



**Concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de Preescolar del Colegio Santo
Tomás de Aquino en torno a los ambientes bilingües de aprendizaje.**

Nataly Avendaño, Ferney Vera, Ana Verdugo

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

Universidad Santo Tomás

Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje

Director

Joaquín Darío Huertas Ruiz.

Nota del Autor

Avendaño <https://orcid.org/0009-0000-5823-8693> - natalyavendano@usantotomas.edu.co

Vera <https://orcid.org/0009-0006-4749-2200> - jose.vera@usantotomas.edu.co

Verdugo <https://orcid.org/0009-0009-0394-1133> - ana.rodriguezver@usantotomas.edu.co

No tenemos ningún conflicto de interés que declarar

RESUMEN

El estudio titulado Concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros bilingües de Preescolar del Colegio Santo Tomás de Aquino en torno a los ambientes bilingües de aprendizaje analiza cómo los docentes configuran experiencias de enseñanza y aprendizaje que integran el inglés en la educación inicial (4 a 6 años). La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo mediante la estrategia de estudio de caso, que permitió comprender las concepciones docentes y las prácticas pedagógicas en torno al bilingüismo. Se fundamenta en teorías sobre ambientes de aprendizaje, educación bilingüe, diversidad profesional y enfoques pedagógicos contemporáneos.

La información se recolectó a través de observaciones no participativas, entrevistas semiestructuradas, un grupo focal y análisis documental de los lineamientos institucionales. Los objetivos se orientaron a identificar las concepciones de los docentes sobre el bilingüismo, describir las prácticas pedagógicas y caracterizar los ambientes de aprendizaje en la institución. El estudio aporta una comprensión profunda de cómo los maestros articulan el uso del inglés en contextos reales, resaltando la relevancia de la dimensión socioemocional y la necesidad de fortalecer la articulación entre las áreas del conocimiento para consolidar ambientes bilingües de aprendizaje.

Palabras clave: Bilingüismo, Educación inicial, Ambientes de aprendizaje, Prácticas pedagógicas, Articulación docente.

ABSTRACT

The study entitled *Conceptions and Pedagogical Practices of Bilingual Preschool Teachers at Colegio Santo Tomás de Aquino Regarding Bilingual Learning Environments* examines how teachers design and implement teaching and learning experiences that integrate English in early childhood education (ages 4–6). The research followed a qualitative approach through a case study strategy, allowing an in-depth understanding of teachers' conceptions and pedagogical practices related to bilingualism. It is grounded in theories of learning environments, bilingual education, professional diversity, and contemporary pedagogical approaches. Data were collected through non-participant observations, semi-structured interviews, a focus group, and documentary analysis of institutional guidelines. The objectives focused on identifying teachers' conceptions of bilingualism, describing pedagogical practices, and characterizing learning environments within the institution. The study provides a deeper understanding of how teachers incorporate English into real classroom contexts, emphasizing the relevance of socio-emotional factors and the need to strengthen collaboration among subject areas to consolidate bilingual learning environments.

Keywords: bilingualism, early childhood education, learning environments, pedagogical practices, teacher collaboration.

Contenido

RESUMEN	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN	5
1 OBJETIVOS	6
1.1 Objetivo general:.....	6
1.2 Objetivos específicos:	7
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1 Ambientes de Aprendizaje.....	8
2.2. Ambientes bilingües de aprendizaje.	12
2.3 Bilingüismo.....	14
2.3.1 Lengua Materna	16
2.3.2 Lengua Extranjera	17
2.4 Diversidad profesional y enfoques pedagógicos.....	18
2.5 Educación inicial.....	19
3. DISEÑO METODOLÓGICO	21
3.1 Estudio de caso.	21
3.2 Fases del estudio de caso cualitativo.....	23
3.2.1 Diseño del estudio:.....	25
3.2.2 Acceso y preparación del campo:	25
3.2.3 Recolección de datos:.....	25
3.2.4 Análisis e interpretación de la información:	25
3.2.5 Integración conceptual y empírica:	26
3.2.6 Redacción del informe final:.....	26
4. RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	26
4.1 Observación no participativa	27
4.2 Entrevista semiestructurada	28
4.3 Matriz de análisis documental.....	28
4.4 Grupo Focal	28
4.5 Contexto institucional	29
4.6 Participantes.....	29
5. ANÁLISIS Y RESULTADOS	30
5.1. Concepciones docentes sobre el bilingüismo.....	33
5.2. Prácticas pedagógicas y ambientes de aprendizaje	35
5.3. Dimensión socioemocional	37
6. CONCLUSIONES	39

7. CONTRIBUCIONES A LOS AMBIENTES BILINGÜES DE APRENDIZAJE (ABA)	41
8. RECOMENDACIONES	44
9. ANEXOS / APÉNDICES	47
10. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	48

INTRODUCCIÓN

El presente ejercicio investigativo se desarrolla en el marco del programa de bilingüismo del Colegio Santo Tomás de Aquino, en el nivel de educación inicial, y tiene como propósito analizar las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes de preescolar en torno a la configuración de ambientes bilingües de aprendizaje. Este tema cobra especial relevancia en la primera infancia, etapa en la que se sientan las bases del desarrollo integral, puesto que “son los primeros años de vida los de mayor significación para el desarrollo del ser” (Astroza, 2019, p. 28). En este contexto, el fortalecimiento del bilingüismo desde edades tempranas se plantea como una oportunidad para potenciar las dimensiones cognitiva, comunicativa y socioemocional de los niños y niñas.

En el colegio, el área de bilingüismo ha avanzado en la formulación de políticas y proyectos institucionales orientados al aprendizaje del inglés como lengua extranjera; sin embargo, las observaciones iniciales y los registros de aula evidencian diferencias en la manera como los docentes comprenden e implementan este proceso. Mientras algunos priorizan el inglés como herramienta funcional para el desarrollo de rutinas y actividades básicas, otros lo integran mediante experiencias lúdicas y expresivas. Esta diversidad de prácticas refleja tanto la riqueza de los enfoques pedagógicos como la necesidad de establecer orientaciones comunes que fortalezcan la coherencia institucional y la progresión del aprendizaje del idioma.

La problemática se centra, por tanto, en comprender cómo los maestros configuran los ambientes bilingües en su práctica cotidiana y en qué medida las concepciones que orientan su enseñanza influyen en el uso y la integración del inglés en la educación inicial. Tal como afirman Zabala (2023) y Rodríguez (2022), las concepciones de los docentes son determinantes en los procesos bilingües, ya que una visión limitada al uso instrumental del idioma restringe su

potencial cognitivo y cultural, mientras que un enfoque aditivo promueve la construcción de conocimiento situado y el desarrollo de la competencia comunicativa integral.

Esta investigación se justifica en la necesidad de aportar una comprensión más profunda sobre las dinámicas que configuran los ambientes bilingües de aprendizaje en contextos escolares reales, contribuyendo a la reflexión pedagógica institucional y a la consolidación de estrategias de enseñanza más coherentes con las políticas lingüísticas. Además, el estudio permite visibilizar la diversidad profesional de los docentes que participan en el proceso —de áreas como artes, música, educación física y ciencias— y reconocer su papel en la creación de experiencias significativas que promuevan la interacción en inglés como parte natural del entorno escolar. De acuerdo con lo anterior, la pregunta orientadora de la investigación es:

¿De qué forma se manifiestan las concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros bilingües de preescolar del Colegio Santo Tomás de Aquino en la implementación de ambientes bilingües de aprendizaje con niños de 4 a 6 años?

1. OBJETIVOS

1.1 Objetivo general:

Analizar las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes bilingües de preescolar del Colegio Santo Tomás de Aquino en la implementación de ambientes bilingües de aprendizaje, con el propósito de identificar similitudes, diferencias y aportes a la educación bilingüe en la infancia.

1.2 Objetivos específicos:

Identificar las concepciones que los maestros bilingües del Colegio Santo Tomás de Aquino tienen sobre el bilingüismo y su influencia en las experiencias pedagógicas propuestas y en los ambientes bilingües de aprendizaje para niños en edad preescolar.

Comparar las prácticas pedagógicas en torno a la implementación de ambientes bilingües en el aula, a partir de las experiencias de los maestros bilingües en el Colegio Santo Tomás de Aquino, destacando sus enfoques y estrategias utilizadas para promover el bilingüismo.

Evaluar el impacto de las prácticas pedagógicas relacionadas con el bilingüismo en el contexto de la educación inicial de los niños de 4 a 6 años en el Colegio Santo Tomás de Aquino.

2. MARCO TEÓRICO

El presente proyecto se fundamenta en una serie de conceptos que orientan su desarrollo teórico y metodológico, los cuales permiten analizar cómo se configuran los ambientes bilingües en la educación inicial del Colegio Santo Tomás de Aquino.

En articulación con la Política Lingüística Institucional (2023), el marco conceptual busca integrar los fundamentos teóricos del bilingüismo con los principios pedagógicos de la educación inicial, favoreciendo una comprensión del aprendizaje como proceso integral que vincula lo cognitivo, lo emocional y lo social.

De esta manera, este marco ofrece una base común para interpretar las prácticas docentes y orientar las decisiones pedagógicas, asegurando la coherencia entre la teoría, la política

institucional y la realidad educativa del aula.

2.1 Ambientes de Aprendizaje.

El estudio de los ambientes de aprendizaje constituye un eje central para comprender cómo los espacios educativos influyen en el desarrollo integral de los niños durante la primera infancia. En esta etapa, los entornos no se reducen a un espacio físico, sino que representan escenarios dinámicos donde interactúan dimensiones cognitivas, afectivas, sociales y culturales que posibilitan la construcción de experiencias significativas. Como plantea Duarte (2003), “el ambiente de aprendizaje es un conjunto de elementos físicos, emocionales, sociales y culturales que interactúan en un espacio para crear experiencias significativas” (p. 97). Esta definición enfatiza que el aprendizaje no se produce de manera aislada, sino en relación con un entorno estructurado pedagógicamente.

En este sentido, los ambientes de aprendizaje en educación inicial se conciben como sistemas abiertos, donde las interacciones, los materiales y las mediaciones docentes configuran oportunidades de exploración y construcción de sentido. Astroza (2019) sostiene que “los primeros años de vida son los de mayor significación para el desarrollo del ser, por lo cual el diseño pedagógico del ambiente debe integrar lo cognitivo, lo emocional y lo social” (p. 62). De esta manera, el ambiente actúa como mediador del desarrollo integral, pues cada elemento del contexto puede favorecer o limitar las experiencias de aprendizaje.

Los postulados del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2024) reafirman esta visión holística al señalar que la educación inicial en Colombia se estructura en torno a cuatro ejes

articuladores: el juego, la literatura, la exploración del medio y la convivencia. Estos elementos constituyen pilares fundamentales para la creación de ambientes pedagógicos significativos, ya que “permiten integrar el desarrollo cognitivo, comunicativo, corporal, estético y ético de los niños” (MEN, 2024, p. 12). Así, el ambiente no se restringe al aula, sino que abarca todos los espacios donde el niño aprende a relacionarse con los otros y con el entorno.

Desde una perspectiva constructivista, los ambientes de aprendizaje se configuran a partir de las experiencias previas de los estudiantes y de su participación activa en procesos de descubrimiento. García (2022) argumenta que “el aprendizaje surge de la interacción constante entre el sujeto y su entorno, en un proceso que integra emoción, lenguaje y acción” (p. 41). Esta concepción coincide con la noción de aprendizaje situado, en la que el conocimiento se construye a partir del contexto social en el que ocurre, lo cual resulta especialmente relevante en la educación infantil.

Se reconoce que los ambientes de aprendizaje deben promover la autonomía, la exploración y el intercambio cultural. El texto resalta que “los niños aprenden de manera más efectiva cuando el entorno les permite experimentar, preguntar y construir significados a partir de lo que observan y sienten” (Benitez, 2023. p. 7). Este planteamiento amplía la comprensión del ambiente como un espacio vivo que propicia no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de competencias comunicativas, emocionales y sociales.

Rodríguez (2023) complementa esta visión al afirmar que “un ambiente de aprendizaje bilingüe efectivo es aquel que integra la dimensión emocional, cognitiva y social del estudiante,

permitiéndole relacionar sus lenguas y culturas en contextos reales” (p. 14). Aunque el módulo se centra en los ambientes bilingües, su aporte es esencial para entender que todo ambiente de aprendizaje debe promover la integralidad del ser, la interacción constante y la mediación pedagógica consciente.

Desde la psicología del desarrollo, Bronfenbrenner (1994) propuso el modelo ecológico, que permite comprender cómo las interacciones entre el niño y los distintos sistemas (familia, escuela, comunidad) moldean sus experiencias. En esta línea, los ambientes de aprendizaje se conciben como sistemas interconectados en los que los factores contextuales (infraestructura, recursos, relaciones sociales) influyen directamente en la calidad del proceso educativo. Por tanto, un ambiente adecuado no se define únicamente por su estructura física, sino por la red de relaciones que allí se generan.

De acuerdo con los hallazgos de Pérez y Martínez (2022), “la disposición del espacio y la intencionalidad pedagógica del docente determinan en gran medida la calidad del ambiente de aprendizaje” (p. 53). Este enfoque destaca el papel del maestro como diseñador y facilitador de experiencias significativas. El docente no solo organiza los materiales o el espacio físico, sino que crea condiciones para que los niños exploren, se expresen y construyan colectivamente el conocimiento.

Asimismo, la perspectiva de Vygotsky (1978) resulta esencial para comprender la función social del ambiente. El autor sostiene que “el aprendizaje se da primero en el plano social y luego en el individual” (p. 89), lo cual implica que las interacciones y el lenguaje son

mediadores del desarrollo. En este sentido, los ambientes de aprendizaje deben ofrecer oportunidades de comunicación y colaboración que potencien el pensamiento y la creatividad desde edades tempranas.

López-Medina (2022) amplía esta idea al enfatizar que “la calidad de los ambientes depende de la coherencia entre las metas educativas, las estrategias pedagógicas y los recursos disponibles” (Benitez, 2023, p. 245). Dicho equilibrio es fundamental para garantizar que el ambiente responda a las necesidades reales de los estudiantes y no se limite a reproducir modelos tradicionales de enseñanza.

En la práctica educativa, los ambientes de aprendizaje se construyen de manera progresiva y adaptativa, ajustándose a los contextos específicos. Por ello, se considera que la planificación debe incorporar criterios de flexibilidad, accesibilidad y pertinencia cultural. Como afirma Astroza (2019), “el ambiente pedagógico debe responder a las características de los niños, sus intereses y su diversidad sociocultural” (p. 63). De esta forma, se favorece la inclusión y se promueve el aprendizaje significativo.

De manera que, los ambientes de aprendizaje constituyen un marco estructural y simbólico que posibilita la formación integral. En ellos, el docente asume el rol de mediador y el estudiante, el de protagonista activo de su aprendizaje; por ello deben ser espacios estimulantes, emocionalmente acogedores y culturalmente pertinentes. Esta comprensión servirá de base para analizar, en la siguiente categoría, cómo los ambientes de aprendizaje adquieren una dimensión bilingüe en contextos educativos donde el inglés se integra como segunda lengua.

2.2. Ambientes bilingües de aprendizaje.

El concepto de ambiente bilingüe de aprendizaje ha evolucionado desde una visión instrumental del uso de dos lenguas hacia una comprensión más amplia, que integra lo cultural, lo emocional y lo pedagógico. En este tipo de entornos, el aprendizaje de una segunda lengua no se limita a la adquisición de vocabulario, sino que implica una experiencia comunicativa y social que permite a los estudiantes construir significados desde ambas lenguas. García y Wei (2014) sostienen que “los ambientes bilingües no se limitan a la coexistencia de dos lenguas, sino que se configuran como espacios de práctica social donde los hablantes movilizan su repertorio lingüístico para comprender, pensar y comunicar” (p. 80).

Desde esta perspectiva, el bilingüismo en la educación inicial debe considerarse como una oportunidad para desarrollar la cognición, la identidad y la interculturalidad. Cummins (2000) diferencia entre un bilingüismo aditivo —que fortalece la lengua materna mientras introduce una segunda lengua— y un bilingüismo instrumental, que se centra únicamente en el uso funcional del idioma (p. 17). La educación bilingüe aditiva, por tanto, busca integrar las lenguas en contextos auténticos que promuevan el desarrollo integral y cultural del estudiante.

Benítez (2023) complementa esta idea al indicar que “el aprendizaje bilingüe efectivo se produce cuando los niños pueden alternar entre sus lenguas sin restricciones, relacionando su conocimiento previo con nuevas estructuras lingüísticas y culturales” (p. 12). Esta concepción se vincula estrechamente con la noción de translanguaging, propuesta por García y Wei (2014), la cual reconoce que los hablantes bilingües utilizan sus lenguas de manera flexible e integrada para

construir significados en contextos reales (p. 83). De este modo, el aula se convierte en un espacio donde las lenguas se entrelazan para favorecer la comprensión y la expresión.

En la educación inicial, los ambientes bilingües adquieren particular relevancia por su influencia en el desarrollo cognitivo y emocional. Según Espinosa (2010), “la exposición temprana a más de una lengua estimula la plasticidad cognitiva, la atención selectiva y las habilidades metalingüísticas” (p. 64). A su vez, Rodríguez (2023) resalta que “un ambiente bilingüe de aprendizaje no se limita a enseñar un idioma, sino a crear experiencias significativas en las que el niño viva la lengua a través del juego, la exploración y la interacción” (p. 19). En esta visión, el bilingüismo se construye en la cotidianidad, a través de las rutinas, los materiales y la participación activa de los niños.

Asimismo, López-Medina (2022) afirma que “el fortalecimiento de ambientes bilingües en la primera infancia requiere coherencia entre las prácticas pedagógicas, los recursos disponibles y la formación docente” (p. 252). Esta afirmación es clave, ya que reconoce que los ambientes bilingües dependen no solo del uso de la lengua extranjera, sino también de la intención pedagógica y del acompañamiento profesional de quienes los implementan.

Los ambientes bilingües, por tanto, deben promover una inmersión lingüística natural, accesible y emocionalmente segura. Tabors (2008) sostiene que “los niños pequeños necesitan un contexto de confianza para experimentar con una nueva lengua, donde los errores sean parte del proceso y no una fuente de ansiedad” (p. 47). En consecuencia, el docente se convierte en mediador del proceso bilingüe, estableciendo puentes entre ambas lenguas y favoreciendo la

comprensión a través de estrategias visuales, gestuales y afectivas.

De acuerdo con Rodríguez (2023), un ambiente bilingüe auténtico debe integrar la dimensión cultural, emocional y cognitiva: “enseñar en dos lenguas implica reconocer la diversidad cultural del aula y utilizarla como recurso pedagógico” (p. 23). En este sentido, la educación bilingüe deja de ser un fin en sí misma para convertirse en un medio de desarrollo integral que conecta al niño con su entorno y su comunidad.

Por lo tanto, se entiende que los ambientes bilingües de aprendizaje son escenarios donde convergen la lengua, la cultura y la emoción. En ellos, la interacción constante entre las lenguas permite que el aprendizaje se dé de manera natural y significativa. Como resumen García (2023), “el bilingüismo en la infancia no se enseña, se vive; y se consolida cuando la escuela ofrece espacios coherentes donde las lenguas dialogan y se complementan” (p. 15).

2.3 Bilingüismo.

El bilingüismo entendido como la capacidad de utilizar dos lenguas de forma alternada según las demandas comunicativas, constituye un eje central en la educación inicial, pues influye tanto en el desarrollo lingüístico como en el cognitivo y sociocultural del niño. Fandiño y Bermúdez (2016) definen el bilingüismo como “el uso alternado de dos lenguas en contextos comunicativos y educativos, dependiendo de las demandas del entorno” (p. 45), destacando su carácter dinámico y funcional. Sin embargo, esta perspectiva se amplía al considerar el bilingüismo no solo como una competencia lingüística, sino como una práctica social que refleja

identidades, saberes y contextos culturales.

Cummins (2000) diferencia entre el bilingüismo aditivo y el bilingüismo sustractivo. En el primero, la segunda lengua fortalece la lengua materna y promueve el desarrollo integral; en el segundo, su adquisición puede desplazar la lengua nativa (p. 17). Esta distinción resulta clave en la educación infantil, donde el aprendizaje de una nueva lengua debe favorecer la construcción de sentido y no la sustitución de la identidad lingüística. Desde esta perspectiva, el bilingüismo aditivo se asocia con entornos educativos que valoran ambas lenguas como herramientas cognitivas y culturales.

Por su parte, García y Wei (2014) amplían la noción de bilingüismo al introducir el concepto de translanguaging, que reconoce que “los hablantes bilingües usan todas sus lenguas de manera flexible e integrada para comprender y comunicar” (p. 83). Esta flexibilidad lingüística permite que los niños movilicen su repertorio lingüístico completo para construir significados, lo que resulta particularmente relevante en los ambientes bilingües de aprendizaje en la primera infancia.

Benitez (2023) refuerza esa mirada, argumentando que “las concepciones docentes sobre el bilingüismo determinan las prácticas pedagógicas que configuran los entornos de enseñanza” (p. 6), resaltando la necesidad de comprender cómo los maestros interpretan el papel de las lenguas dentro de sus aulas. De igual manera, Rodríguez (2023) plantea que “el bilingüismo debe promoverse como una experiencia integral en la que los niños comprendan, sientan y vivan las lenguas como parte de su desarrollo emocional y cultural” (p. 14).

En síntesis, las concepciones sobre el bilingüismo en la educación inicial abarcan dimensiones lingüísticas, afectivas y culturales. Comprenderlo desde un enfoque aditivo y holístico implica reconocer las lenguas como medios para pensar, sentir y relacionarse con el mundo, lo que sienta las bases para el desarrollo de ambientes bilingües auténticos, coherentes con la diversidad y las necesidades de los niños.

2.3.1 Lengua Materna

El español, como lengua materna de la mayoría de la comunidad tomasina, se reconoce no solo como un medio de comunicación, sino como un eje formativo transversal que impacta todos los procesos de pensamiento y aprendizaje. La política lingüística del CSTA resalta la importancia de su fortalecimiento continuo dentro y fuera del aula, posicionándola como fundamento conceptual y estructural del desarrollo bilingüe. Como lo plantean Serrat et al. (2021), la “adquisición simultánea de lenguas en un entorno bilingüe bien estructurado permite que los niños no solo desarrollen una competencia lingüística robusta, sino que también optimicen sus habilidades cognitivas al ofrecerles la oportunidad de pensar y procesar información en diferentes idiomas” (p. 340). En esta línea, Cummins (2000) sostiene que “cuando los programas escolares ignoran o restringen la lengua materna, están limitando el potencial académico del estudiante” (p. 5), lo que resalta la necesidad de su valoración activa en el aula.

Además, Collier y Thomas (2004) señalan que “los niños desarrollan un bilingüismo más fuerte y sostenible cuando su lengua materna es reforzada sistemáticamente en contextos

educativos” (p. 37), lo cual implica integrar el español no solo como vehículo de instrucción, sino como componente cultural y cognitivo en todas las áreas del currículo. Por tanto, la consolidación de la lengua materna es esencial no solo por razones identitarias y culturales, sino como herramienta clave para el éxito del proceso bilingüe, permitiendo transferencias significativas hacia la segunda lengua sin generar desplazamientos lingüísticos.

2.3.2 Lengua Extranjera

En el contexto de este proyecto, el inglés se trabaja como lengua extranjera desde un enfoque progresivo y funcional, integrando contenidos y metodologías que permitan la apropiación natural del idioma desde los primeros grados. Este enfoque es coherente con los principios del aprendizaje significativo en edades tempranas, priorizando la comprensión de contenidos sobre la memorización de estructuras. Como indica Moon (2005), “el aprendizaje del inglés en la primera infancia debe ser emocionalmente seguro, basado en el juego y adaptado al ritmo de los niños” (p. 62), lo cual se refleja en las prácticas metodológicas del CSTA.

Asimismo, García y Wei (2014) subrayan que “la exposición temprana a una lengua adicional, en contextos auténticos y afectivos, amplía las oportunidades de pensamiento divergente y desarrollo social” (p. 88), lo que justifica la integración del inglés en rutinas y actividades cotidianas. A su vez, el colegio incorpora el francés como segunda lengua extranjera en los grados medios (6.º a 8.º), lo que amplía el perfil multilingüe de los estudiantes y refuerza una visión internacional del aprendizaje de lenguas. Como sostiene Bialystok (2001), “los niños expuestos a más de una lengua desarrollan mayor flexibilidad cognitiva y habilidades metalingüísticas superiores” (p.43), atributos que fortalecen su desarrollo académico y personal

en un mundo globalizado.

2.4 Diversidad profesional y enfoques pedagógicos

La diversidad profesional del cuerpo docente es un factor determinante en la configuración de ambientes bilingües de aprendizaje. Según Hamayan, Genesee y Cloud (2013), “los programas bilingües exitosos dependen de maestros que comprendan el desarrollo del lenguaje en contextos culturalmente diversos” (p. 41). Esta comprensión trasciende el dominio lingüístico e implica reconocer cómo las experiencias personales, las disciplinas de formación y las trayectorias pedagógicas influyen en las decisiones didácticas cotidianas. En el caso de la educación inicial, esta diversidad se manifiesta en los distintos enfoques desde los cuales los docentes —de arte, música, educación física, ciencias o inglés— interpretan y aplican el bilingüismo dentro de sus prácticas.

En la misma línea, Cummins (2000) destaca que “la integración entre lengua y contenido debe darse en experiencias contextualizadas de aprendizaje, donde el lenguaje se convierta en herramienta cognitiva” (p. 35). Desde esta perspectiva, la diversidad docente se convierte en una fortaleza que permite generar experiencias de aprendizaje donde el inglés se articula de manera natural con los contenidos disciplinares, favoreciendo la comprensión integral del conocimiento y el desarrollo de competencias comunicativas.

Rodríguez (2023) amplía esta idea al señalar que “la formación docente en ambientes bilingües requiere no solo competencias lingüísticas, sino una comprensión profunda del niño como ser integral, capaz de vincular emociones, pensamientos y lenguaje en cada experiencia

educativa” (p. 19). Esta afirmación resalta la necesidad de avanzar hacia una práctica pedagógica reflexiva, interdisciplinaria y coherente con el desarrollo infantil, en la que cada maestro, desde su especialidad, aporte a la construcción de un entorno bilingüe auténtico y significativo.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (2024) subraya que “la educación inicial se fundamenta en el juego, la literatura, la exploración del medio y la interacción con los demás como ejes estructurantes del aprendizaje” (p. 12). Dichos ejes, asumidos desde la diversidad profesional, permiten que el bilingüismo se integre a los distintos lenguajes expresivos de la infancia, promoviendo aprendizajes globales que atienden a lo cognitivo, lo emocional y lo social.

De igual manera, la Política Lingüística del Colegio Santo Tomás de Aquino (2023) refuerza esta concepción al afirmar que el inglés debe introducirse “desde lo auditivo y discursivo, en un proceso gradual que se articule con la lengua materna” (p. 8). Esta directriz institucional coincide con la visión de Hamayan et al. (2013), al situar la acción docente como mediadora entre las lenguas y las experiencias del niño.

Por consiguiente, la diversidad profesional en los equipos de preescolar constituye una oportunidad para enriquecer los ambientes bilingües, pues permite integrar distintas áreas del saber en experiencias de aprendizaje más amplias y coherentes con los principios de la educación integral.

2.5 Educación inicial

La educación inicial se define como la etapa fundamental en la que los niños desarrollan habilidades y competencias esenciales para su desarrollo integral, abarcando aspectos cognitivos, emocionales, sociales y físicos. Según el Ministerio de Educación Nacional (2024), esta etapa es un derecho fundamental que busca garantizar condiciones óptimas para el aprendizaje desde los primeros años de vida, enfocándose en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como pilares fundamentales para la construcción de aprendizajes significativos.

"Los ambientes de aprendizaje en la educación inicial deben diseñarse para potenciar las interacciones significativas entre los niños y su entorno, considerando las particularidades de esta etapa del desarrollo" (Duarte, 2003, p. 98). Esto implica crear espacios y experiencias que estimulen el conocimiento y el bienestar socioemocional. Además, Astroza Barrera (2019) destaca que "un diseño educativo adecuado en la educación inicial promueve un aprendizaje significativo al integrar factores emocionales, sociales y culturales" (p. 45).

La idea de que la educación inicial no debe limitarse a la adquisición de conocimientos, sino que debe considerar la integralidad del niño como eje central.

El desarrollo del presente marco conceptual establece las bases teóricas y pedagógicas que orientan la implementación del proyecto bilingüe en el contexto de la educación inicial. A través de la definición y articulación de conceptos clave como ambientes de aprendizaje, ambientes de aprendizaje bilingües, bilingüismo, lengua materna, lengua extranjera, estrategias metodológicas (CLIL y Preview-Review) y diversidad docente, se ha evidenciado la importancia de construir entornos educativos significativos y culturalmente pertinentes para los niños y niñas

en sus primeros años de vida.

Asimismo, se ha destacado la necesidad de adoptar un enfoque de bilingüismo aditivo, que fortalezca la lengua materna como base para el aprendizaje de segundas lenguas, y que promueva el desarrollo integral mediante prácticas pedagógicas intencionadas y contextualizadas. La integración de referentes institucionales, como la Política Lingüística del Colegio Santo Tomás de Aquino, junto con aportes académicos actualizados, garantiza la pertinencia de la propuesta, orientando la acción pedagógica y curricular para que las decisiones didácticas respondan a las características de la población infantil, a los lineamientos institucionales y a las exigencias de una educación multilingüe e intercultural.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Estudio de caso.

El presente trabajo adopta un enfoque cualitativo mediante un estudio de caso, con el fin de comprender las concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros bilingües de preescolar del Colegio Santo Tomás de Aquino en relación con los ambientes bilingües de aprendizaje que proponen. El estudio de caso cualitativo se caracteriza por explorar un fenómeno particular en profundidad, dentro de su contexto natural, con el propósito de comprenderlo desde las perspectivas de los actores involucrados. Tal como lo define Simons (2011), “el estudio de caso es una estrategia de investigación que se caracteriza por el estudio intensivo de un caso en contexto, utilizando múltiples fuentes de información con el fin de captar su complejidad” (p. 31). Este tipo de diseño, permite una exploración profunda, situada y contextualizada de los significados construidos por los docentes en su entorno educativo, reconociendo la singularidad

del caso y su valor para iluminar problemáticas educativas específicas.

Siguiendo a Simons (2011), el estudio de caso “permite comprender la complejidad de un caso en acción, capturando las múltiples perspectivas de los involucrados y revelando cómo se construyen los significados en contextos reales” (p. 33). En este sentido, se trata de una estrategia metodológica especialmente apropiada para analizar problemas de práctica educativa en escenarios específicos. Tal como afirman Jiménez y Comet (2016), “los estudios cualitativos son más amigables de adaptarse al estudio de caso generalmente, por tratarse de temas que son únicos y que tienen determinadas características que ameritan un estudio profundo” (p. 4).

Este enfoque no busca generalizar resultados de forma estandarizada, sino construir comprensiones significativas desde la singularidad del caso. Tal como señala Yin (1994, citado en Jiménez & Comet, 2016), la generalización que permite el estudio de caso es analítica, no estadística, pues “la meta del investigador es expandir y generalizar teorías, en lugar de enumerar frecuencias” (p. 6). Por lo tanto, este estudio se centra en un caso particular: el trabajo de cuatro maestros bilingües de preescolar dentro de una misma institución, como sistema delimitado.

Simons (2011) también destaca que el investigador es el principal instrumento para la recolección e interpretación de los datos, por lo que debe ejercer una autorreflexión constante sobre su influencia en el proceso, así como atender a la ética de la investigación, que “no se reduce a cumplir normativas, sino que implica una práctica situada, un compromiso con el respeto, la integridad y la reciprocidad” (p. 86). En coherencia con ello, este diseño reconoce la

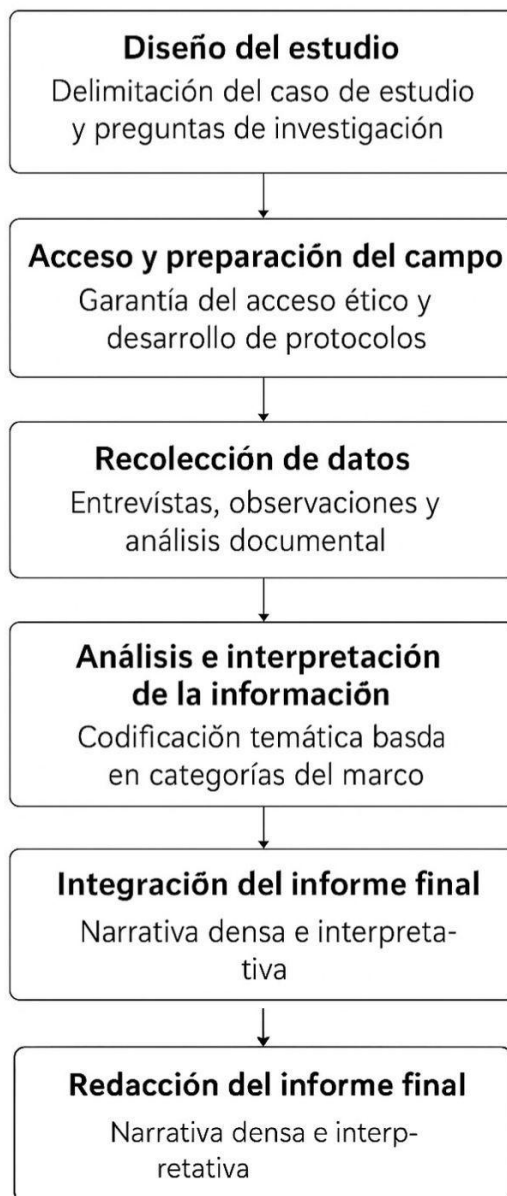
dimensión ética y relacional del trabajo de campo y de la representación de los participantes.

3.2 Fases del estudio de caso cualitativo.

Figura 1

Pasos del diseño metodológico.

PASOS DEL DISEÑO METODOLÓGICO



Nota. Este diseño metodológico se estructura en seis fases fundamentales, retomando las orientaciones de Simons (2011), Yin (2014) y Vasilachis de Gialdino (2017).

3.2.1 *Diseño del estudio*

Se delimita el caso de estudio como el conjunto de prácticas y concepciones de cuatro docentes de preescolar en relación con la creación de ambientes bilingües de aprendizaje. El caso es entendido como una “unidad integral y compleja que se estudia en profundidad, dentro de su contexto real” (Yin, 2014, p. 15). El diseño articula preguntas de investigación, objetivos y categorías conceptuales relevantes.

3.2.2 *Acceso y preparación del campo*

Se garantiza el acceso ético al contexto mediante el consentimiento informado de los participantes y de la institución. De acuerdo con Simons (2011), esta etapa implica “establecer relaciones de confianza, definir roles y planificar el trabajo con sensibilidad ética” (p. 73). Se elaboran protocolos para entrevistas y observaciones.

3.2.3 *Recolección de datos*

Se emplearán entrevistas semiestructuradas, observaciones no participantes con notas de campo y análisis documental de los documentos institucionales. Esta triangulación metodológica permite fortalecer la validez del estudio. Yin (2014) señala que “la convergencia de múltiples fuentes de evidencia añade solidez al estudio de caso” (p. 120).

3.2.4 *Análisis e interpretación de la información*

El análisis se realizará mediante codificación temática basada en las categorías del marco conceptual. Vasilachis (2017) plantea que en el enfoque cualitativo “los significados son

construidos a partir de la interpretación situada de las acciones y discursos de los actores” (p. 56). Se identificarán patrones, regularidades y particularidades que den cuenta de las concepciones y estrategias pedagógicas.

3.2.5 Integración conceptual y empírica

Se vincularán los hallazgos con referentes conceptuales sobre educación bilingüe y enseñanza en la primera infancia, interpretando las prácticas observadas desde un enfoque comprensivo. El propósito no es verificar hipótesis, sino construir comprensiones fundamentadas empíricamente. Como afirma Simons (2011), “el estudio de caso produce conocimiento situado, útil para iluminar problemas de la práctica educativa” (p. 102).

3.2.6 Redacción del informe final

El informe presentará una narrativa densa e interpretativa, incorporando citas textuales de los participantes. Tal como sugiere Simons (2011), “contar la historia del caso es representar su complejidad, sus tensiones y su potencial formativo” (p. 119). Se respetará la integridad de los datos, cuidando la fidelidad interpretativa.

4. RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

En coherencia con el enfoque cualitativo y la estrategia de estudio de caso, la recolección de información se centró en comprender en profundidad las concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros bilingües de preescolar del Colegio Santo Tomás de Aquino en la implementación de ambientes bilingües de aprendizaje pensados para la educación inicial. Tal

como plantea Vasilachis de Gialdino (2017), en la investigación cualitativa “los datos no preexisten, sino que se construyen en la interacción situada entre el investigador y los participantes” (p. 54). Por ello, se privilegió el acceso a los significados y sentidos que los actores atribuyen a su práctica pedagógica cotidiana.

Se seleccionaron cuatro docentes de preescolar vinculados al Colegio Santo Tomás de Aquino, quienes constituyeron el caso de estudio. La muestra fue intencional y basada en criterios de pertinencia y disponibilidad, con el propósito de explorar experiencias diversas en un mismo entorno institucional. En palabras de Simons (2011), “el caso puede ser una persona, una institución o un programa, y se estudia porque tiene interés en sí mismo, por lo que puede revelar sobre el fenómeno” (p. 49).

Para garantizar una perspectiva integral y adaptada al diseño de estudio de caso, se implementaron las siguientes herramientas de recolección de información: **observación no participativa, entrevista semiestructurada, matriz de análisis documental y grupo focal**. Estas permitieron analizar, comparar y evaluar de manera rigurosa las concepciones y prácticas pedagógicas relacionadas con los ambientes bilingües de aprendizaje en educación inicial, así como la percepción de su impacto en el desarrollo infantil.

4.1 Observación no participativa

Permitió registrar las interacciones pedagógicas, proporcionando datos sobre cómo se materializan las concepciones de los maestros en sus prácticas cotidianas sin interferir en las dinámicas del aula. Este tipo de observación se alineó con la perspectiva contextual del estudio de caso, ya que, como señalan Merriam y Tisdell (2016), “la observación no participativa es una herramienta clave para entender cómo se desarrollan las interacciones en contextos educativos

reales” (p. 144).

4.2 Entrevista semiestructurada

Se utilizó para explorar las percepciones y experiencias de los maestros respecto al bilingüismo. En el marco del estudio de caso, las entrevistas posibilitaron identificar matices en las concepciones individuales y contrastar diferentes perspectivas. De acuerdo con Babativa et al. (2024), “los instrumentos cualitativos —como las entrevistas— son los más viables para comprender emociones, pensamientos o manifestaciones de índole subjetiva que pueden dar respuesta a diversas problemáticas de un determinado contexto social” (p. 93). Este instrumento permitió profundizar en aspectos como el rol que los docentes atribuyen al bilingüismo, las estrategias empleadas, las dificultades enfrentadas y las decisiones pedagógicas que emergen de su formación y creencias.

4.3 Matriz de análisis documental

Organizó y analizó de manera estructurada los documentos institucionales relevantes, como el Proyecto de Bilingüismo (2021) y la Política Lingüística (2023), identificando enfoques pedagógicos, estrategias de implementación y lineamientos de formación docente. Según Martínez Corona, Palacios Almón y Oliva-Garza (2023), “el análisis documental permite profundizar sobre el objeto de estudio y refleja el compromiso investigativo del investigador” (p. 88). Esta herramienta facilitó la comparación entre las prácticas observadas en el aula y las directrices establecidas por la institución, proporcionando una visión integral del fenómeno.

4.4 Grupo Focal

Se aplicó como técnica complementaria para explorar colectivamente las percepciones, experiencias y reflexiones de los maestros participantes. Esta herramienta promovió el diálogo y la construcción compartida de significados sobre las prácticas pedagógicas bilingües. Vasilachis de Gialdino (2017) sostiene que “el grupo focal posibilita acceder a significados construidos en la interacción discursiva, revelando no solo opiniones individuales sino también procesos colectivos de interpretación” (p. 59). La sesión fue grabada con el consentimiento de los participantes y posteriormente transcrita para su análisis temático, lo que fortaleció la triangulación metodológica y la validez interpretativa del estudio (Simons, 2011).

4.5 Contexto institucional

El Colegio Santo Tomás de Aquino, perteneciente a la Orden de Predicadores Dominicos, es una institución educativa privada de Bogotá con más de 450 años de trayectoria. Atiende aproximadamente 700 estudiantes distribuidos en tres secciones: Infantil, Juvenil y Mayores. Desde 2014 desarrolla un proyecto de bilingüismo que plantea “una transición paulatina del programa de inglés intensificado a un programa de formación bilingüe desde el grado transición” (Dimensión Comunicativa CSTA, 2014, p. 3), en consonancia con las políticas nacionales y las demandas de un contexto globalizado.

4.6 Participantes

Participaron cuatro maestros bilingües de los grados Jardín y Transición, pertenecientes a las áreas de Artes (participante #1), Música (participante #2), Educación Física (participante #3) y Ciencias e Inglés (participante #4). Todos proponen experiencias bilingües desde sus disciplinas para el nivel preescolar. La institución, mediante carta de aval firmada por el padre

vicerector y la moderadora de la sección infantil, autorizó la realización del estudio. Los docentes brindaron su consentimiento informado para participar en entrevistas, observaciones y grupo focal. Asimismo, se garantizó la confidencialidad de sus datos y la protección de su identidad, conforme a los principios éticos de la investigación educativa.

La aplicación de estas técnicas permitió obtener una comprensión profunda del fenómeno estudiado, la triangulación entre fuentes y métodos fortaleció la confiabilidad y coherencia de los hallazgos, ofreciendo una base sólida para la interpretación de las categorías emergentes presentadas en el análisis.

5. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Figura 2

Pasos que se siguieron para el análisis de los datos - describir las categorías (colores) y categorías emergentes.



Codificación cromática

- Uso del lenguaje
- Prácticas pedagógicas
- Ambientes de aprendizaje
- Dimensión socioemocional
- Enfoques del uso del inglés

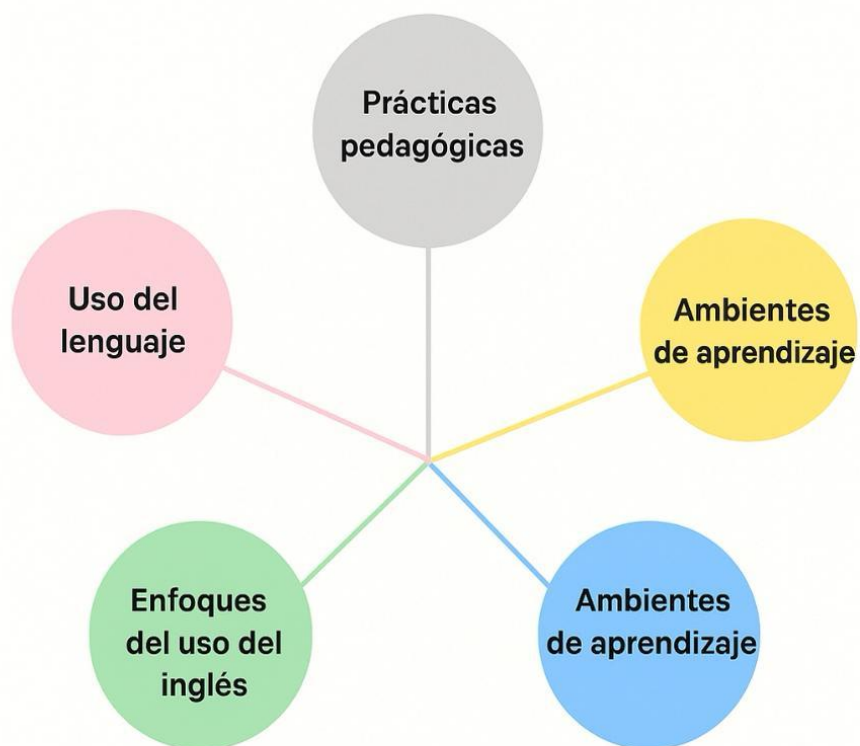
El proceso analítico se desarrolló mediante una triangulación cualitativa que integró los resultados de las observaciones, entrevistas, grupo focal y análisis documental. Este procedimiento permitió contrastar diferentes perspectivas y validar los hallazgos obtenidos, garantizando la coherencia interpretativa. Según Flick (2014), “la triangulación busca integrar diversas fuentes de información y enfoques metodológicos con el fin de ampliar la validez interpretativa del estudio” (p. 184).

Para organizar los datos, se aplicó un sistema de codificación cromática que facilitó la identificación de patrones y relaciones entre las categorías. Cada color representó una dimensión analítica: **rosado**, uso del lenguaje; **gris**, prácticas pedagógicas; **amarillo**, ambientes de

aprendizaje; **azul**, dimensión socioemocional; y **verde**, enfoques del uso del inglés. Esta herramienta visual permitió agrupar las unidades de significado, evidenciando coincidencias y tensiones entre las concepciones docentes, las prácticas observadas y los lineamientos institucionales.

Figura 3

Tabla de colores relacionada con las categorías emergentes (tendencias).



El proceso de triangulación entre las observaciones, entrevistas, grupo focal y análisis documental permitió construir una visión integral sobre la manera en que los docentes de preescolar del Colegio Santo Tomás de Aquino configuran los ambientes bilingües de aprendizaje en la educación inicial. A partir de este análisis emergieron cuatro categorías

interrelacionadas —concepciones sobre el bilingüismo, prácticas pedagógicas, ambientes de aprendizaje y dimensión socioemocional—, que se analizan a continuación en función de los objetivos específicos del estudio.

5.1. Concepciones docentes sobre el bilingüismo

El primer objetivo buscó identificar las concepciones de los maestros en torno al bilingüismo y su papel en la educación inicial. Los registros muestran que los docentes comprenden el inglés como una herramienta funcional, empleada principalmente para instrucciones breves o vocabulario cotidiano: “el idioma inglés se utiliza como apoyo funcional, principalmente en instrucciones cortas y vocabulario puntual” (Observación, p. 3). Este uso pragmático del idioma coincide con la definición de Fandiño y Bermúdez (2016), quienes describen el bilingüismo funcional como “el empleo alternado de dos lenguas en contextos comunicativos según las demandas del entorno” (p. 45).

En las entrevistas se evidenció una tendencia a priorizar el cumplimiento de instrucciones en inglés sobre otros objetivos pedagógicos. Una docente expresó: “A veces me concentro más en dar la instrucción en inglés que en reforzar la motricidad fina” (Entrevista, p. 4). No obstante, en el grupo focal otro maestro resaltó una comprensión más amplia: “El ambiente bilingüe es darle un contexto a los niños... que lo cotidiano ya no se perciba solo en español, sino también en el segundo idioma” (Grupo focal, p. 6).

Esta diversidad de enfoques refleja una transición conceptual entre un bilingüismo

funcional —centrado en la comunicación inmediata— y un bilingüismo aditivo, como lo plantea Cummins (2000), quien sostiene que “la adquisición de una segunda lengua no implica el debilitamiento de la lengua materna, sino su fortalecimiento y expansión cognitiva” (p. 17). Esta tensión también se observa entre la práctica cotidiana y los documentos institucionales: el Proyecto de Bilingüismo (2021) establece como meta que los estudiantes alcancen un nivel B1 y los docentes un nivel B2 o superior (pp. 4–7), orientándose hacia un modelo aditivo que busca consolidar un bilingüismo integral y sostenido.

En coherencia con García y Wei (2014), el bilingüismo debe comprenderse como una práctica social flexible donde “los hablantes movilizan su repertorio lingüístico completo para construir significados en contextos reales” (p. 80). Las concepciones docentes muestran una aproximación incipiente hacia este enfoque de translanguaging, en el cual el inglés se introduce gradualmente dentro de interacciones naturales, favoreciendo la comprensión más que la memorización de estructuras gramaticales.

Asimismo, Rodríguez (2023) señala que “la formación docente en ambientes bilingües exige no solo competencia lingüística, sino una comprensión del niño como ser integral” (p. 19). Esta perspectiva ayuda a entender por qué los maestros del estudio vinculan el uso del inglés con el bienestar emocional y la participación activa, antes que con el rendimiento lingüístico formal. En conjunto, las concepciones observadas evidencian una apropiación situada del bilingüismo, donde la lengua extranjera se adapta al contexto educativo y a las posibilidades comunicativas de los niños en la primera infancia.

5.2. Prácticas pedagógicas y ambientes de aprendizaje

El segundo objetivo buscó describir las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes para integrar el inglés en el aula y caracterizar los ambientes bilingües generados. Las observaciones revelaron que las experiencias de aula se sustentan principalmente en dinámicas lúdicas y expresivas: “las actividades se apoyaron en canciones, juegos, circuitos motores, manualidades y experimentos con integración puntual del inglés” (Observación, p. 5). Estas estrategias promueven la participación y el uso espontáneo de expresiones en inglés, como evidenció el grupo focal: “ellos adquieren vocabulario jugando... y empiezan a usar expresiones como Oh my gosh” (Grupo focal, p. 8).

Este tipo de práctica coincide con lo señalado por Moon (2005), quien recomienda “privilegiar actividades lúdicas y afectivas que permitan una apropiación natural del idioma” (p. 22). A su vez, Méndez y González (2018) advierten que “la lúdica favorece la adquisición de vocabulario, pero debe complementarse con procesos cognitivos más complejos” (p. 112). En este sentido, las prácticas observadas representan una fase intermedia: si bien fortalecen la motivación, aún no articulan plenamente el idioma con los contenidos académicos, como proponen los enfoques CLIL (Content and Language Integrated Learning) o preview–review, incluidos en el Proyecto de Bilingüismo (2021, p. 7).

Los ambientes de aprendizaje, por su parte, se configuran a partir de recursos visuales temporales —flashcards, videos, canciones— que se utilizan como apoyo contextual. En entrevistas se enfatizó la relevancia de estos materiales: “El ambiente bilingüe se construye con

imágenes, escritura y sonido” (Entrevista, p. 5). Sin embargo, las observaciones confirman que “no hay señalización bilingüe fija” (Observación, p. 6), lo que sugiere una dependencia de estrategias móviles más que de entornos permanentes.

Este hallazgo se relaciona con lo propuesto por Carranza et al. (2017), quienes sostienen que “la consolidación de un ambiente bilingüe exige recursos permanentes y sistemáticos que sostengan la exposición lingüística” (p. 78). La Política Lingüística (2023, p. 8) complementa esta visión al indicar que el inglés en educación inicial debe introducirse desde experiencias auditivas y discursivas, coherentes con el desarrollo infantil.

Desde una perspectiva más amplia, Astroza (2019) plantea que los ambientes de aprendizaje en la primera infancia deben integrar “lo cognitivo, lo emocional y lo social, como dimensiones indisolubles del desarrollo del ser” (p. 62). En este sentido, los docentes analizados configuran sus espacios como entornos de exploración y juego donde el inglés se convierte en vehículo de interacción.

El artículo “Bilingual Learning” (Benítez, 2023) amplía este enfoque al señalar que “los ambientes bilingües deben propiciar el uso del lenguaje en contextos auténticos, donde los niños conecten emociones, pensamiento y comunicación” (p. 7). Esta afirmación coincide con los registros empíricos: los docentes integran el inglés en rutinas diarias y juegos simbólicos, permitiendo que los niños asocien las palabras con acciones, emociones y experiencias significativas.

De igual modo, “un ambiente de aprendizaje bilingüe efectivo integra la dimensión emocional, cognitiva y social del estudiante, permitiéndole relacionar sus lenguas y culturas en contextos reales” (Rodríguez, 2023, p. 14). Aunque esta integración aún se encuentra en proceso en el colegio, los datos muestran esfuerzos por avanzar hacia una pedagogía más integral y coherente con la visión institucional.

Por ello, los ambientes observados evidencian un tránsito entre la planificación individual y la construcción colectiva. La ausencia de señalización o recursos fijos no refleja falta de intención pedagógica, sino una adaptación contextual frente a los recursos disponibles y la diversidad disciplinar del cuerpo docente. Esta interpretación se sostiene en la propuesta de Bronfenbrenner (1994), quien entiende los ambientes educativos como sistemas interconectados donde el entorno material, las relaciones y las prácticas configuran oportunidades de desarrollo.

5.3. Dimensión socioemocional

El tercer objetivo específico se orientó a reconocer los aspectos socioemocionales que median la enseñanza y el uso del inglés. Los resultados mostraron que esta dimensión atraviesa todas las demás categorías. La observación registró que “los niños participaron en un ambiente alegre, tranquilo y seguro” (Observación, p. 7), mientras que un docente expresó: “Si veo a un niño frustrado porque no entiende, paso al español. Primero está la confianza” (Entrevista, p. 8). En el grupo focal se destacó incluso la autorregulación lingüística: “Un estudiante siempre me dice English, please, corrigiéndome cuando hablo en español” (Grupo focal, p. 10).

Estos fragmentos evidencian que la motivación, la confianza y la empatía son condiciones esenciales para que el bilingüismo se desarrolle en la primera infancia. Krashen (1982) ya había advertido que “cuando los estudiantes están motivados y con baja ansiedad, la adquisición de la lengua ocurre de manera más efectiva” (p. 32). La hipótesis del filtro afectivo se confirma en la práctica docente analizada: el clima emocional positivo facilita la participación y la comprensión del idioma.

Desde la perspectiva de Cummins (2020), el aprendizaje bilingüe requiere que los niños se sientan emocionalmente seguros para experimentar con el lenguaje. En ese sentido, el énfasis de los maestros en la contención emocional y el juego evidencia una comprensión implícita del vínculo entre emoción y cognición.

Rodríguez (2023) respalda esta relación al sostener que “las emociones son mediadoras del aprendizaje, y el docente debe generar un clima que estimule la curiosidad y la confianza en el uso de ambas lenguas” (p. 15). De este modo, la dimensión socioemocional no constituye un elemento accesorio, sino una condición estructural del ambiente bilingüe.

Además, la observación de prácticas basadas en el juego y el movimiento refuerza lo propuesto por Astroza (2019), quien plantea que el diseño pedagógico en la infancia debe vincular la emoción con la acción y el lenguaje (p. 64). Este vínculo se refleja en las expresiones corporales, gestuales y musicales que acompañan la enseñanza del inglés en las aulas observadas.

Desde una lectura integradora, se puede afirmar que los docentes conciben la enseñanza bilingüe no solo como instrucción lingüística, sino como una experiencia afectiva compartida. La empatía del maestro, el refuerzo positivo y el reconocimiento del error como parte del aprendizaje son estrategias que fortalecen la participación y la autorregulación de los estudiantes.

6. CONCLUSIONES

El análisis de la información permitió comprender que las concepciones, prácticas y experiencias de los docentes de preescolar del Colegio Santo Tomás de Aquino configuran un modelo de bilingüismo funcional, en transición hacia una perspectiva aditiva, coherente con los lineamientos institucionales. En el plano conceptual, los maestros reconocen la importancia del inglés en la educación inicial, aunque su uso se concentra principalmente en instrucciones y vocabulario básico. Esta situación evidencia una distancia entre la proyección institucional — orientada a un bilingüismo aditivo y comunicativo— y las dinámicas reales del aula, donde el idioma se emplea como apoyo funcional en las rutinas pedagógicas.

Las prácticas observadas se sustentan en la lúdica como mediadora del aprendizaje: canciones, juegos, manualidades y experimentos constituyen estrategias recurrentes que promueven la participación activa y las expresiones espontáneas en inglés. Estas dinámicas se relacionan con los principios del aprendizaje significativo y con la necesidad de generar experiencias contextualizadas para los niños. Sin embargo, el inglés aún opera como complemento y no como eje articulador del currículo, lo que plantea el reto de avanzar hacia metodologías integradas como CLIL o *preview–review*, promovidas por el proyecto

institucional.

En relación con los ambientes de aprendizaje, se constató que los docentes diseñan espacios ajustados a sus áreas, pero el ambiente bilingüe no se materializa de manera estable en el entorno físico. En la práctica, los espacios bilingües se construyen principalmente en la interacción docente-estudiante y en el uso de materiales temporales, como recursos visuales, canciones o videos. Esta situación se asocia tanto a la diversidad disciplinar de los docentes como a las condiciones materiales del contexto educativo.

La dimensión socioemocional emergió como un eje transversal y determinante en todas las categorías. La confianza, la motivación y la empatía se consolidaron como elementos esenciales para favorecer la participación en inglés y disminuir la ansiedad comunicativa. Este énfasis en el clima emocional coincide con los postulados de Krashen (1982) y Cummins (2020), y constituye una fortaleza del modelo institucional, al generar ambientes seguros y motivadores para el aprendizaje.

La triangulación de las fuentes —observación, entrevistas, grupo focal y análisis documental— permitió integrar las perspectivas individuales, colectivas e institucionales, mostrando que el bilingüismo en la educación inicial es un proceso en construcción. Las observaciones revelaron la aplicación concreta de estrategias bilingües; las entrevistas profundizaron en las concepciones docentes; el grupo focal permitió el contraste y la reflexión compartida, y los documentos institucionales aportaron el marco de referencia que orienta la práctica pedagógica.

En conjunto, los hallazgos reflejan una convergencia parcial entre teoría, práctica y política institucional. Los docentes avanzan hacia una comprensión más amplia del bilingüismo como fenómeno cultural y comunicativo, aunque todavía persisten desafíos para consolidar ambientes bilingües permanentes y articulados curricularmente.

De manera integrada, el estudio muestra que los maestros configuran los ambientes bilingües de aprendizaje a partir de un enfoque funcional, sostenido en la lúdica y la dimensión socioemocional, pero con limitaciones para consolidarse de forma estable en el entorno físico y en la transversalidad de los contenidos. Al mismo tiempo, el proceso investigativo permitió reconocer puntos de encuentro entre los docentes y evidenció la necesidad de fortalecer el trabajo articulado y colaborativo.

De esta manera, el objetivo general de analizar las concepciones y prácticas pedagógicas en torno a los ambientes bilingües se cumple al demostrar la articulación parcial entre las intenciones institucionales, las prácticas docentes y las condiciones contextuales. Los resultados permiten proyectar acciones de mejora orientadas a la creación de espacios de formación docente, intercambio de saberes y diseño conjunto de estrategias que fortalezcan la coherencia entre el modelo pedagógico y la práctica cotidiana.

7. CONTRIBUCIONES A LOS AMBIENTES BILINGÜES DE APRENDIZAJE (ABA)

El desarrollo de este proyecto de investigación constituye un aporte significativo a la comprensión, diseño y fortalecimiento de los Ambientes Bilingües de Aprendizaje (ABA) desde una perspectiva pedagógica, institucional y profesional. En consonancia con lo planteado en el Módulo 2: Integración de una perspectiva holística en los ABA, Sandoval (2023) señala que “un ambiente de aprendizaje bilingüe efectivo es aquel que integra la dimensión emocional, cognitiva y social del estudiante, permitiéndole relacionar sus lenguas y culturas en contextos reales” (p. 14). En este sentido, la experiencia investigativa permitió evidenciar cómo las prácticas docentes en el Colegio Santo Tomás de Aquino avanzan hacia esa integralidad al situar el bilingüismo dentro de la vida cotidiana del aula, donde las emociones, el juego y la interacción se convierten en ejes para el aprendizaje significativo.

Desde la dimensión comunitaria e institucional, la investigación aporta a la consolidación de una cultura bilingüe que trasciende la enseñanza del idioma y promueve la construcción de identidades plurales. Tal como sostiene Benítez (2023), “los ambientes bilingües de aprendizaje son espacios sociales donde se configuran relaciones, significados y valores compartidos en torno a la diversidad lingüística y cultural” (p. 7). La indagación con los docentes del nivel preescolar permitió reconocer que el bilingüismo no se impone como una meta lingüística aislada, sino como un proceso social y colaborativo que involucra a toda la comunidad educativa. Esta comprensión refuerza el papel del colegio como entorno de práctica reflexiva, en el que los maestros, las familias y los niños construyen conjuntamente sentidos en torno al lenguaje.

A nivel pedagógico, el proyecto contribuye a repensar los ambientes de aprendizaje como escenarios dinámicos, donde el bilingüismo se vive y se experimenta más allá del componente

lingüístico. Las estrategias observadas —basadas en la lúdica, la exploración sensorial y la interacción afectiva— muestran que la adquisición de una segunda lengua puede articularse de manera natural con las experiencias propias de la educación inicial. De esta forma, el estudio aporta evidencia sobre la importancia de fortalecer el componente espacial y simbólico de los ABA, transformando los entornos físicos en escenarios semióticos que comuniquen, inspiren y acompañen el aprendizaje. Como plantea Sandoval (2023), el ambiente bilingüe debe “permitir al estudiante ser y estar en el mundo a través de las lenguas que lo constituyen” (p. 18), afirmación que resuena en la necesidad de consolidar espacios que reflejen esa multiplicidad de voces.

En el plano de la formación y el desarrollo profesional docente, esta investigación se erige como una experiencia formativa y reflexiva. El diálogo constante entre teoría y práctica promovió la autoevaluación del quehacer pedagógico, permitiendo a los maestros participantes identificar sus fortalezas y desafíos frente a la implementación del bilingüismo. Este proceso responde a la visión de Benítez (2023), quien considera que “la formación de docentes bilingües exige procesos de reflexión colaborativa que reconozcan la diversidad de trayectorias y saberes” (p. 9). En este sentido, el trabajo contribuye a la profesionalización de los educadores al situar el bilingüismo como campo de investigación y no solo de aplicación metodológica.

Asimismo, el estudio ofrece contribuciones a los ámbitos globales y educativos, al situar el caso institucional dentro de los debates contemporáneos sobre educación bilingüe y primera infancia. La reflexión en torno al bilingüismo aditivo, la dimensión socioemocional y la configuración de los ambientes permite vincular la experiencia local con los lineamientos

internacionales de organismos como la UNESCO, que promueven el aprendizaje de lenguas desde enfoques interculturales y de ciudadanía global. Esta conexión posiciona la investigación no solo como un estudio contextual, sino como una contribución al diálogo sobre las competencias del siglo XXI y la educación inclusiva desde la diversidad lingüística.

Por consiguiente, las contribuciones de este proyecto a los Ambientes Bilingües de Aprendizaje (ABA) se articulan en tres niveles complementarios que dialogan entre sí. En primer lugar, desde la comprensión pedagógica, amplía la noción de ambiente bilingüe al concebirlo como un espacio integral de desarrollo humano, donde convergen las dimensiones cognitiva, emocional y cultural. En segundo lugar, promueve una transformación docente, al fomentar prácticas reflexivas y colaborativas que fortalecen la autonomía profesional y la capacidad de innovación pedagógica. Finalmente, en el plano de la proyección institucional y global, consolida la coherencia entre las políticas escolares y los marcos internacionales de educación bilingüe, contribuyendo al propósito de formar ciudadanos capaces de habitar contextos diversos y multiculturales. En conjunto, estos aportes reafirman la figura del maestro investigador como un agente transformador que, desde su práctica cotidiana, impulsa la construcción de comunidades educativas más abiertas, plurales y sensibles a la diversidad lingüística y cultural.

8. RECOMENDACIONES

A partir de los resultados obtenidos, se identifican oportunidades para ampliar la investigación sobre la relación entre las concepciones docentes, las prácticas pedagógicas y la

configuración de los ambientes bilingües de aprendizaje (ABA) en la educación inicial. Los hallazgos sugieren la pertinencia de explorar nuevas estrategias que favorezcan la integración transversal del inglés y la consolidación de ambientes bilingües sostenibles en el tiempo. En esta línea, se considera relevante desarrollar estudios orientados a la formación continua del profesorado, con énfasis en la reflexión pedagógica y el trabajo interdisciplinar.

Como proyección del estudio, se plantea la implementación de talleres institucionales de fortalecimiento pedagógico dirigido al cuerpo docente del Colegio Santo Tomás de Aquino. Su objetivo es articular saberes y promover la configuración de ambientes bilingües de aprendizaje acordes con los principios de la educación inicial. El taller se organiza en tres momentos:

1. Exposición conceptual sobre los fundamentos de los ambientes bilingües y su relevancia en la primera infancia, abordando conceptos como translanguaging y mediación docente.
2. Actividades prácticas, en las que los participantes diseñan un “Rincón Bilingüe” con señalización, rutinas y estrategias didácticas que integren el inglés de manera funcional y contextualizada.
3. Una reflexión colectiva, orientada a socializar las propuestas y analizar alternativas de integración entre áreas.

Esta propuesta responde a la necesidad de fortalecer la coherencia entre las prácticas pedagógicas y los lineamientos institucionales, promoviendo un diálogo entre las áreas académicas y los documentos orientadores del colegio, como el Proyecto de Bilingüismo (2021) y la Política Lingüística Institucional (2023). Ambos establecen la importancia de generar ambientes auténticos que integren el uso del inglés de manera natural y progresiva en los

procesos formativos.

De manera complementaria, se sugiere que futuras investigaciones aborden tres líneas principales:

- Análisis del impacto de los programas de formación docente en el desarrollo de prácticas bilingües en la educación inicial.
- Estudio de la relación entre ambiente físico, interacción social y adquisición de la segunda lengua en contextos escolares de Educación Inicial.
- Diseño de proyectos interdisciplinarios que integren el bilingüismo con las áreas de arte, movimiento y exploración del entorno.

Estas recomendaciones buscan aportar rutas para la continuidad del trabajo investigativo en torno a los ambientes bilingües de aprendizaje, fortaleciendo la reflexión académica y la articulación institucional en contextos educativos similares.

9. ANEXOS / APÉNDICES

[Anexo A.](#) *Transcripción entrevistas semiestructurada #1*

[Anexo B.](#) *Transcripción entrevista semiestructurada #2*

[Anexo C.](#) *Transcripción grupo focal*

[Anexo D.](#) *Observación no participante (Jardín)*

[Anexo E.](#) *Observación no participante (Transición)*

[Anexo F.](#) *Análisis observaciones no participantes*

[Anexo G.](#) *Análisis entrevistas semiestructuradas*

[Anexo H.](#) *Análisis grupo focal*

[Anexo I.](#) *Análisis y triangulación*

[Anexo J.](#) *Carta aval de la institución*

10. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Astroza, M. (2019). El ambiente como mediador del desarrollo integral en la primera infancia.

Editorial Universidad Católica de Chile.

Babativa, L., Morales, J., & Pérez, D. (2024). Instrumentos cualitativos para la comprensión de contextos educativos: entrevistas y narrativas docentes. *Revista Colombiana de Educación*, 66(2), 85–102. <https://doi.org/10.17227/rce.num66-2024>

Benítez, L., Gallego, M., & Padilla, R. (2023). Bilingual Learning and Pedagogical Practices in Early Childhood Education. Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 25(2), 233–250. <https://doi.org/10.17275/per.22.139.9.6-2462586>

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643–1647). Elsevier.

Carranza, A., Pérez, R., & Muñoz, C. (2017). Ambientes de aprendizaje en contextos bilingües: estrategias y recursos para la enseñanza del inglés en educación inicial. Universidad de Antioquia.

- Cobos, M., Riveros, L., & Rubio, J. (2024). Educación digital y bilingüismo: prácticas innovadoras en la formación docente contemporánea. *Revista Educación y Pedagogía*, 36(1), 45–59. <https://doi.org/10.17227/reped.v36n1-2024>
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Multilingual Matters.*
- Cummins, J. (2020). *Rethinking Language Teaching: From Transmission to Transformation.* Cambridge University Press.
- Duarte, J. (2003). Los ambientes de aprendizaje y el desarrollo integral del niño. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(2), 95–108.
- Fandiño, Y., & Bermúdez, J. (2016). El bilingüismo funcional en contextos escolares colombianos: implicaciones pedagógicas. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(2), 43–59. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v21n02a04>
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education.* Palgrave Macmillan.
- García, E. E. (2005). *Teaching and Learning in Two Languages: Bilingualism and Schooling in the United States.* Teachers College Press.

- Hamayan, E., Genesee, F., & Cloud, N. (2013). *Dual Language Instruction from A to Z: Practical Guidance for Teachers and Administrators*. Heinemann.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Martínez Corona, E., Palacios Almón, J., & Oliva-Garza, L. (2023). El análisis documental como herramienta de investigación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(3), 23–38. <https://doi.org/10.24875/RMIE.2303>
- Méndez, M., & González, L. (2018). Lúdica, bilingüismo y aprendizaje significativo en la primera infancia. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 12(1), 105–118.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Orientaciones pedagógicas para la educación inicial: juego, literatura, exploración y convivencia*. MEN.
- Moon, J. (2005). *Teaching English to Young Learners: Principles and Practice*. Oxford University Press.
- Política Lingüística Institucional. (2023). *Política lingüística del Colegio Santo Tomás de*

Aquino. Documento interno.

Proyecto de Bilingüismo. (2021). Proyecto institucional de bilingüismo del Colegio Santo Tomás de Aquino. Documento interno.

Rodríguez, N. (2023). Integración de una perspectiva holística en los ambientes bilingües de aprendizaje (Módulo 2). Universidad Santo Tomás.

Sandoval, S. M. (2023). Integración de una perspectiva holística en los ABA (Ambientes Bilingües de Aprendizaje). Universidad Santo Tomás, Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje (MABA).

Simons, H. (2011). Case Study Research in Practice. SAGE Publications.

Vasilachis de Gialdino, I. (2017). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

Yin, R. K. (2014). Case Study Research: Design and Methods (5th ed.). SAGE Publications.

Zabala, M. (2023). Competencias digitales y bilingüismo en la docencia contemporánea. Revista Innovación Educativa, 33(4), 44–58.

Zabalo, J. (2023). Perspectivas críticas sobre la enseñanza de lenguas y el bilingüismo intercultural. *Revista Colombiana de Lingüística Aplicada*, 25(1), 85–99.