas pedagógicas observadas. De este modo, las fases descritas orientaron la comprensión del fenómeno estudiado y sirvieron como base para la codificación y categorización de los participantes e instrumentos, que se presentan a continuación.

Codificación de Participantes e Instrumentos

En esta sección se presentan los códigos asignados a los participantes e instrumentos utilizados en el estudio, con el fin de garantizar confidencialidad, organización y claridad en el manejo de los datos. Por una parte, cada participante ha sido identificado mediante un código alfanumérico. Por otra parte, los instrumentos de

recolección de información, como entrevistas, observaciones y cuestionarios, también han recibido códigos específicos. Esta codificación permite la trazabilidad de la información y facilita el análisis, asegurando que los datos puedan ser referenciados de manera precisa, sin comprometer la identidad de los participantes.

Tabla 2. Codificación de códigos e instrumentos

Código	Instrumento	Descripción
P1	Entrevista	Docente 1
P2	Entrevista	Docente 2
O1P1	Observación	Primera observación en aula con P1
O2P1	Observación	Segunda observación en aula con P1
O3P1	Observación	Tercera observación en aula con P1
O1P2	Observación	Primera observación en aula con P2
O2P2	Observación	Segunda observación en aula con P2
O3P2	Observación	Tercera observación en aula con P2
C1P1	Checklist	Posterior a observación O1P1
C2P1	Checklist	Posterior a observación O2P1
C3P1	Checklist	Posterior a observación O3P1
C1P2	Checklist	Posterior a observación O1P2
C2P2	Checklist	Posterior a observación O2P2
C3P2	Checklist	Posterior a observación O3P2

Fuente: Creación propia.

Nota. La tabla presenta el sistema de codificación empleado para organizar los datos obtenidos en entrevistas, observaciones y listas de verificación.

El proceso de codificación de participantes e instrumentos constituyó la base para organizar y garantizar la trazabilidad de los datos, permitiendo mantener la coherencia entre las fuentes de información y las etapas del análisis. A partir de esta estructura sistemática, fue posible avanzar hacia la identificación y agrupación de los significados emergentes en

categorías y subcategorías, lo cual facilitó una comprensión más profunda de las prácticas pedagógicas y de los enfoques translingüísticos observados en el estudio.

Codificación de Categorías, Subcategorías, Códigos y Descripciones

En esta sección se presentan las categorías, subcategorías y códigos derivados del análisis temático, los cuales representan las dimensiones centrales que orientaron la interpretación de los datos. Cada categoría refleja aspectos clave de las prácticas pedagógicas, las percepciones docentes y las estrategias inclusivas identificadas en el trabajo de campo. Estas codificaciones permiten visualizar la relación entre los hallazgos y los objetivos del estudio, aportando una mirada estructurada a los significados construidos a partir de las experiencias de los participantes.

Tabla 3. Categorías y Subcategorías

Categoría	Subcategoría	Descripción	Códigos
Prácticas Pedagógicas	Uso monolingüe	Actividades desarrolladas en un solo idioma que responden a exigencias curriculares o evaluativas, limitando la interacción entre lenguas.	M1, M2, M3
	Uso bilingüe	Enseñanza de contenidos en dos idiomas de manera complementaria, sin mezcla entre ellos.	B1, B2
	Uso translingüístico	Alternancia flexible entre lenguas para favorecer la comprensión y la expresión oral y escrita.	T1, T2
	Producción escrita translingüística	Escritura híbrida que integra ambos idiomas y apoya la producción significativa mediante recursos visuales bilingües.	PE1, PE2
	Facilitadores de la práctica translingüística	Empleo de materiales, espacios y proyectos multilingües que promueven la literacidad translingüística y reconocen identidades lingüísticas.	FP1, FP2, FP3
	Políticas y currículo	El currículo oficial y las evaluaciones estandarizadas refuerzan prácticas	C1, C2, C3

Categoría	Subcategoría	Descripción	Códigos
Percepciones Docentes	monolingües: limitaciones	monolingües y restringen repertorios integrados.	
	Formación docente en el enfoque del translingüismo	Participación del docente en procesos de formación relacionados con el translingüismo, Tanto de forma autodidáctica como en el marco de una cualificación institucional.	F1, F2, F3
	Enfoque del translingüismo: conocimientos, creencias y prácticas	Creencias y conocimientos (teórico y práctico) que los docentes detentan en torno al enfoque translingüístico.	T1, T2, T3
	Efectividad del enfoque	Percepción de la efectividad del enfoque translingüístico por parte de los docentes, en torno a la comprensión, la equidad lingüística y la identidad cultural de los estudiantes.	P1, P2, P3
Prácticas Inclusivas	Lingüístico	Uso flexible de repertorios bilingües que amplían el vocabulario y favorecen la inclusión comunicativa.	L1, L2, L3
	Cultural: fortalecimiento de la identidad	Integración intencionada de lengua y cultura mediante estrategias que promueven autonomía y equidad.	C1, C2, C3
	Dificultades, barreras y tensiones	Factores contextuales, lingüísticos y culturales que limitan la participación e inclusión plena en el aula.	R1, R2, R3

Fuente: Creación Propia

Nota: Esta tabla organiza las categorías y subcategorías creadas durante el proceso de codificación, lo que permite una visión estructurada de prácticas, percepciones e inclusiones translingüísticas que fueron analizadas.

En conjunto, las categorías y subcategorías identificadas reflejan la complejidad de las dinámicas pedagógicas en contextos bilingües y multiculturales, evidenciando tanto los retos como las posibilidades de transformación que surgen a partir de la práctica docente.

Durante el análisis temático, identificamos varias **subcategorías emergentes** que no se habían considerado inicialmente en el diseño de la investigación. Estas dimensiones,

presentadas inductivamente a través de datos recopilados mediante entrevistas, observaciones y *checklist*, revelan aspectos clave de la inclusión en entornos multilingües. Su surgimiento se debe a la necesidad de comprender mejor cómo los docentes integran los recursos lingüísticos y culturales de los estudiantes y los desafíos que enfrentan al implementar estrategias de inclusión en entornos caracterizados por políticas de un solo idioma.

Específicamente, dentro de la categoría de “Prácticas inclusivas”, integramos tres subcategorías emergentes: *Lingüístico, cultural: fortalecimiento de la identidad y dificultades, barreras y tensiones*. Estas subcategorías destacan prácticas docentes que legitiman el uso flexible de la lengua, fomentan el reconocimiento del conocimiento cultural y revelan contradicciones institucionales que limitan la inclusión plena. La inclusión de este factor amplía el alcance interpretativo de la investigación, reconociendo que la inclusión va más allá de la presencia de múltiples lenguas para validar su eficacia como herramientas cognitivas, afectivas y sociales en la construcción de entornos de aprendizaje equitativos.

Los resultados muestran una transición desde enfoques monolingües hacia perspectivas más reflexivas, en las que el translingüismo se consolida como una herramienta pedagógica y ética para promover inclusión y equidad lingüística. Asimismo, se reconoce el papel de los docentes como agentes de cambio que, mediante la reflexión sobre sus propias creencias y prácticas, contribuyen al fortalecimiento de una literacidad crítica.

Discusión y Análisis de Resultados

Una vez consolidada la información mediante entrevistas semiestructuradas, observaciones de aula y *check-list* en una matriz general de análisis (**Ver Anexo F**), se procedió a realizar un análisis temático.

Categoría No. 1 Prácticas Pedagógicas

La presente categoría permite identificar la forma en la que los docentes movilizan sus saberes profesionales, experiencias y creencias pedagógicas para diseñar, adaptar y ejecutar estrategias de enseñanza de la lectoescritura en contextos multilingües. En el marco de esta investigación, dicha categoría busca describir lo que ocurre dentro del aula y comprender las decisiones pedagógicas que sustentan el uso de las lenguas, la selección de materiales, la organización de actividades, el tipo de interacciones que se promueven, la validación de los repertorios lingüísticos y el reconocimiento de las identidades culturales.

Asimismo, el análisis busca visibilizar la manera en la que los docentes incorporan de manera explícita o implícita el translingüismo como un recurso didáctico, comunicativo e inclusivo que puede fortalecer los procesos de lectoescritura multilingüe. En coherencia con el marco teórico (García & Wei, 2014; Canagarajah, 2017), la categoría se organiza en cuatro subcategorías interrelacionadas: uso monolingüe, uso bilingüe, uso translingüístico, y facilitadores de la práctica translingüística.

Uso Monolingüe

En los espacios educativos observados, se identifican dinámicas que reflejan la persistencia de enfoques monolingües dentro de las prácticas pedagógicas. A pesar de la presencia de estudiantes con repertorios lingüísticos diversos, el uso del inglés se consolida como el idioma dominante dentro de la instrucción y como resultado esperado durante la evaluación. Aunque algunos docentes muestran apertura al uso flexible de los idiomas, las directrices institucionales y los formatos de evaluación restringen el desarrollo de una literacidad bilingüe significativa.

Los siguientes fragmentos, extraídos de los registros de observación y entrevistas, evidencian cómo se configura esta jerarquía lingüística en el aula:

“Please, write your answer in English.” (O1P1, Código M1),

“I will read it only in English.” (O3P1, Código M1),

“Blue books, English time.” (O1P1, Código M2),

“El español se usa como apoyo, pero la instrucción principal y la producción escrita permanecen en inglés.” (O3P1, Código M2),

“Cada materia se imparte en una lengua específica.” (Entrevista PA1, Código M3).

Estas prácticas reflejan una estructura escolar en la que el inglés se consolida como lengua de poder académico, mientras el español queda relegado a espacios informales o afectivos. Las rutinas institucionales y los formatos de evaluación refuerzan la idea de que la lengua extranjera representa el conocimiento formal, excluyendo la lengua materna de

tareas evaluativas. Según García y Kleyn (2016), esto se ajusta a una “tolerancia controlada” del translanguaging, donde el español se permite solo en momentos no académicos. Esta lógica de separación limita el desarrollo de una literacidad bilingüe significativa y afecta la equidad en el aula.

Uso Bilingüe

En esta subcategoría se identifica una transición entre las prácticas monolingües y la integración del translingüismo pleno. Los docentes participantes reconocen ambos idiomas como herramientas de enseñanza y aprendizaje, pero su uso responde más a una lógica funcional que a una integración natural de repertorios lingüísticos.

A continuación se presentan fragmentos que muestran cómo el bilingüismo comienza a emerger como estrategia de apoyo en la construcción de significado:

“Suave.” / “Yes, soft, it is soft.” (O1P2, Código B1),

“This is a big book.” / “Este es un libro grande.” (O1P1, Código B2),

“El bilingüismo aún se mantiene dentro de fronteras institucionales, ya que el inglés sigue siendo la lengua de la producción escrita y la evaluación, mientras el español ocupa un lugar de soporte.” (O3P1, Código B1),

“Las docentes permiten la alternancia entre el español y el inglés para apoyar la comprensión.” (O3P1, Código B1),

“El español se concibe como apoyo y no como parte integral del proceso de literacidad.” (O3P1, Código B1),

Estas prácticas muestran una transición entre el enfoque monolingüe y el uso funcional del bilingüismo. Aunque los docentes reconocen el valor de ambos idiomas, su uso aún responde a una lógica de apoyo más que de integración plena. García y Wei (2014) lo denominan bilingüismo funcional, y Canagarajah (2017) lo describe como mediación cognitiva. Para que el bilingüismo pedagógico alcance su potencial transformador, debe concebirse como espacio de diálogo y creación conjunta entre lenguas.

Uso Translingüístico

Dentro de los hallazgos principales de esta subcategoría se observan experiencias donde los idiomas se entrelazan de manera natural, funcionando simultáneamente como herramientas cognitivas y comunicativas. Estas prácticas representan el nivel más avanzado de integración lingüística dentro de las aulas observadas, pues los estudiantes utilizan su repertorio para comprender, expresar y crear significado.

Los siguientes fragmentos dan cuenta de cómo los estudiantes movilizan sus lenguas de forma espontánea y legítima en sus producciones orales y escritas:

“Carlos is feliz. Carlos is joyful.” (O1P2, Código T1),

“Teacher, ¿sweet es dulce?” (O2P1, Código T1),

“Procesan primero en español.” (Entrevista PA1, Código T1),

“Usan reglas del español para leer en inglés.” (Entrevista PA2, Código T1),

“My mamá cooks dinner.” (O1P2, Código T2),

“Blue lollipop, yo creo que sabe a chicle.” (O3P2, Código T2).

Estas experiencias evidencian una integración avanzada de repertorios lingüísticos, donde los estudiantes alternan entre lenguas para comprender, expresar y crear significado. Los docentes comienzan a reconocer estas producciones mixtas como expresiones legítimas del aprendizaje bilingüe. En coherencia con el enfoque translingüístico, estas prácticas reducen la ansiedad, promueven la autonomía y legitiman la voz de los estudiantes, transformando el aula en un espacio de negociación cultural.

Facilitadores de la Práctica Translingüísticas

Esta subcategoría reúne los elementos pedagógicos, materiales y metodológicos que los docentes incorporan para favorecer la integración de lenguas y el desarrollo de la lectoescritura bilingüe. Estos recursos y estrategias no solo amplían las oportunidades comunicativas en el aula, sino que también crean condiciones para legitimar el translingüismo como una práctica didáctica intencionada y transformadora.

Los siguientes fragmentos muestran cómo las docentes diseñan entornos pedagógicos que promueven la interacción entre lenguas y el reconocimiento de repertorios diversos:

“Los docentes utilizan tarjetas bilingües, objetos concretos y materiales digitales para apoyar la comprensión de conceptos y vocabulario.” (O1P1, O2P1, O3P1, Código FP1),

“El intercambio fluía entre ambas lenguas, sin correcciones negativas.” (O1P1, Código FP2)

“Las docentes promueven la reflexión metalingüística, animando a los estudiantes a comparar estructuras, significados y sonidos entre lenguas.” (O2P2, Código FP2),

“En los proyectos grupales las lenguas se entrelazan de manera natural.” (O3P2, Código FP2),

“Los estudiantes elaboran descripciones con tarjetas bilingües y objetos que deben nombrar en inglés y español.” (O1P1, Código FP3),

“Diseñan carteles y presentaciones digitales en ambas lenguas, integrando texto, imagen y oralidad.” (O2P2, O3P2, Código FP3).

Estas prácticas evidencian una intencionalidad pedagógica que legitima el translingüismo como herramienta didáctica. Tal como afirman Cenoz y Gorter (2021), integrar proyectos y recursos multilingües fortalece las competencias cognitivas y sociales, y fomenta una conciencia lingüística más amplia y reflexiva. El aula se convierte en un espacio intercultural que promueve la literacidad bilingüe y valora la diversidad como fuente de saber y equidad. En síntesis, los docentes movilizan múltiples estrategias para integrar los repertorios lingüísticos de sus estudiantes, aunque enfrentan tensiones institucionales que limitan el desarrollo pleno del enfoque translingüístico.

Categoría No. 2 Percepción Docente

Esta subcategoría examina la forma en la que los docentes interpretan, valoran y enfrentan el enfoque translingüístico en contextos escolares marcados por políticas monolingües. A partir de sus voces, se identifican tensiones entre la normativa institucional y las prácticas pedagógicas reales, así como saberes emergentes que revelan una apropiación crítica del enfoque. El análisis se organiza en cuatro subcategorías: Políticas y currículo monolingües: limitaciones, formación docente en el enfoque del translingüismo, enfoque del translingüismo: conocimientos, creencias y prácticas, y efectividad del enfoque.

Políticas y Currículo Monolingües: Limitaciones

Los docentes expresan que las políticas escolares y los marcos curriculares vigentes dificultan la aplicación sostenida del enfoque translingüístico. Esta tensión se manifiesta especialmente en momentos de evaluación, planificación y cumplimiento de estándares institucionales.

Los siguientes fragmentos de los docentes revelan cómo las políticas monolingües limitan la implementación del enfoque translingüístico:

“...los exámenes que a veces el distrito nos da no están 100 % de acuerdo con lo translingüístico.” (PA2 – Código C1),

“...aunque intentó usar el translanguaging lo más que puedo, a veces es necesario separarlos por las pruebas o lo que sea.” (PA2 – Código C1),

“El currículo institucional exige que los materiales escritos estén en inglés únicamente, aunque las explicaciones se apoyen en español.” (C2P1 – Código C1).

Estos hallazgos revelan una discrepancia entre las prácticas docentes inclusivas y los requisitos institucionales. Si bien los docentes reconocen el valor de los enfoques translingüísticos, deben adaptarse a un marco curricular dominado por el inglés. Las entrevistas y observaciones sugieren que el español se tolera como recurso complementario, pero no se reconoce como parte integral del proceso de enseñanza. Este hallazgo coincide con los argumentos de García y Wei (2014), quienes sostienen que las políticas monolingües limitan el reconocimiento del conocimiento lingüístico de los estudiantes y reducen la diversidad a una lengua de poder. Desde esta perspectiva, esta tensión subraya la necesidad de revisar el marco normativo vigente para consolidar las prácticas interlingüísticas como un componente legítimo del proceso de enseñanza.

Formación Docente en el Enfoque del Translingüismo

Los testimonios muestran que la formación docente en translingüismo es desigual y, en muchos casos, autodirigida. Algunos participantes cuentan con certificaciones formales, mientras que otros han aprendido a través de la experiencia, la colaboración entre colegas o la lectura de literatura especializada.

Los siguientes testimonios reflejan cómo los docentes han construido su formación en torno al enfoque translingüístico:

“El verano pasado, me parece, estuve en talleres sobre enseñanza bilingüe y el translingüismo y este año fui a una conferencia sobre estrategias de lectoescritura.” (PA1 –

Código F1),

“...mi profesora en la universidad sí nos hacía leer muchos artículos sobre enseñanza bilingüe y translingüística...” (PA2 – Código F2).

“...he tenido que aprender por mi cuenta a implementar estas estrategias porque no hay guías oficiales.” (PA2 – Código F3).

Estos fragmentos evidencian que, si bien existe interés y cierta comprensión conceptual de este enfoque, la formación sistemática aún se encuentra en sus inicios. La mayoría de las estrategias docentes son experienciales, lo que limita su implementación consciente y sostenida. García y Wei (2014) argumentan que la consolidación de la enseñanza del *translanguaging* como una práctica docente viable depende del apoyo institucional y la formación del profesorado. En esta misma línea, Wei (2018) comparte esta visión, al considerar que la profesionalización de la enseñanza interlingüística requiere brindar a los docentes un espacio para la reflexión crítica, permitiéndoles repensar su rol como mediadores de la lengua y la cultura. A partir de estos hallazgos, reiteramos la urgente necesidad de establecer mecanismos de formación para fortalecer las capacidades docentes y lograr la aceptación de la enseñanza interlingüística como una herramienta pedagógica confiable y transformadora.

Enfoque del Translingüismo: Conocimientos, Creencias y Prácticas

Los docentes expresan una comprensión profunda del translingüismo como práctica legítima que moviliza el repertorio lingüístico completo de los estudiantes. Esta visión se traduce en creencias positivas sobre su valor pedagógico y en prácticas que validan la

expresión bilingüe en el aula.

Los siguientes fragmentos docentes revelan cómo se articulan los conocimientos, creencias y prácticas en torno al enfoque translingüístico:

“...nuestro cerebro no está dividido en dos, no tiene el inglés y el español separados, sino it all works together.” (PA2 – Código T1),

“Los niños traducen entre ellos y la maestra celebra los aportes.” (O2P2 – Código T1),

“...los niños participan más, entienden mejor los conceptos y se sienten orgullosos de sus idiomas.” (PA1 – Código T2),

“Alterna inglés y español para explicar los objetivos y aclarar significados (‘Recuerden, antónimos son palabras opuestas’).” (C2P1 – Código T1).

Estas perspectivas sugieren que la enseñanza translingüística no es simplemente una técnica pedagógica, sino una postura ética que reconoce la identidad lingüística del alumnado. El profesorado valora su impacto positivo en la comprensión, la participación y la autoestima del alumnado. Esta visión coincide con las teorías de García y Wei (2014), quienes definen el translingüismo como un modo unificado de ser y comunicarse que moviliza todas las lenguas y expresiones disponibles (p. 57). Desde una perspectiva analítica, este reconocimiento ético y emocional de las competencias lingüísticas del alumnado refuerza el potencial transformador de la enseñanza translingüística en entornos de educación multilingüe.

Efectividad del Enfoque

Los docentes coinciden en que el enfoque translingüístico favorece la comprensión, la participación y el desarrollo de la literacidad multilingüe. Su efectividad se asocia con la posibilidad de integrar lenguas, culturas y saberes comunitarios en el proceso de enseñanza. Los siguientes fragmentos evidencian cómo los docentes perciben la efectividad del enfoque en sus aulas:

“...creo que juega un papel muy grande en el aprendizaje, porque los niños se sienten más cómodos y entienden mejor.” (PA2 – Código P1),

“Cuando usamos canciones bilingües, todos participan, hasta los que normalmente no hablan.” (O3P1 – Código P2),

“Los estudiantes usan el español para explicar ideas complejas que luego escriben en inglés.” (O2P2 – Código P3).

Estos fragmentos evidencian que el enfoque translingüístico no solo mejora la comprensión conceptual, sino que también promueve la inclusión y el desarrollo de habilidades comunicativas en ambas lenguas. La alternancia lingüística se convierte en un recurso para construir significado, reforzar vocabulario y facilitar la producción escrita. De acuerdo con García (2020), la efectividad del enfoque radica en su capacidad para integrar saberes culturales y lingüísticos, generando ambientes donde los estudiantes se reconocen como sujetos bilingües competentes.

En síntesis, los maestros reconocen el valor del enfoque translingüístico y lo aplican de manera intuitiva en sus prácticas diarias, aunque enfrentan tensiones derivadas de políticas

monolingües, restricciones institucionales y falta de legitimación oficial. Esta situación evidencia la necesidad de diseñar una propuesta pedagógica que visibilice, sistematice y respalde las estrategias translingüísticas que ya ocurren en el aula.

Categoría No.3 Prácticas Inclusivas

Esta categoría analiza las estrategias pedagógicas observadas en el aula que favorecen la inclusión lingüística, cultural y emocional desde un enfoque translingüístico. Se examina cómo las prácticas docentes permiten que los estudiantes movilicen sus repertorios lingüísticos y culturales para fortalecer su identidad y participar activamente en el aprendizaje. A través de la observación y las voces de los participantes, se evidencia que la inclusión se materializa cuando las lenguas, los saberes y las experiencias individuales se integran de manera complementaria, superando las jerarquías lingüísticas tradicionales. Asimismo, se identifican tanto los avances como las tensiones que enfrentan los docentes al implementar estrategias inclusivas en contextos marcados por políticas monolingües. El análisis se organiza en tres subcategorías: Lingüístico, que aborda la inclusión a través del uso pedagógico de ambas lenguas; Cultural, centrada en el fortalecimiento de la identidad y la valoración de la diversidad; y Dificultades, barreras y tensiones, que examina los desafíos que limitan la consolidación de una práctica verdaderamente inclusiva.

Lingüístico

En esta subcategoría se evidencian prácticas que promueven la inclusión lingüística mediante el uso pedagógico del español y el inglés como recursos complementarios. Los

docentes integran comparaciones léxicas, traducciones espontáneas y procesamiento en lengua materna para facilitar la comprensión y fortalecer la literacidad bilingüe.

Los siguientes fragmentos ilustran cómo se promueve la inclusión lingüística a través del uso pedagógico de ambas lenguas:

“Sad es como triste, pero también upset, ¿verdad?” (O2P1, Código L1),

“Confident es como seguro.” (O3P1, Código L1),

“Si estamos leyendo en español, yo señalo cognados en inglés para que vean la relación entre el inglés y el español.” (O1P1, Código L1),

“Los estudiantes se ayudan entre ellos: ‘¿Sad es triste o enojado?’ y otro responde ‘Depende, puede ser las dos’.” (O3P2, Código L2),

“Algunos estudiantes responden en español ‘run es correr’ y luego lo repiten en inglés.” (O2P2, Código L2),

“Permito que los estudiantes procesen primero en español y luego lo digan en inglés.” (O1P2, Código L3).

Estas prácticas coinciden con lo que Cenoz y Gorter (2021) denominan translanguaging pedagógico, en el cual las lenguas se integran estratégicamente para favorecer la transferencia de conocimiento y el desarrollo del vocabulario bilingüe. Asimismo, se observa cómo los estudiantes procesan la información en su idioma dominante para luego expresarla en su segundo idioma, tal como lo establece Cummins (2008) en su concepto de interdependencia lingüística.

Cultural: Fortalecimiento de la Identidad.

Esta subcategoría aborda prácticas que fortalecen la identidad cultural y lingüística de los estudiantes, reconociendo sus saberes, expresiones y formas de hablar como parte legítima del proceso educativo. La inclusión cultural se manifiesta cuando el aula se convierte en un espacio donde las experiencias personales y comunitarias se integran al aprendizaje.

Los siguientes fragmentos evidencian cómo se fortalece la identidad cultural a través de prácticas inclusivas:

“La docente promueve la conciencia metalingüística y la transferencia léxica entre idiomas, fortaleciendo la literacidad bilingüe desde el repertorio lingüístico del estudiante.” (O1P1, Código C1),

“La maestra convierte la diversidad léxica en una oportunidad para que los estudiantes compartan expresiones de su comunidad y las comparen con el inglés.” (O2P1, Código C2),

“La docente reconoce la variación dialectal del español y valida su uso en las actividades de clase, resaltando que no hay una única forma ‘correcta’ de hablar.” (O2P2, Código C3).

Estas perspectivas concuerdan con García y Wei (2014), quienes afirman que el translingüismo no solo implica una práctica comunicativa, sino también una postura ideológica que valida las identidades híbridas y multilingües. Las interacciones donde los

estudiantes traducen, comparan o explican significados en su propia variedad lingüística representan lo que Nieto (2010) denomina pedagogía culturalmente receptiva. En este sentido, las prácticas inclusivas de carácter cultural no solo promueven la competencia bilingüe, sino que también contribuyen a formar ciudadanos críticos, conscientes y orgullosos de su herencia lingüística y cultural.

Dificultades, Barreras y Tensiones

Esta subcategoría examina los desafíos que enfrentan docentes y estudiantes al implementar prácticas inclusivas en contextos bilingües. Las barreras identificadas incluyen inseguridad lingüística, desconexión por idioma dominante y confusión cuando no se guía adecuadamente la mezcla de lenguas.

Los siguientes fragmentos reflejan las principales tensiones que obstaculizan una inclusión plena en el aula:

“Algunos niños se sienten más inseguros para participar en la lengua que dominan menos”. (O1P2, Código B1),

“Algunos estudiantes presentan inseguridad en su pronunciación y prefieren no hablar”. (O2P1, Código B1),

“El cuento ‘Buc-ee goes to school’ se leyó solo en inglés; algunos niños mostraron desconexión.” (O1P1, Código B2),

“La mezcla constante de idiomas puede generar confusión si no se guía adecuadamente.” (O2P2, Código B3).

Estas observaciones muestran un conjunto de barreras afectivas y pedagógicas que influyen directamente en la participación y el aprendizaje de los estudiantes. Este tipo de ansiedad comunicativa filtro afectivo, según Krashen (1982), reduce la motivación y la adquisición natural de un nuevo idioma. Como señalan Palacios-Hidalgo y Huertas-Abril (2025), al limitar las oportunidades de los estudiantes a prácticas fragmentadas. Estas barreras revelan la necesidad urgente de prácticas donde el error se asuma como parte natural del aprendizaje y donde los idiomas puedan convivir sin sanción.

En conjunto, los hallazgos de esta categoría muestran que la inclusión en contextos bilingües requiere prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad lingüística y cultural como fuente de conocimiento, identidad y participación. Las estrategias observadas revelan que los docentes movilizan recursos para construir espacios de aprendizaje más equitativos, aunque enfrentan tensiones institucionales y afectivas que limitan su alcance.

Capítulo VI. Propuesta Pedagógica

Aulas sin Fronteras: Estrategias Docentes Translingüísticas para Fortalecer la Literacidad en Aula Multilingües

En Estados Unidos, las aulas de inmersión bilingüe son espacios donde convergen diferentes lenguas, culturas e identidades. Sin embargo, las prácticas de enseñanza de la lectoescritura suelen centrarse exclusivamente en el inglés, lo que limita el potencial de los estudiantes bilingües para construir significado utilizando todo su repertorio lingüístico. Para abordar este desafío, necesitamos pasar de los modelos de enseñanza tradicionales a enfoques más inclusivos que reconozcan el valor de la diversidad lingüística como recurso de aprendizaje.

Esta propuesta busca alcanzar el tercer objetivo específico del proyecto de investigación: *Diseñar una propuesta pedagógica basada en el enfoque translingüístico que promueva el fortalecimiento de la enseñanza de la literacidad en espacios formativos multilingües de una institución pública primaria de Estados Unidos.* Asimismo, representa un enfoque pedagógico alternativo que enriquece la práctica docente desde una perspectiva interlingüística y multicultural, promoviendo el desarrollo integral de las competencias de lectoescritura en entornos escolares bilingües.

Este objetivo se materializa en la creación de **Aulas Sin Fronteras**, estructurada como una estrategia de enseñanza translingüística para abordar las necesidades identificadas durante el análisis. Las entrevistas y observaciones indican que, si bien los docentes valoran la diversidad lingüística de los estudiantes, actualmente existe una

carencia de métodos, recursos y materiales que guíen la integración consciente de la metodología interlingüística en la enseñanza de la lectoescritura bilingüe.

Objetivo General

Fortalecer la enseñanza de la literacidad en contextos educativos bilingües y multilingües mediante la implementación de estrategias docentes basadas en el enfoque translingüístico, que promuevan la inclusión, la equidad lingüística y la participación activo de los estudiantes en aulas de inmersión dual de Estados Unidos.

Objetivos Específicos

- Identificar prácticas translingüísticas que ya están ocurriendo en el aula de inglés (ELAR) y en otras asignaturas, reconociendo su valor pedagógico en los procesos de literacidad.
- Desarrollar y aplicar materiales y herramientas pedagógicas que integren el enfoque translingüístico en la enseñanza de la lectura y la escritura.
- Fomentar la reflexión pedagógica y la colaboración entre docentes a través de actividades digitales y espacios de intercambio profesional.
- Evaluar el impacto de las estrategias translingüísticas en la comprensión lectora, producción escrita y participación de los estudiantes.
- Promover la equidad, la inclusión y el sentido de pertenencia en contextos educativos multilingües y multiculturales.

La propuesta **Aulas Sin Fronteras** está dirigida principalmente a docentes de educación primaria que trabajan en programas bilingües o de inmersión dual, interesados en fortalecer sus prácticas pedagógicas desde un enfoque translingüístico inclusivo y crítico.

Esta propuesta también está dirigida a *homeroom teachers* que imparten varias asignaturas, incluida *English Language Arts and Reading (ELAR)*, con el objetivo de ayudarlos a integrar estrategias pedagógicas que reconozcan y valoren las diversas habilidades lingüísticas del alumnado. Asimismo, el programa está orientado a coordinadores pedagógicos y formadores de profesorado comprometidos con la construcción de una educación intercultural, equitativa y contextualizada. Finalmente, está pensada para instituciones educativas públicas con población multilingüe, que enfrentan el desafío de diseñar ambientes de aprendizaje más justos, participativos y coherentes con las realidades sociolingüísticas de sus comunidades escolares.

Aulas Sin Fronteras ofrece un espacio reflexivo y creativo, donde los docentes que trabajan en aulas multilingües y multiculturales puedan analizar, experimentar y diseñar estrategias pedagógicas innovadoras.

La propuesta no busca favorecer un enfoque pedagógico único, sino ofrecer un portafolio de posibilidades pedagógicas que permitan a cada docente reflexionar, adaptar, combinar y recrear las estrategias según su contexto. En este sentido, se trata de una propuesta abierta, flexible y contextualizada que promueve la interacción y circulación de las lenguas en el aula, la legitimación de los repertorios y el desarrollo de la literacidad crítica.

La propuesta reconoce a los docentes como actores clave en la transformación de las prácticas educativas dentro de los programas bilingües y de inmersión dual. En muchos de estos contextos, el español es desplazado por el inglés, lo que afecta la identidad lingüística de los estudiantes y limita su desarrollo lector y escritor.

Frente a esta realidad, se vuelve urgente acompañar a los docentes en la incorporación intencionada y equitativa de las lenguas presentes en el aula, reconociendo el valor de cada idioma como vehículo de conocimiento. **Aulas sin Fronteras** surge como una iniciativa que busca empoderar a los docentes para que asuman una postura crítica y transformadora frente al uso de las lenguas, promoviendo repertorios lingüísticos flexibles, creativos y funcionales que fortalezcan la literacidad en entornos multilingües.

La propuesta se estructura en cuatro módulos formativos, que integran teoría, práctica y reflexión pedagógica desde una mirada translingüística y crítica de la literacidad. Cada módulo representa una etapa progresiva de exploración, diseño e implementación, orientada a fortalecer las competencias de los docentes en la enseñanza bilingüe, e integra una lección de clase (*lesson plan*) diseñada para guiar la práctica pedagógica.

Cada plan de clase sigue la secuencia metodológica: *Warm up – I do – We do – You do – Evaluation – Closing*, haciendo referencia al principio del modelo gradual de responsabilidad (*Gradual Release of Responsibility Model*, Pearson & Gallagher, 1983). Este modelo propone que el aprendizaje se construye mediante un proceso estructurado: primero, el docente guía la experiencia del estudiante (Demostración); luego, construye el conocimiento conjuntamente con el estudiante (Práctica conjunta); y, finalmente, empodera al estudiante para que aplique de forma independiente lo aprendido (Práctica individual).

En la formación docente, esta estructura ayuda a promover la reflexión colaborativa, orientar la práctica y promueve el dominio gradual de estrategias de enseñanza innovadoras. Además, esta secuencia se alinea con los principios pedagógicos basados en el aprendizaje activo y colaborativo.

La formación en el aula busca brindar a los docentes oportunidades para practicar y aplicar los conceptos aprendidos mediante actividades prácticas replicables en sus propias aulas. Estos programas son fundamentales para implementar la estrategia, ya que permiten experimentar las metodologías de enseñanza interlingüística no solo como teoría, sino como una práctica contextualizada y transformadora. Además, se fomenta el desarrollo de habilidades críticas y creativas de los docentes a través de la experiencia directa con metodologías de enseñanza interlingüística, capacitándonos para aplicar estas estrategias a situaciones reales de su práctica diaria.

El primer módulo invita a los docentes a reflexionar sobre sus concepciones del lenguaje y la enseñanza bilingüe, introduciendo los fundamentos teóricos del translingüismo y la literacidad crítica. El segundo módulo se enfoca en el análisis de las prácticas pedagógicas existentes, promoviendo la identificación de retos y oportunidades para integrar estrategias translingüísticas en el aula. En el tercer módulo, los docentes participan en la co-creación de experiencias didácticas y materiales que incorporan el uso integrado de las lenguas, fortaleciendo el trabajo colaborativo. Finalmente, el cuarto módulo se orienta a la implementación y evaluación de propuestas concretas, fomentando la reflexión crítica sobre los aprendizajes alcanzados y las transformaciones generadas.

Cada módulo concluye con una fase de evaluación y reflexión, diseñada para fomentar la metacognición docente: proporciona un espacio para analizar los logros, retos y transformaciones alcanzadas durante el proceso (Schön, 1983). De esta manera, los resultados del aprendizaje se consolidan en la práctica y se integran en las acciones docentes habituales, fortaleciendo las redes de colaboración entre profesionales que comparten una visión de la enseñanza como un acto político, inclusivo y liberador (Cummins, 2017; García & Wei, 2014). Cada experiencia formativa trasciende el aula, convirtiéndose en una oportunidad para redefinir la práctica, reforzar los compromisos éticos del profesorado y construir de forma colaborativa una educación sin fronteras.

En conjunto, estos módulos buscan empoderar al docente como agente de cambio, capaz de construir prácticas educativas más inclusivas y coherentes con la realidad multilingüe de sus estudiantes. La propuesta se sustenta en los principios de la educación inclusiva y la equidad lingüística, retomando el modelo del *Continua of Bilinguality* (Hornberger, 2009) y las ideas de Cummins (2017) sobre el valor de reconocer los repertorios culturales y lingüísticos de los estudiantes. Así, el aula se configura como un espacio donde todas las lenguas tienen valor, todas las voces son escuchadas y la diversidad se convierte en motor de aprendizaje. **Aulas sin Fronteras** promueve el uso del translingüismo como herramienta pedagógica para la inclusión, la reflexión crítica y la transformación educativa.

Implementar esta propuesta requiere una variedad de recursos para facilitar el diseño de actividades, la interacción y la reflexión entre los docentes. Estos recursos

incluyen herramientas digitales y materiales físicos y soportes audiovisuales que promueven la creatividad, la colaboración y la documentación del proceso formativo. Esta elección refleja una filosofía de enseñanza flexible e inclusiva que pretende combinar la tecnología y los medios tradicionales para contribuir a la construcción colectiva del conocimiento y mejorar la práctica interlingüística en el aula.

Recursos Sugeridos:

- **Digitales:** Canva, Genially, Google Forms, Padlet, Edpuzzle, Wordcloud Generator, Google Drive.
- **Físicos:** Cartulinas, marcadores, laminadoras, libretas, materiales artísticos.
- **Audiovisuales:** Clips de clases bilingües, testimonios docentes y podcast educativos.
- **Colaborativos:** Carpeta compartida y calendario institucional

Duración de la Propuesta:

La propuesta **Aulas Sin Fronteras** tiene como objetivo completarse de forma progresiva y flexible en cuatro semanas. Cada módulo combina cursos simultáneos con aprendizaje autodirigido, lo que permite a los docentes reflexionar, aplicar y compartir sus experiencias docentes relacionadas con metodologías de enseñanza interlingüística.

Tabla 4. Duración de la propuesta Aulas Sin Fronteras

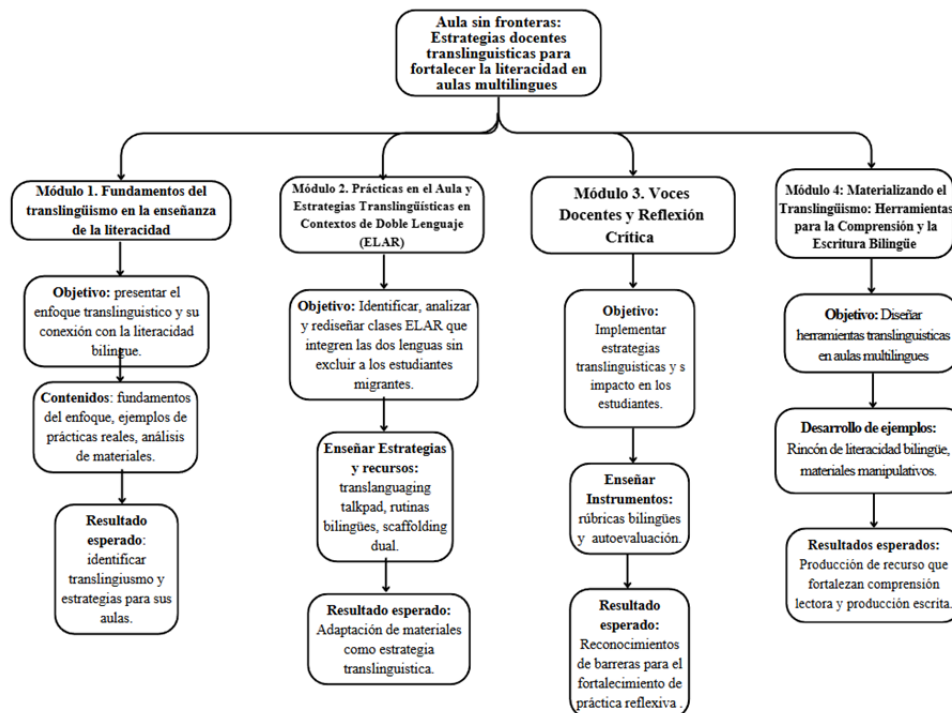
Módulo	Duración	Distribución del tiempo
Módulo 1: Fundamentos del translingüismo en la enseñanza de la literacidad	1 semana	90 minutos sincrónicos + 1 hora autónoma
Módulo 2: Prácticas en el Aula y Estrategias Translingüísticas en Contextos de Doble Lenguaje (ELAR)	1 semana	90 minutos sincrónicos + 2 horas autónomas
Módulo 3: Voces Docentes y Reflexión Crítica	1 semana	60 minutos sincrónicos + 1 hora autónoma
Módulo 4: Materializando el Translingüismo: Herramientas para la Comprensión y la Escritura Bilingüe	1 semana	120 minutos sincrónicos + 2 horas autónomas
Número Total	4 semanas	12 horas

Fuente: Creación propia.

Nota: La tabla muestra la duración total prevista de los cuatro módulos propuestos, cada uno con una duración de 10 a 12 horas, repartidos en cuatro semanas, con un seguimiento colaborativo continuo a través de la red docente.

Estos módulos, en conjunto, conforman un programa de formación docente basado en la reflexión crítica, la práctica activa y la producción colaborativa de recursos. Este enfoque concibe a los docentes como una comunidad de práctica (Lave & Wenger, 1991), donde cada participante contribuye desde su propia experiencia y trayectoria, generando así un aprendizaje contextual que trasciende el aula y fortalece la construcción de una educación multilingüe, intercultural e inclusiva.

Figura 1. Propuesta Aulas Sin Fronteras



Fuente: Creación propia

Nota: Este diagrama ilustra la organización, los objetivos, el contenido y los resultados esperados de los 4 módulos del curso, que tiene como objetivo mejorar la literacidad a través de estrategias interlingüísticas.

Módulos de la Propuesta

Módulo 1: Fundamentos del Translingüismo en la Enseñanza de la Literacidad

Objetivo: Presentar a los docentes el enfoque translingüístico y su conexión con la literacidad bilingüe, a través de casos y ejemplos vividos en la vida real, mediado por el uso de recursos digitales.

Descripción

En la primera fase, los docentes explorarán los fundamentos teóricos y prácticos de la enseñanza del translingüismo mediante recursos audiovisuales y ejercicios de reflexión. El objetivo es ayudarles a comprender cómo utilizar de forma constructiva diferentes lenguas en la enseñanza de la lectura y la escritura, y cómo esta coexistencia mejora la comprensión, la creatividad y la participación activa de todos los estudiantes. El plan de clase correspondiente a este módulo, donde se materializa esta propuesta, puede consultarse en el Anexo F (Véase el Anexo F).

Resultados esperados: Los docentes podrán identificar los principios fundamentales de la enseñanza interlingüística y documentar estrategias aplicables a la instrucción en el aula.

Módulo 2. Prácticas en el Aula y Estrategias Translingüísticas en Contextos de Doble Lenguaje (ELAR)

Objetivo: Ayudar a los docentes a identificar, analizar y rediseñar las prácticas pedagógicas que faciliten una comprensión profunda en las clases de inglés (ELAR) a través del repertorio lingüístico completo de los estudiantes.

Descripción

Este módulo comienza ayudando a los docentes a comprender que el aula es un espacio bilingüe natural donde el español y el inglés coexisten y colaboran para crear significado. Su objetivo es ayudarles a identificar el momento en el que las prácticas docentes

monolingües dificultan la comprensión y a replantear las tareas de lectura y escritura, utilizando ambos idiomas de forma flexible e integrada. El plan de clase correspondiente a este módulo, donde se materializa esta propuesta, puede consultarse en el Anexo G (**Véase el Anexo G**).

Resultados esperados: Los docentes emplearán estrategias interlingüísticas en el aula y adaptarán los materiales y actividades didácticas.

Módulo 3. Voces Docentes y Reflexión Crítica

Objetivo: Promover la reflexión sobre la implementación del translingüismo y su impacto en los estudiantes.

Descripción

Los docentes de las aulas de doble lenguaje se enfrentan a desafíos complejos al utilizar estrategias translingüísticas, influenciados por diversos factores, tales como la falta de comprensión de estas estrategias y la falta de acreditación institucional de sus prácticas relacionadas con el enfoque. En esta sección, a partir de sus experiencias personales y espacios de colaboración, reflexionarán profundamente sobre cómo las estrategias interlingüísticas pueden ayudarles a comprenderse y expresarse con mayor profundidad. El plan de clase correspondiente a este módulo, donde se materializa esta propuesta, puede consultarse en el Anexo H (**Véase el Anexo H**).

Resultados esperados: Los docentes podrán reconocer los obstáculos y las oportunidades existentes, fortaleciendo así la práctica reflexiva y la colaboración profesional.

Módulo 4: Materializando el Translingüismo: Herramientas para la Comprensión y la Escritura Bilingüe

Objetivo: Diseñar herramientas translingüísticas implementables en aulas multilingües para promover la comprensión lectora, la producción escrita y el reconocimiento de las identidades lingüísticas de los estudiantes desde una perspectiva inclusiva y crítica.

Descripción

En este módulo, los participantes diseñarán materiales didácticos físicos para usar en el aula. El enfoque principal es la creación de recursos visuales y físicos bilingües que respeten la identidad lingüística de los estudiantes y mejoren su comprensión lectora y expresión escrita. El plan de clase correspondiente a este módulo, donde se materializa esta propuesta, puede consultarse en el Anexo I (véase el Anexo I).

Resultado esperado: Los docentes crearán recursos físicos listos para usar de inmediato, lo que mejorará la comprensión lectora y la expresión escrita de los estudiantes.

Evaluación de la propuesta

La evaluación de la propuesta Aulas Sin Fronteras se enfoca en observar y analizar cómo los docentes ponen en práctica y reflexionan sobre las estrategias translingüísticas en el aula. Esto incluye el análisis reflexivo durante las actividades de enseñanza para identificar

fortalezas, desafíos y oportunidades de mejora en la implementación de prácticas de alfabetización bilingüe. Además, el seguimiento proporciona información sobre cómo los docentes comprenden los conceptos abordados en cada módulo y cómo los integran en su práctica docente diaria.

Las creaciones de los participantes, como diarios de reflexión, pasaportes de aprendizaje y kits de herramientas didácticas, también se evalúan. Estos materiales constituyen evidencia palpable del proceso de aprendizaje, lo que permite analizar la capacidad de los docentes para traducir la teoría en estrategias concretas, promoviendo así la comprensión y la escritura de los estudiantes. La revisión de estos trabajos también ayuda a brindar retroalimentación específica, enriqueciendo la práctica docente y fomentando el desarrollo profesional de los docentes.

Para finalizar, la evaluación también consideró indicadores influyentes como el número de estrategias implementadas, la comprensión y la creatividad demostradas en el trabajo del alumnado, y las evaluaciones del profesorado sobre el proceso formativo. La participación en foros colaborativos se incorporó como un elemento clave de la evaluación, reflejando el fomento de la interacción, el intercambio de experiencias y el conocimiento compartido. Estos mecanismos, en conjunto, aseguraron la exhaustividad de la evaluación, no solo midiendo resultados, sino también promoviendo la mejora continua y fortaleciendo la educación interlingüística en un entorno multilingüe.

Sostenibilidad de la Propuesta

La sostenibilidad de la propuesta **Aulas Sin Fronteras** se basa en una red docente translingües. Este espacio comparte periódicamente experiencias, reflexiona sobre las prácticas de enseñanza e intercambia recursos. Este espacio colaborativo fortalece la conciencia profesional de los docentes, promueve el aprendizaje continuo y les permite apoyarse mutuamente en el aula e implementar conjuntamente estrategias de enseñanza interlingüística. Además, nos aseguramos de que los materiales del "Rincón Creativo Sin Fronteras" (un repositorio digital de recursos que recopila materiales diseñados durante la formación) se actualicen continuamente.

Esto garantiza que los docentes tengan acceso a las herramientas más recientes, adaptadas y validadas por la comunidad educativa, lo que promueve estrategias de enseñanza innovadoras y actualizadas. Finalmente, la sostenibilidad incluye el seguimiento sistemático de la implementación de las estrategias y el uso de su impacto en los estudiantes como indicador. Este seguimiento permite ajustar las prácticas en función de los resultados observados, reforzando así un proceso de aprendizaje dinámico y continuo. De esta manera, el proyecto mantiene su eficacia no sólo tras la formación inicial, sino que también sigue funcionando en entornos educativos multilingües, promoviendo el desarrollo de la alfabetización y la aplicación de métodos de enseñanza translingüísticos.

Capítulo VII. Conclusiones

El desarrollo de esta investigación permitió comprender que el fortalecimiento de la práctica de la literacidad en contextos multilingües implica reconfigurar la forma en que los idiomas funcionan dentro del aula. Esto requiere mucho más que la adaptación de metodologías o la incorporación de nuevos materiales; demanda, más bien, revisar cómo se conciben y se ponen en juego los repertorios lingüísticos de los estudiantes. A partir del análisis de prácticas reales y de la incorporación del enfoque translingüístico, fue posible diseñar una propuesta que dialoga con la situación particular del contexto escolar y con los conocimientos emergentes del profesorado. Lo anterior permitió comprender que, cuando el repertorio lingüístico de los estudiantes es reconocido como legítimo, la lectura y la escritura adquieren una dimensión más profunda y significativa.

El reconocimiento de las percepciones y prácticas docentes mostró un panorama complejo, marcado por tensiones entre lo que exige el sistema escolar y lo que ocurre realmente en las aulas. Los docentes observados recurren al translingüismo de manera intuitiva para reforzar la comprensión, aunque estas acciones rara vez se nombran o legitiman como decisiones pedagógicas curriculares. Este hallazgo permite revelar la necesidad de avanzar hacia una comprensión más crítica del papel que tienen las lenguas en la enseñanza de la literacidad.

La revisión conceptual permitió articular un marco teórico sólido desde el cual interpretar las prácticas y tensiones observadas. Al integrar perspectivas sobre bilingüismo, translingüismo, multilingüismo, literacidad e inclusión, se confirmó que la enseñanza de la lectura y la escritura en entornos diversos no puede comprenderse únicamente desde

parámetros técnicos. Por el contrario, esta abarca factores históricos, sociales y culturales que influyen en la manera que los estudiantes construyen significado. Lo anterior, facilitó orientar la propuesta pedagógica hacia una visión más amplia, crítica y coherente con el contexto educativo estudiado.

Los hallazgos relacionados con el translingüismo mostraron que esta práctica constituye una forma natural y legítima de aprender en contextos donde conviven múltiples repertorios lingüísticos. Las estrategias identificadas tales como alternancia estratégica, traducciones colaborativas, uso híbrido de lenguas y recursos multimodales facilitaron que los estudiantes construyeran sentido desde sus experiencias previas. Asimismo, el translingüismo permitió cuestionar de manera tácita las fronteras entre lenguas que impone el modelo monolingüe, abriendo posibilidades para una enseñanza más democrática y alineada con la realidad lingüística de los estudiantes.

En lo referente a la literacidad, se evidenció que los procesos lectores y escritores se enriquecen cuando se reconoce que los estudiantes movilizan conocimientos previos, emociones, experiencias comunitarias y repertorios lingüísticos diversos. La literacidad dejó de entenderse como un proceso lineal centrado en el inglés y se configuró con una práctica situada, integrada por dimensiones cognitivas, metacognitivas, culturales y afectivas. Esto permitió constatar que los estudiantes pueden interpretar, producir y transformar textos con mayor profundidad cuando se les permite trabajar desde sus propios idiomas y repertorios culturales.

En materia de inclusión, los resultados mostraron que la participación real de los estudiantes depende de la posibilidad de verse reflejados y reconocidos dentro de las

prácticas pedagógicas. El enfoque translingüístico contribuyó significativamente a este propósito, pues al legitimar las lenguas de herencia y los saberes culturales, fortaleció el sentido de pertenencia y la identidad lingüística de los estudiantes. Asimismo, permitió desmontar algunas barreras simbólicas generadas por las políticas monolingües, promoviendo un clima de aula más equitativo y respetuoso con la diversidad lingüística.

La propuesta pedagógica diseñada se configura como una respuesta coherente pertinente frente a los hallazgos empíricos. Su estructura por módulos, así como el énfasis en la reflexión, la co-creación de materiales y la aplicación situada, permite que los docentes se vinculen activamente al proceso de transformación. Asimismo, la propuesta busca acompañar al cuerpo docente en la toma de decisiones, fomentar la autonomía docente y generar prácticas translingüísticas sostenibles en el tiempo. De este modo, se consolida como una iniciativa que dialoga directamente con la situación particular del contexto escolar a partir del desarrollo de los conocimientos emergentes del profesorado.

Finalmente, el proceso investigativo pone en evidencia el valor de la investigación cualitativa para comprender fenómenos educativos que dependen de la voz y la experiencia de los actores. La triangulación entre entrevistas, observaciones y registros permitió construir un análisis profundo, hizo posible abrir preguntas y caminos de acción para avanzar hacia una educación bilingüe más justa, crítica y coherente con la realidad socio-lingüísticas contemporánea.

Capítulo VIII. Limitaciones

Este capítulo describe los principales retos encontrados durante el desarrollo del proyecto y los factores que pueden influir o limitar su implementación en otros entornos educativos. Explora las limitaciones contextuales, metodológicas, institucionales y, finalmente, limitaciones internacionales y tecnológicas que pueden afectar la aplicabilidad del programa de instrucción en contextos distintos a su diseño inicial. Reconocer estas limitaciones contribuye a la comprensión del verdadero alcance de la investigación y orienta los ajustes futuros en función de las características específicas de cada entorno.

Una de las limitaciones más significativas se relaciona con el contexto, ya que este proyecto fue desarrollado en una escuela primaria de Estados Unidos. Si bien se trata de un programa representativo de inmersión bilingüe, los resultados no pueden extrapolarse directamente a otras escuelas con configuraciones sociolingüísticas diferentes. Por ejemplos, escuelas rurales en Colombia o centros urbanos con alta presencia de estudiantes migrantes enfrentan dinámicas lingüísticas, recursos pedagógicos y políticas institucionales que difieren notablemente de las del contexto del estudiantado. Del mismo modo, los perfiles educativos, la composición estudiantil y la oferta curricular varían considerablemente de una escuela a otra, lo que afecta la viabilidad y el impacto de la estrategia de enseñanza translingüe en otros contextos.

Desde un punto de vista metodológico, se identificaron limitaciones más específicas, relacionadas con la insuficiente consideración de la perspectiva del alumnado, dado que este proyecto solo está enfocado en la perspectiva de los docentes. Al centrarse

exclusivamente en el profesorado, las experiencias del alumnado no se integraron directamente, lo que limitó una comprensión integral del fenómeno de la alfabetización multilingüe. Finalmente, la propuesta enfrenta dificultades para integrarse en currículos estandarizados que aún favorecen los enfoques monolingües, lo que requiere estrategias de mediación institucional para su validación y sostenibilidad.

En último lugar cabe señalar una limitación relacionada con la aplicación internacional del proyecto. Aunque el enfoque translingüístico puede adaptarse a los distintos sistemas educativos, su diseño dependerá de la institución educativa, el idioma y el currículo vigente. Esto es particularmente importante para su implementación en países latinoamericanos y otras regiones especialmente rurales, lo que requiere procesos de adaptación con relación a los métodos y estrategias según las condiciones locales para brindar apoyo lingüístico y técnico.

Capítulo IX. Recomendaciones

Este capítulo tiene como propósito dar a conocer una serie de recomendaciones encaminadas a fortalecer, ampliar y dar continuidad a la propuesta pedagógica **Aula Sin Fronteras**. Estas recomendaciones planean ayudar a los futuros investigadores, docentes y formadores interesados en continuar indagando en la enseñanza de la literacidad multilingüe desde un enfoque translingüístico y más inclusivo. Así estas mismas apuntan a garantizar la sostenibilidad, adaptación y proyección de la propuesta en diversos contextos educativos multilingües, promoviendo la equidad lingüística y el reconocimiento de las identidades culturales de los estudiantes.

En primera instancia, se sugiere buscar la manera de enriquecer la formación docente enfocada en translingüismo y su empleo en los contextos multilingües. Los resultados de esta investigación evidenciaron que, aunque los maestros reconocen la diversidad lingüística, aún necesitan acompañamiento educativo para integrar estas estrategias a sus prácticas diarias en el aula. En este sentido, futuros proyectos podrían desarrollar los espacios de aprendizaje, reflexión compartida y comunidades de práctica que animen la colaboración entre docentes bilingües y la reflexión pedagógica colectiva en torno al enfoque del translingüismo.

De igual modo, sería aconsejable desarrollar investigaciones que evalúen el impacto del enfoque translingüístico desde una perspectiva longitudinal, analizando cómo su efectividad mediante procesos de implementación y acompañamiento continuos influye en la lectura, la escritura y la identidad lingüística y cultural de los estudiantes. Adaptar la

propuesta **Aulas Sin Fronteras** a otros contextos donde convergen diferentes lenguas y culturas, tanto en Estados Unidos como en otros países, ampliará su alcance. Su estructura flexible lo convierte en una herramienta replicable y adaptable, capaz de guiar o desarrollar un sistema educativo multilingüe más inclusivo, equitativo y coherente, que refleje las realidades de las aulas multilingües actuales.

Capítulo X. Contribuciones a los Ambientes Bilingües de Aprendizaje (ABA)

Este proyecto aporta a la transformación de los ambientes bilingües de aprendizaje (ABA) al poner de manifiesto el translingüismo como un método pedagógico legítimo que robustece la alfabetización, la identidad, el involucramiento del alumnado y la visibilización de las prácticas docentes. Cuando los docentes identifican el repertorio lingüístico de todos sus alumnos, el aula se convierte en un lugar más justo, creativo y emocionalmente seguro. En estos contextos, el uso combinado del inglés y el español y sus variaciones ya no se considera un error, sino que es valorado como una herramienta legítima para la creación de significado.

Una de las principales contribuciones de esta investigación es la construcción de la propuesta pedagógica **Aulas Sin Fronteras**, diseñada para potenciar el rol del profesorado en entornos multilingües. Esta propuesta se basa en prácticas docentes auténticas, conocimiento contextualizado y los retos a los que se enfrentan los docentes en sistemas educativos monolingües. En lugar de ofrecer un modelo fijo, **Aulas Sin Fronteras** propone un marco flexible que concibe al profesorado como agente de cambio y le proporciona las herramientas necesarias para integrar el translingüismo en la enseñanza de la lectoescritura. De esta manera, fomenta competencias de lectoescritura críticas, inclusivas y culturalmente pertinentes, arraigadas en la experiencia y la ética profesional del profesorado.

Esta investigación demuestra que, incluso en entornos institucionales restrictivos, los docentes reinterpretan sus roles y diseñan estrategias translingüísticas basadas en la reflexión crítica y la experiencia práctica. Se reafirma el papel transformador de los

docentes en el aprendizaje de idiomas. Sus decisiones pedagógicas, a menudo eclipsadas por los currículos oficiales, revelan una profunda conciencia ética y un firme compromiso con la equidad lingüística. Los docentes no solo imparten conocimientos, sino que también construyen puentes entre diferentes lenguas, culturas y regiones, transformando el aula en un espacio rebosante de transformación y posibilidades ilimitadas.

Además, el proyecto propone que los ABA trasciendan el entorno escolar y se integren en la vida cotidiana del alumnado. Actividades como la narración comunitaria, la narración oral, la expresión artística y la comunicación intergeneracional pueden potenciar las habilidades de lectoescritura desde perspectivas tanto emocionales como contextuales. Estas prácticas garantizan que se reconozca la voz de cada persona y que el conocimiento familiar se integre en el proceso educativo, consolidando así la posición de las ABA como un espacio para el diálogo intercultural.

Desde una perspectiva formativa, este trabajo investigativo ayuda a consolidar nuestra identidad profesional reflexiva. El proceso de investigación y redacción, realizado en el marco de la Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje, nos permitió integrar habilidades de investigación, sensibilidad intercultural y capacidad de argumentación, competencias que hemos desarrollado a lo largo de nuestra trayectoria académica. Esta experiencia compartida demuestra que los ABA no solo forman docentes, sino también agentes de cambio comprometidos con la justicia social, la identidad cultural y la reforma educativa, quienes abordan los problemas con una perspectiva crítica y contextualizada.

Finalmente, se plantea que los ABA deben consolidarse como espacios sostenibles y adaptables para abordar los desafíos que plantean la inmigración, la desigualdad y la globalización. Para lograrlo, las prácticas docentes deben concebirse como un proceso continuo de reflexión, diálogo y cambio. Solo así podremos garantizar que el idioma y el conocimiento de los estudiantes no se marginen, sino que se consideren la piedra angular de una educación crítica, inclusiva y culturalmente pertinente.

Anexos

Anexo A. Formatos de consentimiento/asentimiento y la carta de aprobación institucional.

[Carta aval firmada](#)

[Formato de consentimiento participante #1](#)

[Formato de consentimiento participante #2](#)

Anexo B. La validación de los instrumentos

[Validación Entrevista semiestructurada maestros](#)

[Validación Formato de observación en el aula](#)

[Validación Formato de Check list posterior a la observación](#)

Anexo C. El formato de la entrevista, registro de audio y transcripción de entrevista

[El formato de la entrevista](#)

[Registro de audio participante 1](#)

[Transcripción de entrevista participante 1](#)

[Registro de audio participante 2](#)

[Transcripción de entrevista participante 2](#)

Anexo D: El Formato de observación y formato checklist posterior a la observación

[El formato de observación & checklist posterior a la observación](#)

[Observación #1 & Checklist #1 participante 1 \(O1C1P1\)](#)

[Observación #2 & Checklist #2 participante 1 \(O2C2P1\)](#)

[Observación #3 & Checklist #3 participante 1 \(O3C3P1\)](#)

[Observación #1 & Checklist #1 participante 2 \(O1C1P2\)](#)

[Observación #2 & Checklist #2 participante 2 \(O2C2P2\)](#)

[Observación #3 & Checklist #3 participante 2 \(O3C3P2\)](#)

Anexo E: [Matriz del Sistema de categorías y códigos para el análisis temático.](#)

Anexo F: [Módulo 1. Fundamentos del translingüismo en la enseñanza de la literacidad](#)

Anexo G: [Módulo 2. Prácticas en el Aula y Estrategias Translingüísticas en Contextos de Doble Lenguaje \(ELAR\)](#)

Anexo H: [Módulo 3. Voces Docentes y Reflexión Crítica](#)

Anexo I. [Módulo 4: Materializando el Translingüismo: Herramientas para la Comprensión y la Escritura Bilingüe](#)

Referencias:

- Angrosino, M. (2012). *Doing ethnographic and observational research*. Sage.
- Aronin, L., & Singleton, D. (2012). *Multilingualism*. John Benjamins Publishing Company.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism (5th ed.)*. Multilingual Matters.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Akal.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language (2nd ed.)*. Blackwell.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Bećirović, S., & Bešlija, A. (2018). Teacher perceptions of bilingual education. *Journal of Language and Education*, 4(2), 45–56.
- Bialystok, E., & Poarch, G. (2021). *Bilingualism and cognitive development: Advances in theory and research*. Cambridge University Press.
- Bittencourt, J. (2021). Translanguaging practices in education. *Journal of Multilingual Education Research*, 12(1), 23–38.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed.)*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brooks, F. (2022). Transformative bilingual pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(3), 215–230.

- Canagarajah, S. (2011). *Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy*. Routledge.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.
- Canagarajah, S. (2017). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations* (2nd ed.). Routledge.
- Cassany, D. (2006). *La literacidad: Enseñar a leer y escribir en la escuela* (3rd ed.). Graó.
- Cassany, D. (2006). *Literacy and learning: Reading and writing in context*. Editorial UOC.
- Center for Applied Linguistics. (2021). *Dual language education: Current research and practice*.
<https://www.cal.org>
- Center for Intercultural Dialogue. (2021). *Multilingual education for the 21st century*.
<https://www.interculturaldialogue.org>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Translanguaging and education*. Cambridge University Press.
- Christina School District. (2025). *Dual language immersion program: Spanish-English*.
<https://www.christina.k12.de.us>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164–195.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal*, 94(1), 103–115.

- Cummins, J. (2000). Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society. California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2008). Bilingual education and the role of interdependence in second language acquisition. In O. García, T. Skutnabb-Kangas, & M. E. Torres-Guzmán (Eds.), *Imagining multilingual schools: Languages in education and globalization* (pp. 123–144). Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2015). Language and identity in education: Bilingualism and the politics of inclusion. Routledge.
- Cummins, J. (2017). Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire (2nd ed.). Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2017). Teaching for transfer in multilingual classrooms: A framework for developing bilingual and biliteracy skills. Multilingual Matters.
- De Houwer, A. (2009). Bilingual first language acquisition. Multilingual Matters.
- Departamento de Educación de Delaware (DDOE). (2023). Multilingual Learners Strategic Plan 2023–2028. <https://www.doe.k12.de.us>
- Departamento de Educación de Delaware (DDOE). (2024). Delaware Dual Language Teacher Network report. <https://www.doe.k12.de.us>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). Sage.

- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- English Language Learners (ELLs). (2023). U.S. Department of Education. <https://www.ed.gov/ell>
- Flores, M. (2024). *Multilingualism and literacy in contemporary education*. Editorial Académica.
- Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Polity Press.
- Freeman, D. (1998). *Doing teacher research: From inquiry to understanding*. Heinle & Heinle.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. (2020). *Translanguaging and the development of bilingual and biliterate identities*. Routledge.
- García, O., & Johnson, S., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon Publishing.
- García, O., & Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. Routledge.
- García, O., & Li, W. (2018). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- García, O., & Lin, A. (2017). *Translanguaging in bilingual education*. Routledge.
- García, O., & Otheguy, R. (2020). *Bilingual and multilingual education: Theory, research, and practice*. Routledge.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.
- Gu, M., et al. (2024). Teacher attitudes and multilingual practices. *Journal of Multilingual Education Research*, 15(2), 89–105.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Hall, J. K., & Cook, V. (2013). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 46(3), 271–308.
- Hall, G., & Cook, V. (2013). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 46(1), 1–16. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000278>
- Hamers, J. F., & Blanc, M. H. A. (2000). *Bilinguality and bilingualism* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Hoffman, C. (2014). *An introduction to bilingualism: Principles and processes* (4th ed.). Routledge.
- Hornberger, N. H. (2009). Multilingual education policy and practice: From policy to classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(2), 123–130.
- Hornberger, N. H., & Link, H. (2012). *Translanguaging and language education*. Springer.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Li, W. (2018). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. Routledge.
- Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje (MABA), Universidad Santo Tomás. (s. f.). *Fundamentos del enfoque translingüístico*.

- Menken, K., & Sánchez, M. T. (2019). The status of English learners in US schools. *Educational Review*, 71(3), 293–309.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Mbirimi-Hungwe, D. (2023). Translingual pedagogy and teacher perceptions. *Journal of Bilingual and Multilingual Education*, 18(1), 55–70.
- Molina, J. (2010). *Sistematización de experiencias pedagógicas*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- National Center for Education Statistics (NCES). (2023). *English learners in public schools*. <https://nces.ed.gov>
- Palacios-Hidalgo, E., & Huertas-Abril, C. A. (2025). *Prácticas inclusivas en entornos multilingües: Desafíos y estrategias docentes*. Editorial Académica Española.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage.
- Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 317–344. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90019-X](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90019-X)
- Pérez Serrano, A. (2000). *La investigación educativa: Principios y métodos*. McGraw-Hill.
- Schulze, M. (2019). Multilingual literacy in education. *Language and Education*, 33(4), 345–362.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Seaford School District. (s. f.). *Dual language program guidelines*. <https://www.seaford.k12.de.us>
- Solé, I. (1992). *Aprender a leer y a escribir: Procesos de literacidad*. Ariel.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.

UNESCO. (2017). Education for sustainable development and intercultural education.

<https://unesdoc.unesco.org>

University of Delaware. (2023). Project DELITE: Dual language teacher training initiative.

<https://www.udel.edu>

Universidad Santo Tomás. (s. f.). Prácticas pedagógicas y saberes docentes en entornos

multiculturales. Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje. <https://www.usta.edu.co>

Vaish, V. (2020). Translanguaging in literacy classrooms. *Journal of Language Teaching*, 54(2), 78–92.

Wei, L. (2018). Classroom translanguaging: Emerging patterns of multilingual interaction.

Routledge.

Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30.

WIDA. (2022). English language development standards framework. <https://wida.wisc.edu>