

**Ambientes bilingües de aprendizaje mediados por estrategias de andamiaje para fortalecer
la comprensión oral en inglés en grado sexto en Bucaramanga**

Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás

Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje

Director

Mg. Carlos Eduardo Mora Cifuentes

Authors' names

Lic. Ruby Lucero Buenahora Martínez
ID orcid.org: 0009-0003-6854-2076
Rubybuenahora@usantotomas.edu.co

Lic. Veiffy Sofía Moreno Bernal
ID orcid.org: 0000-0002-6274-5679
veiffy.bernalmor@usantotomas.edu.co

Lic. Maria Paula Villanueva Torres
ID orcid.org 0009-0006-5025-0579
María.torresvil@usantotomas.edu.co

No tenemos conflicto de interés.



Resumen

Este estudio adopta una perspectiva sociocultural sobre el aprendizaje de idiomas para examinar las estrategias de andamiaje que favorecen las prácticas bilingües de los docentes del grado sexto en un colegio bilingüe de Bucaramanga, Colombia. La investigación surge de una problemática identificada en el contexto institucional: ante la dificultad de los estudiantes para comprender instrucciones en inglés, algunos docentes recurren a la traducción inmediata al español como solución de contingencia, lo que reduce las oportunidades de exposición sostenida a la lengua meta.

Partiendo de que la instrucción bilingüe efectiva involucra el uso estratégico de andamiaje multimodal, incluyendo gestos, soportes visuales y señales contextuales, la investigación se propone identificar las técnicas que los docentes emplean para impartir instrucciones orales en inglés sin traducir, analizar cómo estas estrategias favorecen la comprensión y participación de los estudiantes, y examinar cómo inciden en su proceso de aprendizaje.

El estudio se centra en las aulas de grado sexto, donde la transición a la instrucción de contenidos completamente en inglés presenta desafíos particulares para estudiantes de niveles heterogéneos de competencia lingüística. Para abordarlo, se adoptó un enfoque cualitativo con tres instrumentos de recolección de datos: una guía de observación de clase no participante, una entrevista a grupo focal con estudiantes y un cuestionario escrito dirigido a docentes. Esta triangulación metodológica permite contrastar las prácticas observadas en el aula con las percepciones de quienes enseñan y quienes aprenden, aportando evidencia concreta a una brecha aún pendiente en la investigación sobre pedagogía bilingüe.

Palabras clave: andamiaje multimodal, ambientes bilingües de aprendizaje, comprensión oral, alternancia de códigos, ansiedad comunicativa, zona de desarrollo próximo, translanguaging pedagógico, educación secundaria bilingüe.



Abstract

This study adopts a sociocultural perspective on language learning to examine the scaffolding strategies that support the bilingual practices of sixth-grade teachers at a bilingual school in Bucaramanga, Colombia. The research emerges from a problem identified in the institutional context: faced with students' difficulty in understanding instructions delivered in English, some teachers resort to immediate translation into Spanish as a contingency solution, which reduces opportunities for sustained exposure to the target language.

Starting from the premise that effective bilingual instruction involves the strategic use of multimodal scaffolding (including gestures, visual supports, and contextual cues) this study seeks to identify the techniques teachers employ to deliver oral instructions in English without translating, to analyze how these strategies support student comprehension and participation, and to examine how they influence the learning process.

The study focuses on sixth-grade classrooms, where the transition to full content instruction in English presents particular challenges for students with heterogeneous levels of linguistic competence. To address this, a qualitative approach was adopted using three data collection instruments: a non-participant classroom observation guide, a focus group interview with students, and a written questionnaire directed at teachers. This methodological triangulation makes it possible to contrast observed classroom practices with the perceptions of those who teach and those who learn, contributing concrete evidence to a gap that remains open in bilingual pedagogy research.

Keywords: multimodal scaffolding, bilingual learning environments, oral comprehension, code-switching, communicative anxiety, zone of proximal development, pedagogical translanguaging, bilingual secondary education.



INDICE

1.	Introducción	6
1.1	Pregunta de Investigación.....	8
2.	Objetivos	9
2.1.1	Objetivo general.....	9
2.1.2	Objetivos específicos.....	9
3.	Marco Conceptual.....	9
3.1	Ambientes Bilingües de Aprendizaje	14
3.2	Teoría Sociocultural de Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo	16
3.3	El andamiaje como estrategia de apoyo en el aprendizaje de lenguas.....	18
3.4	El translanguaging como enfoque pedagógico	21
3.5	Estrategias de Andamiaje en la Práctica Docente.....	24
3.5.1	Andamiaje estructurado.....	24
3.5.2	Andamiaje blando.....	25
4.	Diseño Metodológico.....	27
4.1	Enfoque Cualitativo	27
4.2	Tipo de Estudio.....	28
4.3	Contexto y Participantes	32
4.3.1	Contexto institucional.....	32
4.3.2	Participantes.....	33
4.4	Instrumentos	35
4.4.1	Guía de observación.....	36
4.4.2	Entrevista a grupo focal con estudiantes de sexto grado.....	38
4.4.3	Cuestionario a docentes	39
4.5	Recolección de datos	42
5.	Análisis de datos	47
5.1	Análisis de las Observaciones de Clase.....	48
5.1.1	Identificación de Códigos.....	48
5.1.2	Matriz de Análisis.....	48
5.1.3	Análisis de Hallazgos.....	50
5.2	Análisis de la Entrevista a Grupo Focal con Estudiantes	52
5.2.1	Identificación de Códigos.....	53
5.2.2	Matriz de Análisis.....	53
5.2.3	Análisis de Hallazgos.....	57
5.3	Análisis del Cuestionario a Docentes	60
5.3.1	Identificación de Patrones.....	60
5.3.2	Matriz de Análisis.....	60



5.3.3	Análisis de Hallazgos.....	66
5.4	Triangulación de Instrumentos	69
5.4.1	El andamiaje multimodal: convergencia entre lo declarado, lo observado y lo percibido.	69
5.4.2	La alternancia de códigos y la adaptación contingente: entre la intención pedagógica y la práctica observada.	71
5.4.3	Las estrategias compensatorias estudiantiles: dimensiones invisibles para el docente.	72
5.4.4	La dimensión relacional y el desarrollo profesional docente.	73
6.	Conclusiones.....	75
6.1	Sobre la labor docente y el repertorio de andamiaje.....	76
6.2	Sobre el desempeño en el aprendizaje	77
6.3	Sobre las condiciones del ambiente bilingüe de aprendizaje.....	78
6.4	Limitaciones	79
7.	Contribuciones a los Ambientes Bilingües de Aprendizaje.....	80
7.1	Contribuciones a la práctica docente	81
7.2	Contribuciones al Desempeño en el Aprendizaje	82
7.3	Contribuciones a las Condiciones del Ambiente Bilingüe de Aprendizaje	83
7.4	Recomendaciones	84
8.	Referencias.....	86



Índice de figuras

Figura 1. Ilustración del marco conceptual	14
Figura 2. Diagrama de Venn. Andamiaje estructurado	28
Figura 3. Espiral del proceso investigativo	32
Figura 4. Cronograma de ejecución de la etapa de recolección de datos	42
Figura 5. Frecuencia de códigos por grupo observado.	48
Figura 6. Perfil por categorías analíticas. Promedio de menciones por categoría (escala 0-1).	55
Figura 7. Frecuencia de uso de estrategias instruccionales por docente. Escala Likert 1-5, n = docentes asignaturas bilingües grado sexto	63
Figura 8. Importancia asignada a principios pedagógicos. Promedio de valoración por principio (escala 0-1), n = 5 docentes.	64



Índice de tablas

Tabla 1. Recolección de datos.	45
Tabla 2. Matriz de análisis de observaciones de clase.....	46
Tabla 3. Matriz de análisis comparativa. Grupos Focales 1 y 2.	52
Tabla 4. Síntesis de respuestas por sección. Cuestionario a docentes (n=5).	60

1. Introducción

En algunos entornos educativos bilingües, los docentes enfrentan desafíos significativos al impartir instrucciones completamente en inglés, particularmente cuando trabajan con estudiantes de básica secundaria que presentan niveles heterogéneos de competencia lingüística. Este es el caso de un colegio bilingüe en Bucaramanga, Colombia, donde conversaciones iniciales con el cuerpo docente ([Apéndice A](#)) evidenciaron una situación recurrente: estudiantes nuevos y antiguos del grado sexto experimentan frustración al recibir instrucciones y contenidos en inglés en las cinco asignaturas impartidas en dicha lengua extranjera. Ante esta dificultad, algunos docentes recurren a la traducción inmediata al español como una solución de contingencia, lo cual, si bien responde a necesidades comunicativas puntuales, modifica la dinámica de exposición al idioma meta propia de los entornos de aprendizaje inmersivo.

La relación entre el uso de la lengua materna y la lengua meta en el aula ha sido ampliamente discutida en la investigación sobre enseñanza de segundas lenguas. Diversos estudios han analizado cómo las decisiones lingüísticas del docente influyen en los procesos de comprensión y desarrollo comunicativo de los estudiantes. En este sentido, De la Fuente y Goldenberg (2022) señalan que la instrucción orientada principalmente hacia el uso de la lengua meta puede favorecer el fortalecimiento de habilidades comunicativas, al ampliar las oportunidades de interacción significativa en el idioma objetivo.

En coherencia con este planteamiento, el presente estudio se interesa por examinar cómo los docentes gestionan la mediación pedagógica cuando priorizan el uso del inglés como lengua de instrucción. Más que establecer comparaciones entre recursos lingüísticos, la investigación busca identificar y caracterizar las estrategias de andamiaje que emergen en ese proceso, así como analizar su incidencia en la comprensión y participación estudiantil dentro de un contexto

bilingüe específico.

La creciente demanda de programas de educación bilingüe exige el desarrollo de enfoques instruccionales que sostengan la inmersión en el idioma objetivo sin sacrificar la comprensión estudiantil. En la revisión de literatura realizada para este estudio, se identificó una mayor concentración de investigaciones en contextos EFL y CLIL europeos y asiáticos, con menor documentación en escenarios de educación secundaria bilingüe latinoamericana, particularmente en el momento específico de la instrucción oral.

Comprender cómo estas prácticas operan en el aula y de qué manera inciden en el proceso de aprendizaje resulta relevante tanto para fortalecer la efectividad docente como para ofrecer referentes prácticos a otros educadores que enfrentan retos similares. Cenoz y Gorter (2022) sostienen que la expansión de la educación bilingüe a nivel global demanda marcos pedagógicos sólidos que orienten las prácticas de aula hacia aprendizajes significativos, lo que convierte la identificación y documentación de dichos enfoques en una necesidad para la calidad de los programas y el logro académico de los estudiantes. Al examinar cómo los docentes hacen comprensibles sus instrucciones mediante estrategias de andamiaje en la lengua meta, este estudio busca aportar evidencia concreta a una brecha aún pendiente en la investigación sobre pedagogía bilingüe.

1.1 Pregunta de Investigación

En coherencia con el problema planteado, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué estrategias de andamiaje favorecen las practicas bilingües de los docentes del grado sexto de un ambiente bilingüe de aprendizaje en Bucaramanga?

2. Objetivos

2.1.1 Objetivo general.

Determinar las estrategias de andamiaje que favorecen las prácticas bilingües de los docentes del grado sexto de un ambiente bilingüe de aprendizaje en Bucaramanga

2.1.2 Objetivos específicos.

- Identificar las técnicas de andamiaje que los docentes emplean para dar instrucciones orales en inglés sin traducir al español.
- Analizar cómo los docentes adaptan y aplican dichas estrategias para favorecer la comprensión y participación de los estudiantes durante las clases en inglés.
- Examinar cómo las estrategias de andamiaje empleadas por los docentes inciden en la comprensión y participación de los estudiantes durante las clases impartidas en inglés.

3. Marco Conceptual

El estudio del andamiaje en contextos de enseñanza bilingüe y de lenguas extranjeras ha cobrado creciente relevancia en la investigación educativa de las últimas décadas, a medida que se reconoce la importancia de la mediación docente en el aprendizaje de una segunda lengua. Con el propósito de situar la presente investigación en el estado actual del conocimiento sobre el andamiaje en contextos de enseñanza bilingüe y de lenguas extranjeras, se revisaron estudios empíricos publicados entre 2021 y 2024 que abordan las estrategias de andamiaje desde distintas perspectivas: la experticia docente, las prácticas de aula en contextos CLIL y bilingües, la comprensión lectora en EFL, y las prácticas docentes en secundaria baja. Los cinco estudios seleccionados provienen de contextos internacionales y latinoamericanos, y fueron identificados a través de bases de datos académicas como SAGE, Taylor & Francis, Elsevier y HOW Journal. Su selección respondió a criterios de pertinencia temática, rigor metodológico y vigencia, con el

fin de establecer un diálogo entre los hallazgos previos y los objetivos de esta tesis.

Li y Zou (2021) llevaron a cabo un estudio comparativo en escuelas primarias de Shanghái, China, con el objetivo de explorar las características de la experticia docente en el uso del andamiaje interaccional en clases de inglés como lengua extranjera (EFL). La investigación se enmarcó en la teoría sociocultural de Vygotsky y el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), y adoptó un diseño cualitativo de casos múltiples que combinó observaciones de aula, entrevistas y recuerdos estimulados. Participaron 24 docentes distribuidos en tres grupos: dos expertos, veinte con experiencia pero no expertos, y dos novatos. Los hallazgos revelaron que los docentes expertos emplearon estrategias de andamiaje con mayor frecuencia y de forma más equilibrada, combinando estrategias implícitas y explícitas según las necesidades del estudiante, y mostraron mayor tendencia a iniciar el andamiaje con estrategias implícitas, como la elicitación y el *prompting*, antes de recurrir a intervenciones más explícitas, respetando el principio de contingencia. Asimismo, demostraron un patrón de andamiaje más estructurado y responsivo, caracterizado por el diagnóstico continuo del nivel del estudiante y la transferencia progresiva de la responsabilidad hacia el aprendiz. Este estudio es relevante para la presente investigación porque evidencia que la calidad del andamiaje está directamente relacionada con la formación y experticia del docente, lo que fundamenta la necesidad de identificar y fortalecer las estrategias de andamiaje que emplean los docentes de grado sexto en la escuela bilingüe objeto de este estudio.

Posteriormente, Mahan (2022) realizó un estudio en Noruega con el objetivo de identificar y clasificar las estrategias de andamiaje que tres docentes de educación secundaria emplean para apoyar el aprendizaje de estudiantes de inglés como segunda lengua en un aula CLIL. El estudio se desarrolló en una clase de grado 11 en la que se enseñaban ciencias

naturales, geografía y ciencias sociales en inglés, y la metodología fue cualitativa, basada en la observación y grabación en video de 12 lecciones analizadas mediante el instrumento PLATO. Los hallazgos indicaron que los docentes emplearon estrategias orientadas principalmente a la comprensión del contenido, destacándose la activación de conocimientos previos, el uso de materiales de apoyo visual y el desarrollo del lenguaje académico. Sin embargo, se encontró evidencia limitada de estrategias metacognitivas orientadas a la resolución de tareas, como el modelado y la instrucción explícita de estrategias. Este antecedente aporta a la presente investigación un marco empírico y metodológico para analizar las prácticas de andamiaje docente en contextos bilingües de secundaria, y permite establecer una comparación entre las estrategias identificadas en el contexto noruego y las que podrían caracterizar la práctica docente en la escuela bilingüe colombiana objeto de este estudio.

Por su parte, Ertugruloglu et al. (2023) desarrollaron una revisión temática crítica con el objetivo de sintetizar y clarificar las formas que adopta el andamiaje lingüístico en la práctica docente de profesores de asignaturas de contenido en contextos de educación bilingüe secundaria. Analizaron 23 artículos empíricos publicados entre 1990 y 2019, seleccionados mediante búsqueda sistemática en Web of Science, organizando el análisis en torno al marco conceptual de Van de Pol et al. (2010), que distingue entre las características, los medios y los objetivos del andamiaje. Los resultados identificaron seis características del andamiaje en contextos bilingües, entre ellas la contingencia, el desvanecimiento y la transferencia de responsabilidad, seis medios de andamiaje que abarcan desde facilitar la comprensión del input hasta el desarrollo de la conciencia lingüística, y una jerarquía de objetivos en la que el desarrollo de la literacidad disciplinar presupone un enfoque simultáneo en el contenido y en la lengua. Un hallazgo destacado fue la falta de claridad conceptual en el uso del término andamiaje

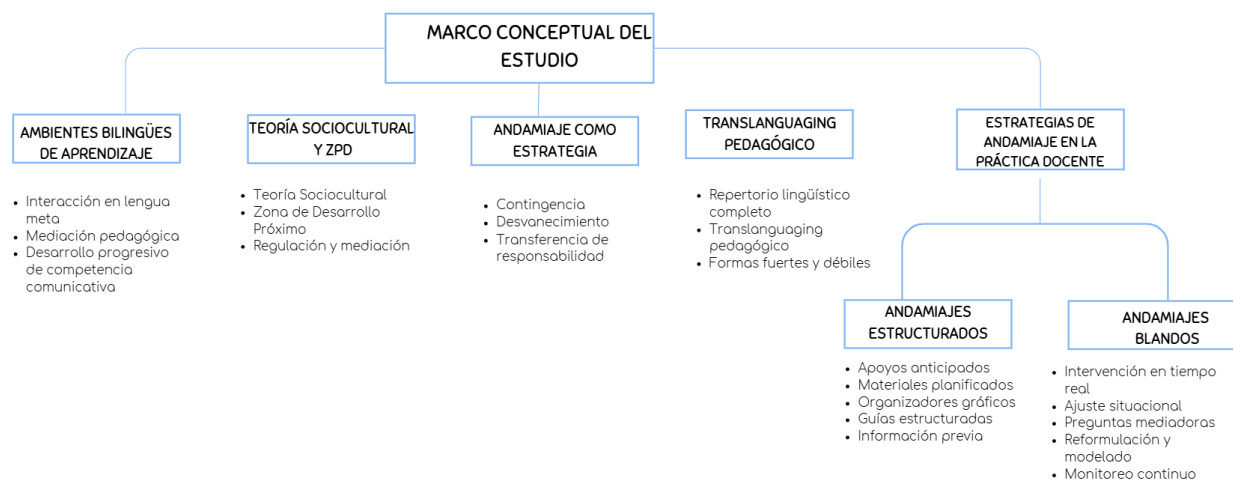
en la investigación sobre educación bilingüe. Este antecedente es fundamental para la presente investigación porque ofrece un panorama comprehensivo del estado del conocimiento en este campo y proporciona un lenguaje compartido para analizar las prácticas docentes desde una perspectiva que integra características, medios y objetivos del andamiaje.

En el contexto latinoamericano, Pérez Buelvas (2024) llevó a cabo una investigación acción en una institución educativa pública de Galeras, Sucre, Colombia, con el objetivo de diseñar, implementar y evaluar estrategias didácticas de andamiaje basadas en la visualización y el uso de organizadores gráficos para mejorar la comprensión lectora en inglés en estudiantes de octavo grado con nivel A1. El estudio adoptó un enfoque mixto con diseño cuasiexperimental sin grupo de control, con 31 participantes de entre 12 y 18 años. Los resultados mostraron una mejora leve en las preguntas de nivel literal y evaluativo, aunque se registró un leve descenso en el nivel inferencial. El estudio concluyó que las estrategias de visualización resultaron más favorables para aprendices de menor nivel de competencia lingüística, mientras que los organizadores gráficos constituyeron una fuente de motivación y comprensión para todos los participantes. Este antecedente es especialmente relevante por su proximidad contextual, al tratarse de un estudio colombiano desarrollado en un contexto de EFL con estudiantes de secundaria, cuyos hallazgos y limitaciones orientan la reflexión sobre las condiciones necesarias para que el andamiaje resulte efectivo en contextos similares al de este estudio.

Finalmente, Mathé y Christensen (2024) realizaron un estudio en el marco del proyecto nórdico QUINT, con el objetivo de identificar la extensión y los tipos de andamiaje docente presentes en la enseñanza de ciencias sociales en secundaria baja en Dinamarca y Noruega. La investigación adoptó un diseño predominantemente cualitativo basado en observaciones de video de clases naturales en 16 aulas con estudiantes de entre 13 y 15 años, analizadas en dos fases:

primero mediante el instrumento PLATO para cuantificar la presencia del andamiaje, y luego mediante análisis temático cualitativo para identificar los tipos de andamiaje observados. Los resultados revelaron que el andamiaje docente estuvo presente en una minoría de los segmentos observados, y cuando ocurrió se clasificó en tres categorías: habilidades dialógicas y de comunicación oral, habilidades de estudio genéricas, y habilidades específicas de la asignatura. A partir de estos hallazgos, los autores propusieron un modelo de andamiaje para la enseñanza por indagación articulado en cinco fases. Este antecedente aporta evidencia empírica sobre la escasez del andamiaje en aulas de secundaria baja en contextos naturales de enseñanza, lo que refuerza la pertinencia de estudiar este fenómeno en el contexto bilingüe colombiano, y establece además una conexión metodológica directa con el estudio de Mahan (2022) a través del uso compartido del instrumento PLATO.

Figura 1. *Ilustración del marco conceptual*



Nota. La figura sintetiza los conceptos centrales del marco conceptual y su relación jerárquica dentro del estudio. Elaboración propia (2025).

3.1 Ambientes Bilingües de Aprendizaje

Los ambientes bilingües de aprendizaje constituyen espacios pedagógicos intencionados que trascienden la simple coexistencia de dos lenguas en el aula. Rodríguez et al. (2024) los conciben como ecosistemas educativos dinámicos que integran dimensiones cognitivas, sociales, culturales y tecnológicas del proceso formativo, donde la lengua meta funciona simultáneamente como objeto de aprendizaje y como herramienta de construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, un ambiente bilingüe de aprendizaje no se reduce a un espacio físico determinado, sino que abarca una configuración compleja de interacciones, recursos pedagógicos y actividades que emergen de contextos específicos, respondiendo a las necesidades particulares de los estudiantes y sus comunidades.

Esta comprensión holística del ambiente bilingüe implica reconocer la diversidad sociocultural de los aprendices como un elemento constitutivo del proceso educativo y no como un obstáculo para la instrucción en la lengua meta. En este sentido, Rodríguez et al. (2024) proponen que los ambientes bilingües de aprendizaje efectivos deben integrar criterios que posibiliten una perspectiva amplia e incluyente, generar una interrelación entre los aportes teóricos y las condiciones de los ámbitos locales, y promover el empoderamiento de estudiantes y educadores mediante interacciones que favorezcan el diálogo intercultural y la construcción activa del conocimiento. Esta visión resulta especialmente pertinente en contextos como el colombiano, donde la heterogeneidad lingüística y sociocultural de los estudiantes demanda enfoques pedagógicos que respondan a realidades diversas y no homogéneas.

Desde una perspectiva cognitiva, Sepiół (2025) aporta evidencia sobre los beneficios que los ambientes bilingües generan en los aprendices, al señalar que la exposición sostenida a dos lenguas estimula la flexibilidad cognitiva, el control atencional y la capacidad de alternancia

entre tareas. La autora sostiene que los niños y jóvenes que participan en entornos bilingües desarrollan ventajas en funciones ejecutivas relacionadas con la inhibición de respuestas automáticas y el cambio entre sistemas lingüísticos, lo que no solo fortalece la adquisición de la lengua extranjera sino que también promueve el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad. Estas capacidades resultan determinantes en contextos de inmersión parcial como el que constituye el objeto del presente estudio, donde los estudiantes deben navegar simultáneamente entre el español y el inglés como lenguas de instrucción académica.

En coherencia con lo anterior, Cenoz y Gorter (2022) sostienen que la expansión de la educación bilingüe a nivel global demanda marcos pedagógicos sólidos que orienten las prácticas de aula hacia aprendizajes significativos. Los autores argumentan que los ambientes bilingües más efectivos son aquellos que adoptan una perspectiva de translanguaging pedagógico, entendida como el uso planificado de estrategias que activan los recursos del repertorio lingüístico completo de los estudiantes. Desde este enfoque, las fronteras entre las lenguas se conciben como permeables y fluidas, lo que permite a los aprendices utilizar sus conocimientos previos como punto de partida para la construcción de nuevo conocimiento en la lengua meta.

En síntesis, los ambientes bilingües de aprendizaje no se reducen a espacios de exposición a una segunda lengua, sino que constituyen escenarios de mediación pedagógica activa donde el docente orienta, regula y acompaña el desempeño del estudiante. Es precisamente en este proceso de mediación donde el andamiaje adquiere su mayor relevancia, al constituirse como el conjunto de estrategias mediante las cuales el docente sostiene la comprensión y participación del estudiante dentro de un ambiente donde la lengua meta es al mismo tiempo medio e instrumento de aprendizaje.

3.2 Teoría Sociocultural de Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo

La Teoría Sociocultural desarrollada por Lev Semionovich Vygotsky constituye uno de los fundamentos psicológicos más sólidos para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Desde esta perspectiva, el desarrollo cognitivo del estudiante no ocurre de manera aislada sino que está profundamente vinculado al entorno familiar, social y cultural en el que este se desenvuelve, de modo que el lenguaje y la comunicación en dicho entorno resultan determinantes para el aprendizaje (Clavijo-Olarte et al., 2025). Esta concepción sitúa la interacción social como el motor principal del desarrollo intelectual, lo que implica que el aula de clase, y en particular el aula bilingüe, constituye un espacio privilegiado de mediación donde el docente cumple un rol fundamental en la construcción del conocimiento con sus estudiantes.

Góngora Perdomo y Quinteros Villacis (2024) señalan que la teoría histórico-cultural de Vygotsky propone que el aprendizaje tiene lugar en la interacción entre las personas y su entorno, sin negar el papel cognitivo del individuo. En este marco, el autor plantea que las herencias culturales y sociales se asimilan primero en el plano interpsicológico, es decir, a través del contacto e interacción con otros, para luego internalizarse en el plano intrapsicológico, donde el individuo les otorga un valor personal propio. Este principio resulta especialmente relevante en contextos bilingües, donde el docente no solo transmite contenidos, sino que organiza activamente el entorno social para orientar el aprendizaje hacia niveles cada vez más elevados de desempeño lingüístico y cognitivo.

El concepto central que operacionaliza esta teoría en el contexto del aula es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida por Vygotsky como "la distancia entre el nivel de desarrollo actual determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo

potencial determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto, o en colaboración con compañeros más capaces" (Vygotsky, 1978, p. 86, citado en Góngora Perdomo & Quinteros Villacis, 2024, p. 5). La ZDP establece, en consecuencia, una distinción fundamental entre lo que el estudiante puede hacer de manera autónoma y lo que puede alcanzar con apoyo, revelando así el potencial de aprendizaje que permanece latente y que solo se activa en la interacción social mediada.

Clavijo-Olarte et al. (2025) amplían esta concepción al proponer que la ZDP no debe entenderse exclusivamente como un atributo individual del estudiante sino como un espacio colectivo que emerge de las transacciones sociales propias de la vida del aula. Desde esta perspectiva, el docente crea condiciones propicias para el desarrollo de ZDPs cuando organiza actividades colaborativas, modera discusiones, establece conexiones entre el conocimiento previo de los estudiantes y los nuevos contenidos, y asume roles fluidos de guía, facilitador y evaluador del proceso de aprendizaje. Esta visión colectiva de la ZDP resulta particularmente pertinente en ambientes bilingües de aprendizaje, donde las interacciones entre docente y estudiantes, y entre los propios estudiantes, constituyen el medio principal a través del cual se negocia el significado en la lengua meta.

Desde esta misma lógica, Martínez-Álvarez et al. (2025) argumentan que las investigaciones sobre desarrollo del aprendizaje en contextos bilingües deben enfocarse en las transacciones sociales que configuran la vida del aula, concebidas como espacios activamente contruidos tanto por los estudiantes como por sus docentes mediante el uso de recursos sociales y culturales. Los autores señalan que una implementación auténtica de la ZDP requiere trascender el énfasis en la práctica guiada individual para centrarse en la apropiación y el dominio de instrumentos mediadores que permitan a los estudiantes participar en actividades

colaborativas cualitativamente nuevas. En el contexto de un aula bilingüe de básica secundaria, esto implica que el docente diseñe estrategias de andamiaje que operen precisamente en esa zona de posibilidad entre lo que el estudiante ya sabe y lo que puede llegar a alcanzar con apoyo pedagógico intencionado.

En síntesis, la Teoría Sociocultural de Vygotsky y el concepto de Zona de Desarrollo Próximo ofrecen el sustento teórico fundamental para comprender por qué y cómo el andamiaje docente favorece el aprendizaje en ambientes bilingües. La ZDP no es un espacio fijo ni individual sino una zona dinámica, colectiva y culturalmente situada que el docente activa y sostiene a través de estrategias pedagógicas intencionales, lo que conduce directamente al concepto de andamiaje que se desarrollará en la siguiente sección.

3.3 El andamiaje como estrategia de apoyo en el aprendizaje de lenguas

El concepto de andamiaje (scaffolding) fue introducido en el campo educativo por Wood, Bruner y Ross (1976, como se citó en Ertugruloglu et al., 2023), quienes lo definieron como el proceso que permite a un niño o aprendiz novato resolver un problema, llevar a cabo una tarea o alcanzar un objetivo que estaría más allá de sus posibilidades sin asistencia. En esta conceptualización, el andamiaje consiste esencialmente en que el adulto controla aquellos elementos de la tarea que inicialmente superan la capacidad del aprendiz, permitiéndole concentrarse en los elementos que están dentro de su rango de competencia (Wood et al., 1976, como se citó en Ahmadi Safa y Motaghi, 2024). Desde su formulación original, el andamiaje ha sido ampliamente vinculado con la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1978), constituyendo juntos el fundamento teórico de la mediación pedagógica en el aprendizaje de lenguas (Ahmadi Safa y Motaghi, 2024). Desde entonces, el concepto ha recibido creciente atención en la investigación educativa, convirtiéndose en un referente fundamental para

comprender cómo el docente puede mediar el aprendizaje de manera efectiva.

A partir de la propuesta original, diversos investigadores han profundizado en las características que definen una práctica de andamiaje genuina. Ertugruloglu et al. (2023) identifican tres características esenciales: la contingencia, el desvanecimiento y la transferencia de responsabilidad. La contingencia implica que el apoyo del docente debe adaptarse al nivel actual de desempeño del estudiante, respondiendo a sus necesidades específicas en cada momento del proceso. El desvanecimiento refiere a la reducción progresiva del nivel y la cantidad de apoyo a medida que el aprendiz gana autonomía. Finalmente, la transferencia de responsabilidad ocurre cuando el estudiante asume un control creciente sobre su propio aprendizaje, avanzando desde la regulación externa hacia la autorregulación. Estas tres características en conjunto permiten distinguir el andamiaje de otras formas de apoyo pedagógico más generales, ya que su propósito central es siempre la construcción de autonomía en el aprendiz.

En los contextos de educación bilingüe, el andamiaje adquiere una dimensión adicional de complejidad, pues el docente debe apoyar simultáneamente tanto el desarrollo del contenido disciplinar como el de la lengua de instrucción. Ertugruloglu et al. (2023), en una revisión crítica de 23 estudios empíricos sobre andamiaje del lenguaje en educación secundaria bilingüe, identificaron seis medios mediante los cuales los docentes implementan el andamiaje lingüístico: facilitar la comprensión del input en la lengua meta, ofrecer oportunidades para la producción oral, orientar las contribuciones de los estudiantes, usar la lengua materna como recurso, incrementar la conciencia lingüística, y permitir el uso de la L1 por parte del aprendiz. Estos autores señalan además que en la investigación sobre educación bilingüe el concepto de andamiaje se usa de manera difusa, lo que evidencia la necesidad de mayor claridad conceptual

en este campo. Por su parte, Hassani y Lavin (2024) demuestran, a través del análisis de interacciones reales de aula, cómo las seis funciones originales propuestas por Wood et al. se manifiestan en la práctica docente cotidiana, subrayando que el andamiaje efectivo requiere una lectura permanente del estado de comprensión del estudiante para ajustar el tipo y nivel de apoyo ofrecido.

En el campo específico de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL), el andamiaje ha demostrado ser una herramienta pedagógica de alto valor para el desarrollo de la comprensión oral. Ahmadi Safa y Motaghi (2024) distinguen entre andamiaje cognitivo y andamiaje metacognitivo, y examinan su eficacia diferencial en el desarrollo de la comprensión auditiva en aprendices de EFL. El andamiaje cognitivo incluye estrategias como la práctica formal con el sistema sonoro, la identificación de ideas principales, la toma de notas y el señalamiento de puntos clave; mientras que el andamiaje metacognitivo abarca procesos de orientación, planificación, monitoreo, evaluación y reflexión sobre la propia comprensión. Los resultados de su estudio evidencian que el andamiaje metacognitivo produce efectos significativamente superiores en el desarrollo de la comprensión auditiva de los estudiantes de EFL, dado que les permite avanzar de manera más efectiva desde la regulación externa hacia la autorregulación, desarrollando una mayor conciencia sobre sus propios procesos de escucha y comprensión.

Finalmente, investigaciones recientes han explorado la articulación entre el andamiaje y el translanguaging como práctica pedagógica en aulas de lengua. Guo y Feng (2025), en una revisión sistemática de estudios empíricos en contextos EFL, identifican que el translanguaging pedagógico funciona como una forma de andamiaje en la medida en que permite al docente movilizar el repertorio lingüístico completo del estudiante como recurso de apoyo para acceder

al contenido y a la lengua meta. Esta perspectiva resulta especialmente relevante para entornos bilingües como el que constituye el objeto de la presente investigación, donde la lengua materna de los estudiantes no es un obstáculo sino un recurso que el docente puede activar estratégicamente para andamiar la comprensión oral de instrucciones en inglés. Comprender el andamiaje desde esta perspectiva ampliada, que integra tanto sus dimensiones cognitivas y metacognitivas como su relación con el repertorio plurilingüe del aprendiz, ofrece un marco teórico sólido para analizar las estrategias que los docentes despliegan en el aula bilingüe de grado sexto que se estudia en esta investigación.

3.4 El translanguaging como enfoque pedagógico

El translanguaging surge como un concepto central en la lingüística aplicada contemporánea, cuyas raíces se remontan a la práctica observada por Cen Williams en los programas de revitalización del galés en la década de 1990, donde docentes y estudiantes alternaban entre el galés y el inglés de manera natural en el aula. Williams argumentó que esta alternancia podía aprovecharse pedagógicamente para potenciar las capacidades bilingües del estudiante, y fue Colin Baker quien introdujo el término al mundo angloparlante añadiendo el prefijo trans a languaging, enfatizando así la capacidad del hablante bilingüe de trascender las fronteras entre sistemas lingüísticos para construir significado de manera integrada (Li Wei, 2021). Desde esta perspectiva, el translanguaging no representa una práctica deficiente ni una versión incompleta del monolingüismo, sino una forma legítima y sofisticada de comunicación y aprendizaje que reconoce el repertorio lingüístico completo del estudiante como un recurso pedagógico valioso.

Una distinción fundamental en la comprensión del translanguaging es su diferencia con el code-switching. Mientras que el cambio de código centra su atención en las diferencias

estructurales entre lenguas nombradas y parte de la identificación de cuántas lenguas están involucradas y cuáles son, el translanguaging considera el concepto de lenguas nombradas como una construcción principalmente sociopolítica y destaca la capacidad humana de trascender esas fronteras en la construcción de significado. En otras palabras, el translanguaging no ve los sistemas lingüísticos del hablante bilingüe como sistemas distintos y separados, sino como parte de un único repertorio interconectado desde el cual el estudiante selecciona recursos de manera dinámica y creativa para comunicarse y aprender (Ooi & Aziz, 2021). Esta visión heteroglósica del lenguaje constituye el fundamento epistemológico que distingue al translanguaging de enfoques anteriores y lo posiciona como una herramienta conceptual y pedagógica de mayor alcance (Li Wei, 2021).

En el plano pedagógico, Cenoz y Gorter (2022) definen el translanguaging pedagógico como el uso de diferentes estrategias planificadas por el docente, orientadas a activar los recursos del repertorio lingüístico completo del estudiante. A diferencia del translanguaging espontáneo, que ocurre de manera natural en la interacción del aula, el translanguaging pedagógico implica una intencionalidad y una planeación didáctica explícita. Estas prácticas pueden adoptar formas fuertes o débiles según el grado de intervención pedagógica: las formas fuertes implican el uso de dos o más lenguas en la misma sesión de clase para desarrollar conciencia metalingüística o lograr una comprensión más profunda de textos académicos, mientras que las formas débiles se basan en la coordinación translingüística de actividades desarrolladas en clases separadas dentro de un currículo integrado. En ambos casos, el objetivo central es que los estudiantes puedan beneficiarse de su propio multilingüismo, activando conocimientos previos en otras lenguas como punto de partida para la construcción de nuevo conocimiento.

La implementación del translanguaging pedagógico en el aula tiene implicaciones

concretas tanto para los estudiantes como para los docentes. Desde la perspectiva del estudiante, el translanguaging reduce la ansiedad lingüística, favorece la participación activa y contribuye al desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, en la medida en que permite al aprendiz procesar información utilizando todos sus recursos lingüísticos disponibles (Ooi & Aziz, 2021). Desde la perspectiva del docente, el translanguaging supone una reconfiguración del rol tradicional: el maestro deja de ser el único depositario del conocimiento y se convierte en un facilitador, un andamiador y un potenciador de la reflexión crítica, mientras el estudiante asume el papel de explorador activo y constructor de conocimiento (Li Wei, 2021). Esta reconfiguración de roles es especialmente relevante en contextos bilingües donde los estudiantes traen al aula repertorios lingüísticos diversos que, en lugar de suprimirse, pueden convertirse en recursos para el aprendizaje.

En el marco de ambientes bilingües de aprendizaje como el que constituye el contexto de esta investigación, el translanguaging como enfoque pedagógico cobra especial pertinencia. Al reconocer y movilizar el repertorio lingüístico completo de los estudiantes, este enfoque no solo potencia el aprendizaje de contenidos académicos, sino que también fortalece la identidad lingüística de los aprendices y abre espacios para el uso estratégico de las lenguas en función de propósitos comunicativos y cognitivos específicos. De este modo, el translanguaging se articula de manera coherente con las estrategias de andamiaje abordadas en la sección anterior, en tanto ambos enfoques comparten el propósito de proporcionar al estudiante los apoyos necesarios para avanzar hacia niveles más complejos de comprensión y producción lingüística (Cenoz & Gorter, 2022).

3.5 Estrategias de Andamiaje en la Práctica Docente

Las estrategias de andamiaje en la práctica docente pueden analizarse no sólo en términos de su fundamento sociocultural, sino también desde su manifestación concreta en el aula. Investigaciones recientes han propuesto distinguir el andamiaje según su modo de implementación y su carácter dinámico dentro de la interacción pedagógica. En este sentido, Domínguez y Svihla (2023) plantean que el andamiaje docente puede organizarse en dos modos principales: andamiajes estructurados, entendidos como apoyos planificados previamente a la instrucción, y andamiajes blandos, que emergen de manera situada y responsiva durante la interacción en clase. Asimismo, la literatura enfatiza que la efectividad del andamiaje no depende únicamente del tipo de apoyo utilizado, sino de su carácter contingente, es decir, de la capacidad del docente para diagnosticar continuamente las necesidades del estudiante, ajustar el nivel de apoyo y retirarlo progresivamente a medida que se fortalece la autonomía. A partir de esta clasificación, en los siguientes apartados se describen y analizan estas dimensiones del andamiaje en contextos de enseñanza bilingüe.

3.5.1 *Andamiaje estructurado.*

El andamiaje estructurado se caracteriza por su naturaleza anticipada y estática, dado que se diseña previamente a la instrucción con base en las necesidades previstas del estudiante. Domínguez y Svihla (2023) señalan que este tipo de andamiaje consiste en apoyos escritos o visuales de carácter fijo, preparados con anterioridad a la clase e integrados de manera intencional en el currículo como materiales de apoyo al aprendizaje. Esta conceptualización destaca el carácter planificado y deliberado de estos apoyos, los cuales forman parte de la estructura instruccional antes de que se desarrolle la interacción pedagógica.

En coherencia con esta perspectiva, Saye y Brush (2002, citados en Richardson et al.,

2022) sostienen que los andamiajes estructurados se utilizan para orientar al estudiante en los momentos de mayor dificultad durante la resolución de una tarea, respondiendo a un proceso de anticipación didáctica en el que el docente identifica posibles obstáculos cognitivos o lingüísticos y diseña herramientas que orienten el desempeño desde el inicio de la actividad. En la misma línea, Richardson et al. (2022) destacan que estos apoyos pueden diseñarse para proporcionar información de fondo cuando el docente anticipa que los estudiantes pueden no estar familiarizados con conceptos específicos, cumpliendo así una función preventiva que reduce posibles barreras de comprensión antes de que estas se manifiesten durante la ejecución.

En conjunto, el andamiaje estructurado puede comprenderse como un soporte previamente planificado e integrado en la instrucción, cuya finalidad es organizar la experiencia de aprendizaje, anticipar dificultades y proporcionar herramientas estables que orienten el desempeño del estudiante en tareas de diversa complejidad.

3.5.2 Andamiaje blando.

El andamiaje blando se distingue por su carácter dinámico y contingente, dado que emerge durante la interacción pedagógica en respuesta a las necesidades inmediatas del estudiante. A diferencia del andamiaje estructurado, este tipo de apoyo no se encuentra completamente prediseñado, sino que se configura de manera situada a partir del análisis continuo del desempeño del aprendiz, lo que implica una mediación ajustada a las demandas específicas de la tarea (Saye & Brush, 2002, citados en Richardson et al., 2022).

Domínguez y Svihla (2023) amplían esta conceptualización al señalar que el andamiaje blando es fundamentalmente situacional: se implementa durante la instrucción, es interactivo y responsivo, y se adapta tanto a las necesidades del docente como a las del estudiante en cada momento específico del proceso de enseñanza. Esta perspectiva refuerza la idea de que el

andamiaje blando no puede entenderse como un recurso estático, sino como una práctica pedagógica regulada en tiempo real que requiere un marco teórico que contemple la contingencia como principio central.

El fundamento teórico de esta modalidad se vincula con la definición clásica de andamiaje propuesta por Wood et al. (1976, citados en Richardson et al., 2022), quienes conciben el andamiaje como un proceso gradual mediante el cual el aprendiz recibe el apoyo necesario para resolver una tarea que de otro modo estaría fuera de su alcance. Esta noción procesual se articula directamente con la naturaleza del andamiaje blando, en tanto el apoyo se proporciona de manera gradual y ajustada hasta que el estudiante logra un desempeño autónomo. En palabras de Saye y Brush (2002, citados en Tabrizi et al., 2019), este tipo de apoyo se brinda sobre la marcha, con el docente monitoreando activamente el progreso del estudiante e interviniendo en los momentos en que se requiere orientación.

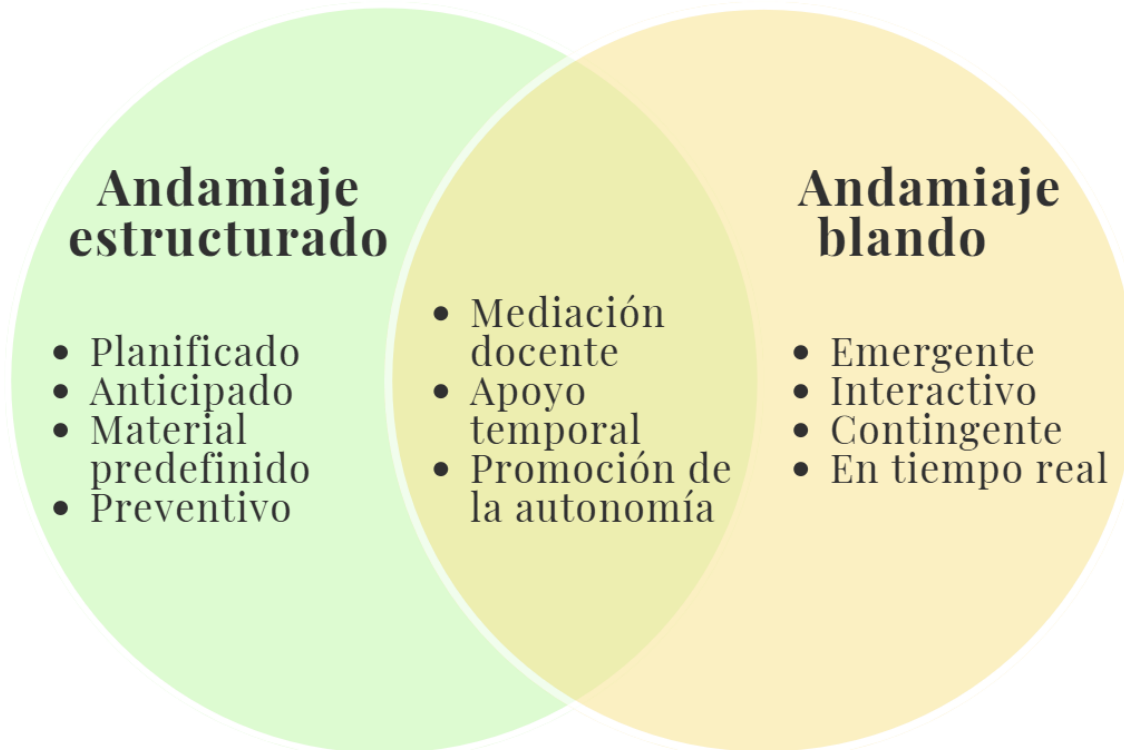
En conjunto, el andamiaje blando puede comprenderse como una mediación interactiva, situada y contingente, cuya efectividad depende de la capacidad del docente para interpretar las señales del aprendizaje, intervenir oportunamente y retirar progresivamente el apoyo conforme se fortalece la autonomía del estudiante.

La distinción entre andamiajes estructurados y andamiajes blandos no debe entenderse como una oposición excluyente, sino como modalidades complementarias dentro de la práctica pedagógica. Tabrizi et al. (2019) señalan que la diferencia entre ambos radica en el momento y la planificación de la intervención, lo cual enfatiza que la divergencia no está en la finalidad (apoyar el aprendizaje) sino en el momento y la forma en que se implementa el soporte. Mientras los andamiajes estructurados se planifican con anticipación para prever posibles dificultades, los andamiajes blandos emergen durante la interacción pedagógica en respuesta a necesidades



inmediatas del estudiante.

Figura 2. Diagrama de Venn. Andamiaje estructurado.



Nota: El diagrama de Venn compara las características del andamiaje estructurado y el andamiaje blando, destacando sus diferencias y elementos compartidos dentro del marco conceptual del estudio. Elaboración propia.

4. Diseño Metodológico

4.1 Enfoque Cualitativo

Teniendo en cuenta el objetivo general del presente estudio, esta investigación se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo, con el fin de comprender en profundidad las estrategias de andamiaje que emplean docentes de inglés para dar instrucciones orales priorizando el uso de la lengua meta, así como su percepción sobre el impacto que dichas estrategias tienen en la comprensión y autonomía de los estudiantes.

La investigación cualitativa permitió ir más allá de la mera descripción de comportamientos, enfocándose en la interpretación de significados, la comprensión de fenómenos educativos y la construcción de conocimiento desde la perspectiva de los participantes. Escorcía (2020) afirmó que “el objetivo principal de la investigación cualitativa es obtener una comprensión rica y profunda de las perspectivas, emociones, creencias y motivaciones de las personas en relación con temas, situaciones o fenómenos específicos” (p. 102).

Asimismo, la investigación cualitativa se alinea con un paradigma que entiende la realidad como una construcción social de acuerdo con Valle, Manrique y Revilla (2022) se reconoce su vínculo con la realidad estudiada, lo cual es crucial para comprender los significados que los docentes atribuyen a sus prácticas pedagógicas y a sus experiencias en el aula. Esta perspectiva permite captar la riqueza de las vivencias docentes, sus motivaciones y las estrategias que desarrollan para fomentar la comprensión y autonomía de los estudiantes en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Por esta razón, se eligió el enfoque cualitativo, dado que el problema de investigación se centra en comprender en profundidad percepciones y estrategias, algo que no puede captarse de manera efectiva mediante métodos cuantitativos.

4.2 Tipo de Estudio

Dentro del enfoque cualitativo, el tipo de estudio seleccionado es descriptivo-interpretativo, ya que permite tanto caracterizar un fenómeno como interpretar sus significados dentro de un contexto específico. Según Valle, Manrique y Revilla (2022), “en los estudios descriptivos, es muy importante detallar el contexto en el que ocurre la situación, fenómeno o evento. Por ejemplo, se debe indicar si se investiga una escuela pública o privada, en qué distrito se ubica y qué grado se está observando. Estos detalles ayudan a comprender los hallazgos” (p.

16).

Este enfoque garantiza que la investigación no solo identifique prácticas pedagógicas, sino que también comprenda los significados y experiencias de los docentes dentro de su contexto escolar. Este tipo de estudio se alinea con los objetivos de investigación: por un lado, describir las estrategias que los docentes utilizan para dar instrucciones orales optando por recursos distintos a la traducción directa, entendiendo que, en este estudio, la traducción se reconoce como un recurso existente y válido mas no como el objeto de mejora; y por otro, interpretar cómo perciben el impacto de dichas estrategias en la comprensión y autonomía de los estudiantes.

Guevara Albán (2020) señala que la investigación descriptiva se enfoca en especificar las características de la población estudiada, permitiendo recolectar datos importantes para generar hipótesis que posteriormente pueden ser comprobadas o sustentadas (p. 166). El enfoque descriptivo-interpretativo permite atender las particularidades de los contextos educativos, analizando no solo las acciones de los docentes, sino también cómo estas responden a factores sociales, culturales y pedagógicos específicos. De esta manera, proporciona una comprensión profunda de las prácticas educativas en aulas donde se enseña inglés como lengua extranjera, un escenario marcado por la tensión entre el uso de la lengua materna y la promoción de la lengua meta.

Este proceso de investigación se desarrolló a través de una estructura organizada en fases y etapas dinámicas y recurrentes, las cuales permitieron que el equipo investigador actuara como el principal instrumento de recolección y análisis de la información. De acuerdo con Sandoval (2023), la arquitectura de la investigación cualitativa debe integrar fases macro que den sentido al estudio y etapas micro que operativicen la acción en el campo. Bajo este sustento, el equipo

investigador definió el camino metodológico a través de las siguientes cinco etapas:

Etapas 1. Identificación de la problemática y generación del interés investigativo (Fase Preparatoria): En este momento inicial, el equipo investigador vinculó el contexto del colegio bilingüe en Bucaramanga con los ejes temáticos de la Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje (MABA). Se delimitó el interés por las instrucciones orales sin traducción como un fenómeno clave para la autonomía. Al respecto, Mendoza y Cabrera (2024) sostienen que la relevancia de esta etapa radica en garantizar que el interés investigativo responda a realidades pedagógicas concretas y a las necesidades apremiantes del entorno escolar.

Etapas 2. Selección de referentes y conceptos de base (Fase Documental): Correspondió a la revisión bibliográfica sistemática y a la construcción del marco teórico que sustentó el estudio. Esta etapa permitió que el equipo investigador estableciera los cimientos sobre el scaffolding y el bilingüismo. Según lo planteado por Jiménez (2023), una sólida fundamentación teórica es el requisito indispensable para que el investigador logre, posteriormente, abordar el fenómeno con profundidad analítica durante el análisis de los datos.

Etapas 3. Diseño metodológico (Fase de Planeación Operativa): El equipo investigador procedió al diseño y validación de los tres instrumentos (guía de observación, cuestionario y grupo focal), además de gestionar los consentimientos informados. Sobre este procedimiento, Paredes (2023) afirma que el diseño cualitativo debe priorizar la multimodalidad, asegurando que las herramientas de recolección sean capaces de captar tanto el discurso oral como los apoyos gestuales y visuales empleados en la práctica docente.

Etapas 4. Interpretación de la información y análisis de resultados (Fase Analítica): En esta etapa, el equipo investigador llevó a cabo la aplicación de los instrumentos en las sesiones de clase y la organización de los datos para su categorización. Esta labor se alineó con la postura de

Jiménez (2023), quien indica que el rigor en la fase analítica depende de contrastar diversas perspectivas para fortalecer la credibilidad de los hallazgos mediante procesos de discusión y consenso entre los investigadores.

Etapa 5. Finalización del proyecto (Fase de Elaboración del Informe): Esta etapa comprendió la redacción del informe de investigación y la estructuración de las propuestas pedagógicas. Como señalaron Cruz y Ballesteros (2024), la culminación de un proceso investigativo debe trascender la mera descripción de datos, orientándose hacia una interpretación que contribuya efectivamente al desarrollo profesional docente y a la optimización de los ambientes de aprendizaje.

Asimismo, este estudio se enmarca dentro del diseño de estudio de caso, ya que busca comprender en profundidad las estrategias utilizadas por los docentes de inglés para dar instrucciones orales sin recurrir a la traducción y cómo dichas prácticas impactan la comprensión y autonomía de los estudiantes. Según Jiménez (2021), el estudio de caso se ha consolidado como un método altamente eficaz en la investigación educativa, pues moviliza procesos de pensamiento crítico y permite la comprensión detallada de fenómenos en su contexto real. Además, Trujillano Rojas y Vargas Merino (2024) destacan que el estudio de caso fomenta la reflexión, la resolución de problemas y la evaluación progresiva dentro de contextos educativos auténticos.

En este sentido, el estudio de caso permite un análisis profundo del fenómeno dentro de su contexto natural y conecta los hallazgos con marcos conceptuales más amplios, fortaleciendo la validez interpretativa de la investigación.

Figura 3. *Espiral del proceso investigativo*



Nota. La figura representa el proceso investigativo desarrollado en el marco del proyecto, organizado en cinco etapas articuladas de manera progresiva y dinámica: problematización, fundamentación teórica, diseño metodológico, análisis de la información y elaboración del informe. Elaboración propia (2025).

4.3 Contexto y Participantes

4.3.1 Contexto institucional.

El estudio se desarrolló en un colegio privado de carácter bilingüe ubicado en la ciudad de Bucaramanga, en Colombia, donde se imparten clases de inglés y otras áreas académicas en lengua extranjera. La institución cuenta con programas de educación a nivel preescolar, básica y media, y promueve el desarrollo de competencias comunicativas en inglés como segunda lengua. Las clases observadas pertenecen al nivel de secundaria, donde los estudiantes reciben un total de 18 horas semanales entre las asignaturas Oracy, Literacy, International Testing, Science y Social Studies.

Este entorno educativo ofrece un espacio ideal para analizar las estrategias de instrucción oral basadas en el andamiaje, dado que los docentes deben equilibrar el uso del inglés con la comprensión de los estudiantes en contextos bilingües en formación.

Como parte de los procedimientos éticos y administrativos requeridos para el desarrollo de esta investigación, se compartió con la institución educativa la carta aval correspondiente (ver [Apéndice B](#)). Este documento oficial autorizó la ejecución del estudio en el contexto escolar, garantizando la transparencia del proceso investigativo y el compromiso institucional con el proyecto.

4.3.2 Participantes.

La muestra del estudio estuvo conformada por los 5 docentes que imparten asignaturas bilingües en grado sexto y por los 30 estudiantes pertenecientes a dicho grado en un colegio privado de la ciudad de Bucaramanga, Colombia.

Los estudiantes tenían entre 11 y 13 años de edad, pertenecían a un estrato socioeconómico medio-alto y asistían regularmente a clases. En términos de participación, se caracterizaban por una actitud medianamente activa en el aula. Su selección no fue intencional sino censal, es decir, se incluyó la totalidad de los estudiantes del grado sexto, distribuidos equitativamente entre los grupos sexto A y sexto B. En el marco del programa bilingüe de la institución, estos estudiantes recibían cinco asignaturas Science, Oracy, Literacy, Social studies e International testing, con contenido impartido íntegramente en inglés, lo que los situaba en un contexto de inmersión parcial que demanda tanto comprensión como producción en la lengua meta dentro de múltiples disciplinas académicas.

La decisión de centrar la investigación en el grado sexto respondió a una razón fundamentada en el contexto institucional. Durante conversaciones previas con el cuerpo

docente, (ver [Apéndice C](#)) los profesores señalaron que en este grado se concentra una cantidad significativa de estudiantes de nuevo ingreso que experimentan mayor ansiedad lingüística al recibir sus materias en inglés, situación que se ve acentuada por el hecho de que gran parte de estos estudiantes provienen de colegios no bilingües, lo que implica una transición abrupta hacia un modelo de inmersión para el que no han sido previamente preparados. Esto genera mayores dificultades de comprensión en comparación con otros grados y convirtió al grado sexto en el contexto más pertinente y urgente para los propósitos del estudio. Dado que los 5 docentes participantes son la totalidad del equipo que imparte asignaturas bilingües en dicho grado, su vinculación al estudio también respondió a un criterio censal, sin extender la investigación a otros niveles de la institución.

Los docentes participantes eran profesionales titulados en sus respectivas áreas de especialidad; entre ellos se encontraban licenciados en educación con énfasis en diferentes campos del saber, así como una profesional en ingeniería química que ejercía la docencia en una de las asignaturas bilingües. Esta diversidad de perfiles disciplinares resultó pertinente para los propósitos del estudio, en tanto permitió examinar las estrategias instruccionales desde distintas trayectorias formativas y no únicamente desde la perspectiva de docentes con formación pedagógica en lenguas.

Es importante mencionar que, para el desarrollo de esta investigación, se obtuvo el consentimiento informado de los participantes (ver [Apéndice D](#)), el cual autorizó la aplicación de los tres instrumentos previamente mencionados. Adicionalmente, dado que la investigación se realizó con estudiantes menores de edad, se gestionó un consentimiento informado dirigido a los padres de familia (ver [Apéndice E](#)), en cumplimiento de los principios éticos que rigen la investigación con poblaciones vulnerables.

4.4 Instrumentos

Con el fin de garantizar la triangulación metodológica y obtener información desde múltiples perspectivas, se seleccionaron tres instrumentos de recolección de datos: observaciones de clase, entrevistas a grupos focales de estudiantes y cuestionarios para los docentes participantes.

Cada uno de estos instrumentos fueron diseñados para abordar dimensiones específicas del problema de investigación; en ese orden de ideas, indagar en las estrategias que los docentes emplean para impartir instrucciones orales mediante el uso de recursos de andamiaje, analizando las motivaciones, percepciones y efectos que dichas estrategias generan en la comprensión y autonomía de los estudiantes. Es importante aclarar que, para este estudio, la traducción no se concibe como una práctica negativa o inadecuada, sino como una herramienta que puede coexistir con otras formas de mediación lingüística. Sin embargo, el interés de la investigación radica en explorar las alternativas que los docentes implementan cuando optan por reforzar la instrucción en el idioma meta, con el propósito de fomentar un uso más autónomo del inglés en contextos bilingües.

4.4.1 *Guía de observación.*

El primer instrumento utilizado en la investigación fue una guía de observación (ver [Apéndice F](#)), diseñada con el propósito de registrar de manera sistemática las estrategias de aula implementadas por los docentes para fortalecer la comunicación durante la enseñanza del inglés. Adicionalmente se creó con la finalidad de observar las prácticas pedagógicas que promueven una exposición continua al idioma meta, para analizar la frecuencia de uso de estas estrategias, así como su impacto en la comprensión e interacción de los estudiantes.

La guía fue elaborada tomando como referencia el estudio de Utomo y Suwartono (2020),

quienes identifican diversas técnicas efectivas para mantener la instrucción en inglés utilizando apoyos estratégicos. Entre estas se incluyen el uso de pausas estratégicas, la reducción de la velocidad del habla, la reformulación, la definición contextual, la visualización y la demostración. Dichas estrategias se integraron en la estructura del instrumento, con el fin de observar no solo la presencia de cada una en las clases, sino también su eficacia percibida por los investigadores en términos de comprensión y participación estudiantil.

Asimismo, se incorporaron los aportes de Rojas y Medina (2022) y Paredes (2023), quienes enfatizan la necesidad de emplear estrategias de scaffolding que mantengan la comunicación en la lengua meta, al tiempo que faciliten la comprensión mediante apoyos visuales, gestos y reformulaciones. Estas investigaciones señalan que ampliar el repertorio de estrategias de andamiaje contribuye a un aprendizaje más significativo, al incrementar el contacto con el inglés y fomentar la autonomía del estudiante.

Este instrumento se compuso en tres secciones principales diseñadas para permitir un registro detallado y organizado de la información para el estudio. La primera sección, denominada “Contexto e información de la clase”, incluyó datos generales como el nombre del investigador observador, la fecha, el grado, la asignatura, la duración de la clase, el número de estudiantes y el tema trabajado. Este apartado permite a los investigadores contextualizar cada sesión y facilitar la posterior interpretación de los resultados.

La segunda sección, “Estrategias del docente”, se adaptó de Utomo y Suwartono (2020) e incluyó diez ítems correspondientes a estrategias específicas, tales como la reformulación, la reducción de velocidad, la visualización, la demostración, el uso de lenguaje simplificado y la definición contextual, entre otras. El formato de observación muestra para cada ítem los tres criterios de codificación a aplicar por el observador: “Código” (Sí, No o Parcial), “Frecuencia”

(una vez, ocasionalmente, frecuentemente o durante toda la clase) y “Evidencia”, espacio en el cual el investigador podría añadir ejemplos concretos, frases o comportamientos observados, permitiendo así un registro sistemático y objetivo de las estrategias empleadas según la observación realizada.

Finalmente, la tercera sección “Reacciones y comportamientos de los estudiantes”, reúne las respuestas del grupo frente a las estrategias del docente. Esta sección permite observar aspectos como la alternancia de códigos, las señales de comprensión o confusión, las reacciones afectivas y los patrones de participación.

4.4.2 Entrevista a grupo focal con estudiantes de sexto grado.

El segundo instrumento empleado en la investigación fue una entrevista a grupo focal (ver [Apéndice G](#)) diseñado para ser aplicado a la población estudiantil seleccionada de sexto grado, con el propósito de recopilar sus percepciones sobre las estrategias de andamiaje utilizadas por los docentes de inglés al momento de dar instrucciones mediante el uso de la lengua meta. Este instrumento permite comprender las experiencias, los procesos de comprensión y las actitudes de los estudiantes frente al uso preferente del inglés en el aula, con el fin de identificar prácticas pedagógicas efectivas que favorecen la comprensión en contextos bilingües.

El instrumento fue adaptado del estudio de Li y Zou (2021), titulado Exploring Primary-School EFL Teacher Expertise in Scaffolding: A Comparative Study, que propone el constructo de scaffolding en contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL). Siguiendo esta base teórica, la entrevista fue organizada en torno a tres dimensiones de la competencia de andamiaje docente: Diagnóstico, que hace referencia a la percepción de los estudiantes sobre la capacidad del docente para identificar sus necesidades durante la explicación de instrucciones.

Respuesta, que abarca las estrategias específicas utilizadas por los docentes (gestos, repetición, ejemplos, apoyos visuales) para facilitar la comprensión. Flexibilidad, que se relaciona con la habilidad del docente para ajustar su apoyo cuando los estudiantes aún no comprenden la instrucción.

La entrevista se conformó por diez preguntas guía, diseñadas para fomentar la reflexión y la conversación entre los participantes sobre las estrategias de andamiaje observadas en sus clases. Las preguntas abordaron aspectos como la claridad de las explicaciones, las emociones generadas cuando el profesor utiliza diversas estrategias de mediación y los recursos más útiles para comprender las instrucciones.

El instrumento fue redactado en un lenguaje accesible y adecuado al nivel de desarrollo de los estudiantes de sexto grado, garantizando la validez del instrumento en el contexto de la escuela bilingüe donde se realizó el estudio. Asimismo, su diseño siguió las recomendaciones de Mendoza y Cárdenas (2022), quienes destacan la importancia de adaptar las técnicas de recolección de información al nivel cognitivo y lingüístico de los participantes para obtener respuestas significativas.

De igual manera, se tuvieron en cuenta los lineamientos propuestos por Valencia (2022), quien subraya que las entrevistas grupales en investigación educativa permiten identificar percepciones colectivas y contrastar experiencias compartidas dentro de un mismo contexto de aprendizaje.

4.4.3 Cuestionario a docentes

El tercer instrumento correspondió a un cuestionario en Google Forms (ver [Apéndice H](#)), el cual fue aplicado con el propósito de explorar y caracterizar las estrategias pedagógicas, los recursos y los enfoques que los docentes utilizaban al impartir instrucciones orales en inglés en

entornos bilingües, así como para entender sus percepciones sobre la eficacia e impacto de tales prácticas en la comprensión y el desarrollo lingüístico de los estudiantes. Es importante señalar que, aunque el estudio se centró en aquellas prácticas que priorizan el andamiaje sobre la traducción directa, no se consideró la traducción como algo negativo, sino que se buscó indagar las alternativas que los docentes implementaban en su labor pedagógica.

El instrumento se organizó en siete secciones: (I) Contexto demográfico y profesional, (II) Filosofía pedagógica y enfoque, (III) Estrategias y técnicas instruccionales, (IV) Respuesta y adaptaciones de los estudiantes, (V) Desafíos y adaptaciones específicas, (VI) Evaluación y mejora continua, y (VII) Perspectivas futuras. Cada sección incluyó preguntas cerradas con el fin de recopilar tanto información descriptiva como reflexiva sobre las experiencias y puntos de vista de los docentes.

El instrumento contó con 25 ítems en total, distribuidos equitativamente a lo largo de las siete secciones. La primera sección permitió contextualizar los datos mediante información sobre experiencia profesional, grados y asignaturas impartidas, y lenguas implicadas en los programas bilingües. Este enfoque coincidió con lo señalado por Gómez y Pineda (2023), quienes destacan que el perfil docente influye significativamente en la toma de decisiones metodológicas y en el uso de estrategias de enseñanza.

La sección II exploró la filosofía y enfoque pedagógico de los docentes, invitándoles a reflexionar sobre los principios que orientaban su enseñanza en inglés y las razones para fomentar el uso de estrategias de andamiaje. En este sentido, López y Rodríguez (2023) indicaron que las creencias pedagógicas juegan un rol clave en la concepción de la enseñanza en contextos multilingües, mientras que Valencia (2022) remarcó la importancia de la reflexión docente sobre el idioma meta en la construcción de significado.

La sección III evaluó las estrategias instruccionales empleadas para dar instrucciones en inglés basadas en el scaffolding, tales como apoyos visuales, gestos, ejemplos concretos, reformulación, modelado y organización secuencial, entre otras. Según Angarita y Torres (2022) y Jiménez (2023), el uso de recursos multimodales favorece la claridad y reduce la carga cognitiva del estudiante cuando la traducción no es la primera opción; razón por la cual se incluyeron este tipo de preguntas dentro del instrumento.

La sección IV investigó las respuestas y adaptaciones de los estudiantes ante la instrucción mediante estrategias de apoyo, analizando niveles de competencia y actitudes frente al inglés. Rincón y Duarte (2023) sostuvieron que los estudiantes pueden presentar ansiedad inicial, pero desarrollan progresivamente estrategias autónomas de comprensión cuando se les plantea un entorno de instrucción en la lengua meta.

La sección V se centró en los desafíos propios del contexto de educación secundaria bilingüe: diferencias amplias de competencia, presión curricular, motivación, tamaño de grupos, entre otros. Esta parte se sustentó en lo planteado por Cruz y Ballesteros (2024) respecto a la necesidad de adaptar la enseñanza en grupos heterogéneos de bilingüismo.

La sección VI abordó la evaluación y mejora continua de la práctica docente, indagando en los métodos de verificación de la comprensión, la frecuencia de ajuste de estrategias y las fuentes de desarrollo profesional del docente. Valencia (2022) subrayó que la autoevaluación y la reflexión sistemática son componentes esenciales del desarrollo docente en contextos bilingües.

Finalmente, la sección VII recogió las perspectivas futuras de los docentes en relación con la enseñanza basada en el andamiaje: su nivel de confianza, las áreas que deseaban mejorar y la visión sobre el equilibrio entre la traducción y otras estrategias en el futuro.

Este instrumento se diseñó inspirándose parcialmente en el trabajo de Hernández Bonilla

(2023), quien en su estudio Estrategia didáctica basada en los estilos de aprendizaje para la enseñanza del idioma inglés desarrolló un cuestionario estructurado orientado al análisis de prácticas docentes en la enseñanza del inglés. A partir de dicho modelo, se realizó una adaptación contextual dirigida a docentes de inglés y de otras áreas no pertenecientes a programas bilingües, que impartían clase en grado sexto.

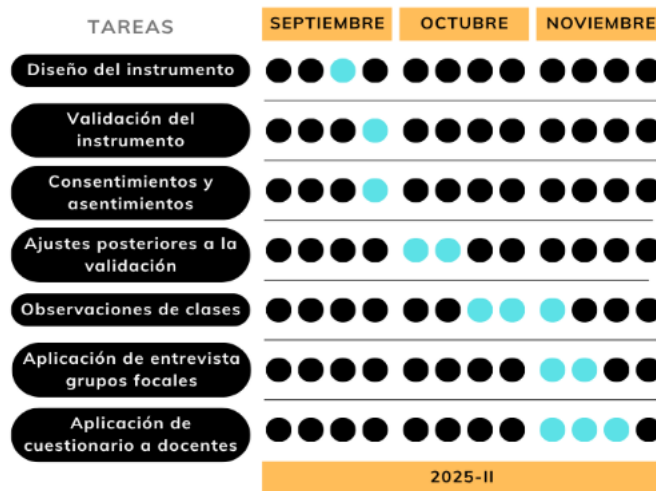
4.5 Recolección de datos

La etapa de recolección de datos se consolidó como la puesta en marcha operativa de los instrumentos previamente descritos. Para garantizar la trazabilidad y el rigor del proceso, se ejecutó siguiendo una planificación secuencial durante el semestre 2025-II, lo que permitió organizar el trabajo de campo de manera que la obtención de información fuera progresiva y sistemática.

El proceso inició con la fase de planeación operativa en el mes de septiembre, la cual incluyó la validación de los instrumentos y el trámite de los consentimientos informados de la institución, padres de familia y docentes. Una vez aseguradas las condiciones técnicas y los avales institucionales, se procedió a la implementación de esta etapa en el entorno escolar.

La distribución temporal de las actividades se rigió por el siguiente cronograma de ejecución:

Figura 4. *Cronograma de ejecución de la etapa de recolección de datos*



Nota. Distribución temporal de las actividades de recolección de datos durante el periodo septiembre-noviembre 2025. Elaboración propia (2025).

Tal como se representó en el cronograma, la recolección se desarrolló a través de las acciones ejecutadas entre los meses de octubre y noviembre.

Para la ejecución de las observaciones, se realizaron un total de diez sesiones de observación no participante en los grupos de sexto grado ([Apéndice I](#)). Un miembro del equipo investigador asistió a las clases donde se orientó cada una de las asignaturas de International Testing, Literacy, Oracy, Science y Social Studies, donde se aplicó la guía de observación para registrar las dinámicas de instrucción oral en tiempo real, las interacciones maestro—estudiante, la presencia de estrategias de apoyo lingüístico y las estrategias implementadas como las reacciones de los estudiantes ante cada técnica.

La observación fue no participante, es decir, el investigador no intervino durante el desarrollo de la clase, limitándose a registrar lo visible. Finalmente es importante mencionar que la aplicación se llevó a cabo durante una sesión por cada una de las 5 clases observadas en grado sexto con los participantes seleccionados, con una duración aproximada de cincuenta minutos por sesión. Al finalizar cada observación, la guía fue completada inmediatamente para evitar la

pérdida de detalles relevantes, ya que de acuerdo con Mendoza y Cabrera (2024), la observación en contextos bilingües permite analizar la congruencia entre la planificación docente y la práctica real, aportando evidencia empírica sobre la efectividad de las estrategias comunicativas utilizadas.

Desarrollo del grupo focal: Una vez finalizado el ciclo de observaciones, se convocó y llevó a cabo la entrevista grupal con los estudiantes seleccionados, con el objetivo de explorar sus percepciones sobre la claridad, utilidad y comprensión de las instrucciones recibidas en inglés. El encuentro se realizó en un espacio adecuado dentro de la institución para asegurar la comodidad de los participantes y la calidad del registro de audio para su posterior transcripción. Por tanto, la entrevista grupal no solo recogió información sobre las estrategias docentes, sino también sobre la dinámica emocional y participativa de los estudiantes frente al uso predominante del inglés como medio de instrucción. Finalmente, la aplicación del grupo focal siguió los principios éticos establecidos por Gómez y Salazar (2023), garantizando la confidencialidad de las respuestas, la participación voluntaria y el respeto por las opiniones individuales dentro del espacio grupal (ver [Apéndice J](#)).

Aplicación de cuestionarios: De forma paralela al trabajo de campo presencial, se distribuyó y recolectó el cuestionario digital dirigido a los cinco docentes de las asignaturas bilingües. El uso de la herramienta Google Forms permitió que los docentes completaran el instrumento de manera asincrónica, asegurando la captura de sus perspectivas pedagógicas de forma detallada. la adaptación de este instrumento permitió conservar la estructura metodológica del cuestionario original, pero centrando su contenido en las estrategias que los profesores implementaban para dar instrucciones orales en inglés potenciando recursos de mediación, así como en sus percepciones sobre la comprensión y participación de los estudiantes. De esta

manera, el instrumento permitió obtener información detallada sobre la práctica pedagógica, la reflexión docente y las decisiones metodológicas empleadas en contextos educativos donde el uso del inglés se integra de forma transversal al currículo

Este despliegue operativo permitió culminar la recolección de la información cumpliendo con los tiempos estipulados en el diseño metodológico, dejando los datos organizados y preparados para su posterior procesamiento ([Apéndice K](#)).

Tabla 1. *Recolección de datos.*

Instrumento	Periodo de recolección	Participantes	Evidencias	Consentimiento informado
Observaciones de clase	20 de octubre al 05 de noviembre	DO-01 al DO-05, ES-01 al ES-30	Apéndice I	
Entrevista a grupo focal	23 de octubre y 05 de noviembre	ES-01 al ES-20	Apéndice J	Apéndice E
Cuestionario a docentes	04 al 14 de noviembre	DO-01 al DO-05	Apéndice K	Apéndice D

Nota. DO = docente observado; ES = estudiante. Los códigos corresponden a cada participante según el instrumento aplicado. El consentimiento informado fue recolectado previamente en todos los casos. Elaboración propia (2025).

5. Análisis de datos

El presente capítulo organiza e interpreta la información recolectada a través de los tres instrumentos empleados en la investigación: la guía de observación de clase, la entrevista a grupo focal con estudiantes y el cuestionario escrito a docentes. El análisis sigue un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo, apoyado en un proceso de codificación temática que permite identificar patrones, tensiones y hallazgos significativos en relación con los

objetivos del estudio. La triangulación de fuentes constituye el eje metodológico que sustenta la validez interpretativa de los resultados.

Para la sistematización y organización visual de los datos, incluyendo la construcción de matrices de análisis y representaciones gráficas, se empleó el modelo de inteligencia artificial Claude (Anthropic, 2025) como herramienta de apoyo; la identificación de códigos, la interpretación de los hallazgos y la construcción analítica fueron realizadas íntegramente por el equipo investigador, en coherencia con las orientaciones de la American Psychological Association (2023) sobre el reporte transparente del uso de IA en la producción académica.

5.1 Análisis de las Observaciones de Clase

5.1.1 Identificación de Códigos.

A partir de la revisión sistemática de las diez guías de observación aplicadas en las asignaturas de International Testing, Literacy, Oracy, Science y Social Studies en los grupos 6A y 6B, se identificaron los siguientes códigos, organizados en cinco categorías analíticas. Estas categorías se articulan con el constructo teórico del andamiaje instruccional propuesto por Utomo y Suwartono (2020) y con las dimensiones de diagnóstico, respuesta y flexibilidad docente planteadas por Li y Zou (2021). Se amplía el marco con una categoría de reacciones afectivas, cuya presencia recurrente en los registros justifica su inclusión como dimensión analítica independiente. Los patrones identificados en las diez sesiones observadas se sistematizan en la Matriz de Análisis de Observaciones de Clase (ver [Apéndice M](#)).

5.1.2 Matriz de Análisis.

Tabla 2. *Matriz de análisis de observaciones de clase.*

Categoría	Código	Cita representativa	Frecuencia aproximada
Estrategias de	Visualización mediante	<i>"La docente buscaba</i>	7 de 10 observaciones



andamiaje visual y demostrativo	recursos gráficos	<i>imágenes de la palabra y se las mostraba"</i> (Literacy 6A)	
	Demostración gestual para reemplazar la traducción	<i>"decía 'move' mientras hacía movimientos de manos para indicar que debían desplazar los escritorios"</i> (International Testing 6A)	8 de 10 observaciones
	Uso de tareas con opciones como apoyo a la comprensión	<i>"La guía de trabajo tenía opción múltiple"</i> (International Testing 6B)	6 de 10 observaciones
Estrategias lingüísticas de andamiaje	Reducción de velocidad y repetición de instrucciones	<i>"La docente hablaba más despacio"</i> (Literacy 6A y 6B)	6 de 10 observaciones
	Reformulación y simplificación de estructuras	<i>"En ocasiones se simplificaron las estructuras hasta llegar a lo requerido"</i> (Oracy 6A)	7 de 10 observaciones
	Uso de cognados y ejemplos contextualizados	<i>"La docente emplea cognados en ambos idiomas"</i> (Science 6B)	6 de 10 observaciones
Alternancia de códigos docente	Traducción como recurso de contingencia	<i>"a veces iniciaba sus enunciados en inglés y los finalizaba en español"</i> (Literacy 6B)	6 de 10 observaciones
	Spanglish como estrategia mixta de instrucción	<i>"recurría al spanglish, es decir, incluía palabras en español dentro de sus enunciados en inglés"</i> (Social Studies 6A)	3 de 10 observaciones
	Uso del español como herramienta de gestión de aula	<i>"El español fue empleado en momentos donde debía llamar la atención de los estudiantes, para restablecer orden en la clase"</i> (Oracy 6A)	4 de 10 observaciones
Comprensión y participación estudiantil	Señales de comprensión en la lengua meta	<i>"Responden afirmativamente"</i> (Literacy 6A)	9 de 10 observaciones
	Apoyo entre pares como estrategia espontánea de comprensión	<i>"Antes de trabajar en parejas se estaban apoyando entre ellos"</i> (International Testing	7 de 10 observaciones

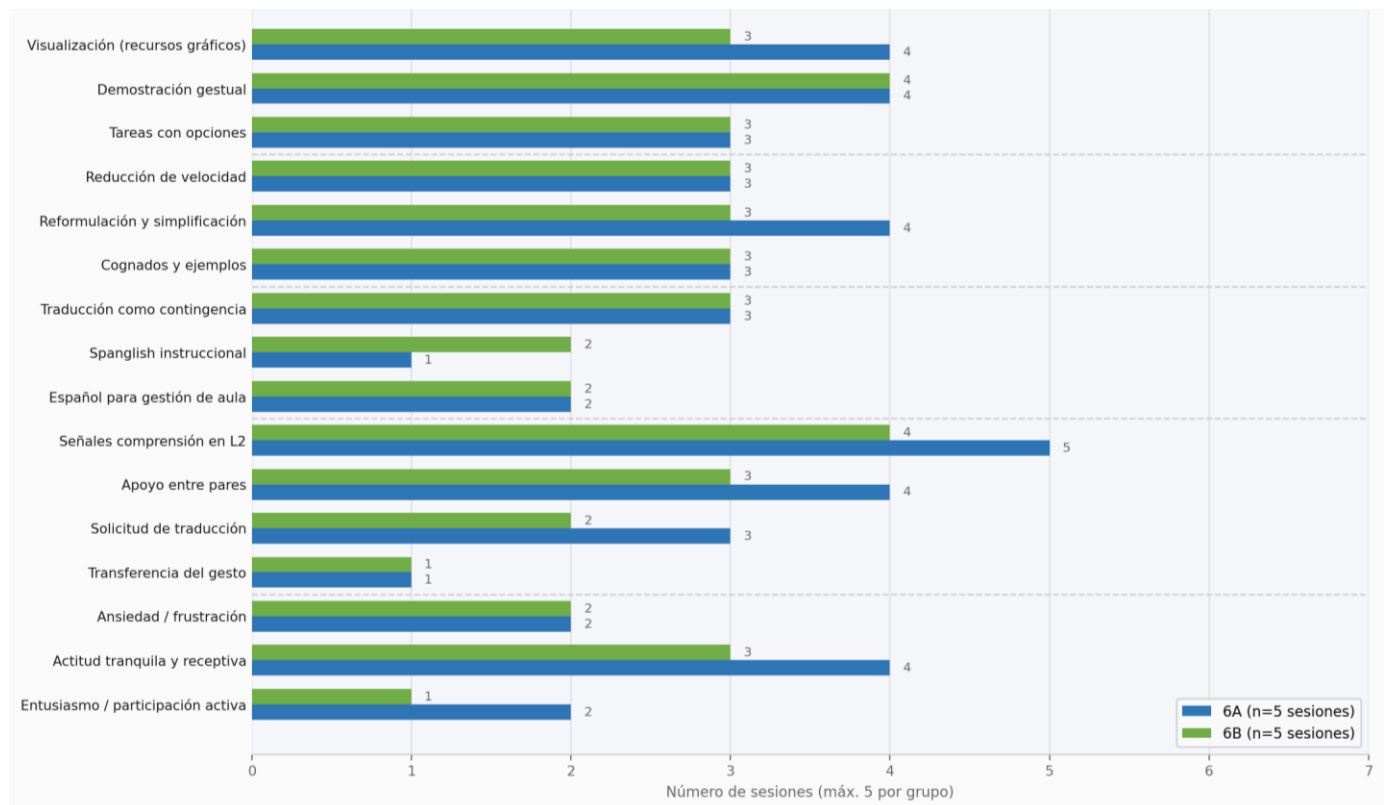




		6A)	
	Solicitud explícita de traducción por parte del estudiante	"Usan el español para preguntar" (Literacy 6A)	5 de 10 observaciones
	Transferencia del gesto docente como estrategia de respuesta	"los estudiantes como respuesta utilizaron el mismo gesto y adicionaron su respuesta verbal en inglés" (Oracy 6A)	2 de 10 observaciones
Reacciones afectivas del estudiante	Ansiedad o frustración ante la instrucción en inglés	"los estudiantes expresan su frustración en su mayoría por medio de expresiones faciales y también de forma verbal" (Oracy 6B)	4 de 10 observaciones
	Actitud tranquila y receptiva ante la instrucción en inglés	"Los estudiantes actuaron de forma tranquila constantemente" (International Testing 6A)	7 de 10 observaciones
	Entusiasmo y participación activa en la lengua meta	"La mayoría de los estudiantes respondieron a las preguntas de la docente en inglés. Entre actividades los estudiantes hablaban entre ellos también en el idioma meta" (Oracy 6A)	3 de 10 observaciones

Nota. La frecuencia indica el número de sesiones en las que el código fue observado con código Sí o Parcial (P). Elaboración propia (2026).

Figura 5. Frecuencia de códigos por grupo observado.



Nota. La Figura 5 muestra la frecuencia de cada código en los dos grupos observados. Número de sesiones en que cada código fue observado. Codificación Sí o Parcial (0-5).
Elaboración propia (2026).

5.1.3 Análisis de Hallazgos.

5.1.3.1 Hallazgo 1: El andamiaje multimodal constituye el principal facilitador de la comprensión, pero su aplicación es heterogénea entre asignaturas.

Las estrategias que combinaron simultáneamente recursos visuales, gestuales y lingüísticos mostraron la mayor incidencia en la comprensión y participación de los estudiantes. La clase de Oracy en ambos grupos fue la que presentó el repertorio más amplio y consistente de estrategias de andamiaje, con ocho de las nueve categorías del instrumento observadas con código Sí, y fue también la sesión en la que los estudiantes mostraron mayor uso espontáneo del

inglés tanto con la docente como entre pares. Este contraste es significativo frente a las observaciones de Social Studies, donde la ausencia casi total de estrategias de andamiaje en la lengua meta correlacionó directamente con una participación mínima en inglés por parte de los estudiantes y una interacción centrada casi exclusivamente en el español. Esto sugiere que la variedad y consistencia del repertorio de andamiaje docente incide directamente en las oportunidades de producción en la lengua meta que se generan en el aula.

5.1.3.2 Hallazgo 2: La alternancia de códigos opera como barrera estructural cuando es el recurso predominante, pero puede ser estratégica cuando es selectiva.

En seis de las diez observaciones se registró el uso del español por parte del docente como recurso de contingencia ante la incompreensión de los estudiantes, lo que en varios casos redujo de manera significativa el tiempo de exposición sostenida a la lengua meta. Sin embargo, los registros de Oracy 6A permiten distinguir un uso diferenciado: en esa sesión, el español se reservó exclusivamente para momentos de gestión de aula, llamar la atención o restablecer el orden, mientras que la instrucción académica se mantuvo en inglés. Este uso selectivo y consciente contrasta con el observado en Literacy 6B y Social Studies 6A, donde la alternancia fue sistemática y abarcó tanto las instrucciones como el desarrollo de contenidos, llegando incluso a invertirse el patrón esperado: el docente formulaba primero en español y luego repetía en inglés, lo que orientaba a los estudiantes a procesar la información en la lengua materna y no en la meta.

5.1.3.3 Hallazgo 3: Los estudiantes han desarrollado estrategias compensatorias espontáneas, pero estas dependen del nivel de andamiaje provisto por el docente.

El apoyo entre pares emergió como estrategia de comprensión en siete de las diez observaciones, lo que evidencia que los estudiantes cuentan con recursos propios para navegar la instrucción en inglés cuando el andamiaje docente es insuficiente o intermitente. Un caso particularmente ilustrativo se registró en International Testing 6A, donde un estudiante realizó en voz alta la traducción para todo el grupo ante una instrucción que no había sido suficientemente *scaffoldeada*. No obstante, en las sesiones donde el andamiaje docente fue más robusto especialmente Oracy 6A y Literacy 6A, estas estrategias compensatorias cedieron lugar a una participación más autónoma en la lengua meta, con estudiantes respondiendo voluntariamente en inglés y usando el idioma entre sí sin necesidad de mediación. Esto indica que el andamiaje efectivo no solo facilita la comprensión inmediata, sino que también reduce la dependencia del estudiante frente a la traducción y el apoyo externo, favoreciendo la autonomía lingüística que los objetivos del programa bilingüe buscan promover.

5.2 Análisis de la Entrevista a Grupo Focal con Estudiantes

5.2.1 Identificación de Códigos.

La entrevista de grupo focal se aplicó en dos sesiones independientes: el GF1, conformado por 15 estudiantes del grado 6A, y el GF2, con 9 estudiantes del grado 6B. A partir de un análisis inductivo y deductivo de las respuestas, se identificaron 14 códigos organizados en cinco categorías analíticas. El proceso de codificación integró categorías teóricas previas, propias del andamiaje instruccional como la inferencia contextual, la ansiedad comunicativa y la velocidad del input, con códigos emergentes derivados directamente del discurso estudiantil,

tales como la imitación del par, la actitud docente percibida y la conciencia metalingüística. Esta última, aunque se manifestó de manera puntual y exclusiva en el GF2, fue retenida en el análisis debido a su densidad teórica y su relevancia para comprender cómo los estudiantes conceptualizan la diferencia entre aprender inglés y utilizarlo como lengua vehicular de instrucción.

5.2.2 Matriz de Análisis.

La Tabla 3 consolida los 14 códigos identificados a partir del análisis del corpus de ambos grupos focales, con sus definiciones, citas representativas, frecuencias por grupo y relevancia analítica. La figura 6, complementa visualmente la información presentada en la tabla.

Tabla 3. Matriz de análisis comparativa. Grupos Focales 1 y 2.

Categoría	Código	Definición del código	Cita representativa — GF1	Cita representativa — GF2	Frec GF 1	Frec GF 2	Tendencia comparativa	Relevancia analítica
Estrategias de comprensión	Apoyo entre pares	Recurso social mediante el cual los estudiantes solicitan explicaciones a compañeros ante la incompreensión del docente.	"yo siento que ellos me explican mejor que los profesores"	"le pregunto a un compañero, como ese muchachito"	10–11	6–7	Dominante en ambos grupos	Alta, estrategia principal en los dos grupos
	Autonomía del aprendiz	Conductas autorreguladoras del estudiante para resolver vacíos de comprensión fuera del aula.	"buscar el tema relacionado que estoy viendo en YouTube"	"escribo la palabra que no entendí, llego a mi casa, la traduzco"	5–6	2–3	Mayor en GF1	Media, complementa el apoyo entre pares
	Inferencia contextual	Estrategia cognitiva de	"intento relacionar	"me guío del	3–4	2–3	Similar en ambos	Media, revela



		relacionar palabras conocidas con desconocidas para construir significado.	las palabras que sí entiendo con las que no"	vocabulario que tenemos para interpretar lo que quiere decir la palabra nueva"			grupos	competencia lingüística activa
	Imitación del par (modelado social)	Observar y replicar la conducta de compañeros sin necesariamente comprender el contenido.	No emergió explícitamente	"yo miro que hace, y copio y pego" / "hago lo que los demás hacen"	—	2–3	Exclusivo de GF2	Media-alta, señal de frustración ante la incomprensión
Recursos del docente	Escritura en tablero	Uso del tablero para registrar instrucciones, estructuras y vocabulario como apoyo visual permanente.	"si lo escriben en el tablero, para mí me parece más fácil entender"	"la Miss la copia en el tablero de cómo sería la estructura"	6–7	3–4	Valorado en ambos	Alta, andamiaje visual de bajo costo
	Recursos audiovisuales (imágenes/videos)	Uso de imágenes, videos y material multimedia para ofrecer representaciones alternativas del mensaje oral.	"con las imágenes o con los videos me guió"	"con videos" / "vocabulario, imágenes y dibujitos en el tablero"	7–8	5–6	Más citado en GF1	Muy alta, facilitador multimodal más mencionado en total
	Ejemplificación y modelado	Demostración de la tarea o actividad mediante ejemplos concretos que guían la ejecución.	"la miss nos dio un ejemplo de cómo podíamos hacer el folleto"	"con ejemplos y con contexto" / "nos ponen a hacer ejemplos"	4–5	4–5	Similar en ambos grupos	Alta, reduce la ambigüedad instruccional
	Gestos corporales	Uso del cuerpo y expresión	Mencionado marginalmente	"con gestos" (votación:	1–2	6–7	Marcadamente mayor en GF2	Alta, diferencia pedagógica





		facial del docente como canal comunicativo o no verbal.		mayoría del grupo, 7 estudiantes)				significativa entre grupos
Sentimientos del estudiante	Ansiedad comunicativa	Estado afectivo de temor o inseguridad al interactuar con el docente o al solicitar aclaraciones.	"me coge como la desconfianza... como si sentía miedo yo"	"nervios y miedo, porque no sé qué está diciendo"	4-5	3-4	Presente en ambos grupos	Muy alta, barrera afectiva que inhibe la participación
	Motivación intrínseca	Impulso interno hacia la comprensión estimulado por la inmersión en inglés sin traducción.	"me motiva a intentar entender la explicación en inglés"	"me siento bien, hasta mejor, porque si no lo traduce es porque fue muy fácil"	2-3	1-2	Poco frecuente en ambos	Media, presencia minoritaria pero significativa
	Frustración / enojo	Estado emocional negativo ante la incompreensión persistente o la falta de respuesta docente.	"me enfilo como que a estresarme, me cojo el pelo"	"me siento enojado"	3-4	2-3	Presente en ambos grupos	Alta, vinculada a actitud docente percibida
Relación pedagógica	Actitud docente percibida	Disposición afectiva del profesor percibida como determinante en la decisión del estudiante de pedir ayuda.	"los profesores están como enojados y no le quieren explicar a uno"	"si de pronto digo algo que no es, me regañan"	5-6	2-3	Más marcado en GF1	Muy alta, condiciona el acceso al docente como recurso
	Velocidad y complejidad del input	Percepción de que el habla acelerada o el vocabulario complejo del	"ella habla muy rápido y pues a veces no la entiendo"	"le digo al mister que repitiera, por favor"	4-5	1-2	Mayor en GF1	Alta, barrera instrucción al directa

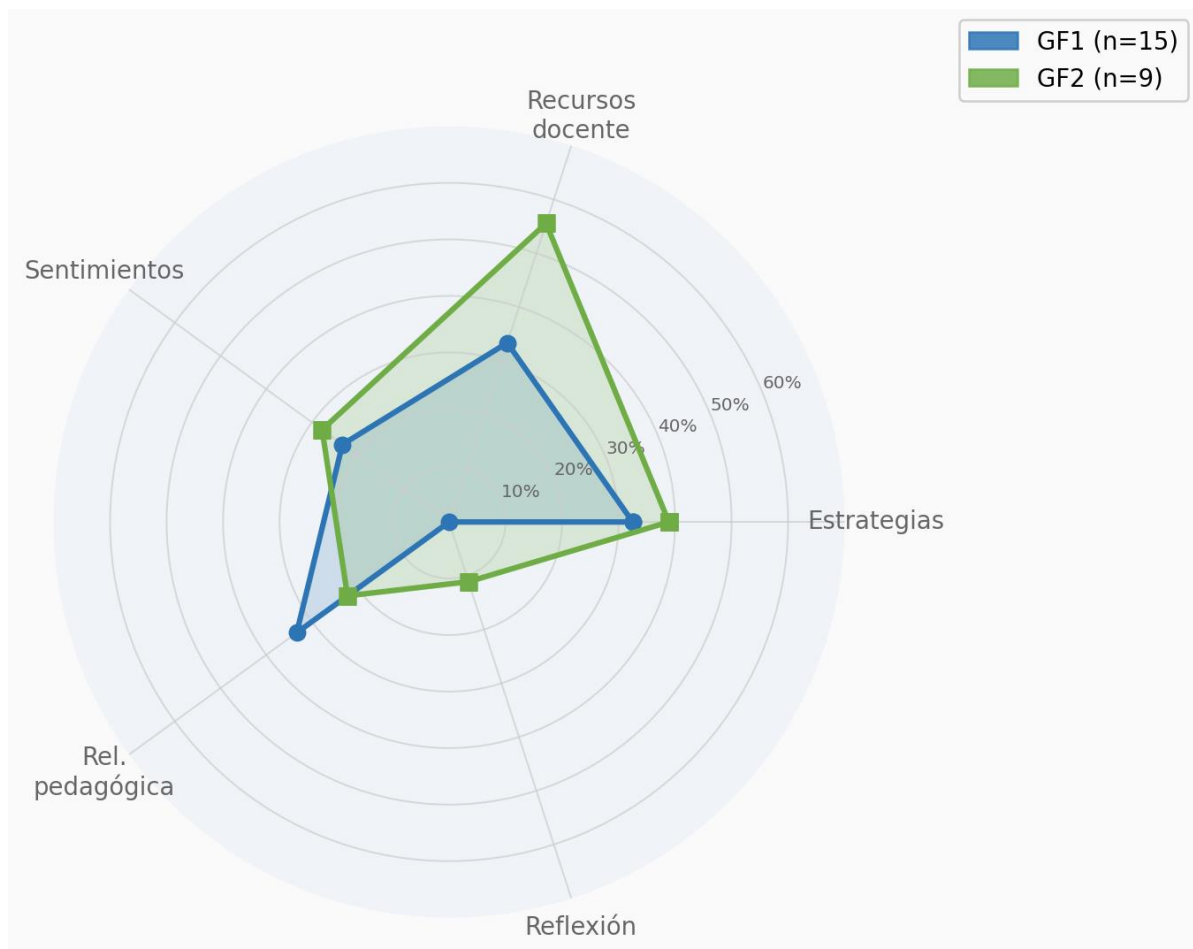




		docente obstaculizan la comprensión.						
Reflexión sobre el aprendiza je	Conciencia metalingüístic a	Capacidad del estudiante para distinguir entre aprender inglés como objeto y usarlo como lengua vehicular.	No emergió explícitame nte	"ellos no enseñan inglés, ellos usan el inglés"	—	1	Exclusivo de GF2	Muy alta, señala tensión curricular entre CLIL e instrucción lingüística explícita

Nota. La frecuencia indica el número aproximado de estudiantes que mencionaron el código durante la sesión del grupo focal. GF1: n=15 estudiantes (6A); GF2: n=9 estudiantes (6B). Elaboración propia (2026).

Figura 6. *Perfil por categorías analíticas. Promedio de menciones por categoría (escala 0-1).*



Nota. El gráfico presenta el promedio de menciones por categoría analítica normalizado entre 0 y 1, calculado a partir del total de estudiantes que mencionaron al menos un código perteneciente a cada categoría en relación con el tamaño del grupo. GF1: n=15 estudiantes (6A); GF2: n=9 estudiantes (6B). Las categorías corresponden a: Estrategias = estrategias de comprensión; Recursos docente = recursos del docente; Sentimientos = sentimientos del estudiante; Rel. pedagógica = relación pedagógica; Reflexión = reflexión sobre el aprendizaje. Elaboración propia (2026).



5.2.3 Análisis de Hallazgos.

5.2.3.1 Hallazgo 1: El apoyo entre pares es la estrategia de comprensión más extendida y responde a un vacío en la mediación docente.

El código de mayor frecuencia en todo el corpus fue el apoyo entre pares, presente en más de diez estudiantes de GF1 y en más de seis de GF2, constituyéndose en la estrategia predominante ante la incomprensión de instrucciones en inglés. Los estudiantes describieron este recurso de manera espontánea y recurrente, valorándolo no solo como alternativa práctica sino como canal de comprensión más efectivo que la explicación directa del docente: "yo siento que ellos me explican mejor que los profesores" (GF1). Esta percepción resulta significativa porque no simplemente revela una preferencia social, sino que señala una brecha en la mediación pedagógica: cuando el docente no provee andamiaje suficiente, el grupo reorganiza espontáneamente sus recursos y construye una red de apoyo horizontal. En GF2, esta misma lógica tomó una forma adicional a través de la imitación del par, código exclusivo de ese grupo, mediante el cual varios estudiantes reportaron observar y replicar la conducta de compañeros sin necesariamente comprender el contenido instruccional: "yo miro que hace, y copio y pego" (GF2). Mientras el apoyo entre pares implica interacción y construcción activa de significado, la imitación del par opera como estrategia de contingencia ante la incomprensión persistente, lo que indica un nivel mayor de frustración o desconexión con la instrucción.

5.2.3.2 Hallazgo 2: Los recursos multimodales del docente son reconocidos y valorados por los estudiantes como facilitadores directos de la comprensión.

Los recursos del docente constituyeron la segunda categoría de mayor presencia en ambos grupos, con los recursos audiovisuales y la escritura en tablero como los códigos más mencionados. Los estudiantes no solo los nombraron como útiles, sino que los describieron

como condición necesaria para comprender instrucciones complejas en inglés: "con las imágenes o con los videos me guió" (GF1); "la Miss la copia en el tablero de cómo sería la estructura" (GF2). Esta valoración es coherente con lo observado en las guías de observación, donde la visualización y la demostración gestual fueron también las estrategias de mayor presencia docente. Sin embargo, los datos del grupo focal añaden una dimensión que la observación no puede captar directamente: la perspectiva del estudiante sobre qué recursos efectivamente les permiten procesar la instrucción. En este sentido, los gestos corporales presentaron una diferencia notable entre grupos: en GF1 fueron mencionados marginalmente, mientras que en GF2 fueron señalados de forma explícita por la mayoría de los participantes como recurso comprensible y efectivo. Esta disparidad sugiere que la frecuencia con que el docente emplea los gestos en cada grupo incide directamente en la conciencia que los estudiantes tienen de este recurso como herramienta de comprensión.

5.2.3.3 Hallazgo 3: La dimensión afectiva y relacional condiciona el acceso al docente como fuente de apoyo.

Los sentimientos del estudiante y la relación pedagógica concentraron un volumen de menciones significativo en ambos grupos, evidenciando que la comprensión de instrucciones en inglés no es un proceso exclusivamente cognitivo sino profundamente afectivo. La ansiedad comunicativa emergió en ambos grupos como barrera que inhibe la participación y la solicitud de ayuda: "me coge como la desconfianza... como si sentía miedo yo" (GF1); "nervios y miedo, porque no sé qué está diciendo" (GF2). Esta ansiedad no opera de forma aislada, sino que se articula directamente con la actitud docente percibida, código de alta frecuencia particularmente en GF1. Los estudiantes describieron a algunos docentes como poco receptivos o intimidantes, lo que genera un umbral de inhibición que los disuade de pedir aclaraciones: "los profesores están

como enojados y no le quieren explicar a uno" (GF1); "si de pronto digo algo que no es, me regañan" (GF2). Este hallazgo tiene implicaciones pedagógicas directas: una estrategia de andamiaje eficaz no depende únicamente de los recursos técnicos que el docente emplea, sino del clima relacional que crea en el aula. Un estudiante que percibe al docente como inaccesible tenderá a activar estrategias compensatorias entre pares antes que recurrir a la fuente de mediación más directamente disponible.

Finalmente, resulta relevante que, el código de conciencia metalingüística, exclusivo de GF2, introduce una reflexión que trasciende las estrategias inmediatas: "ellos no enseñan inglés, ellos usan el inglés" (GF2). Esta distinción, formulada espontáneamente por un estudiante de once o doce años, captura con precisión la tensión entre el enfoque CLIL, donde el inglés es vehículo de contenido y la expectativa de instrucción lingüística explícita que muchos estudiantes todavía sostienen al ingresar al programa bilingüe, especialmente quienes provienen de colegios no bilingües.

5.3 Análisis del Cuestionario a Docentes

5.3.1 Identificación de Patrones.

El cuestionario fue respondido por los cinco docentes de asignaturas bilingües de grado sexto (DO-01 a DO-05), quienes enseñan Oracy, International Testing, Literacy, English/Science y Social Studies respectivamente. Todos trabajan en un programa inglés-español y tres de los cinco cuentan con entre 7 y 10 años de experiencia en educación bilingüe, mientras que los dos restantes tienen entre 1 y 3 años. El instrumento abarcó siete secciones, combinando ítems de selección múltiple, escalas Likert y preguntas abiertas. El análisis se organizó en torno a cinco dimensiones interpretativas: filosofía pedagógica, estrategias instruccionales, percepción del estudiante, desafíos y barreras, y perspectivas de desarrollo profesional.



5.3.2 Matriz de Análisis.

La Tabla 4 consolida los hallazgos por sección del cuestionario, con los patrones de respuesta de cada docente y la tendencia del grupo. Las Figuras 7 y 8 complementan visualmente los datos de las secciones III y II respectivamente (Ver [Apéndice N](#)).

Tabla 4. *Síntesis de respuestas por sección. Cuestionario a docentes (n=5).*

Sección	Ítem / Pregunta	DO-01 (Oracy)	DO-02 (Int.Test / Oracy)	DO-03 (Literacy)	DO-04 (English / Science)	DO-05 (Social Studies)	Tendencia del grupo
I. Contexto demográfico y profesional	1.1 Años de experiencia	7–10 años	1–3 años	7–10 años	1–3 años	7–10 años	3 con exp. media-alta; 2 noveles
	1.3 Asignatura(s)	Oracy	Oracy / Int. Testing	Literacy	English / Science	Social Studies	Todas las áreas bilingües representadas
	2.5 % instrucción en inglés	51–75%	91–100%	76–90%	76–90%	76–90%	4/5 sobre el 76%; alta exposición declarada
II. Filosofía pedagógica	2.1 Manejo de comprensión (abierto)	Mímicas, señas	Modeling, ejemplos, pasos en tablero	Visual, gestos, instrucciones simples	Explicación en español + ejercicios adicionales	Lenguaje corporal + traducción por compañero	Solo DO-04 usa español explícito; tensión declarado vs. real
	2.2 Objetivo principal	Construir confianza	Todas las anteriores	Todas las anteriores	Construir confianza	Desarrollar comprensión receptiva	Consenso amplio; objetivos múltiples dominan
	2.3 Evitar traducción (Likert 1–5)	2	4	2	3	3	Promedio ≈ 2.8 — valoración baja y dispersa



	2.3 Gestos y mímica (Likert 1–5)	5	5	5	5	4	Promedio = 4.8 — principio más valorado del grupo
	2.4 Balance contenido / idioma	Equilibra a ambos	Varía por lección	Prioriza idioma	Equilibra ambos	Varía por lección	Flexibilidad contextual predomina; sin postura rígida
III. Estrategias y técnicas	3.1 Modelado del profesor (1–5)	5	5	5	5	4	Promedio = 4.8 — estrategia más frecuente del grupo
	3.1 Organización secuencial (1–5)	4	5	5	5	5	Promedio = 4.8 — práctica casi universal
	3.1 Gestos y lenguaje corporal (1–5)	4	5	5	5	4	Promedio = 4.6 — uso consistente y alto
	3.1 Uso de cognados (1–5)	3	2	2	4	3	Promedio = 2.8 — estrategia menos explotada
	3.1 Explicaciones entre pares (1–5)	5	4	2	3	4	Alta dispersión — uso desigual entre docentes
	3.2 Primera respuesta ante incomprensión	Reformular con vocabulario simple	Gestos y apoyo visual	Reformular con vocabulario simple	Gestos y apoyo visual	Traducir como último recurso	Reformulación y gesto dominan; DO-05 único en traducción
IV. Respuesta estudiantil	4.1 Respuesta típica a instrucción	Se adaptan rápidamente	Según competencia; comunicación	Según competencia; piden traducción	Según competencia; piden traducción	Ansiedad; tiempo de	Solicitud de traducción en 3/5; nivel ling. = factor





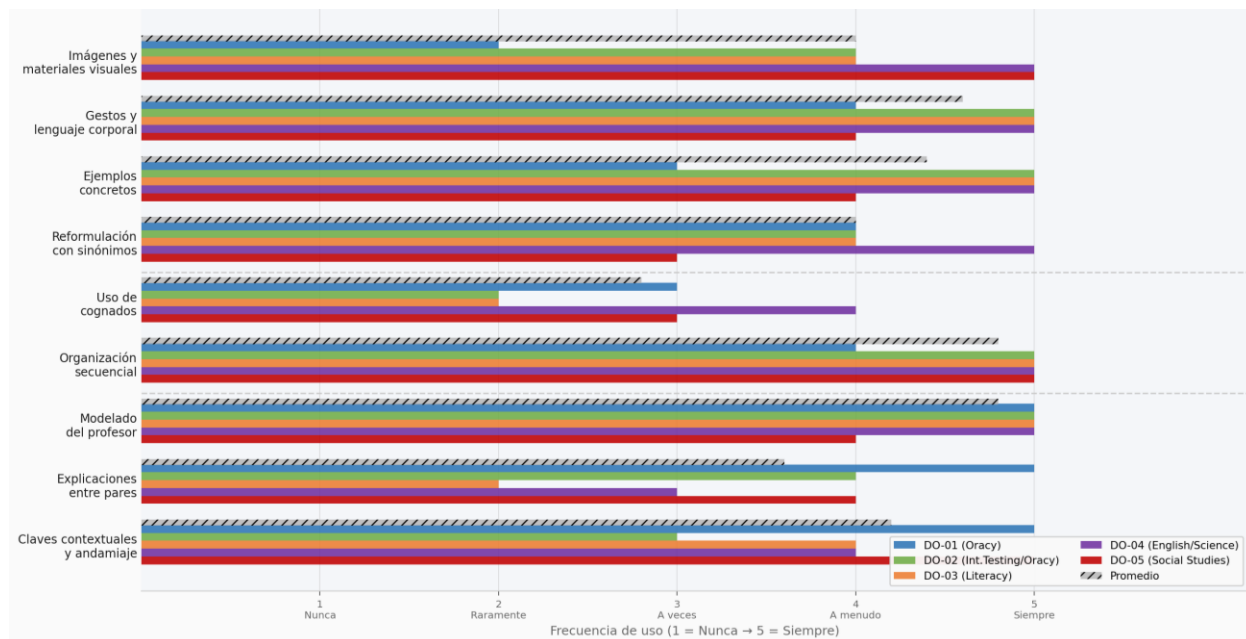
	n sin traducción		ón no verbal			adaptación; piden traducción	clave
	4.2 Mejoras percibidas en inglés	Muy variable	Significativas	Graduales	Significativas	Graduales	Percepción positiva en 4/5; 1 caso altamente variable
	4.3 Respuesta nivel inicial	Neutro	Negativamente	Positivamente	Negativamente	Muy positivamente	Alta dispersión — sin consenso; nivel inicial = el más problemático
	4.3 Respuesta nivel intermedio	Positivamente	Positivamente	Positivamente	Neutro	Positivamente	Consenso positivo (4/5); intermedio responde mejor
V. Desafíos y barreras	5.1 Desafíos principales (múltiple)	Resistencia; comp. mixta	Comp. mixta; actitudes neg.; presión social	Comp. mixta; actitudes negativas	Ansiedad; presión académica; comp. mixta; desmotivación	Ansiedad; presión académica; tiempo	Comp. mixta en 4/5 — barrera transversal
	5.3 Barreras para instrucción en inglés	Competencia mixta	Presión curricular; competencia mixta	Competencia mixta	Tiempo; materiales; presión; resistencia; grupos grandes	Tiempo; resistencia; competencia mixta	Comp. mixta (4/5); presión curricular (3/5); tiempo (2/5)
VI. Reflexión y desarrollo profesional	6.1 Verificación de comprensión	Desempeño en tareas	Desempeño en tareas	Desempeño en tareas	Observación directa	Evaluaciones formales	Desempeño en tareas = método predominante (3/5)
	6.2 Frecuencia de ajuste de estrategias	Por período	Diariamente	Diariamente	Mensualmente	Por período	2 ajustan diariamente; 2 por período; 1 mensualmente



	6.4 Desarrollo profesional más valioso (múltiple)	Investigación; cultura	Talleres sin traducción; investigación; evaluación	Talleres sin traducción	Talleres; tecnología; evaluación	Colaboración; cultura; evaluación	Talleres sin traducción (3/5) y evaluación (3/5) = prioridades
VII. Perspectivas futuras	7.1 Uso ideal de instrucción sin traducción	Equilibrada con traducción	Método principal, traducción mínima	Equilibrada con traducción	Equilibrada con traducción	Selectiva según contexto	Mayoría prefiere equilibrio o flexibilidad; rechazo a inmersión total
	7.2 Confianza en instrucción sin traducción	Algo confiado/a	Confiado/a	No muy confiado/a	Confiado/a	Algo confiado/a	Confianza media — ninguno se declara 'muy confiado/a'
	7.3 Áreas de mejora deseadas (múltiple)	Competencias mixtas; motivación	Apoyos visuales; evaluación sin traducción	Evaluación sin traducción	Tecnología; demostración; comp. mixtas; evaluación	Apoyos visuales; demostración; comp. mixtas; evaluación	Evaluación sin traducción = necesidad más frecuente (4/5)

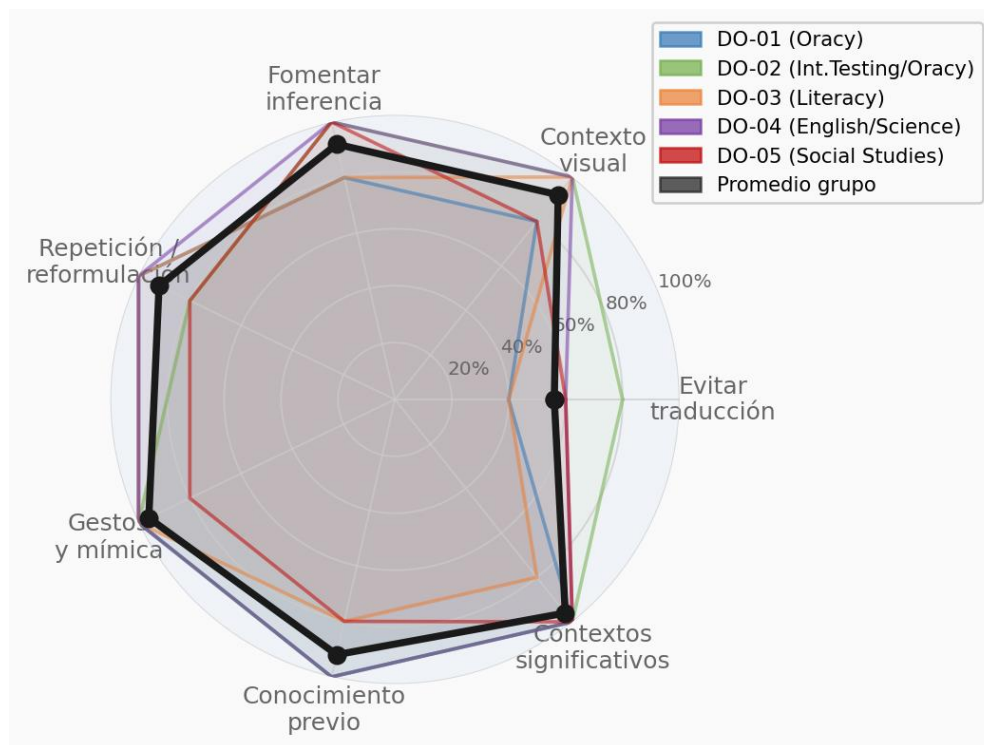
Nota. Los datos corresponden a las respuestas individuales de cada docente al cuestionario aplicado entre el 4 y el 14 de noviembre de 2025 (ver [Apéndice K](#)). La codificación de participantes preserva el anonimato (DO-01 a DO-05). Elaboración propia (2026).

Figura 7. Frecuencia de uso de estrategias instruccionales por docente. Escala Likert 1-5, $n =$ docentes asinaturas bilingües grado sexto.



Nota. Cada barra corresponde a un docente (DO-01 a DO-05) en la escala de frecuencia de uso de estrategias instruccionales (1 = Nunca, 5 = Siempre). Las barras punteadas representan el promedio del grupo por estrategia. Elaboración propia (2026).

Figura 8. Importancia asignada a principios pedagógicos. Promedio de valoración por principio (escala 0-1), $n = 5$ docentes.



Nota. El gráfico presenta el promedio de valoración por principio pedagógico normalizado entre 0 y 1, calculado a partir de la escala Likert (1 = No importante, 5 = Muy importante). Las líneas individuales corresponden a cada docente; la línea negra gruesa representa el promedio del grupo. Elaboración propia (2026).

5.3.3 *Análisis de Hallazgos.*

5.3.3.1 **Hallazgo 1: Los docentes reportan un repertorio instruccional amplio, pero con marcadas diferencias en la frecuencia de uso de estrategias específicas.**

Los datos de la sección III revelan que el modelado del profesor y la organización secuencial paso a paso son las estrategias de mayor frecuencia de uso en el grupo: cuatro de los cinco docentes las reportaron en el nivel más alto de la escala (Siempre), y el quinto en el segundo nivel (A menudo). La Figura 7 ilustra esta concentración en la zona alta de la escala para estas dos estrategias, en contraste con la dispersión observada en el uso de cognados, la

estrategia menos empleada con mayor variación entre docentes, y las explicaciones entre pares, donde las respuestas oscilaron entre Raramente (DO-03) y Siempre (DO-01). Esta heterogeneidad en el repertorio instruccional es coherente con lo registrado en las guías de observación, donde Oracy presentó el mayor número de estrategias activas por sesión y Social Studies el menor. Los docentes con menor experiencia bilingüe (DO-02 y DO-04) no mostraron un patrón uniforme respecto a los de mayor experiencia, lo que sugiere que la variabilidad no depende únicamente de los años de práctica sino también de la naturaleza de la asignatura y la disposición pedagógica individual.

Frente a la incomprensión, las respuestas al ítem 3.2 revelan dos estrategias primarias claramente diferenciadas: la reformulación con vocabulario más simple (DO-01 y DO-03) y el uso de gestos y apoyo visual (DO-02 y DO-04). DO-05, que imparte Social Studies, fue el único docente en reportar la traducción como primera respuesta ante la incomprensión, lo que es consistente con el patrón observado en las guías de esa asignatura, donde la alternancia de códigos fue estructural y no estratégica.

5.3.3.2 Hallazgo 2: La filosofía pedagógica declarada muestra consenso en objetivos, pero tensión en la práctica del balance contenido-idioma.

En la sección II, tres docentes señalaron como objetivo principal "todas las anteriores", lo que implica maximizar exposición, desarrollar comprensión, fomentar inmersión, promover pensamiento en inglés y construir confianza simultáneamente, mientras que los dos restantes priorizaron la confianza estudiantil o el desarrollo de la comprensión receptiva. Este consenso amplio en los objetivos no se refleja de manera uniforme en las respuestas a los ítems Likert de importancia pedagógica: el principio de evitar la traducción directa fue el único en presentar valoraciones divergentes, con dos docentes calificándolo como "No muy importante" y uno

como "Neutral", frente a una sola valoración de "Importante". Se muestra que los principios de mayor consenso y valoración promedio fueron el uso de gestos y mímica, la creación de contextos significativos y la construcción sobre conocimiento previo, todos en la zona alta del radar, mientras que evitar la traducción fue el único eje con perfil irregular, lo que señala una ambivalencia institucional no resuelta entre el objetivo bilingüe declarado y la práctica pedagógica cotidiana.

Respecto al porcentaje de instrucción en inglés, cuatro de los cinco docentes reportaron entre 76% y 100% del tiempo, con DO-02 en el extremo superior (91-100%) y DO-01 como único caso en el rango 51-75%. Este dato contrasta con lo observado en las guías de clase, donde la alternancia de códigos fue frecuente en varias asignaturas, lo que sugiere una posible sobreestimación en la autoevaluación docente o diferencias entre la instrucción directa y las interacciones informales del aula.

5.3.3.3 Hallazgo 3: La heterogeneidad de niveles de competencia lingüística es la barrera estructural más reconocida y condiciona todas las dimensiones del quehacer docente.

La sección V muestra que la opción "niveles de competencia mixtos" fue seleccionada por cuatro de los cinco docentes como barrera para el uso exclusivo del inglés (ítem 5.3), y "diferencias marcadas en los niveles de competencia" apareció en cuatro respuestas como desafío observado en el aula (ítem 5.1), convirtiéndose en la única variable presente de manera transversal en ambos ítems. Esta percepción se articula directamente con las respuestas al ítem 4.3, donde los docentes no alcanzaron consenso sobre cómo responden los estudiantes de nivel inicial, con respuestas distribuidas entre "Muy positivamente", "Positivamente", "Neutro" y "Negativamente", mientras que los niveles intermedio y avanzado generaron mayor acuerdo

positivo. La dispersión en el nivel inicial refleja el problema central del estudio: los estudiantes recién ingresados al programa bilingüe, sin experiencia previa de instrucción en inglés, enfrentan condiciones de comprensión radicalmente distintas a las de sus compañeros con mayor trayectoria.

En cuanto al desarrollo profesional, la sección VI revela que dos docentes ajustan sus estrategias diariamente, dos lo hacen por período y uno mensualmente. Ninguno reportó autorreflexión o seguimiento lingüístico a largo plazo como mecanismo de verificación de comprensión, concentrándose en el desempeño en tareas y la observación directa como indicadores más inmediatos. Finalmente, en la sección VII ningún docente se declaró "muy confiado/a" en sus habilidades de instrucción sin traducción, y la mayoría consideró que este enfoque debería equilibrarse con la traducción o aplicarse de forma selectiva según el contexto, lo que evidencia una postura pedagógica prudente que reconoce los límites de la inmersión total en un grupo con alta heterogeneidad lingüística.

5.4 Triangulación de Instrumentos

La triangulación metodológica constituye el mecanismo central mediante el cual se valida la coherencia interna de los hallazgos del presente estudio y se amplía la comprensión de las estrategias de andamiaje empleadas por los docentes de grado sexto en entornos bilingües. Para ello, se contrastan los datos provenientes de los tres instrumentos aplicados: la guía de observación no participante (diez sesiones), la entrevista a grupo focal con estudiantes (GF1, n=15; GF2, n=9) y el cuestionario escrito a docentes (n=5). El análisis triangulado se organiza en torno a cuatro ejes temáticos que concentran los puntos de mayor convergencia y divergencia entre los instrumentos, articulados con los constructos teóricos del andamiaje estructurado, el andamiaje blando y la Zona de Desarrollo Próximo desarrollados en el marco conceptual.

5.4.1 El andamiaje multimodal: convergencia entre lo declarado, lo observado y lo percibido.

El primer eje de convergencia se articula en torno al reconocimiento del andamiaje multimodal como la estrategia de mayor efectividad percibida y de mayor presencia observada en el aula bilingüe. En el cuestionario, los cinco docentes calificaron el uso de contexto visual con un puntaje de 4 o 5 sobre 5, y tres reportaron utilizar gestos y lenguaje corporal con frecuencia "siempre". Desde la perspectiva pedagógica declarada, los recursos visuales, los gestos y los ejemplos concretos conforman el repertorio central al que los docentes dicen recurrir cuando los estudiantes no comprenden instrucciones en inglés, formas de andamiaje estructurado planificadas previamente para orientar el desempeño del estudiante, tal como lo describe Domínguez y Svihla (2023).

Esta declaración encuentra respaldo parcial en las observaciones. En las sesiones de Oracy y Literacy, las estrategias de visualización, demostración gestual y ejemplificación aparecieron con las frecuencias más altas del corpus, siendo Oracy 6A la sesión con mayor número de estrategias observadas (7 de 9 posibles). Sin embargo, Social Studies mostró una menor presencia de andamiaje visual y gestual, lo que contrasta con las respuestas de DO-05, quien afirmó utilizar imágenes con frecuencia "siempre" pero preparó únicamente materiales auténticos sin ayudas visuales específicas. Esta discrepancia sugiere que la planificación del andamiaje estructurado no siempre se traduce en implementación efectiva, coincidiendo con Kruiper et al. (2022) en que factores como la presión curricular y las limitaciones de tiempo pueden obstaculizar su adopción visible.

Los datos del grupo focal confirman esta lectura. Los recursos audiovisuales fueron el facilitador más mencionado en GF1 (7–8 estudiantes) y el segundo más referenciado en GF2:

"con las imágenes o con los videos me guió" (GF1); "con videos, vocabulario, imágenes y dibujitos en el tablero" (GF2). GF2 valoró los gestos corporales de manera notablemente mayor que GF1, diferencia que, leída junto con las observaciones y el cuestionario, apunta a que la percepción estudiantil responde directamente a qué estrategias se emplean con mayor frecuencia en cada aula.

En síntesis, los tres instrumentos convergen en reconocer el andamiaje multimodal como el eje más valorado del repertorio docente, pero las observaciones y el grupo focal evidencian una brecha entre el discurso pedagógico declarado y la práctica efectiva, especialmente en asignaturas donde la presión por cubrir contenidos disciplinares reduce el espacio para el andamiaje visual y gestual.

5.4.2 La alternancia de códigos y la adaptación contingente: entre la intención pedagógica y la práctica observada.

El segundo eje examina la relación entre el uso de la lengua meta y el andamiaje blando, entendido como la capacidad del docente para ajustar su mediación de manera responsiva a las necesidades del estudiante durante la interacción. En el cuestionario, cuatro de los cinco docentes indicaron impartir entre el 76% y el 100% de su instrucción en inglés, y la mayoría describió como primera respuesta ante la incomprensión la reformulación con vocabulario más simple o el uso de gestos y apoyo visual. Solo DO-02 reportó el rango 91–100%, siendo también el docente cuyas observaciones mostraron el uso más estratégico de la alternancia de códigos, reservándola exclusivamente para momentos de gestión de aula.

Sin embargo, las guías de observación documentaron que en 6 de las 10 sesiones el español fue utilizado como recurso de contingencia, con patrones que variaron significativamente entre docentes y asignaturas. En Oracy 6A la alternancia fue selectiva: el

español se limitó a la gestión del aula mientras la instrucción académica se mantuvo en inglés, ejemplo de andamiaje blando efectivo. En contraste, en Literacy 6B y Social Studies 6A la alternancia fue más frecuente en el plano instruccional, llegando a que la instrucción se formulara primero en español y luego se repitiera en inglés, orientando a los estudiantes a procesar la información primordialmente en la lengua materna.

Desde la perspectiva estudiantil, el grupo focal añade una dimensión que los otros instrumentos no captan directamente. Los estudiantes describieron la comprensión en inglés como un proceso atravesado por ansiedad: "me coge como la desconfianza... como si sentía miedo yo" (GF1); "nervios y miedo, porque no sé qué está diciendo" (GF2). Esta ansiedad se vinculó con la actitud docente percibida como poco receptiva, generando una dinámica en la que el estudiante no solicita aclaración y el docente no recibe señales de incompreensión. Desde el marco de la ZDP, cuando el clima afectivo inhibe esas señales, el ajuste progresivo del andamiaje blando se ve comprometido.

La triangulación en este eje no solo confirma la existencia del fenómeno descrito en el problema de investigación, sino que lo contextualiza: la variación en el uso de la lengua meta es un patrón diferenciado por asignatura, asociado a la capacidad del docente para sostener la instrucción en inglés mediante estrategias de andamiaje contingente.

5.4.3 Las estrategias compensatorias estudiantiles: dimensiones invisibles para el docente.

El tercer eje emerge de un hallazgo que los instrumentos dirigidos a docentes capturan parcialmente, pero que aparece con fuerza en las observaciones y el grupo focal: la construcción espontánea de estrategias compensatorias por parte de los estudiantes ante la ausencia o insuficiencia del andamiaje docente. Desde la perspectiva de la ZDP, cuando la mediación del

docente no activa el desarrollo potencial del estudiante, emergen formas alternativas de regulación social en el aula.

El apoyo entre pares fue el código de mayor frecuencia en el grupo focal (10–11 menciones en GF1, 6–7 en GF2) y se registró en 7 de las 10 sesiones observadas. Los estudiantes lo describieron como la estrategia más efectiva, incluso por encima de la explicación docente: "yo siento que ellos me explican mejor que los profesores" (GF1). Este dato contrasta con el cuestionario: cuatro de los cinco docentes afirmaron utilizar explicaciones entre pares, pero con frecuencias entre "a veces" y "a menudo", sin que ninguno la señalara como primera respuesta. Lo que las observaciones y el grupo focal revelan es que el apoyo entre pares no opera solo como estrategia promovida intencionalmente, sino como recurso horizontal que los estudiantes activan espontáneamente cuando la mediación docente resulta insuficiente. Como señalaba Vygotsky (1978), el par cumple la función de "otro más capaz" que habilita el tránsito dentro de la ZDP cuando el docente no puede hacerlo.

En GF2 emergió además la imitación del par como estrategia compensatoria: varios estudiantes reportaron observar y replicar la conducta de compañeros sin comprender el contenido instruccional: "yo miro que hace, y copio y pego" (GF2). Esta estrategia, ausente en las observaciones y en el cuestionario docente, es cualitativamente diferente al apoyo entre pares: mientras este implica construcción activa de significado, la imitación opera como contingencia de último recurso sin garantizar ningún procesamiento real de la instrucción. Finalmente, la autonomía del aprendiz, búsqueda en YouTube, traducción en casa, uso del diccionario, apareció en el grupo focal como complemento habitual, especialmente en GF1, con implicaciones para la equidad entre quienes cuentan con mayor o menor acceso a recursos externos.

5.4.4 La dimensión relacional y el desarrollo profesional docente.

El cuarto eje conecta la percepción estudiantil sobre la actitud docente con la autoevaluación de confianza y las necesidades de formación expresadas en el cuestionario. El andamiaje blando, tal como lo definen Domínguez y Svihla (2023), no solo depende del repertorio técnico del docente, sino de su capacidad para monitorear el aprendizaje y responder con ajustes inmediatos, lo que involucra inevitablemente la dimensión relacional del aula.

En el grupo focal, la actitud docente fue uno de los códigos de mayor relevancia analítica (5–6 menciones en GF1, 2–3 en GF2), y los estudiantes la describieron como factor determinante en su disposición a solicitar ayuda: "los profesores están como enojados y no le quieren explicar a uno" (GF1); "si de pronto digo algo que no es, me regañan" (GF2). Desde el filtro afectivo evocado en los datos del cuestionario a partir de Rincón y Duarte (2023), un clima relacional percibido como amenazante eleva la ansiedad comunicativa e inhibe la participación, privando al docente de las señales que necesita para activar un andamiaje contingente efectivo.

En el cuestionario, los docentes reflejaron niveles heterogéneos de confianza: dos se identificaron como "confiados", dos como "algo confiados" y uno como "no muy confiado". Este nivel declarado converge con la variabilidad observada: los docentes con mayor repertorio de estrategias (DO-02 y DO-03) corresponden a los perfiles con mayor confianza, mientras que DO-05, quien señaló la traducción como primera respuesta, mostró la menor densidad de andamiaje en inglés y la mayor frecuencia de alternancia instruccional. Esta correspondencia sugiere que la confianza del docente en sus recursos de mediación incide directamente en la amplitud de la ZDP que se activa para los estudiantes.

Respecto al desarrollo profesional, cuatro de los cinco docentes identificaron talleres sobre técnicas sin traducción y el manejo de aulas con competencias mixtas como prioridades

formativas, y tres señalaron la evaluación de la comprensión sin recurso a la traducción como área de mejora. Esta necesidad transversal apunta a un vacío en la formación docente que alcanza los mecanismos de verificación del aprendizaje: si el docente no puede confirmar la comprensión sin recurrir a la lengua materna, tampoco puede regular de manera efectiva el nivel y el momento del andamiaje blando que cada estudiante requiere.

En conjunto, la triangulación permite responder a la pregunta de investigación: ¿Qué estrategias de andamiaje favorecen las prácticas bilingües de los docentes de grado sexto? Los datos convergentes señalan que las estrategias de mayor incidencia fueron aquellas que combinaron recursos visuales y gestuales planificados, andamiaje estructurado, con una mediación contingente y sensible a las señales del aula, andamiaje blando, en un clima relacional que habilitara la participación sin ansiedad. La demostración gestual, los recursos audiovisuales, la ejemplificación concreta, la reformulación con vocabulario simple y la organización secuencial constituyeron el núcleo del repertorio más efectivo, documentado coherentemente en los tres instrumentos. Las asignaturas donde este repertorio fue más amplio y consistente, Oracy y Literacy, mostraron mayor producción autónoma en inglés y menor dependencia de estrategias compensatorias.

La triangulación también evidencia que las prácticas de andamiaje no operan de manera aislada: están condicionadas por la confianza pedagógica del docente, el clima afectivo del aula, la heterogeneidad lingüística del grupo y la presión curricular. Estos factores constituyen el contexto dentro del cual las estrategias adquieren o pierden efectividad, y sientan las bases para las conclusiones y recomendaciones del capítulo siguiente.

6. Conclusiones

El presente estudio tuvo como propósito determinar las estrategias de andamiaje que favorecen las prácticas bilingües de los docentes del grado sexto en un ambiente bilingüe de aprendizaje en Bucaramanga. A partir de la triangulación de los tres instrumentos aplicados: observaciones de clase, entrevista a grupo focal con estudiantes y cuestionario a docentes, es posible formular las siguientes conclusiones en torno a tres dimensiones articuladas: la labor docente, el desempeño en el aprendizaje y las condiciones del ambiente bilingüe.

6.1 Sobre la labor docente y el repertorio de andamiaje

Los hallazgos evidencian que las estrategias de andamiaje más efectivas en el contexto estudiado son aquellas que integran simultáneamente recursos visuales, gestuales y lingüísticos en una práctica multimodal coherente. La demostración gestual, el uso de imágenes y videos, la ejemplificación concreta, la reformulación con vocabulario simplificado y la organización secuencial de instrucciones constituyen el núcleo del repertorio docente de mayor impacto en la comprensión y participación de los estudiantes. Estas estrategias, documentadas de manera convergente en los tres instrumentos, operan tanto como andamiaje estructurado cuando se planifican previamente, como andamiaje blando, cuando emergen de manera contingente durante la interacción pedagógica.

Sin embargo, se constata que la distribución de este repertorio es heterogénea entre asignaturas y docentes. Las clases donde el andamiaje multimodal fue más amplio y consistente mostraron mayor producción autónoma en inglés por parte de los estudiantes, mientras que aquellas donde predominó la alternancia al español como recurso de contingencia generaron menor exposición sostenida a la lengua meta y mayor dependencia de estrategias compensatorias estudiantiles. Este hallazgo indica que la efectividad del ambiente bilingüe no depende

únicamente del nivel de competencia lingüística del docente, sino de su capacidad para sostener la mediación pedagógica en inglés mediante estrategias que hagan comprensible la instrucción sin necesidad de traducción inmediata.

Asimismo, los datos revelan una tensión entre la filosofía pedagógica declarada por los docentes y la práctica observada en el aula. Cuatro de los cinco docentes reportaron impartir entre el 76% y el 100% de su instrucción en inglés; sin embargo, las observaciones documentaron alternancia de códigos en seis de las diez sesiones, lo que sugiere que la autoevaluación docente tiende a sobreestimar el uso efectivo de la lengua meta. Esta brecha entre el discurso y la práctica señala la necesidad de espacios de reflexión sistemática que permitan a los docentes contrastar sus intenciones pedagógicas con lo que realmente ocurre en el aula.

Finalmente, se concluye que el uso de la primera lengua no puede descartarse como herramienta pedagógica en el contexto bilingüe estudiado. Los datos apuntan a que lo relevante no es la ausencia total del español, sino la intencionalidad con que se emplea: cuando la alternancia de códigos es selectiva y se reserva para la gestión del aula o para momentos de apoyo estratégico puntuales, no compromete el proceso de aprendizaje en la lengua meta. Por el contrario, cuando se convierte en el recurso predominante para la instrucción de contenidos, reduce significativamente las oportunidades de exposición al inglés y el desarrollo de la autonomía lingüística del estudiante.

6.2 Sobre el desempeño en el aprendizaje

El estudio permite concluir que el proceso de aprendizaje en el aula bilingüe de grado sexto es profundamente afectivo además de cognitivo. La ansiedad comunicativa emergió como barrera transversal que inhibe la participación, la solicitud de aclaraciones y el acceso al docente como fuente de mediación. Esta ansiedad no opera de forma aislada, sino articulada con la

percepción que los estudiantes tienen de la actitud docente: cuando el clima relacional es percibido como amenazante o poco receptivo, los estudiantes sustituyen la interacción con el docente por estrategias compensatorias horizontales, principalmente el apoyo entre pares.

El apoyo entre pares fue la estrategia de comprensión de mayor frecuencia en ambos grupos focales y se registró en siete de las diez sesiones observadas. Aunque constituye una evidencia de la capacidad de autorregulación de los estudiantes, su prevalencia también indica un vacío en la mediación docente: cuando el andamiaje provisto por el profesor es insuficiente o intermitente, el grupo reorganiza espontáneamente sus recursos para navegar la instrucción. En este sentido, el par cumple la función de "otro más capaz" que describe Vygotsky, activando la Zona de Desarrollo Próximo en ausencia de una mediación docente adecuada. La imitación del par, documentada en el grupo focal del grado 6B, representa una forma más pasiva y preocupante de contingencia: varios estudiantes reportaron replicar la conducta de compañeros sin comprender el contenido instruccional, lo que evidencia una desconexión real con el proceso de aprendizaje.

Los niveles heterogéneos de competencia lingüística se consolidan como la variable que más condiciona el desempeño estudiantil y la práctica docente. Los estudiantes de nuevo ingreso sin experiencia previa en ambientes bilingües enfrentan una transición abrupta hacia la instrucción en inglés que genera mayores niveles de ansiedad, menor participación y mayor dependencia de estrategias compensatorias. Este hallazgo tiene implicaciones directas para el diseño de estrategias de andamiaje diferenciado que respondan a los distintos puntos de partida lingüístico de los estudiantes del grado sexto.

6.3 Sobre las condiciones del ambiente bilingüe de aprendizaje

El ambiente bilingüe de aprendizaje no se reduce a un espacio de exposición a dos

lenguas: es un escenario de mediación pedagógica activa cuya calidad depende de la articulación entre el repertorio instruccional del docente, el clima relacional del aula y las condiciones institucionales que enmarcan la práctica. Los datos convergentes del estudio permiten concluir que las asignaturas donde se generaron ambientes bilingües más efectivos, Oracy y Literacy, compartieron tres características: un repertorio de andamiaje multimodal amplio y consistente, un uso selectivo y estratégico de la alternancia de códigos, y una atmósfera de aula donde los estudiantes se sintieron seguros para participar, preguntar y producir en la lengua meta.

La confianza del docente en sus propios recursos de mediación incide directamente en la amplitud del ambiente de aprendizaje que construye. Los docentes con mayor repertorio de estrategias activas generaron aulas con mayor producción autónoma en inglés y menor dependencia de la traducción, lo que refuerza la necesidad de fortalecer el desarrollo profesional docente en estrategias de andamiaje sin recurso a la lengua materna, evaluación de la comprensión en la lengua meta y manejo pedagógico de grupos con competencias mixtas.

En síntesis, el presente estudio concluye que el andamiaje efectivo en ambientes bilingües de aprendizaje es siempre multimodal, contingente y relacional: requiere planificación previa de recursos visuales y gestuales, capacidad de ajuste en tiempo real a las necesidades del estudiante, y un clima de aula que habilite la participación sin ansiedad. Fortalecer estas condiciones en el colegio bilingüe estudiado supone una intervención que no se limita a la formación técnica del docente, sino que abarca la reflexión sobre el proceso de aprendizaje del estudiante y el tipo de ambiente que se desea construir para que ese proceso ocurra de manera efectiva, inclusiva y sostenida.

6.4 Limitaciones

Durante el desarrollo de esta investigación se presentaron algunas situaciones que

limitaron el alcance del estudio. Los horarios de los docentes participantes representaron un obstáculo concreto, ya que coordinar las observaciones de clase y las entrevistas dentro de la jornada escolar resultó complejo, lo que en ocasiones obligó a reagendar o ajustar las sesiones planificadas. Por otro lado, el estudio se circunscribió a los cinco docentes que conformaban el equipo bilingüe de grado sexto, sin posibilidad de ampliar la muestra a otros instructores de la institución, lo que naturalmente limita la variedad de prácticas que pudieron observarse y analizarse. Adicionalmente, en el proceso de análisis de datos surgieron categorías emergentes relacionadas con la didáctica y la enseñanza de lenguas extranjeras que resultaron relevantes pero que no pudieron profundizarse dentro del alcance de este estudio, y que quedan abiertas como posibles rutas para investigaciones futuras.

7. Contribuciones a los Ambientes Bilingües de Aprendizaje

La presente investigación no solo busca responder a la pregunta que orientó su diseño, sino también aportar conocimiento útil y transferible al campo de la pedagogía bilingüe en el contexto colombiano. A lo largo del proceso investigativo, se identificó una serie de contribuciones concretas que este trabajo deja en tres dimensiones articuladas: la práctica docente, el desempeño en el aprendizaje de los estudiantes y las condiciones de los ambientes bilingües de aprendizaje. Estas contribuciones se nutren de los hallazgos del estudio, pero también de las limitaciones reconocidas durante su desarrollo y de los vacíos que se proyectan como oportunidades para el campo. Así mismo, a partir de los hallazgos, se formula un Plan de Mejoramiento institucional (ver [Apéndice O](#)) que constituye en sí mismo una contribución aplicada de esta investigación, orientada a fortalecer de manera sostenible el ambiente bilingüe del colegio estudiado.

7.1 Contribuciones a la práctica docente

Una de las contribuciones más concretas de este estudio es la identificación y caracterización del repertorio de andamiaje multimodal que resulta más efectivo en aulas bilingües de secundaria con estudiantes de niveles de competencia heterogéneos. A través de la triangulación de tres instrumentos, se documentó de manera convergente que la demostración gestual, el uso de recursos visuales y audiovisuales, la ejemplificación concreta, la reformulación con vocabulario simplificado y la organización secuencial de instrucciones constituyen el núcleo de las estrategias con mayor incidencia en la comprensión y participación de los estudiantes. Esta identificación sistemática aporta un referente práctico que otros docentes en contextos bilingües similares pueden reconocer, evaluar y adaptar a sus propias realidades pedagógicas.

Al mismo tiempo, la documentación de la brecha entre el discurso pedagógico declarado y la práctica observada en el aula representa una contribución metodológica significativa: el diseño de triangulación implementado en este estudio permitió visibilizar una distancia que suele permanecer invisible en investigaciones que dependen exclusivamente del autorreporte docente. Esta evidencia tiene implicaciones directas para el diseño de procesos de formación y reflexión profesional que no partan de lo que los docentes creen que hacen, sino de lo que realmente ocurre en sus clases.

Adicionalmente, el estudio aporta una comprensión más matizada del papel del español como recurso pedagógico en el aula bilingüe: no se trata de erradicarlo, sino de distinguir entre una alternancia selectiva y estratégica, que no compromete el desarrollo de la lengua meta, y una alternancia instruccional sistemática, que reduce significativamente las oportunidades de exposición al inglés. Esta distinción conceptual, respaldada por evidencia empírica propia, puede orientar decisiones institucionales y de aula más informadas sobre el uso de las lenguas.

7.2 Contribuciones al Desempeño en el Aprendizaje

Este estudio contribuye a visibilizar la dimensión afectiva del aprendizaje en ambientes bilingües, frecuentemente subestimada en la investigación sobre andamiaje que se centra principalmente en sus dimensiones técnicas e instruccionales. La ansiedad comunicativa que documentamos, articulada con la percepción estudiantil de la actitud docente, tiene consecuencias concretas sobre el acceso al andamiaje disponible: cuando los estudiantes perciben el entorno como amenazante o poco receptivo, sustituyen la interacción con el docente por estrategias compensatorias horizontales que no siempre garantizan comprensión real. Al poner en evidencia este ciclo, el estudio abre una conversación necesaria sobre el clima relacional como condición indispensable para que el andamiaje funcione, independientemente de la calidad técnica de los recursos que el docente despliega.

Así mismo, la caracterización de las estrategias compensatorias estudiantiles, en particular la distinción entre el apoyo entre pares como construcción activa de significado y la imitación del par sin comprensión como contingencia de último recurso, constituye un aporte que la investigación sobre andamiaje en contextos bilingües latinoamericanos ha abordado con menor profundidad. Documentar estas estrategias no como fallos del estudiante sino como respuestas adaptativas a condiciones de andamiaje insuficiente permite reorientar la mirada institucional: el problema no está en los estudiantes que copian, sino en las condiciones que los llevan a hacerlo.

Finalmente, este trabajo contribuye a la comprensión de los desafíos específicos que enfrentan los estudiantes de nuevo ingreso sin experiencia previa en ambientes bilingües, quienes viven una transición lingüística abrupta que no siempre cuenta con protocolos de recepción diferenciados. Señalar este vacío y proponer estrategias específicas de andamiaje para este

momento crítico del proceso escolar constituye una contribución con implicaciones prácticas inmediatas para las instituciones que reciben anualmente estudiantes con trayectorias lingüísticas diversas.

7.3 Contribuciones a las Condiciones del Ambiente Bilingüe de Aprendizaje

Desde una perspectiva más amplia, este estudio aporta evidencia empírica situada en el contexto colombiano sobre las condiciones institucionales que determinan la calidad de un ambiente bilingüe de aprendizaje. En un campo en el que la investigación latinoamericana es aún escasa frente a los referentes europeos y asiáticos, documentar de manera sistemática qué ocurre en un colegio bilingüe de Bucaramanga, con sus particularidades de composición estudiantil, experiencia docente y presión curricular, representa una contribución al estado del conocimiento sobre pedagogía bilingüe en secundaria latinoamericana.

El estudio también contribuye a la discusión sobre el desarrollo profesional docente en contextos bilingües al identificar, desde las propias voces de los docentes participantes, las necesidades formativas más urgentes: el dominio de técnicas de instrucción oral sin recurso a la traducción y el desarrollo de mecanismos de evaluación de la comprensión en la lengua meta. Esta identificación, respaldada por la evidencia observacional, puede informar el diseño de programas de formación docente más pertinentes y focalizados que los que actualmente ofrece el campo.

Finalmente, el diseño metodológico de esta investigación, que articula observación no participante, entrevista a grupo focal con estudiantes y cuestionario a docentes en un esquema de triangulación explícita, constituye en sí mismo un aporte metodológico transferible. La guía de observación adaptada al contexto bilingüe colombiano, el protocolo de entrevista a grupos

focales con estudiantes de básica secundaria y el cuestionario de creencias y prácticas docentes son instrumentos que pueden ser adoptados o adaptados por otros investigadores que estudien fenómenos similares en diferentes instituciones y regiones del país.

En conjunto, las contribuciones de este trabajo no se limitan a los hallazgos particulares del colegio bilingüe estudiado. Ofrecen un marco de análisis, una evidencia empírica y unas recomendaciones concretas, articuladas en el Plan de Mejoramiento que se presenta en el Apéndice O, que pueden ser punto de partida para transformaciones pedagógicas reales en otras instituciones que comparten desafíos similares en la construcción de ambientes bilingües de aprendizaje efectivos, inclusivos y sostenibles.

7.4 Recomendaciones

Los hallazgos de este estudio abren interrogantes que exceden su alcance y que merecen ser atendidos en futuras investigaciones. A continuación, se presentan las recomendaciones que se derivan del proceso investigativo, orientadas a fortalecer y profundizar la comprensión del andamiaje en ambientes bilingües de aprendizaje.

Se recomienda continuar investigando las estrategias de andamiaje en ambientes bilingües de aprendizaje con un diseño longitudinal que permita rastrear la evolución de las prácticas docentes y su incidencia en el desarrollo lingüístico de los estudiantes a lo largo de los distintos grados del programa bilingüe. El presente estudio ofrece una fotografía del fenómeno en un momento específico del proceso escolar, pero la comprensión de cómo el andamiaje se transforma, se consolida o se debilita a medida que los estudiantes avanzan requiere una mirada extendida en el tiempo.

Se recomienda ampliar el alcance de futuras investigaciones a otros grados y asignaturas

del programa bilingüe, con el propósito de determinar si los patrones de andamiaje identificados en grado sexto se mantienen, se diversifican o se transforman en niveles superiores donde la competencia lingüística de los estudiantes es mayor y las demandas cognitivas del contenido disciplinar aumentan. Esta comparación permitiría construir una comprensión más integral del ambiente bilingüe como sistema pedagógico continuo.

Se recomienda replicar este estudio en otras instituciones bilingües de Bucaramanga y del departamento de Santander, así como en contextos de educación bilingüe pública, con el fin de determinar en qué medida los hallazgos son transferibles más allá del caso particular estudiado. La investigación sobre pedagogía bilingüe en Colombia se concentra aún en contextos privados urbanos, lo que limita la comprensión del fenómeno en toda su diversidad institucional y sociocultural.

Finalmente, se recomienda explorar el potencial del aprendizaje ubicuo y de los entornos digitales como extensiones del ambiente bilingüe de aprendizaje, una línea que los propios estudiantes y docentes participantes señalaron como relevante pero que no pudo ser abordada en el marco de este estudio. La integración de recursos tecnológicos como herramientas de andamiaje estructurado fuera del aula representa una oportunidad investigativa que articula las conclusiones de esta tesis con las tendencias emergentes en la pedagogía de lenguas en el contexto colombiano.



8. Referencias

- Ahmadi Safa, M., & Motaghi, F. (2024). Cognitive vs. metacognitive scaffolding strategies and EFL learners' listening comprehension development. *Language Teaching Research*, 28(3), 987–1010.
- Angarita, L., & Torres, P. (2022). Estrategias multimodales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista Colombiana de Lingüística Aplicada*, 24(2), 55–70.
- Anthropic. (2025). *Claude* (versión Sonnet 4.5) [Software]. <https://www.anthropic.com>
- Buelvas, H. G. P. (2024). Enhancing reading skills through scaffolding strategies in eighth-grade EFL students. *How*, 31(2), 70-88.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2022). Pedagogical translanguaging and its application to language classes. *RELC journal*, 53(2), 342-354.
- Clavijo-Olarte, A., Ebe, A., & García, A. (2025). Significant zones of proximal development in higher education: discussion on Caperucita Roja Aprende a Escribir/Zonas significativas de desarrollo próximo en la educación superior: discusión sobre Caperucita Roja Aprende a Escribir. *Studies in Psychology*, 46(1-3), 614-636.
- Cruz, J., & Ballesteros, M. (2024). Adaptación de estrategias docentes en grupos heterogéneos de bilingüismo. *Revista de Educación Bilingüe*, 16(1), 88–104.
- De la Fuente, M. J., & Goldenberg, C. (2022). Understanding the role of the first language (L1) in instructed second language acquisition (ISLA): Effects of using a principled approach to L1 in the beginner foreign language classroom. *Language Teaching Research*, 26(5), 943–962.
- Dominguez, S., & Svihla, V. (2023). A review of teacher implemented scaffolding in K-12. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), Artículo 100 100613.

<https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100613>

- Ertugruloglu, E., Mearns, T., & Admiraal, W. (2023). Scaffolding what, why and how? A critical thematic review study of descriptions, goals, and means of language scaffolding in bilingual education contexts. *Educational Research Review*, 40, 100550.
- Escorcía, L. S. S. (2020). Investigación cualitativa: una respuesta a las investigaciones sociales educativas. *Cienciamatria*, 6(11), 101-110.
- Gómez, R., & Pineda, C. (2023). Perfil docente y toma de decisiones metodológicas en contextos bilingües. *Revista Pedagogía y Lenguaje*, 11(2), 33–52.
- Gómez, S., & Salazar, D. (2023). Consideraciones éticas en la investigación educativa con población escolar. *Educación y Sociedad*, 15(3), 221–237.
- Góngora Perdomo, A., & Quinteros Villacis, J. M. (2024). La Aplicabilidad de los Aportes de Vygotsky a la Enseñanza-Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (79).
- Guevara Albán, G. P. (2020). Metodología de la investigación: Enfoques, tipos y diseño de estudios aplicados a la educación. *Editorial Jurídica del Ecuador*.
- Guo, Z., & Feng, Q. (2025). Exploring scaffolding strategies within pedagogical translanguaging in EFL classrooms. *TESL-EJ*, 29(3).
- Hassani, L., & Lavin, R. S. (2024). Mapping scaffolding functions onto samples of classroom discourse. 本県立大学大学院文学研究科論集, 17.
- Hernández Bonilla, C. (2023). Estrategia didáctica basada en los estilos de aprendizaje para la enseñanza del idioma inglés. *Universidad del Tolima*.

- Jiménez, L. (2023). El uso de recursos visuales y kinésicos en la instrucción oral de inglés sin traducción. *Lenguaje y Educación*, 19(2), 102–118.
- Jiménez, R. (2021). El estudio de caso como estrategia metodológica en la investigación educativa. *Revista Iberoamericana de Investigación Educativa*, 11(3), 155–172.
- Kruiper, S. M. A., Leenknecht, M. J. M., & Slof, B. (2022). Using scaffolding strategies to improve formative assessment practice in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3), 458–476. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1927981>
- Li, W., & Zou, W. (2021). *Exploring primary-school EFL teacher expertise in scaffolding: A comparative study*. *SAGE Open*, 11(4), 21582440211061574.
- Li Wei. (2021). Translanguaging. *ELIA*, 21, 163–177.
- López, M., & Rodríguez, A. (2023). Creencias pedagógicas y enseñanza multilingüe en contextos escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 45–61.
- Mahan, K. R. (2022). The comprehending teacher: Scaffolding in content and language integrated learning (CLIL). *The Language Learning Journal*, 50(1), 74-88.
- Martínez-Álvarez, P., Rivero, E., & Cheru, S. (2025). Deepening Vygotsky's legacy: Funds of Knowledge and reading research involving bilinguals with and without disabilities. *Studies in Psychology*, 46(1-3), 175-211.
- Mathé, N. E. H., & Christensen, A. S. (2024). Show and tell: scaffolding practices in lower secondary social science classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, 1-20.
- Mendoza, E., & Cabrera, F. (2024). La observación como herramienta para el análisis de la práctica docente en contextos bilingües. *Estudios Educativos*, 21(1), 90–107.
- Mendoza, S., & Cárdenas, J. (2022). Adaptación de instrumentos de investigación en contextos



- escolares: una perspectiva ética y metodológica. *Investigación y Praxis*, 13(2), 120–136
- Mojarrabi Tabrizi, H., Behnam, B., & Saeidi, M. (2019). The effect of soft vs. hard scaffolding on reading comprehension skill of EFL learners in different experimental conditions. *Cogent Education*, 6(1), 1631562.
- Ooi, W. Z., & Aziz, A. A. (2021). Translanguaging pedagogy in the ESL classroom: A systematic review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and development*, 10(3), 676–709.
- Paredes, A. (2023). Multimodalidad y andamiaje en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Journal of Modern Language Teaching*, 10(1), 112-128.
- Richardson, J. C., Caskurlu, S., Castellanos-Reyes, D., Duan, S., Duha, M. S. U., Fiock, H., & Long, Y. (2022). Instructors' conceptualization and implementation of scaffolding in online higher education courses. *Journal of Computing in Higher Education*, 34(1), 242-279.
- Rincón, K., & Duarte, L. (2023). Ansiedad y autonomía en el aprendizaje del inglés sin traducción. *Revista Colombiana de Educación*, 86(1), 134–150.
- Rodríguez, S. M., Suárez, I. R., Trujillo, L. M., Araque, M., Padilla, M., Gallego, J. L., & Benítez, M. F. (2024). Bilingual learning environments: Reflections and contributions. *Universidad Santo Tomás, Ediciones USTA*.
- Rojas, M., & Medina, J. (2022). Estrategias docentes para mantener la comunicación en inglés en aulas bilingües. *Lengua y Cultura*, 14(2), 99–113.
- Sandoval, C. (2023). Fases y etapas del proceso de investigación cualitativa: Una guía para investigadores de postgrado. *Alianza Académica*.

Sepioł, A. (2025). Bilingualism, cognitive flexibility, and educational outcomes in young learners:

Exploring the benefits of early language acquisition. *Journal of Language and Culture in Education-Special Issue, Volume 2*, 63.

Trujillano Rojas, R. C., & Vargas Merino, J. A. (2024). El estudio de caso como método para el análisis reflexivo en contextos educativos auténticos. *Revista de Investigación y Pedagogía*, 19(1), 88–104. <https://doi.org/10.15517/revedu.v48i2.58207>

Utomo, A., & Suwartono, T. (2020). Teachers' Strategies to Avoid L1 in EFL Classroom Instruction. *International Journal of Language Teaching and Education*, 4(2), 78–89.

Utomo, B. P., & Suwartono, T. (2020). Techniques to avoid shifting to the mother tongue when teaching using EFL as the language of instruction. *ELLITE: Journal of English Language, Literature, and Teaching*, 5(1), 9-14.

Valle, J., Manrique, D., & Revilla, A. (2022). La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación. *Pontificia Universidad Católica del Perú*. Recuperado de [GUIA-INVESTIGACION-DESCRIPTIVA-20221.pdf](#)

Valle, J., Manrique, D., & Revilla, A. (2022). Paradigmas y métodos de investigación cualitativa en educación: una mirada interpretativa. *Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*.



APÉNDICES

Apéndice A. [Formato de entrevista exploratoria a docentes](#)

Apéndice B. Formato de [carta aval](#), consentimiento de la institución.

Apéndice C. [Transcripción entrevista exploratoria.](#)

Apéndice D. Formato de [consentimiento informado participantes.](#)

Apéndice E. [Formato de asentimiento.](#)

Apéndice F. Formato de Instrumento 1: [Observaciones de clase.](#)

Apéndice G. Formato de Instrumento 2: [Entrevista a grupo focal.](#)

Apéndice H. Formato de Instrumento 3: [Cuestionario a docentes.](#)

Apéndice I: [Formatos observación de clases diligenciados.](#)

Apéndice J: [Transcripción grupo focal.](#)

Apéndice K: [Respuestas cuestionario docente.](#)

Apéndice L: [Matriz de análisis observaciones de Clase.](#)

Apéndice M: [Matriz de análisis grupos focales.](#)

Apéndice N: [Matriz análisis respuestas cuestionario docente.](#)

Apéndice O: [Plan de Mejoramiento Institucional para el Fortalecimiento del Ambiente Bilingüe de Aprendizaje en Grado Sexto](#)