



Transición hacia el Bilingüismo en el colegio San Ignacio de Loyola: Percepciones Docentes.

Carlos Armando Arenas Silva

Daniela Ospina Espinal

Maria Stephanie Pinilla Florián

Departamento de Humanidades

Facultad de Educación

Universidad Santo Tomás

Opción de Grado III

Yury Andrea Yepes Landinez

17 de mayo de 2026



Nota del autor

Carlos Armando Arenas Silva: <https://orcid.org/0009-0004-4821-016X>

Carlosarenass@usantotomas.edu.co

Daniela Ospina Espinal: <https://orcid.org/0009-0001-2272-497X>

Daniela.espinalosp@usantotomas.edu.co

Maria Stephanie Pinilla Florián: <https://orcid.org/0009-0006-9895-8955>

mariapinillaf@usantotomas.edu.co

We have no known conflict of interest to disclose.



Resumen

La presente investigación analiza las percepciones de los docentes del Colegio San Ignacio de Loyola (Medellín) sobre su experiencia en el proceso de transición de un enfoque monolingüe tradicional hacia el bilingüismo (inglés como segunda lengua). El estudio, de enfoque mixto con método inductivo y diseño de estudio de caso, utilizó encuesta de caracterización, entrevista semiestructurada y grupo focal. Los hallazgos muestran percepciones predominantemente positivas, asociadas al apoyo institucional, la gradualidad del proceso, la disponibilidad de recursos y las experiencias de inmersión. Sin embargo, emergieron tensiones significativas: la ineficacia del inglés para la regulación conductual y el llamado de atención en el aula, la falta de continuidad en la formación docente en CLIL, la escasa articulación entre coordinaciones, la sobrecarga de enfoques pedagógicos simultáneos, y la preocupación por la posible pérdida de raíces culturales locales frente al énfasis en la lengua extranjera (bilingüismo sustractivo). La triangulación evidencia una brecha persistente entre las políticas declaradas (inmersión, CLIL) y las prácticas reales (uso del español en espacios informales y en la gestión del aula). El estudio concluye que, incluso en contextos privados con recursos, la transición al bilingüismo enfrenta desafíos cualitativos vinculados a dimensiones afectivas, identitarias y de cultura institucional. Se ofrecen contribuciones para la investigación educativa, para el colegio (recomendaciones de formación continua, articulación curricular y enfoque intercultural) y específicamente para la Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje (MABA), en términos curriculares, metodológicos y de proyección social.

Palabras clave: bilingüismo; percepciones docentes; transición educativa; estudio de caso; CLIL; educación privada.



Abstract

This study analyzes the perceptions of teachers at San Ignacio de Loyola School (Medellín) regarding their experience with the transition from a traditional monolingual approach to bilingualism (English as a second language). The study, which employed a mixed-methods approach using an inductive method and a case study design, utilized a demographic survey, semi-structured interviews, and focus groups. The findings reveal predominantly positive perceptions, linked to institutional support, the gradual nature of the process, the availability of resources, and immersion experiences. However, significant tensions emerged: the ineffectiveness of English for behavioral regulation and giving instructions in the classroom, the lack of continuity in CLIL teacher training, poor coordination between departments, the overload of simultaneous pedagogical approaches, and concern about the potential loss of local cultural roots due to the emphasis on the foreign language (subtractive bilingualism). Triangulation reveals a persistent gap between declared policies (immersion, CLIL) and actual practices (use of Spanish in informal spaces and classroom management). The study concludes that even in resourced private contexts, the transition to bilingualism faces qualitative challenges linked to affective, identity, and institutional culture dimensions. Contributions are offered for educational research, for the school (recommendations for continuous training, curricular articulation, and intercultural approach), and specifically for the Master's Program in Bilingual Learning Environments (MABA) in curricular, methodological, and social outreach terms.

Keywords: bilingualism; teacher perceptions; educational transition; case study; CLIL; private education.



Tabla de contenido

Nota del autor.....	2
Resumen.....	3
Abstract.....	4
Introducción	8
Marco Teórico.....	11
Bilingüismo.....	11
Colectivo.....	12
Individual.....	12
Bilingüismo Lingüístico.....	12
Bilingüismo Cognitivo.....	13
Bilingüismo Progresivo.....	15
Bilingüismo Social.....	16
Bilingüismo en Educación	18
Políticas de bilingüismo en Colombia:	20
Programas de Bilingüismo en Medellín.....	21
Políticas de Implementación en los Colegios Bilingües.....	22
El colegio San Ignacio de Loyola- el Ambiente de Aprendizaje	24
Percepciones Docentes.....	26



Objetivos.....	28
Metodología.....	29
Enfoque de Investigación: Enfoque Mixto	29
Método de Investigación: Método inductivo	30
Observación y recolección de datos:.....	31
Diseño: Estudio de caso.....	32
Participantes en la Investigación.....	34
Instrumentos de Recolección de Datos:	35
Recolección y Análisis de datos.....	39
Entrevista semiestructurada y grupo focal.....	41
Análisis de datos.	42
Análisis de la encuesta de caracterización	43
Análisis de la entrevista semiestructurada	45
Análisis del grupo focal	48
Triangulación de los hallazgos y respuesta a la pregunta de investigación	50
Conclusiones.....	53
Contribuciones y Recomendaciones.....	57
Contribuciones para otras investigaciones interesadas en abordar el bilingüismo y las percepciones docentes en contextos similares o diferentes	57



Contribuciones institucionales para el Colegio San Ignacio de Loyola.....	59
Contribuciones a la Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje (MABA).....	62
Otras ideas de contribuciones investigativas emergentes	63
Referencias.....	66
Apéndices.....	73
Apéndice 1	73
Apéndice 2	73
Apéndice 3	73
Apéndice 4	73
Apéndice 5	73
Apéndice 6	73
Apéndice 7	73



Introducción

En los últimos años, Colombia, como una nación en vía de desarrollo, consciente del proceso de globalización, ha adoptado políticas y desarrollado planes orientados hacia el bilingüismo como una respuesta hacia la política global, social y económica que ha promovido en su mayoría la adquisición del inglés como lengua extranjera (Universidad de Antioquia , 2017). Lo cual se ha materializado en las diferentes reformas que se enfocan en que los estudiantes colombianos se preparen para un entorno de intercambio global, donde el uso de una segunda lengua, en especial en inglés, se ha convertido en una herramienta fundamental para el desarrollo individual y social.

Desde el ámbito de políticas públicas, el gobierno nacional ha emitido planes con el fin de impulsar el aprendizaje de una segunda lengua promoviéndola como una herramienta indispensable para mejorar los índices de competitividad y movilidad social (Ministerio de Educación Nacional, 2018). No obstante, la implementación de dichas políticas como el Programa Nacional de Inglés, ha enfrentado desafíos tales como la desigualdad en el acceso a recursos y formación entre las instituciones públicas y privadas, siendo estas últimas las que cuentan con más recursos económicos, talento humano capacitado y materiales para su transición (Cárdenas Ramos & Miranda, 2014) En consecuencia, se evidencia que los colegios privados han tenido un papel más activo en la acogida del bilingüismo.

En respuesta a lo anterior, muchas instituciones de carácter privado a nivel nacional han adelantado la transición desde un enfoque monolingüe tradicional a un enfoque bilingüe con todo lo que la enseñanza de una lengua extranjera y su aplicación en las diferentes áreas implica. Sin embargo, a pesar de que este proceso en Colombia es una tendencia emergente, no ha estado



exento de novedades en su ejecución (Universidad Nacional Abierta y a Distancia, 2025). Por lo cual, se debe tener en cuenta la percepción de los docentes ante el cambio drástico en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que son los actores principales de la implementación de las políticas y su actuar es crucial para el éxito de dichos esfuerzos.

De esta manera, surge la oportunidad de investigar en el Colegio San Ignacio de Loyola, el cual abre sus puertas a la posibilidad de reflexionar y replantear desde una mirada académica y contextual los desafíos propios del bilingüismo. Cabe resaltar que la Institución de carácter privado se encuentra ubicada en la ciudad de Medellín, que a su vez hace parte de la red de colegios jesuitas de Colombia (ACODESI), la cual se vela porque los colegios de la compañía construyan de manera conjunta la filosofía de vida y enseñanzas en la persona de San Ignacio.

Los profesores, como eje principal del proceso de transición al bilingüismo junto con los estudiantes, han sido fundamentales en las nuevas dinámicas que han traído consigo este reto educativo que se inició en el colegio desde el año 2008 y que a la fecha se continúa construyendo, pues son ellos quienes deben adaptar sus métodos y adquirir nuevas responsabilidades desde una óptica bilingüe. De manera que la posición, instrucción y comprensión del entorno bilingüe desde el punto de vista docente se tornan fundamentales en la implementación de nuevas metodologías pedagógicas y procedimentales de adaptación curricular, son ellos quienes llevan el monitoreo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es así como escuchar sus opiniones, percepciones y recomendaciones resulta necesario para ayudar directamente a diseñar estrategias de apoyo, recursos y herramientas más efectivas, pues se tiene en cuenta el desarrollo de dichas políticas en el contexto real y su dinámica para enfrentar el cambio (Gómez Sará, 2017) Comprender la perspectiva docente es fundamental para garantizar



una transición fluida y exitosa hacia el bilingüismo. Como respuesta a esta tendencia global, este proyecto se enfoca en la Transición hacia el Bilingüismo en un colegio privado: percepciones docentes, en el cual el eje temático, se centra en el bilingüismo, entendido como un fenómeno que trasciende la adquisición de una segunda lengua, pues implica el estudio del contexto y de la creación e implementación de estrategias pedagógicas que el bilingüismo requiere sin dejar de lado la equidad y la inclusión (Araque Torres y otros, 2024). En este enfoque, la Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje (MABA) nos permite identificar a través de las percepciones docentes, las características socioculturales y lingüísticas de las sociedades cuya importancia debe ser tomada en cuenta en el proceso educativo.

Como respuesta a esta tendencia global, este proyecto se enfoca en la importancia de darle una mirada protagónica al docente frente a los cambios que vive el colegio frente a un proceso que cada vez se vuelve mas común en los espacios académicos, entendido como un fenómeno que trasciende la adquisición de una segunda lengua, pues implica el estudio del contexto y de la creación e implementación de estrategias pedagógicas que el bilingüismo requiere sin dejar de lado la equidad y la inclusión (Araque Torres y otros, 2024). En este enfoque, la Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje (MABA) nos permite identificar a través de las percepciones docentes, las características socioculturales y lingüísticas de las sociedades cuya importancia debe ser tomada en cuenta en el proceso educativo.



Marco Teórico

Este capítulo presenta la teoría y discusión de los ejes temáticos en los que se fundamenta esta investigación. La revisión de la literatura académica alimenta el proyecto y permite relacionar el estudio con hallazgos, contribuciones y conceptos previos que brindan legitimidad al proceso investigativo. Los principales ejes de este documento se enfocan hacia el bilingüismo, la educación bilingüe y las percepciones docentes.

Bilingüismo

No hay un concepto definitivo sobre el bilingüismo, su definición varía tanto como la investigación del lenguaje mismo. Para Baker (2001) el bilingüismo es el uso habitual de dos lenguas, el cual puede variar en su nivel de competencia, equilibrio y contexto de uso. No obstante, definir el bilingüismo no es tarea fácil, pues a su vez se ve alterado muchos factores: origen, edad, competencia, aspectos culturales, etc.

Anteriormente se consideraba que el bilingüismo era la habilidad de hablar dos lenguas al igual que un nativo (Bloomfield, 1933); sin embargo, el bilingüismo abarca diferentes niveles de competencia en más de una lengua, pues esta definición excluye a muchos hablantes que usan diversos lenguajes sin tener dominio nativo en ambas.

De hecho, el bilingüismo se entiende como un fenómeno multidimensional que impacta áreas diferentes a las competencias lingüísticas, como la cognición, la antropología, la neurología y la pedagogía (Gómez Vásquez, 2020). Por ello, su estudio abarca la profundización en diferentes disciplinas que integran dimensiones más allá del concepto de hablar dos lenguajes; y mostrar competencia en el manejo de las habilidades comunicativas.



El bilingüismo, como un concepto amplio dentro de su naturaleza, no posee una sola clasificación, pues difiere en cada persona dependiendo de diferentes criterios. Los estudiosos han desarrollado múltiples descripciones a lo largo del tiempo, con definiciones que varían en función de los objetivos del investigador y la clasificación de los sujetos (Landsberry, 2019). De acuerdo con Gómez Vásquez (2020), quien aborda una caracterización de las teorías del bilingüismo existentes que se dividen en

Colectivo

Se refiere a la presencia y uso de múltiples lenguas en una comunidad, país o región. Examina cómo coexisten e interactúan las lenguas a un nivel más amplio, es por ello que en estos lugares las políticas son emitidas en ambos lenguajes. Por ejemplo, en Cataluña en España conviven de manera simultánea el catalán y el castellano, y el bilingüismo es común entre la población.

Individual

Se centra en la capacidad de una persona para hablar dos o más idiomas. A su vez, esta categoría puede ser dividida en las siguientes categorías: lingüístico, cognitivo, progresivo y social (Gómez Vásquez, 2020).

Bilingüismo Lingüístico

Este tipo de bilingüismo se refiere al nivel de competencia que el hablante posee al hablar dos lenguas. De esta manera, Gómez Vásquez en su obra (2020) cita a Pearl y Lambert, (1962) quienes proponen las siguientes subcategorías:



Equilibrado: En esta categoría, el hablante integra los componentes lingüísticos del lenguaje (morfología, fonología, sintaxis, semántica y pragmática) de manera similar en las dos lenguas.

Dominante: El hablante posee una dominancia de un lenguaje por encima de la otra.

Bilingüismo Cognitivo

Se refiere a cómo se adquiere el lenguaje, incluye la edad de exposición al lenguaje. En este apartado, Weinreich (1953) propone:

Compuesto: Las palabras de ambos idiomas se asocian a una única unidad de significado. En este caso, el individuo aprende los dos idiomas en un mismo contexto, lo que hace que los conceptos en ambas lenguas estén interconectados. Por ejemplo, un niño en un hogar bilingüe. En su mente, las palabras de ambos idiomas están interconectadas dentro de una única unidad de significado.

Coordinado: Las palabras de cada idioma están almacenadas en dos unidades de significado separadas. Esto ocurre cuando una persona aprende los idiomas en distintos entornos, permitiéndole diferenciar los conceptos dependiendo del idioma que se utiliza. Por ejemplo, un estudiante que aprende inglés en la escuela y español en casa, pero los usa en contextos completamente separados. En su mente, cada idioma está almacenado en una unidad de significado diferente.

Subordinado: La persona accede al significado de la segunda lengua a través de su primer idioma, es decir, no lo asimila de manera independiente, sino que lo traduce mentalmente



desde su lengua materna. Por ejemplo, una persona que traduce mentalmente todo del inglés al español antes de comprenderlo. En este caso, su acceso al significado en inglés depende de su primer idioma.

Por otra parte, también se tiene en consideración la edad de exposición al lenguaje como factor decisivo en el bilingüismo, ya que la madurez cognitiva a la cual es individuo aprende un segundo idioma influye en el desarrollo cognitivo y habilidad (Landsberry, 2019). Para esto, Genesee et al. (1978) presentan la siguiente clasificación: temprano, simultáneo, secuencial y tardío.

Temprano: Se produce cuando un individuo está expuesto a una segunda lengua y empieza a adquirirla desde la infancia o la niñez temprana (bebé). Los bilingües tempranos tienden a desarrollar grandes habilidades lingüísticas en ambos idiomas.

Simultáneo: Subconjunto del bilingüismo temprano en el que un niño aprende dos o más lenguas al mismo tiempo, normalmente desde el nacimiento. Por ejemplo, un niño que crece en un hogar en el que uno de los padres habla inglés y el otro español.

Secuencial: se da cuando una persona adquiere primero una lengua y luego aprende una segunda más adelante en la infancia. Por ejemplo, un niño que habla mandarín en casa y empieza a aprender inglés en la escuela a los cinco años.

Tardío: Se refiere a la adquisición de una segunda lengua durante la adolescencia o la edad adulta. Los bilingües tardíos pueden tener más problemas de fluidez o pronunciación que los bilingües tempranos.



Bilingüismo Progresivo

Se refiere al uso del lenguaje, su competencia y la interrelación entre ellos (Diebold, 1964, como se citó en Gómez Vásquez, 2020). Los autores sugieren que dentro de esta categoría también está:

Incipiente: Se refiere a un nivel mínimo de competencia lingüística en una segunda lengua. Una persona en esta etapa puede conocer solo unas pocas palabras o frases, pero no tiene competencia funcional. Por ejemplo, alguien que ha aprendido saludos básicos en una lengua extranjera pero no puede entablar una conversación.

Receptivo: Describe a las personas que entienden una segunda lengua, pero rara vez la utilizan al hablar o escribir. Suele darse en personas que crecen expuestas a otra lengua, pero no la utilizan activamente. Un ejemplo típico es un niño que entiende la lengua materna de sus padres, pero solo responde en su lengua dominante.

Productivo: Indica el uso activo de ambas lenguas en el habla y la escritura. Un bilingüe productivo tiene un nivel funcional de competencia y puede comunicarse eficazmente en ambas lenguas.

Luego, se abre una nueva categoría dependiendo de cómo afecta la adquisición de una segunda lengua a la primera lengua de un individuo; se observan las siguientes tipologías.

Aditivo: Lambert (1974) argumentó que este tipo de bilingüismo se produce cuando una persona aprende una segunda lengua sin perder el dominio de la primera. Ambas lenguas coexisten y se utilizan activamente, lo que supone un enriquecimiento cognitivo y cultural. Por ejemplo, un estudiante que aprende inglés sin perder fluidez en su español nativo.



Sustractivo: Según el mismo autor, se produce cuando el aprendizaje de una segunda lengua conduce a una disminución del dominio de la primera. Esto suele ocurrir cuando la primera lengua no se utiliza activamente, lo que conduce a una reducción del vocabulario y la fluidez. Un ejemplo común son los inmigrantes que dejan de utilizar su lengua materna en favor de la lengua dominante en su nuevo país.

Bilingüismo Social

Se basa en el uso de los lenguajes dependiendo del contexto social y de la comunidad. Se refiere a la forma en que el bilingüismo existe y funciona a nivel social; puede ser una característica colectiva de un país o comunidad, que da forma a las políticas lingüísticas, la educación y las interacciones culturales. Primero, se habla del estatus de un lenguaje, impuesto por las etiquetas culturales. Esta distinción pone de manifiesto las jerarquías sociales implícitas en el uso de las lenguas (Guerrero, 2010). En este subtipo se celebra el bilingüismo de élite y se estigmatiza a menudo el bilingüismo popular

Elite: describe a las personas que eligen aprender una segunda lengua, normalmente a través de una educación estructurada o de la exposición a entornos internacionales. Según Fishman (1972), suele tratarse de lenguas con un estatus social importante, como el inglés o el francés (como se citó en Gómez Vásquez, 2020). Este tipo de bilingüismo está vinculado al privilegio y suele considerarse una valiosa habilidad cultural.

Popular: describe a personas de comunidades minoritarias o marginadas que aprenden una lengua dominante por necesidad, a menudo para sortear estructuras sociales que devalúan sus lenguas nativas. Lenguas como el wayuunaiki o el embera suelen estar marginadas, por lo



que sus hablantes se enfrentan a presiones sociales e institucionales para adoptar la lengua dominante.

Adicionalmente, se tiene en cuenta la habilidad cultural, la cual implica no solo comunicarse en dos idiomas, sino también la capacidad de participar activamente y comprender profundamente las culturas asociadas a esas lenguas. Según Hammers & Blanc (2000) se encuentran las siguientes formas de bilingüismo:

Bicultural: este tipo de bilingüismo se refiere a personas que no solo dominan dos idiomas, sino que también participan activamente y se identifican con las culturas asociadas a ambas lenguas. Por ejemplo, un individuo mexicano-estadounidense que celebra festividades de ambas culturas y se comunica fluidamente en español e inglés.

Monocultural: en este caso, la persona es competente en dos idiomas, pero mantiene una identificación cultural exclusiva con una sola cultura. Por ejemplo, un hablante nativo de francés que aprende inglés por motivos laborales, pero que continúa siguiendo únicamente las tradiciones francesas.

Acultural: Este tipo describe a individuos que, al aprender una segunda lengua, comienzan a adoptar ciertos aspectos de la nueva cultura, mientras conservan elementos de su cultura original. Un ejemplo sería un inmigrante chino en Canadá que aprende inglés y se adapta a algunas costumbres canadienses, sin abandonar sus tradiciones chinas.

Deculturado: se refiere a personas que, al adquirir una segunda lengua, pierden la conexión con su cultura de origen, pero no logran integrarse completamente en la nueva cultura, lo que puede generar un sentimiento de desarraigo. Por ejemplo, un niño inmigrante que olvida su lengua materna pero no se siente plenamente aceptado en su país de acogida.



Finalmente, de acuerdo con Valdés y Figueroa (1994), se encuentra la clasificación basada en la intencionalidad al aprender una lengua: el *bilingüismo circunstancial* surge por la necesidad de adaptación, mientras que el *bilingüismo electivo* es el resultado de una decisión voluntaria basada en intereses personales, educativos o profesionales. Ambos tipos reflejan cómo el contexto en el que se aprende una segunda lengua puede influir en la manera en que se desarrolla la competencia bilingüe.

Bilingüismo en Educación

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), entidad encargada de proporcionar las directrices que promuevan el aprendizaje de lenguas extranjeras, basándose en tres pilares fundamentales: lengua, comunicación y cultura (Ministerio de Educación Nacional, 2005), reconoce que el aprendizaje de lenguas involucra además una instrucción cultural.

No obstante, el MEN no proporciona una definición única del bilingüismo, sin embargo, se habla de la habilidad de ser comunicativamente competitivo en una lengua extranjera, se toma como estándar el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) el cuál establece los niveles de competencia lingüística basado en cuatro habilidades comunicativas: hablar, leer, escribir, escuchar (Consejo de Europa, 2002). Igualmente, el MCER se refiere al “plurilingüismo” como la habilidad de una persona de coexistir y tener competencias comunicativas parciales en más de una lengua, y que estas a su vez se integren e interactúen entre sí según el contexto. Por lo que se podría inferir que el bilingüismo es una forma de plurilingüismo.



A su vez, el MEN resalta la importancia del bilingüismo como herramienta de interacción personal y nacional en el mundo globalizado (Ministerio de Educación Nacional, 2005) y estrategia de competitividad internacional. Colombia, como nación que participa en los mercados globales, hace esfuerzos por promover el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, la cual ha jugado un papel crucial en la formulación de las políticas lingüísticas colombianas (Viana Astaiza & Gómez Medina, 2024) . Por lo que históricamente se ha priorizado el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Sin embargo, el bilingüismo tiene una importancia que va más allá del campo económico.

Colombia es un país plurilingüe, con 65 lenguas indígenas registradas, una lengua Rom y dos lenguajes criollos y un lenguaje de señas, además de las variaciones regionales presentes en el país (Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), 2015). Sin embargo, las políticas en Colombia no promueven el aprendizaje de lenguas indígenas ya presentes en la nación, pues el bilingüismo se entiende principalmente como el dominio del inglés y español (Viana Astaiza & Gómez Medina, 2024, pág. 7). De alguna manera, se podría decir que se desvaloriza el legado de lenguajes y procesos históricos, los cuales se han perpetuado en las estructuras de poder y subordinación cultural, en este caso lingüística.

Históricamente se ha priorizado el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, lo cual desemboca en que el MEN emita diversos documentos y políticas con el fin de promover el bilingüismo en inglés (Bastidas, 2021). Respondiendo a la integración de Colombia en la economía global mediante tratados y cooperaciones con organizaciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Consejo Británico, tratados que se van a tratar más adelante en el texto.



Políticas de bilingüismo en Colombia:

La trayectoria del bilingüismo en Colombia ha sido moldeada por una serie de políticas públicas que reflejan la creciente importancia del inglés como herramienta para la competitividad global. A comienzos del siglo XXI, el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB: 2004-2019) sentó las bases al establecer estándares educativos orientados a que los estudiantes alcanzaran el nivel B1 de inglés al finalizar la educación media (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Este programa, respaldado por documentos como Bases para una nación bilingüe y competitiva (Ministerio de Educación Nacional, 2005), buscaba integrar al país en la economía global, aunque enfrentó críticas por su enfoque en metas cuantitativas más que en procesos pedagógicos (Usma, 2013).

Posteriormente, el Programa para el Fortalecimiento de Lenguas Extranjeras (PFDCLE: 2010-2014) surgió para abordar las brechas en la formación docente y la infraestructura educativa. Con un enfoque en competencias comunicativas, este programa priorizó la capacitación de profesores y la implementación de tecnologías en el aula (MEN, 2012). Sin embargo, su meta del 40% de estudiantes en B1 para 2014 evidenció los desafíos persistentes en equidad y acceso.

Un hito crucial fue la Ley 1651 de 2013, conocida como Ley de Bilingüismo (Congreso de Colombia, 2013), que modificó la Ley General de Educación para institucionalizar la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta normativa no solo reconoció el inglés como eje de desarrollo, sino que también impulsó la actualización curricular y la formación docente especializada (Usma, 2013).



Como siguiente paso, el Programa Nacional de Inglés (PNI: 2015-2025) amplió el alcance con la ambiciosa meta de posicionar a Colombia como el país líder en inglés de Suramérica para 2025 (MEN, 2015). Este plan introdujo estrategias como la creación de currículos flexibles y alianzas público-privadas, reflejadas en documentos como Colombia, Very Well.

Aunque estos programas han avanzado en infraestructura y estandarización, persisten desafíos como la disparidad regional y la necesidad de enfoques pedagógicos contextualizados. La evolución de estas políticas ilustra un esfuerzo continuo por equilibrar metas globales con realidades locales, marcando un camino de adaptación constante.

Programas de Bilingüismo en Medellín

En el ámbito local, la ciudad de Medellín ha desarrollado estrategias propias para complementar estas políticas nacionales. A través de la Secretaría de Educación, se ha puesto en marcha un Programa de Bilingüismo que busca integrar el aprendizaje del inglés como eje transversal del currículo, priorizando la formación metodológica de los docentes (Secretaría de Educación de Medellín, 2020). Asimismo, la ciudad ha conformado la Red de Bilingüismo, una comunidad de práctica compuesta por profesores de inglés de diversas instituciones, que promueve el intercambio pedagógico y la adaptación a los nuevos retos de la enseñanza de lenguas extranjeras (Secretaría de Educación de Medellín, 2021, pág. 15).

Complementando estas iniciativas, la estrategia “Medellín Territorio Bilingüe”, liderada por Sapiencia, ofrece formación gratuita en inglés a habitantes de distintas comunas, buscando



no solo fortalecer las capacidades lingüísticas de la población, sino también promover la internacionalización de la ciudad (Sapiencia, Agencia de Educación Superior de Medellín, 2022).

También, para el 2024 este plan ofreció 2.000 cupos gratuitos para formación en inglés, alineados al Marco Común Europeo (niveles A1-B2), considerando modalidad virtual (con IA) y presencial, incluyendo certificación avalada por la Secretaría de Educación. Su objetivo es impulsar competencias lingüísticas para oportunidades laborales y académicas, enmarcado en el Plan de Desarrollo “Medellín cuenta con vos” (Sapiencia Medellín, 2024).

Estas políticas y programas configuran el escenario en el cual se inscribe la presente investigación sobre las percepciones docentes en la transición al bilingüismo en un colegio privado. Comprender este entramado normativo y programático resulta clave para analizar cómo los docentes interpretan, apropian o tensionan dichos lineamientos institucionales en sus prácticas cotidianas.

Políticas de Implementación en los Colegios Bilingües

Por su parte, los colegios privados que van en la búsqueda del bilingüismo deben cumplir con prácticas pedagógicas y organizativas, aunque no se cuenta con una certificación exclusiva oficial, estas se describen de la siguiente manera: la intensificación del inglés en el currículo, el uso del enfoque CLIL (Content and Language Integrated Learning), la contratación de docentes con certificaciones mínimas B2-C1 y la aplicación de pruebas internacionales como Cambridge o TOEFL para medir el nivel de inglés de los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006; Coyle, 2010). CLIL, por sus siglas en inglés, se refiere a un enfoque educativo que promueve en los estudiantes el aprendizaje de áreas específicas por medio de la segunda



lengua. Esta metodología se basa en los principios de educación activa, donde se favorece el aprendizaje en contexto. De la misma manera, estos colegios deben contar con una política de bilingüismo formal incluida en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), que asegure coherencia en su implementación a nivel de institución.

El colegio San Ignacio, como institución privada con amplia trayectoria en el sector educativo, ha emprendido su caminar en el proceso de bilingüismo con el objetivo de servirle a la comunidad otras perspectivas que desde el aprendizaje se dan en la interacción con otras lenguas, en este caso el inglés. Esta propuesta pedagógica busca formar hombres y mujeres globales con conciencia crítica, que estén en capacidad de interactuar en contextos multiculturales desde el respeto y el entendimiento de lo que significa el otro. Es así como, “la adquisición y desarrollo del inglés como parte de la propuesta educativa integral, trasciende las fronteras de lo netamente lingüístico y nos lleva a considerar otros campos como el cultural” (Colegio San Ignacio de Loyola, 2021, p. 5).

De esta manera, el camino hacia el proceso de bilingüismo para los colegios privados está marcado por elementos que no solo resaltan la importancia de las políticas públicas, sino que además trascienden el acto de comunicar como una manera de formar integralmente a las actuales generaciones que sin duda hacen parte de un mundo cambiante que exige con mayor fuerza su mejor versión.



En este sentido, el MEN establece lineamientos específicos que deben cumplir las instituciones para denominarse “colegios bilingües”. Según el MEN (2025) se destacan los siguientes aspectos:

1. Solicitar la modificación de la Licencia de Funcionamiento ante la Secretaría o Dirección Local de Educación correspondiente.
2. Presentar un resumen estructurado del PEI, que cumpla con la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1860 de 1994, donde se evidencie:
 - a. Una estructura curricular clara.
 - b. Más del 50% del currículo impartido en la lengua extranjera.
 - c. Orientación bicultural o intercultural.
3. Garantizar que al menos el 50% de los docentes esté certificado en nivel B2 (MCER) por una entidad autorizada, incluyendo docentes nativos en la lengua extranjera.
4. Contar con infraestructura y recursos adecuados como textos, TICs, plataformas virtuales, entre otros (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

El colegio San Ignacio de Loyola- el Ambiente de Aprendizaje

Es importante resaltar que un proceso de transición al bilingüismo es un camino que se construye en el colegio San Ignacio a través del tiempo, del esfuerzo y la dedicación de la comunidad educativa en general. Al mismo tiempo, implica una inversión de múltiples recursos que han permitido proyectar un proceso formativo que le apunta a dar respuestas efectivas a las necesidades propias del contexto. Es así como la Institución, ha hecho un gran esfuerzo en



garantizar la prestación del servicio con calidad, se adopta en su quehacer por Enfoque comunicativo intercultural, el cual, hace referencia a las relaciones entre lengua y cultura, y a las razones que han conducido a la necesidad de potenciar procesos de enseñanza-aprendizaje que integran ambas” (Colegio San Ignacio de Loyola, 2021, pág. 5). Es una perspectiva que no solo pretende la enseñanza del inglés como parte del currículo, sino que propende por la formación de sujetos críticos frente a sí mismo y a su entorno se enriquece la culturalidad a través del uso de una segunda lengua.

El enfoque propuesto por la institución resalta que “la adquisición y desarrollo del inglés como parte de la propuesta educativa integral trascienden las fronteras de lo netamente lingüístico y nos llevan a considerar otros campos como el cultural” (2021). Es así como se promueve una educación que reúne competencias lingüísticas, cognitivas y éticas en función de contextos reales donde los estudiantes interactúan de manera constante y directa.

El objetivo de este modelo de bilingüismo también apunta a comprender la interrelación entre la lengua materna y la segunda lengua; destaca el papel mediador del lenguaje en los procesos de desarrollo cognitivo. Adicionalmente, el bilingüismo es entendido como un factor de crecimiento intelectual, pues “provee gran flexibilidad mental, gran capacidad de pensamiento abstracto, capacidad de pensamiento independiente de palabras, superioridad en la construcción de conceptos y desarrollo de la inteligencia” (pág. 13). Son elementos que no solo le apuntan al crecimiento académico del estudiante, sino que también refuerza la necesidad de una formación entendida desde la integralidad.

Finalmente, en la lógica de los principios ignacianos que guían la propuesta pedagógica de la institución, se resalta que “los conceptos de enseñanza–aprendizaje se miran desde los



enfoques: educación personalizada, Pedagogía Ignaciana, constructivismo y otros enfoques alternativos” (Colegio San Ignacio de Loyola, 2021, p. 28), lo que permite comprender la implementación del bilingüismo como parte de una transformación que busca la evolución del ser.

Percepciones Docentes.

En los últimos años, diversos estudios han analizado las percepciones docentes frente a la implementación del bilingüismo, especialmente en contextos guiados por políticas públicas. Campillo, Sánchez y Miralles (2019), en Murcia (España), vinculan percepciones positivas con la formación y experiencia docente en AICLE, aportando un marco útil para entender dimensiones cognitivas, lingüísticas y afectivas en procesos de transición.

En Colombia, Fajardo Castañeda y Miranda (2018) revelan tensiones entre las políticas del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) y la realidad escolar pública, resaltando la falta de recursos, escasa participación docente y limitada formación como obstáculos en la implementación. Ramos Acosta (2024), desde un enfoque mixto, amplía el análisis incluyendo barreras estructurales como el acceso a internet y recursos digitales, destacando el papel del contexto institucional.

Estudios como el de Flórez Vargas (2019) y Galindo Martínez y Murillo (2024) muestran cómo la brecha entre políticas y prácticas afecta la efectividad de los programas bilingües, subrayando la importancia de entornos adecuados y formación continua. De forma complementaria, Sierra Ospina (2019) y Arias Rentería (2025) destacan la agencia docente y la resignificación del bilingüismo desde sus experiencias.



En el sector privado, McDougald et al. (2023) exploran la situación en colegios de Bogotá, identificando desconocimiento metodológico y necesidad de redes de formación como desafíos clave. Finalmente, Zabala Palacio (2023) propone articular bilingüismo e interculturalidad mediante enfoques pedagógicos que respondan a la diversidad cultural del país.

Estos antecedentes evidencian que, si bien el campo ha sido ampliamente estudiado en contextos públicos y rurales, existe una brecha en la literatura respecto a cómo se vive el proceso de transición al bilingüismo dentro de instituciones privadas, donde los docentes enfrentan realidades particulares en cuanto a autonomía curricular, presión institucional y expectativas de la comunidad educativa. Por tanto, el presente estudio busca aportar a este vacío, recogiendo las experiencias de docentes en un colegio privado colombiano que transita hacia el bilingüismo.

Teniendo en cuenta los precedentes teóricos y el enfoque de esta investigación, que busca explorar las percepciones docentes en el proceso de transición hacia el bilingüismo en el colegio San Ignacio de Loyola de Medellín, se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las percepciones docentes en el proceso de transición hacia el bilingüismo en el colegio San Ignacio de Loyola?



Objetivos

A partir de la pregunta investigativa, se plantean un objetivo general y varios objetivos específicos que guían el desarrollo del estudio.

Objetivo general:

Analizar las percepciones de los docentes del Colegio San Ignacio de Loyola de su experiencia en el proceso de transición hacia el bilingüismo.

Objetivos específicos:

- Describir las experiencias y percepciones de los docentes en el proceso de transición hacia el bilingüismo en el Colegio San Ignacio de Loyola de Medellín.
- Identificar los factores conceptuales, contextuales, institucionales y personales que influyen en la manera como los docentes asumen y participan en la implementación del bilingüismo.
- Comprender cómo estas percepciones y experiencias impactan la transición hacia el bilingüismo a nivel institucional.



Metodología

Enfoque de Investigación: Enfoque Mixto

La presente investigación adopta un diseño mixto como marco metodológico central, decisión basada en la naturaleza interpretativa de sus objetivos y la complejidad del fenómeno estudiado. Coincidimos en que más allá de un enfoque y herramientas netamente descriptivas se necesitaba de herramientas numéricas para hacer más cómodo y variado el estudio en cuanto a la recolección y el análisis de datos. Hernández Sampieri (2014) sostiene que el enfoque de investigación mixto integra y combina las características cualitativas y cuantitativas en un solo estudio. De esta manera su objetivo principal no es solamente adicionar características de ambos enfoques sino utilizarlos de manera complementaria en orden de obtener una reflexión más profunda y completa del problema de investigación.

Dado que los objetivos de esta investigación se centran en analizar percepciones, describir experiencias, identificar factores y comprender el impacto, principalmente con información cualitativa, también utilizamos herramientas cuantitativas y estadísticas debido a la cantidad de participantes y datos recopilados. Esto nos permite cuantificar ciertos aspectos y facilitar un análisis de datos más eficiente y equilibrado mediante la triangulación de los hallazgos.

Según Creswell y Plano Clark (2018) el enfoque mixto consiste en recolectar y analizar datos cuantitativos y cualitativos simultáneamente, asignándoles una importancia equitativa. La integración de los datos no ocurre durante la recolección, sino en la fase de interpretación (triangulación), donde se analizan y comparan los resultados de ambos componentes para



responder de manera integral al objetivo general de entender las percepciones y sus implicaciones a nivel institucional, profesional y personal.

Método de Investigación: Método inductivo

La presente investigación se lleva a cabo dentro del método inductivo, el cual se caracterizó por tomar como base la observación de realidades particulares apuntándole a conclusiones generales. En este caso, la investigación busca comprender las percepciones docentes en el camino de la transición al bilingüismo en el colegio San Ignacio de la ciudad de Medellín, teniendo en cuenta sus testimonios, interpretaciones y experiencias donde se teje una comprensión contextualizada y fundamentada del fenómeno educativo.

El enfoque inductivo se considera pertinente, ya que las percepciones docentes, se denominan construcciones subjetivas, unidas a experiencias, conocimientos previos, contextos a nivel de institución y a las condiciones educativas, aspectos que no pueden ser comprendidos adecuadamente desde un enfoque hipotético-deductivo. De esta manera, se resalta el valor de la indagación desde lo particular, abriendo la puerta a la construcción de unos resultados a partir de las voces de aquellos actores educativos que resultan fundamentales en el proceso formativo de los estudiantes.

Como lo señalan Fajardo Castañeda y Miranda (2018), las tensiones entre las políticas públicas y la realidad educativa son evidentes en la medida en que los docentes enfrentan retos estructurales, pedagógicos y formativos. Desde esta perspectiva, resulta indispensable abordar sus experiencias desde una lógica comprensiva y abierta, lo cual se alinea con los principios del



método inductivo. En la práctica, el enfoque inductivo se presenta en las fases de proceso investigativo que a continuación se mencionan:

Observación y recolección de datos:

Se basa en el análisis cualitativo y cuantitativo de los discursos docentes recogidos a través de entrevistas semiestructuradas, permitiendo mostrar patrones, creencias, tensiones y estrategias sobre el proceso de transición al bilingüismo, tan como lo destaca Ramos Acosta (2024). Este tipo de aproximaciones permite evidenciar no solo percepciones individuales, sino también las condiciones institucionales que las configuran.

Análisis temático emergente: La recolección de los datos no se basa en categorías predeterminadas, sino en las que surgieron a partir del análisis, articulado al enfoque inductivo. Esta técnica favorece una comprensión genuina de las representaciones sociales que los docentes construyen alrededor del bilingüismo (Galindo Martínez & Murillo, 2024).

Construcción de significados: Teniendo en cuenta la identificación de los patrones comunes y las divergencias en las percepciones, se toman las interpretaciones que permiten comprender el fenómeno desde la misma experiencia de los participantes. Esta lógica interpretativa es acorde con la noción de agencia docente propuesta por Sierra Ospina (2019) y Arias Rentería (2025), quienes destacan la importancia de resignificar el bilingüismo desde las experiencias de quienes lo implementan.

Formulación de conclusiones generales: Las categorías emergentes permiten identificar no solo las dinámicas que se dan en torno al bilingüismo, sino también los retos institucionales,

emocionales y cognitivos percibidos por los docentes. Este paso final cierra el proceso inductivo, generando teoría a partir de los datos empíricos recolectados.

En concordancia con lo anterior, el método inductivo permite que la presente investigación no solo evidencie la percepción previa del bilingüismo, sino que al mismo tiempo descubra sus significados y complejidades desde las experiencias docentes, posicionando a los educadores como sujetos activos en la construcción de conocimiento.

Diseño: Estudio de caso

Teniendo en cuenta el planteamiento del problema y la pregunta investigativa, se decidió que el mejor diseño para llevar a cabo este documento es el estudio de caso mixto. Este diseño investigativo permite examinar con cuidado un fenómeno dentro de su contexto real, contemplando la realidad como un todo, analizando en profundidad y de manera sistémica. Dicho en palabras de Hernández Sampieri (2014), este tipo de investigación “se centra en la descripción y el examen o análisis en profundidad de una o varias unidades y su contexto de manera sistemática y holística” (p. 2). Lo anterior se ajusta a la línea de investigación, el diseño se acopla a los objetivos establecidos, ya que se busca analizar las percepciones de los docentes del Colegio San Ignacio de Loyola sobre su experiencia en el proceso de transición hacia el bilingüismo.

De acuerdo con este diseño se identifican algunas funciones o propósitos de los estudios de caso (Hernández Sampieri, 2014, citando a Green, 2011; Robson, 2011; Mertler & Charles, 2010; y Armenian, 2009) entre los cuales destacan la generación de descripciones sobre individuos o fenómenos, así como la identificación de patrones que permiten explicar las causas



y mecanismos que influyen en determinadas situaciones de estudio. Por tanto, se ajusta perfectamente al desarrollo de este proyecto investigativo, dado que se busca describir y reconocer a partir de las perspectivas docentes los diversos factores que atraviesa el bilingüismo durante su implementación desde un enfoque tradicional monolingüe.

La elección del colegio San Ignacio de Loyola como caso de estudio responde a su relevancia contextual y a la pertinencia del momento institucional que actualmente atraviesa su etapa de transición al bilingüismo, el cual brinda un escenario propicio para analizar en profundidad las dinámicas, percepciones y desafíos que surgen en el proceso; el cual enriquece la comprensión del fenómeno desde una perspectiva situada y significativa, pues es importante notar que la transición hacia el bilingüismo inició hace aproximadamente siete años por lo que aún coexisten niveles que conservan un enfoque monolingüe tradicional.

De acuerdo con Creswell et al. (2007, como se citó en Hernández Sampieri, 2014), consideran que los estudios de caso pueden tener variantes en su enfoque, en este caso mixto, dependiendo del tamaño del caso. Teniendo en cuenta lo anterior, se opta por un estudio con enfoque colectivo, ya que se trata de tomar en cuenta las voces de varios docentes para entender sus puntos de vista sobre el proceso de adopción del bilingüismo.

Este diseño permite recolectar la información mediante diversos métodos como diarios, entrevistas, encuestas, grupos de enfoque, observaciones, revisión documental, multimodal, etcétera. Es así como la multiplicidad de fuentes y perspectivas contribuye a una comprensión diversa del fenómeno estudiado, considerando particularidades individuales e institucionales. En el caso de este documento se hizo uso de encuestas, entrevistas y grupos de enfoque diseñados al servicio de los objetivos previamente propuestos.



Finalmente, este documento se desarrolló teniendo en cuenta los principios éticos propios de la investigación académica. Se garantizó el consentimiento informado de los participantes, el respeto por su privacidad y confidencialidad de la totalidad de la información recolectada, por lo que para cumplir el rigor investigativo se emplearon seudónimos para proteger la identidad de los docentes participantes del estudio.

Participantes en la Investigación

La disposición metodológica del presente estudio se fundamentó en una selección rigurosa de los actores clave del proceso de adopción del bilingüismo. La población objeto de análisis la constituyó el cuerpo docente de la institución educativa Colegio San Ignacio de Loyola. Por ello, se empleó un muestreo intencional o por juicio, cuyo proceso se llevó a cabo en coordinación con los departamentos de Bilingüismo (ESL) y de inglés (EFL). A partir de una reunión con sus coordinadores, se postularon docentes activos teniendo en cuenta su experiencia específica y el área a la que pertenecen (ciencias en inglés, artística en inglés, sociales en inglés, etc.). Una vez la dirección académica verificó y aprobó la lista de candidatos se delimitó la muestra investigativa.

La muestra final estuvo compuesta por trece educadores de la sede Medellín, quienes han experimentado de manera activa la transición del modelo de enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (EFL) a Inglés como Segunda Lengua (ESL). Todos los participantes manifestaron su pleno consentimiento y disposición a colaborar. La ética investigativa garantizó en todo momento la confidencialidad y el anonimato de sus opiniones, experiencias y perspectivas, elementos cruciales para la validez de la información recolectada.



Características y Criterios de Selección

El perfil de los participantes se caracteriza por un alto nivel de competencia en inglés, certificado por pruebas estandarizadas que validan un dominio equivalente o superior al nivel B2+ del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, requisito institucional para el ejercicio de la docencia en el plantel. Es crucial destacar que no existe un requisito de formación profesional específica en pedagogía del inglés o un título afín al bilingüismo, lo que amplía la diversidad de enfoques disciplinares dentro de la muestra. Además, esta división departamental (Bilingüismo y Área de Inglés) refleja la transición institucional activa y permite el contraste de experiencias situadas.

Finalmente, se estableció un criterio de exclusión principal, no haber enseñado bajo las directrices de los dos modelos (EFL y ESL) o no haber participado activamente en el proceso de adopción del bilingüismo. Este criterio aseguró que todos los participantes tuvieran la experiencia dual necesaria para aportar una comprensión holística y profunda de los desafíos y las percepciones inherentes al cambio paradigmático.

Instrumentos de Recolección de Datos:

Teniendo en cuenta el método, tipo de investigación y diseño elegidos, la recolección de datos no se centra en la medición o estandarización de los datos y posteriores resultados o hallazgos, sino que se busca la exploración profunda de un fenómeno en este caso educativo. En este sentido, considerando el objetivo de esta investigación, la cual busca analizar la perspectiva de los participantes, sus experiencias y apreciaciones del contexto, los instrumentos se emplearon para indagar y comprender su postura, no para imponer postura alguna o polarizar de alguna



manera sus respuestas. Por lo que los métodos y técnicas de recolección de información fueron diseñados cuidadosamente para obtener información rica y detallada sobre las experiencias y percepciones de los participantes de esta investigación.

Encuesta De Caracterización.

Este instrumento se utilizó en función del objetivo de describir a los docentes, sus experiencias y formación. Los datos obtenidos son características demográficas, socioeconómicas, percepciones iniciales y parcialmente factores personales e institucionales sobre la transición al bilingüismo de la población de estudio. Como dice Hernández Sampieri (2014), la encuesta es un instrumento que se enfoca en recabar información de un grupo de personas a través de un cuestionario estandarizado. Sin embargo, al tratarse de una investigación de carácter mixto, se abrió espacio para preguntas abiertas que brindaron datos cualitativos y numéricos valiosos para el objetivo de la investigación. El uso de este elemento es estratégico, el cual busca generar un perfil o caracterización de los docentes, lo que permitió situar de manera contextualizada la descripción de sus percepciones recabadas en posteriores etapas del proyecto (ver anexo 1).

Entrevista semiestructurada.

Es un instrumento clave usado en el servicio del objetivo de profundizar en la identificación de las percepciones, experiencias, contextos, opiniones y conceptos de los participantes en la transición al bilingüismo. Como expresa Hernández Sampieri (2014), este tipo de entrevista combina la flexibilidad de la conversación con la estructura y control de un guion preestablecido. En este caso, los investigadores contaron con una guía de preguntas centrales, adaptativas al flujo de la interacción, dando lugar a la exploración de nuevos temas de discusión.



La entrevista semiestructurada sirvió como medio para capturar las percepciones de los individuos y entender sus realidades de manera detallada (ver anexo 2).

Se siguieron los siguientes pasos, descritos por Hernández Sampieri (2014):

1. Crear una lista de temas clave y preguntas orientadoras
2. Contactar a los participantes, explicar el objetivo de la investigación y convocar a la entrevista
3. Conducir la entrevista de manera flexible formulando preguntas de seguimiento para profundizar en temas emergentes
4. Tomar notas de la entrevista

Grupos Focales.

También llamados grupos de enfoque son otro instrumento fundamental de este proyecto, pues a través de la interacción grupal en un ambiente relajado en el que los participantes conversan sobre un tema en específico bajo la guía de un moderador, en este caso los investigadores. Este artefacto es definido por Hernández Sampieri (2014) como un método que busca comprender las experiencias de toda clase de individuos y entender las causas detrás de los fenómenos de estudio a través de la interacción y la construcción grupal de significado. La riqueza conceptual obtenida a partir de las sesiones grupales reside en la interacción propendida y el debate, pues emergen temas nuevos y cosmovisiones diversas que en un encuentro individual no saldrían a la luz. Este instrumento se empleó como complemento de las entrevistas semiestructuradas llevadas a cabo de manera individual, proporcionando una visión de las dinámicas grupales (ver anexo 3).



Se siguieron los siguientes pasos detallados por Hernández Sampieri (2014) para realizar las sesiones de grupo:

1. Determinar en número de grupos y las sesiones (flexible al desarrollo y necesidad del estudio)
2. Definir el número tentativo de participantes y sus características
3. Se enviaron las invitaciones al grupo de enfoque
4. Llevar a cabo la sesión en un ambiente cómodo y seguro
5. Tomar el reporte detallado de la sesión.



Recolección y Análisis de datos

Para dar respuesta a los objetivos planteados en esta investigación, se implementaron tres instrumentos de recolección de información, cada uno alineado con uno o varios objetivos específicos del estudio, como se muestra a continuación. La encuesta de caracterización se orientó a elaborar una descripción sociodemográfica y profesional del perfil de los participantes, así como a obtener un primer acercamiento a las experiencias y percepciones docentes (objetivo específico 1); también aportó, de manera parcial, a la identificación de factores personales e institucionales (objetivo específico 2). Por su parte, la entrevista semiestructurada y el grupo focal permitieron profundizar en las experiencias y cambios vividos por los docentes (objetivo 1), identificar con mayor detalle los factores conceptuales, contextuales, institucionales y personales que incidieron en la forma en que los docentes asumieron e implementaron el bilingüismo (objetivo 2), y comprender cómo dichas percepciones impactaron la transición a nivel institucional (objetivo 3). Finalmente, el análisis articulado de los tres instrumentos brindó las bases para consolidar la comprensión del fenómeno desde una perspectiva integral.

Encuesta de caracterización.

La encuesta de caracterización se aplicó a los docentes del Colegio San Ignacio de Loyola que han participado en el proceso de transición hacia el bilingüismo. De los 16 docentes que firmaron el consentimiento informado, 12 respondieron el instrumento. Sus edades oscilaron entre 25 y 53 años (mediana = 34); 8 se identificaron con el género masculino y 4 con el femenino. Se distribuyeron equitativamente en los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria (4 en cada uno). En cuanto a su formación académica, 7 contaban con maestría y 5 con pregrado. Predominó el nivel de inglés C1 (6 docentes), seguido de B2 (4). Once de los 12 encuestados



habían recibido formación en metodologías bilingües, principalmente a través de talleres internos ofrecidos por la institución. La Tabla 1 resume las principales características sociodemográficas y profesionales de los participantes.

Tabla 1.

Caracterización de los docentes participantes (n=12)

Variable	Categoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Género	Masculino	8	66.7
	Femenino	4	33.3
Nivel de enseñanza	Preescolar	4	33.3
	Primaria	4	33.3
	Secundaria	4	33.3
Formación académica	Pregrado	5	41.7
	Maestría	7	58.3
Experiencia docente (años)	0-5	4	33.3
	6-10	6	50.0
	11-20	1	8.3
	+20	1	8.3



Experiencia en el colegio (años)	0-5	9	75.0
	6-10	2	16.7
	+20	1	8.3
Nivel de inglés	A1-A2	1	8.3
	B2	4	33.3
	C1	6	50.0
	No	1	8.3
específica			
Formación en metodologías bilingües	Sí	11	91.7
	No	1	8.3

Entrevista semiestructurada y grupo focal.

La entrevista semiestructurada se realizó de manera individual con 11 docentes, mientras que el grupo focal contó con la participación de 2 docentes. Ambos encuentros se llevaron a cabo en espacios dispuestos por la institución, libres de distracciones y con condiciones que favorecieron la privacidad y la comodidad de los participantes, lo que permitió una conversación fluida y en profundidad. Previamente, cada participante firmó el consentimiento informado, autorizando la grabación en audio y el uso académico de sus aportes, con garantía de anonimato y confidencialidad. Las sesiones fueron grabadas y posteriormente transcritas de manera literal, asegurando la fidelidad a los datos aportados.



Una vez transcritas las sesiones, se realizó un análisis de contenido temático que permitió identificar patrones comunes y categorías emergentes en el discurso de los docentes. Este proceso posibilitó reconocer de forma directa los factores conceptuales, contextuales, institucionales y personales que incidieron en su participación en la implementación del bilingüismo, así como comprender de qué manera sus percepciones y experiencias impactaron la transición a nivel institucional.

En conjunto, la información recolectada a través de estos tres instrumentos: caracterización inicial, entrevistas a profundidad y discusión grupal; proporcionó una visión integral y matizada del fenómeno estudiado, sentando las bases para el análisis que se presenta en el siguiente apartado.

Análisis de datos.

Una vez concluida la fase de recolección de información, se procedió al análisis sistemático de los datos obtenidos a través de los tres instrumentos diseñados: encuesta de caracterización, entrevista semiestructurada y grupo focal. Para garantizar la trazabilidad y organización del proceso, se empleó un **documento de control de instrumentos** (ver Apéndice 6) el cual permitió gestionar el seguimiento de cada participante en las distintas etapas del estudio. Dicho documento, estructurado como una matriz de doble entrada, consignó mediante íconos (☺) la participación de cada docente en el consentimiento informado, la encuesta de caracterización, la entrevista semiestructurada y el grupo focal. Esto facilitó la identificación visual del estado de avance de cada participante, la verificación de la cobertura de los



instrumentos y la organización de los datos para su posterior análisis. Gracias a este control, se pudo constatar que, de los 16 docentes que firmaron el consentimiento informado, 12 completaron la encuesta de caracterización, 11 participaron en la entrevista semiestructurada y 2 formaron parte del grupo focal. Aunque no todos los participantes estuvieron presentes en los tres instrumentos, 10 docentes participaron en al menos dos de ellos, y la totalidad de sus aportes resultó fundamental para dar validez a los hallazgos. La inclusión de las respuestas de todos los participantes, provenientes de diferentes áreas disciplinares y con distintos niveles de experiencia, enriqueció la comprensión del fenómeno y permitió responder a la pregunta de investigación desde múltiples perspectivas, evitando sesgos derivados de una única fuente de información. La utilización de esta herramienta de control resultó, por tanto, esencial para mantener la integridad metodológica y asegurar que todos los participantes fueran debidamente registrados sin comprometer su anonimato.

A continuación, se presentan los hallazgos organizados por instrumento, en directa correspondencia con los objetivos específicos de la investigación, para luego integrarlos en una triangulación narrativa que respondió a la pregunta de investigación.

Análisis de la encuesta de caracterización

La encuesta de caracterización se orientó principalmente a dar respuesta al **objetivo específico 1: describir las experiencias y percepciones de los docentes en el proceso de transición hacia el bilingüismo**, y de manera complementaria al **objetivo específico 2: identificar los factores personales e institucionales** que influyen en dicha transición. Las características sociodemográficas y profesionales de los participantes (edad, género, nivel de



enseñanza, formación académica, años de experiencia, nivel de inglés y formación en metodologías bilingües) ya fueron detalladas en el apartado de recolección de datos (ver Tabla 1). En esta sección se presentan, los hallazgos relacionados a las percepciones y experiencias subjetivas de los docentes.

En cuanto a las percepciones, el 75% de los encuestados calificó su experiencia personal en la transición como “positiva” o “muy positiva”. Los aspectos que los docentes señalaron como más significativos fueron el *desarrollo profesional* y la *práctica pedagógica* (mencionados por más del 80% de los participantes). Estos hallazgos se alinearon con lo planteado por Campillo, Sánchez y Miralles (2019) en el marco teórico, quienes vincularon percepciones positivas con la formación y experiencia docente en enfoques AICLE/CLIL. Adicionalmente, la encuesta reveló factores institucionales favorables: en una escala de 1 a 5, los docentes otorgaron puntuaciones altas a la disponibilidad de recursos (media = 4.2) y al acompañamiento institucional (media = 3.8). Sin embargo, se identificó un factor personal moderador: las condiciones personales (tiempo, preparación, motivación) obtuvieron una puntuación media de 3.5, lo que sugirió que, a pesar del apoyo institucional, la carga individual seguía siendo un desafío.

En las preguntas abiertas de la encuesta, los docentes propusieron mejoras como “capacitaciones más recurrentes”, “mayor acompañamiento de los líderes de área” y “sensibilización a las familias”. Estas sugerencias anticiparon algunas de las categorías emergentes que luego se profundizarían en las entrevistas y el grupo focal.



Análisis de la entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada, aplicada a 11 docentes constituyó el instrumento central para abordar los **tres objetivos específicos**: describir experiencias y percepciones (OE1), identificar factores conceptuales, contextuales, institucionales y personales (OE2), y comprender el impacto de esas percepciones en la transición institucional (OE3). El análisis de contenido temático, de carácter inductivo, permitió la emergencia de las categorías más recurrentes y su relación con los objetivos.

Categorías emergentes vinculadas al OE1 (experiencias y percepciones)

Concepción de bilingüismo: los docentes manifestaron concepciones diversas que abarcaron desde definiciones lingüísticas básicas (“habilidad para manejar dos lenguas”, DS) hasta visiones más amplias como acceso al conocimiento global (“oportunidad de conocer el mundo de diferentes maneras”, AB) o construcción de sentido (“vivir, sentir y entender el mundo desde más de un idioma”, EQ). Estas variaciones evidenciaron que la percepción del bilingüismo no era homogénea y que influía directamente en las prácticas pedagógicas, tal como se advirtió en el marco teórico sobre la multidimensionalidad del bilingüismo (Gómez Vásquez, 2020). Otros participantes, como AG, definieron el bilingüismo como “el proceso de adquisición de dos o más lenguas”, mientras que AC lo entendió como “aprender dos idiomas a partir de la lengua materna”. Esta diversidad de concepciones, lejos de ser un problema, reflejó la riqueza interpretativa del fenómeno y su anclaje en diferentes tradiciones disciplinares.

Percepciones sobre la transición: la mayoría de los docentes calificó el proceso como “desafiante pero enriquecedor”. AT, coordinador con 25 años en la institución, señaló que el cambio había pasado de ser “tensionante al comienzo a mucho más tranquilo, fluido y posible”.



DS, profesor de música, resumió su experiencia como “un proceso desafiante y enriquecedor tanto para los estudiantes como para mí como docente”. Solo un participante (AB) describió la transición como “muy fácil”, atribuyéndolo a su formación previa como licenciado en lenguas extranjeras y al capital lingüístico familiar. Esta categoría emergente mostró que la percepción del proceso no fue uniforme, sino que dependió de factores como la formación de base, el rol desempeñado (coordinador vs. profesor de aula) y el área disciplinar.

Categorías emergentes vinculadas al OE2 (factores influyentes)

Factores facilitadores: se identificaron múltiples elementos que favorecieron la implementación. El apoyo institucional fue destacado por varios docentes: AT valoró que “el colegio lo hizo de manera lenta, transicional, adaptando al personal a su circunstancia”; DS señaló que “la mayor fortaleza es la formación inicial que se da, incentivarnos a estudiar la lengua”; y MP reconoció que “tenemos una cantidad maravillosa de materiales”. La exposición temprana al idioma fue otro factor recurrente: AB resaltó que “ha sido un acierto fundamental hacer la transición desde pequeños”, y AG mencionó que “los chicos están en una inmersión constante”. Asimismo, las experiencias internacionales (viajes a Canadá, intercambios) fueron valoradas por AG como herramientas que “ofrece el colegio y me parecen muy positivas”. La disponibilidad creciente de materiales en L2 también fue señalada por AT, quien observó que “al principio era un limitante, pero ya hay suficiente material”.

Factores dificultadores: emergieron con fuerza dos tipos de obstáculos. El primero fue de orden **identitario y conductual**: varios docentes coincidieron en que la segunda lengua no lograba regular el comportamiento. DS afirmó que “no es lo mismo regañar en español que en inglés”; AT señaló que “el estudiante no responde a la indicación en inglés, tiene que ser en



español”; y AC añadió que “cuando hay que llamar la atención, uno termina hablándoles en español porque entienden mejor”. Este fenómeno, que AT interpretó como “un asunto de interacción, la cultura está cruzada ahí”, todo lo anterior relacionado con procesos propios del bilingüismo. El segundo obstáculo fue la **falta de continuidad en la formación docente** y la escasez de espacios colaborativos. DS señaló que “casi nunca hay reuniones de bilingüismo entre profesores”, AG también mencionó en su entrevista que “debería haber más capacitaciones de metodologías activas en inglés”.

Factores conceptuales y curriculares: Varios docentes señalaron que el enfoque CLIL era el referente metodológico institucional, aunque su implementación era parcial y dependía del nivel de apropiación de cada profesor. CV, por ejemplo, reconoció que “CLIL es potente... pero no se le ha dado la fuerza... falta reflexión pedagógica”. Asimismo, se identificó una tensión entre la enseñanza de contenidos culturales locales (folclor, danzas, música colombiana) en inglés. AC expresó que “hay cosas del folclor que no se pueden traducir bien al inglés porque pierden el sentido”, y DS añadió que “nuestra cultura tiene ritmos y acentos arraigados, y se hace complejo buscar material en inglés que no sea el nuestro”. Este hallazgo dialogó con la noción de biculturalidad (Hammers & Blanc, 2000), ya que los docentes expresaron preocupación por no perder las raíces culturales en el proceso de internacionalización. Así, AB advirtió que “no dejemos de lado el español, no perdamos esa raíz”, mientras que AC manifestó que “a veces uno siente que tanto inglés puede hacer que se pierdan un poco nuestras raíces”.

Categorías emergentes vinculadas al OE3 (impacto en la transición institucional)

Los docentes percibieron que el impacto más notable del bilingüismo a nivel institucional fue la **transformación de las prácticas de planeación y evaluación**. AB mencionó que “han



habido dos cambios fundamentales: la manera en que planeamos las clases y el aspecto conductual”. DS detalló que la planeación tomaba más tiempo, pero que el inglés obligaba a ser más concreto, lo que mejoraba la claridad. En cuanto a la evaluación, varios docentes señalaron que se había vuelto más compleja porque debía separar el contenido disciplinar de la competencia lingüística; MP, por ejemplo, advirtió que “hay que tener mucho cuidado con qué es lo que realmente estoy evaluando”. Asimismo, se evidenció un **impacto en la cultura institucional**: la creación de roles diferenciados (coordinador de área vs. coordinadora de bilingüismo) y la implementación de una política de inmersión gradual habían reconfigurado las dinámicas de trabajo colaborativo. AT señaló que esta división de funciones había permitido “hacer el acompañamiento suficiente en la construcción de documentación”. Sin embargo, persistía una brecha entre el modelo bilingüe formal y el uso real del inglés en los espacios informales (descansos, comunicación entre docentes), lo que algunos interpretaron como una “falta de cultura realmente instalada donde se viva y se respire inglés” (CD). Esta tensión entre lo declarado y lo vivido constituyó un hallazgo relevante sobre el impacto institucional.

Análisis del grupo focal

El grupo focal, en el que participaron dos docentes (MU y CV), se constituyó como un espacio de discusión colectiva que permitió profundizar en el **OE2** y el **OE3**, especialmente en lo referente a las propuestas de mejora y la identificación de barreras estructurales. La interacción grupal enriqueció los hallazgos individuales al poner en diálogo las experiencias de los participantes.



En relación con las **políticas institucionales** (OE2), emergió una tensión entre el discurso oficial y la realidad vivida. MU afirmó que “nos basamos en CLIL, pero no tiene unas políticas, tiene principios y bases, pero no son como políticas”, mientras que CV recordó que hace años se entregaron folletos con acuerdos (por ejemplo, comunicarse en inglés en todos los ambientes). Esta discrepancia evidenció un factor institucional dificultador: la falta de actualización o socialización continua de las políticas bilingües.

Sobre los **factores que facilitan o dificultan la implementación** (OE2), ambos participantes coincidieron en que una implementación exitosa del CLIL, con un *scaffolding* adecuado, hacía el camino más llevadero; en cambio, un CLIL deficiente o la falta de adecuación al nivel de los estudiantes generaba frustración. CV introdujo un factor contextual relevante: “cuando el colegio le apunta a tantas cosas al mismo tiempo (trabajo cooperativo, pedagogía ignaciana, CLIL, metodologías activas), el profesor se queda con cinco miradas distintas y cuando llega el momento de la capacitación, la gente está cansada”. Este aspecto se resaltó como una barrera estructural en la implementación de políticas bilingües.

En cuanto al **impacto en la transición institucional** (OE3), las propuestas de mejora surgidas del grupo focal fueron contundentes: MU sugirió “formación en CLIL una vez a la semana por un tiempo largo”, y CV complementó que la capacitación debe ser “constante, bien nutrida, no a la carrera, no en dos horas”. Además, propusieron que las coordinaciones de inglés y bilingüismo trabajen de manera articulada en el plan de estudio, “enseñar el contenido al nivel del estudiante”. Estas recomendaciones apuntaron directamente a reconfigurar las políticas institucionales de formación docente.



Triangulación de los hallazgos y respuesta a la pregunta de investigación

La integración de los resultados provenientes de los tres instrumentos permitió una comprensión holística del fenómeno. La **pregunta de investigación**: *¿Cuáles son las percepciones docentes en el proceso de transición hacia el bilingüismo en el colegio San Ignacio de Loyola?* se respondió de manera convergente desde diversas fuentes.

En primer lugar, las **percepciones generales** fueron predominantemente positivas, aunque matizadas por el reconocimiento de desafíos persistentes. Tanto la encuesta (75% de experiencias positivas o muy positivas) como las entrevistas y el grupo focal coincidieron en que el proceso había mejorado con el tiempo, gracias a la gradualidad de la implementación, el apoyo institucional y la madurez del programa. No obstante, emergió una percepción compartida sobre la **ineficacia de la segunda lengua para la regulación conductual**, un hallazgo transversal a todos los instrumentos. Docentes de diferentes áreas (música, artes, coordinación) y con distintos niveles de dominio del inglés coincidieron en que el llamado de atención solo funcionaba en español. Este fenómeno, que AT interpretó como “un asunto cultural y emocional”, que invita a repensar la dimensión afectiva y normativa del bilingüismo escolar.

En segundo lugar, los **factores que influyen en la transición** se identificaron de manera consistente. Los factores facilitadores (apoyo institucional, formación accesible, inmersión temprana, recursos materiales) fueron destacados en los tres instrumentos por participantes como AT, DS, AB, AG y MP. Los factores dificultadores (falta de continuidad en la formación, escasa colaboración entre pares, brecha entre política declarada y práctica real, y el problema conductual) también aparecieron de forma recurrente en las voces de DS, AC, AG y CV. El grupo



focal añadió un factor estructural: la sobrecarga de enfoques pedagógicos simultáneos, que diluye los esfuerzos de capacitación, aspecto señalado por CV.

En tercer lugar, el impacto en la transición institucional fue evidente en la reconfiguración de las prácticas de planeación, evaluación y roles docentes, como lo expresaron AB, DS y MP. Sin embargo, la triangulación reveló una tensión no resuelta: mientras que la institución ha avanzado en la dimensión curricular y de recursos, persiste una cultura institucional monoglósica en los espacios informales y en la gestión del aula, como lo evidenció CD al señalar que “no hay una cultura realmente instalada donde se viva y se respire inglés” en el colegio, un punto que CV reforzó al observar que incluso en los descansos, “entre ellos hablan español... y nosotros los profes hablamos español”. Este hallazgo dialoga con los planteamientos clásicos de la sociolingüística sobre el bilingüismo social (Fishman, 1972) y, en particular, con la distinción entre un bilingüismo de élite (al que aspiran los colegios privados) y un bilingüismo popular que surge por necesidad. Los docentes percibieron que el uso del inglés no se ha naturalizado en todas las interacciones, lo que genera una tensión entre la política institucional y la práctica cotidiana.

Adicionalmente, la triangulación de las **propuestas de mejora** provenientes de los distintos instrumentos mostró una notable coincidencia. Las sugerencias de la encuesta (“capacitaciones más recurrentes”, “mayor acompañamiento de los líderes de área”, “sensibilización a las familias”) resonaron con las recomendaciones del grupo focal (formación semanal en CLIL, articulación entre coordinaciones) y con las necesidades expresadas en las entrevistas (espacios colaborativos, formación continua). Esta convergencia reforzó la validez de dichas necesidades y ofreció pistas claras para la toma de decisiones institucionales.



Finalmente, la triangulación permitió validar la coherencia de los datos. Por ejemplo, la encuesta mostró que la mayoría de los docentes había recibido formación en metodologías bilingües, pero las entrevistas y el grupo focal revelaron que dicha formación era percibida como insuficiente y poco continua. Asimismo, la encuesta indicó una alta valoración de los recursos materiales, mientras que las entrevistas matizaron que, en áreas como música o artes, los materiales auténticos en inglés seguían siendo difíciles de encontrar y adaptar culturalmente (DS, AC). Estas convergencias y divergencias enriquecieron la comprensión del fenómeno y evitaron una visión simplista. Estos hallazgos responden directamente a la pregunta de investigación y sientan las bases para las conclusiones y contribuciones del estudio.



Conclusiones

El presente estudio se propuso analizar las percepciones de los docentes del Colegio San Ignacio de Loyola sobre su experiencia en el proceso de transición hacia el bilingüismo. A partir del análisis integrado de la encuesta de caracterización, las entrevistas semiestructuradas y el grupo focal, es posible concluir que las percepciones docentes son predominantemente positivas, aunque matizadas por desafíos estructurales, pedagógicos y culturales que tensionan la implementación del modelo bilingüe.

En primer lugar, los docentes valoran el proceso de transición como un camino desafiante pero enriquecedor, que ha mejorado con el tiempo gracias a la gradualidad de la implementación, el apoyo institucional (recursos, materiales, formación accesible) y la madurez del programa. Sin embargo, esta valoración positiva no es homogénea: factores como la formación de base, el área disciplinar y el rol desempeñado (coordinador versus profesor de aula) inciden directamente en la forma en que cada docente asume el bilingüismo. Así, quienes cuentan con formación previa en lenguas extranjeras o experiencias internacionales perciben el proceso como más fluido, mientras que aquellos de áreas como música o artes experimentan mayores dificultades para encontrar materiales auténticos y culturalmente pertinentes en inglés.

En segundo lugar, el estudio revela una tensión central no resuelta: la segunda lengua resulta ineficaz para la regulación conductual y la comunicación en espacios informales. Los docentes coinciden en que llamar la atención, establecer normas o generar cercanía emocional solo funciona en español. Este hallazgo, transversal a todos los instrumentos, evidencia que el bilingüismo institucional se ha instalado principalmente en la dimensión curricular y de recursos, pero no ha logrado naturalizarse como una cultura bilingüe vivida en la cotidianidad del aula y



los descansos. Se trata, como lo expresó un participante, de un “asunto cultural y emocional” que invita a repensar el bilingüismo más allá de la competencia lingüística, incorporando las dimensiones afectivas, identitaria y de autoridad pedagógica.

En esta misma línea, se observa que las dinámicas de aula muestran una fluctuación constante entre el español y el inglés. Lejos de interpretarse como un retroceso, esta alternancia constituye una estrategia situada que permite a los docentes mediar el aprendizaje sin desvincular a los estudiantes de su contexto lingüístico y cultural. No obstante, los docentes en general no reconocen plenamente los fundamentos teóricos de estas prácticas —como el translanguaging o el code switching—, lo que sugiere la necesidad de fortalecer la formación conceptual para resignificarlas como recursos pedagógicos legítimos y no como limitaciones.

Al contrastar estos hallazgos con las investigaciones previas citadas en el marco teórico, se identifican tanto convergencias como divergencias significativas. En coherencia con los estudios de Campillo, Sánchez y Miralles (2019) en Murcia, las percepciones positivas de los docentes están asociadas a la formación y experiencia en enfoques AICLE/CLIL, así como al acompañamiento institucional. No obstante, a diferencia de dicho estudio, en San Ignacio la formación en CLIL es percibida como insuficiente y poco continua, y la sobrecarga de enfoques pedagógicos simultáneos (trabajo cooperativo, pedagogía ignaciana, metodologías activas) diluye los esfuerzos de capacitación, un factor estructural que no había sido reportado con claridad en la literatura previa.

Por otra parte, los hallazgos se asemejan a los de Fajardo Castañeda y Miranda (2018) y Ramos Acosta (2024) en contextos públicos colombianos, en cuanto a la existencia de tensiones entre las políticas declaradas y la realidad del aula, así como a la persistencia de barreras como la



falta de continuidad en la formación y la escasez de espacios colaborativos. Sin embargo, a diferencia de esos estudios, en el colegio privado San Ignacio los docentes no reportan carencias extremas de recursos o infraestructura, sino más bien un problema de apropiación y articulación de las políticas bilingües, agravado por vacíos en su actualización y socialización continua. La brecha no es tanto de acceso a materiales, sino de coherencia entre el discurso oficial (CLIL, inmersión) y las prácticas reales (uso del español para el control del aula, falta de seguimiento en la formación). Esto sugiere que, incluso en contextos privilegiados, la transición al bilingüismo enfrenta desafíos cualitativos que no se resuelven únicamente con inversión económica.

En relación con los estudios de McDougald et al. (2023) en colegios privados de Bogotá, se confirma el desconocimiento metodológico y la necesidad de redes de formación como desafíos clave. No obstante, el presente estudio añade un elemento novedoso: la dificultad para integrar contenidos culturales locales (folclor, música colombiana, danzas) en inglés, sin perder el sentido o caer en una suerte de “desculturalización”. Los docentes expresan temor a que tanto énfasis en el inglés lleve a un debilitamiento de las raíces culturales, lo que dialoga con la noción de bilingüismo sustractivo (Lambert, 1974) y con las preocupaciones por la pérdida de identidad señaladas por Zabala Palacio (2023). Este hallazgo es especialmente relevante, pues no había sido documentado con claridad en estudios previos sobre colegios privados colombianos, y abre una línea de reflexión sobre la necesidad de un bilingüismo intercultural y no meramente instrumental.

Finalmente, se concluye que las percepciones docentes impactan directamente la transición institucional. Los docentes han transformado sus prácticas de planeación (mayor concreción, más tiempo invertido) y evaluación (separar contenido disciplinar de competencia



lingüística), y han asumido nuevos roles diferenciados (coordinador de bilingüismo). Sin embargo, persiste una cultura institucional monoglósica en los espacios informales, lo que genera una tensión entre lo declarado y lo vivido. Estas tensiones, lejos de ser meras limitaciones, se constituyen en oportunidades clave para la reflexión y el fortalecimiento del proceso institucional. Si no se abordan, pueden limitar la sostenibilidad del modelo bilingüe a largo plazo.



Contribuciones y Recomendaciones

A partir de las conclusiones anteriores, el presente estudio ofrece tres tipos de contribuciones: (a) contribuciones para otras investigaciones interesadas en abordar el bilingüismo y las percepciones docentes en contextos similares o diferentes; (b) contribuciones institucionales específicas para el Colegio San Ignacio de Loyola, que pueden ser leídas también como recomendaciones; (c) contribuciones a la Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje (MABA); y finalmente (d) otras contribuciones investigativas emergentes del análisis realizado.

Contribuciones para otras investigaciones

Contribuciones para otras investigaciones interesadas en abordar el bilingüismo y las percepciones docentes en contextos similares o diferentes

1. **Metodología mixta con énfasis inductivo:** Este estudio demuestra la pertinencia de un diseño mixto (cualitativo-cuantitativo) con método inductivo para explorar percepciones docentes en procesos de transición educativa. La combinación de encuesta de caracterización, entrevista semiestructurada y grupo focal, junto con un riguroso control de instrumentos, permite capturar tanto la amplitud (tendencias generales) como la profundidad (significados subjetivos y tensiones) del fenómeno. Otras investigaciones pueden replicar este diseño en instituciones educativas (públicas o privadas, urbanas o rurales) que estén iniciando o revisando su tránsito hacia el bilingüismo.
2. **Categorías emergentes transferibles:** Las categorías identificadas (concepciones de bilingüismo, factores facilitadores/dificultadores, ineficacia de la L2 para la regulación conductual, tensión entre políticas declaradas y prácticas reales, preocupación por la



pérdida de identidad cultural) constituyen un marco analítico que puede ser utilizado en otros contextos. Especialmente relevante es la categoría de “brecha cultural y emocional en el uso de la L2”, que no había sido suficientemente explorada en la literatura sobre bilingüismo escolar en Colombia. Se invita a futuros estudios a validar y ampliar esta categoría en otros colegios bilingües, tanto privados como públicos.

3. **Contraste entre sectores público y privado:** Este estudio contribuye a llenar el vacío identificado en la literatura sobre las percepciones docentes en colegios privados en transición. Al contrastar nuestros hallazgos con los de Fajardo Castañeda y Miranda (2018) y Ramos Acosta (2024) en contextos públicos, se evidencia que los desafíos no son idénticos: mientras en lo público predominan carencias de recursos e infraestructura, en lo privado emergen problemas de apropiación, sobrecarga de enfoques y brechas culturales. Se recomienda a futuras investigaciones profundizar en estudios comparativos sistemáticos entre sectores, para diseñar políticas diferenciadas.
4. **Enfoque en la dimensión afectiva y conductual:** La constatación de que la segunda lengua no funciona para la regulación conductual abre una línea de investigación poco explorada: el estudio de las emociones, la autoridad y el lenguaje de control en aulas bilingües. Se sugiere a otros investigadores indagar cómo se construye la disciplina y el vínculo pedagógico en entornos de inmersión, y qué estrategias de formación docente podrían fortalecer el uso de la L2 en estas interacciones.



Contribuciones institucionales para el Colegio San Ignacio de Loyola

A partir de las percepciones docentes analizadas, se ofrecen las siguientes recomendaciones orientadas a fortalecer la transición hacia el bilingüismo. Se reconoce, como un primer aporte ya consolidado, que programas como los intercambios internacionales y las actividades de inmersión en inglés (por ejemplo, el English Camp) fortalecen el uso auténtico del idioma y enriquecen la experiencia formativa de los estudiantes. Sobre esa base, se sugieren las siguientes líneas de acción:

1. **Fortalecer la formación continua y colaborativa en CLIL:** Los docentes demandan capacitaciones más recurrentes, no esporádicas, y con seguimiento. Se recomienda establecer un plan de formación semanal o quincenal en CLIL, riguroso, continuo y sostenido en el tiempo, liderado por el departamento de bilingüismo, que incluya talleres prácticos, estudio de clase (lesson study) y acompañamiento en el aula. Además, se sugiere crear espacios periódicos de encuentro y trabajo colaborativo entre docentes de distintas áreas, favoreciendo el intercambio de experiencias y la construcción conjunta de estrategias.
2. **Articular las políticas bilingües con una cultura institucional viva:** Dado que el inglés no se ha naturalizado en espacios informales (descansos, comunicación entre docentes, llamado de atención), se recomienda diseñar una estrategia progresiva de “inmersión conductual y emocional” que promueva una cultura del bilingüismo que trascienda el aula y se viva de manera más integrada en los diferentes espacios institucionales. Esto puede incluir acuerdos pedagógicos explícitos sobre el uso del inglés en rutinas de aula,



formación en lenguaje afectivo y de autoridad en L2, y campañas de sensibilización con estudiantes y familias.

3. **Revisar la sobrecarga de enfoques pedagógicos:** Los docentes manifiestan sentirse abrumados por la simultaneidad de enfoques (trabajo cooperativo, pedagogía ignaciana, CLIL, metodologías activas). Se recomienda avanzar hacia una planeación estratégica que permita priorizar y articular progresivamente estos enfoques, evitando que la formación se perciba como una suma de exigencias fragmentadas. Una posible vía es diseñar un mapa de competencias docentes que relacione cada enfoque con momentos específicos del quehacer educativo.
4. **Fortalecer la articulación entre las coordinaciones de inglés y bilingüismo:** Los docentes señalan que existe una brecha entre lo que propone cada coordinación. Se sugiere establecer reuniones conjuntas periódicas para alinear el plan de estudio, los criterios de evaluación y los materiales, asegurando que el contenido se enseñe al nivel lingüístico de los estudiantes (scaffolding adecuado). Esto debe ir acompañado de la consolidación de la articulación curricular para favorecer una mayor coherencia.
5. **Promover un bilingüismo intercultural que no desplace lo local:** Ante la preocupación por la pérdida de raíces culturales, se recomienda incorporar en el currículo proyectos que aborden el folclor, la música, las danzas y las tradiciones colombianas en inglés, desde un enfoque de traducción cultural y resignificación, no de mera trasposición. Esto implica crear materiales propios (no solo importados) y colaborar con artistas y gestores culturales locales. Asimismo, se sugiere seguir ampliando los recursos auténticos y



adaptarlos contextualmente en áreas como música y artes, donde aún se evidencian limitaciones.

6. **Sensibilizar a las familias y a los estudiantes:** Los docentes sugieren que la transición sería más efectiva si las familias comprendieran y apoyaran el modelo bilingüe. Se recomienda diseñar talleres periódicos para padres y cuidadores, donde se explique el enfoque CLIL, la importancia de la inmersión y el rol del inglés en el proyecto educativo ignaciano. Asimismo, se sugiere involucrar a los estudiantes en la construcción de normas de uso del inglés dentro y fuera del aula.

Adicionalmente, se proponen las siguientes acciones de carácter estratégico y transversal:

7. **Diseñar una estrategia institucional explícita** que permita potenciar los elementos facilitadores (recursos, apoyo institucional, experiencias de inmersión), al tiempo que se atienden de manera progresiva los retos identificados (continuidad en la formación, fortalecimiento del trabajo colaborativo, coherencia entre discurso y práctica). Esta estrategia debe incluir una planificación gradual de las innovaciones pedagógicas, evitando implementaciones simultáneas que sobrecarguen a los docentes.
8. **Aprovechar la convergencia de los instrumentos de recolección de datos** como una base sólida y consistente para la toma de decisiones institucionales. La triangulación realizada ofrece al colegio un insumo fiable para orientar acciones concretas: fortalecimiento del acompañamiento docente, consolidación de procesos de formación continua y promoción de estrategias de sensibilización dirigidas a las familias.
9. **Avanzar hacia el diseño de procesos de formación y provisión de materiales más diferenciados por área disciplinar**, que atiendan las particularidades de cada campo



(ciencias, artes, música, etc.) y el contexto real de los estudiantes. Esto implica evitar enfoques homogéneos que no siempre se ajustan a todas las necesidades, y favorecer respuestas más pertinentes y situadas.

10. **Fortalecer la claridad, actualización y socialización de las políticas institucionales relacionadas con el bilingüismo.**

Se sugiere promover mecanismos periódicos de comunicación y apropiación de estos lineamientos, de modo que toda la comunidad educativa los conozca, los comprenda y los integre de manera coherente en sus prácticas.

Contribuciones a la Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje (MABA)

El presente estudio, más allá de sus contribuciones generales a la investigación educativa y al Colegio San Ignacio de Loyola, ofrece aportes específicos al programa de la MABA. En primer lugar, aporta al **currículo y a la formación de maestrantes** al evidenciar la necesidad de incorporar la dimensión afectiva y conductual del bilingüismo, particularmente en lo referente a la ineficacia de la L2 para la regulación del comportamiento en el aula. Este hallazgo, transversal a todos los instrumentos, sugiere que la MABA debería incluir módulos sobre lenguaje de autoridad y gestión emocional en entornos de inmersión.

En segundo lugar, el estudio ofrece una **contribución metodológica**: la combinación de encuesta de caracterización, entrevista semiestructurada y grupo focal, analizados mediante triangulación narrativa, demostró ser particularmente pertinente para capturar la complejidad de las percepciones docentes. Se recomienda que la MABA promueva este tipo de diseños mixtos inductivos en sus líneas de profundización investigativa.



En tercer lugar, este trabajo contribuye a la **articulación teoría-práctica y a la proyección social** de la maestría. La preocupación recurrente de los docentes por la posible pérdida de raíces culturales frente al énfasis en el inglés (bilingüismo sustractivo) plantea la necesidad de que la MABA fortalezca su enfoque intercultural crítico, formando investigadores capaces de diseñar proyectos que integren lo local sin traducirlo de manera empobrecedora. Asimismo, las recomendaciones institucionales derivadas (formación continua en CLIL, inmersión conductual progresiva, trabajo articulado entre coordinaciones) pueden servir como insumo para que la MABA desarrolle diplomados o asesorías dirigidos a colegios en transición.

Finalmente, el estudio contribuye a la **identidad y desarrollo del programa** al evidenciar que incluso en contextos privados con recursos existen tensiones no resueltas entre políticas declaradas y prácticas reales, así como una sobrecarga de enfoques pedagógicos que diluye los esfuerzos de formación. La MABA puede liderar una línea de investigación sobre "culturas institucionales bilingües" que trascienda las mediciones estandarizadas y atienda las dimensiones identitarias, afectivas y de agencia docente. De esta manera, el presente trabajo no solo cierra un ciclo formativo, sino que abre preguntas y rutas que la maestría podrá recorrer en el futuro.

Otras ideas de contribuciones investigativas emergentes

Además de las contribuciones ya señaladas, el análisis realizado sugiere las siguientes líneas de investigación futura que podrían derivarse de este estudio:

1. **Estudio de la relación entre bilingüismo y regulación emocional/conductual:** Dada la recurrencia del hallazgo sobre la ineficacia del inglés para llamar la atención o establecer



normas, se propone una investigación específica sobre las estrategias de manejo del aula en contextos bilingües, desde una perspectiva de análisis del discurso y de psicología educativa.

2. **Diseño y validación de un instrumento de evaluación de “cultura bilingüe institucional”:** A partir de las dimensiones identificadas (uso formal vs. informal de la L2, apropiación del CLIL, integración cultural local, etc.), se podría construir un cuestionario estandarizado para que otras instituciones autoevalúen su nivel de “bilingüismo vivido” más allá de los resultados de pruebas estandarizadas.
3. **Investigación-acción participativa sobre materiales auténticos y culturalmente pertinentes:** Dado que docentes de áreas como música y artes reportan dificultades para encontrar materiales en inglés que reflejen la cultura colombiana, se propone un proyecto colaborativo de creación de recursos didácticos (canciones, vídeos, lecturas) que integren el folclor local con la lengua inglesa.
4. **Estudio longitudinal sobre el impacto del bilingüismo en la identidad cultural de los estudiantes:** Ante la preocupación de los docentes por la posible pérdida de raíces, sería valioso realizar un seguimiento a cohortes de estudiantes que han pasado por el programa bilingüe, indagando sus percepciones sobre su propia identidad cultural, el uso del español y el inglés, y sus actitudes hacia lo local y lo global.
5. **Análisis comparativo de la transición al bilingüismo en colegios jesuitas de Colombia y otros países de la red ACODESI:**



Dado que el colegio San Ignacio pertenece a la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia, se podría ampliar el estudio a otras instituciones de la red para identificar buenas prácticas, desafíos comunes y estrategias de colaboración interinstitucional en materia de bilingüismo.

Estas contribuciones buscan no solo cerrar el presente trabajo de grado, sino abrir preguntas y caminos que otros investigadores, así como la propia institución, puedan recorrer en el futuro para seguir fortaleciendo una educación bilingüe equitativa, intercultural y profundamente humana.



Referencias

- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 1075 de 2015. Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*.
- <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=78153>
- Araque Torres, M., Acero, Ó., Hernández Echavarría, Y., Manuela Trujillo, L., & Suárez, I. (2024). *Documento Orientador Ejes temáticos y proyectos de grado MABA*. Bogotá: Universidad Santo Tomás .
- Arias Rentería, Y. (2025). Resignificación del Plan de Área para la Enseñanza del Idioma Inglés en una Institución Educativa Oficial de la Ciudad de Medellín: Un análisis desde los intereses y perspectivas de los actores educativos. *Revista científica de salud y desarrollo humano*, 6(1), 1540-1599. <https://doi.org/https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i1.540>
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Bastidas, J. G. (2021). La política lingüística educativa en Colombia: análisis de la literatura académica sobre el Plan Nacional de Bilingüismo. *Tonos digital*, (41), 1-31. Obtenido de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/111053>
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Campillo, J., Sánchez , R., & Miralles, P. (2019). Percepciones del Profesorado sobre la implementacion del programa Bilingüe en la Región de Murcia: Dimensiones Linguisticas,cognitivas y afectivas. *Revista de Educación Bilingüe*, 45-67.
- Cárdenas Ramos, R., & Miranda, N. (2014). *Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia*:. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942014000100003



Colegio San Ignacio de Loyola. (2021). *San Ignacio Bilingüe*. Medellín- Colombia. Obtenido de <https://sanignacio.edu.co>

Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994, Ley General de Educación*. Obtenido de Diario Oficial No. 41.214: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de Colombia. (2013). *Ley 1651 del 12 de julio de 2013*. Obtenido de Diario Oficial No. 48.841: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=53679>

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-237704_archivo_pdf_marco_europeo.pdf

Coyle, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning* . Obtenido de <https://www.cambridge.org/core/books/clil/08E06F250F1B3361A937C9E6F34A1401>

Creswell, J. W. (2022). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (6th ed.)*. Pearson.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research (3rd ed.)*. . SAGE Publications.

Fajardo Castañeda, A., & Miranda, I. (2018). Percepciones de los docentes de lenguas sobre la implementación del Plan Nacional de Bilingüismo: Un estudio de caso. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*,(32), 195-215.

Fishman, J. (1972). *The sociology of language*. Rowley , MA: Newbury House .



- Flórez Vargas, L. L. (2019). Percepciones de los docentes y estudiantes frente a la implementación del programa del bilingüismo en el Colegio Bilingüe San Juan de Dios. [Tesis de pregrado, Universidad Externado de Colombia].
- Galindo Martínez, A., & Murillo, A. (2024). Implementación del Programa Integral de Bilingüismo Quindío Bilingüe y Competitivo: Percepciones de actores intervinientes. *Revista Lenguaje*, 52(1), e20412826.
<https://doi.org/https://doi.org/10.25100/lenguaje.v52i1.12826>
- Genesee, F., Hamers, J., Lambert, W., & Mononen, L. (1978). Language processing in bilinguals. *Brain and Language*, 1-12.
- Gómez Sará, M. (Enero de 2017). Revisión y análisis de las políticas y planes colombianos de bilingüismo en lenguas extranjeras. *HOW*, 139-156.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.19183/how.24.1.343>
- Gómez Vásquez, L. Y. (2020). *Understanding Bilingualism: Definitions and Cognitive Development*. Universidad Santo Tomás.
- Guerrero, C. H. (2010). Bilingüismo élite vs. popular: el desacople entre las teorías y las prácticas educativas y sociales. *HOW*, 165-179. Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127950.pdf>
- Hammers, J., & Blanc, H. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Capítulos 1 a 13*. Obtenido de Metodología de la Investigación Online Learning Center:
https://higher.ed.mheducation.com/sites/1456223968/student_view0/capitulos_1_a_13.html



Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGrawHill Education.

Lambert, W. (1974). *Culture and language as factors in learning and education*. Bellingham: WA: Western Washington State University.

Landsberry, L. (Abril de 2019). *Defining Bilingualism*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/383094135_Defining_Bilingualism

McDougald, S., Herrera Gómez, D., Quesada Gutiérrez, L. S., & Sánchez Córdoba, F. (2023). Listening to CLIL practitioners: An overview of bilingual teachers' perceptions in Bogotá. Obtenido de <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:259933898>

MEN. (2015). *Programa Nacional de Inglés, Colombia Very Well*. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (Octubre de 2005). Bases para una nación bilingüe y competitiva. *Al Tablero*, 37(Octubre-Diciembre). Obtenido de Bilingüismo: https://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalue-32266.html?utm_source=chatgpt.com

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Decreto 3870 de 2006. Programa Nacional de Bilingüismo*. Obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22638>

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *About National Bilingual Program*. Obtenido de Eco Web 2.0: <https://eco.colombiaaprende.edu.co/about-bilingualism/?playlist=55b8e92&video=d3092d9>



Ministerio de Educación Nacional. (25 de Julio de 2025). *Ministerio de Educación Nacional*.

Obtenido de Lengua Extranjera: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Educacion-Privada/Calidad/364450:Lengua-Extranjera>

Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC). (19 de Febrero de 2015). *65 Lenguas Nativas de las 69 en Colombia son Indígenas*. Obtenido de

<https://www.onic.org.co/noticias/636-65-lenguas-nativas-de-las-69-en-colombia-son-indigenas>

Pearl, E., & Lambert, W. (1962). The Relation of Bilingualism to Intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 1-23.

Ramos Acosta, L. (2024). Nivel de suficiencia y percepciones de profesores de inglés:

Implementación de una política de bilingüismo. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía (RIIEP)*, 17(1), 259–283.

<https://doi.org/https://doi.org/10.15332/25005421.10002>

Sapiencia Medellín. (2024). *Acceder a un programa público de inglés sí es posible con los 2 000 cupos que ofrece Sapiencia [Comunicado de prensa]*. Medellín. Obtenido de

<https://sapiencia.gov.co>

Sapiencia, Agencia de Educación Superior de Medellín. (2022). *Medellín Territorio Bilingüe:*

Estrategia de formación en inglés para la internacionalización. Alcaldía de Medellín.

Secretaría de Educación de Medellín. (2020). *Programa de Bilingüismo: Estrategias para la integración del inglés en el currículo educativo*. Medellín: Alcaldía de Medellín.

Secretaría de Educación de Medellín. (2021). *Red de Bilingüismo: Comunidades de práctica docente*. Alcaldía de Medellín.



Sierra Ospina, N. (2019). Relatos y experiencias de profesores colombianos de inglés sobre el Programa Nacional de Bilingüismo: Tres retratos que forjan su recorrido de formación. *Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 115-135.

<https://doi.org/https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a03>

Universidad de Antioquia . (2017). *Normas y Reformas*. Obtenido de El grupo de Investigación Acción y Evaluación en Lenguas Extranjeras:

<https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/investigacion/grupos-investigacion/ciencias-sociales/giae/normas-reformas>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (8 de Marzo de 2025). Obtenido de Ser o No Ser Bilingüe: El Desafío de la Educación en Colombia:

<https://noticias.unad.edu.co/index.php/2025/7339-ser-o-no-ser-bilinguee-el-desafio-de-la-educacion-en-colombia>

Usma, J. (2013). Law 1651, 2013 or Law of Bilingualism: Changes to the General Law of Education, cultural and educational implications, and challenges. ASOCOPI.

Valdés, G., & Figueroa, R. (1994). *Bilingualism and testing: A special case of* . Norwood, NJ: Ablex.

Viana Astaiza , J. A., & Gómez Medina, C. (2024). ¿Por qué el bilingüismo en Colombia? Una revisión sistemática. *Jangwa Pana*, 24(1), 1-23.

<https://doi.org/https://doi.org/10.21676/16574923.5846>

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and problems*. New York: Linguistic Circle of New York.



Zabala Palacio, F. O. (2023). (2023). Educación bilingüe intercultural en Colombia: Una propuesta desde las concepciones de los docentes de lenguas . *[Tesis doctoral, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional.*



Apéndices

Apéndice 1

Diseño Encuesta de Caracterización [Instrumento de Investigación Encuesta de Caracterización](#)

Apéndice 2

Recolección de datos, Encuesta de caracterización: [Encuesta de Caracterización.xlsx](#)

Apéndice 3

Diseño Entrevista Semiestructurada [Instrumento de Investigación Entrevista Semiestructurada.docx](#)

Apéndice 4

Recolección de datos, Entrevista Semiestructurada: [ENTREVISTAS](#)

Apéndice 5

Diseño Grupo Focal [Instrumento de Investigación Grupo Focal.docx](#)

Apéndice 6

Recolección de datos, Grupo Focal [GRUPO FOCAL](#)

Apéndice 7

Control de instrumentos [CONTROL DE INSTRUMENTOS.docx](#)