



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”



**CONSTRUCTOS TEÓRICOS EN RELACIÓN AL CURRÍCULO SUGERIDO POR
EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA EN LA
ASIGNATURA DE INGLÉS DESDE LAS PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES**

Tesis Doctoral presentada como requisito para optar al Grado de Doctor en Educación

Autora: Lozano Torres Jenny Janeth

Tutor: Dra. Depablos Leymar

Rubio, mayo de 2026



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
SECRETARÍA

A C T A

Reunidos el día viernes, seis de marzo de dos mil veintiséis, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio,” los Doctores: **LEYMAR DEPABLOS(TUTORA)**, **LEYDYS RODRÍGUEZ**, **ALIX MOLINA**, **PEDRO GÓMEZ** Y **YOLANDA GÓMEZ**, Cédulas de Identidad Números V.-16420722, V.-12228862, V.-8098412, V.-9242227 y V.-5675465, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 698, con fecha del 23 de Febrero de 2026, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: **“CONSTRUCTOS TEÓRICOS EN RELACIÓN AL CURRÍCULO SUGERIDO POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA EN LA ASIGNATURA DE INGLÉS DESDE LAS PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES”**, presentado por la participante **LOZANO TORRES JENNY JANETH**, cédula de ciudadanía N° CC.-1115911183/ pasaporte N° P.- AY873107, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Educación**, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.

DRA. LEYMAR DEPABLOS
C.I.N° V.- 16420722

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTORA

DRA. LEYDYS RODRÍGUEZ
C.I.N° V.- 12228862

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. ALIX MOLINA
C.I.N° V.- 8098412

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. PEDRO GÓMEZ
C.I.N° V.- 9242227

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. YOLANDA GÓMEZ
C.I.N° V.- V.-5675465

UNIVERSIDAD MILITAR BOLIVARIANA DE VENEZUELA

Índice General

INTRODUCCIÓN	7
SECCIÓN I	9
EL PROBLEMA	9
Planteamiento del Problema	9
Objetivo General	11
Objetivos específicos	12
Justificación de la investigación	12
SECCIÓN II	17
MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL	17
Antecedentes del Estudio	17
Antecedentes Internacionales	17
Antecedentes Nacionales	22
El Currículo en los Programas de Inglés como Lengua Extranjera	29
El Currículo Sugerido de Inglés (CSI) del MEN	31
Enfoque Comunicativo y Habilidades Lingüísticas	32
El Enfoque como Referente Curricular	34
El Área de Inglés en la Educación Colombiana	36
Competencias del Docente para la Implementación del CSI	36
Acompañamiento Pedagógico en la Enseñanza del Inglés	38
Aplicabilidad del Currículo Sugerido de Inglés desde las Competencias Docentes	39
Bases Legales	40
Marco Internacional	40

Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948)	40
Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 — UNESCO (2015)	40
Protocolo de San Salvador — OEA (1988) y Carta Social de las Américas (2012)	41
Marco Nacional	41
Constitución Política de Colombia (1991)	41
Ley General de Educación — Ley 115 de 1994	41
Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés — MEN (2006)	42
Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés y Mallas de Aprendizaje — MEN (2016)	42
Programa Nacional de Bilingüismo "Colombia Very Well" (2015–2025)	43
SECCIÓN III	44
MARCO METODOLÓGICO	44
Enfoque investigativo	44
Paradigma	44
Método de investigación	45
Escenario	46
Informantes	46
Técnica e Instrumento de Recolección de la Información	47
Fases de la Investigación	48
Procesamiento y Análisis de la Información	49
Validez y Fiabilidad	49
Criterios de Rigurosidad Científica	50
SECCIÓN IV	51
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	51
Categoría 1: Competencias del docente en el área de inglés (Objetivo 2: Develar las competencias que el docente debe desarrollar durante la enseñanza del idioma inglés de acuerdo con lo establecido en el Currículo Sugerido de Inglés)	52

Categoría 2: Acompañamiento pedagógico en el área de inglés (Objetivo 3: Interpretar los discernimientos de los docentes respecto a los aspectos que caracterizan el acompañamiento pedagógico en el área de inglés)	52
Categoría 1. Competencias del Docente en el Área de Inglés	52
Subcategoría 1.1. Competencias Comunicativas, Lingüísticas y Pragmáticas	53
Subcategoría 1.2. Competencias Socioemocionales, Tecnológicas e Interculturales	60
Categoría 2. Acompañamiento Pedagógico en el Área de Inglés	67
Subcategoría 2.1. Obstáculos y Desafíos que Enfrentan los Docentes al Aplicar el Currículo Sugerido de Inglés	68
Subcategoría 2.2. Proceso de Acompañamiento Pedagógico para la Enseñanza de las Cuatro Habilidades Básicas	75
Subcategoría 2.3. Discrepancias entre el Currículo Sugerido de Inglés y la Formación del Docente	82
Subcategoría 2.4. Aspectos que Afectan la Calidad de la Enseñanza del Inglés	89
Subcategoría 2.5. Estrategias Metodológicas y Recursos Utilizados en el Aula	92
Subcategoría 2.6. Percepciones sobre el Currículo Sugerido de Inglés como Herramienta Pedagógica	99
Síntesis del Análisis	106
En Función del Objetivo 1: Identificar los Elementos que Conforman el Currículo Sugerido de Inglés	107
En Función del Objetivo 2: Develar las Competencias que el Docente Debe Desarrollar durante la Enseñanza del Inglés	108
SECCIÓN V.	110
TEORIZACIÓN	110
Implicaciones pedagógicas del acompañamiento pedagógico en la enseñanza del inglés	111

Implicaciones formativas de las discrepancias entre la formación inicial docente y el Currículo Sugerido de Inglés	113
Condiciones contextuales e institucionales que inciden en la implementación del Currículo Sugerido de Inglés	116
Clima escolar y motivación estudiantil como factores determinantes en la enseñanza comunicativa del inglés	117
Innovación metodológica y agencia docente frente a las limitaciones curriculares y contextuales	119
Implicaciones para las políticas educativas y la gestión institucional en la enseñanza del inglés	121
Aportes del estudio y proyecciones para la mejora de la enseñanza del inglés	123
Síntesis de la Sección V	124
Reflexiones finales	126
SECCIÓN VI	129
CONSIDERACIONES FINALES	129
En relación con el Objetivo Específico 1: Identificar los elementos que conforman el Currículo Sugerido de Inglés	129
En relación con el Objetivo Específico 2: Develar las competencias que el docente debe desarrollar para la enseñanza del inglés	131
En relación con el Objetivo Específico 3: Interpretar los aspectos que caracterizan el acompañamiento pedagógico en el área de inglés	132
Constructos Teóricos Emergentes	134
Orientaciones para la Práctica Pedagógica, Formativa e Institucional	135
Proyecciones para Futuras Investigaciones	136
Referencias	139

INDICE DE FIGURAS

Figura 1.	55
Figura 2.	61
Figura 3.	70
Figura 4.	76
Figura 5.	83
Figura 6.	90
Figura 7.	93
Figura 8.	101

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	52
Tabla 2	58
Tabla 3	66
Tabla 4	73
Tabla 5	80
Tabla 6	86
Tabla 7	89
Tabla 8	96



CONSTRUCTOS TEÓRICOS EN RELACIÓN AL CURRÍCULO SUGERIDO POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA EN LA ASIGNATURA DE INGLÉS DESDE LAS PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES

RESUMEN

Esta investigación examinó las percepciones de los docentes sobre el diseño e implementación del Currículo Sugerido de Inglés (CSI) que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha establecido para el colegio José María Córdoba, ubicado en Tauramena, Casanare. El objetivo fue generar constructos teóricos vinculados con el acompañamiento pedagógico, según lo requieren las pautas del CSI. Se empleó un enfoque cualitativo, con método fenomenológico y paradigma interpretativo, lo que permitió explorar las vivencias y percepciones de los participantes. Cinco profesores del área de inglés fueron seleccionados como informantes por su conocimiento del CSI y su experiencia docente. La recopilación de información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas. Los hallazgos revelaron limitaciones estructurales relacionadas con la escasez de recursos didácticos, el elevado número de estudiantes por aula y el uso restringido de tecnología educativa, así como brechas significativas entre la formación inicial docente y las exigencias del CSI. Se identificó que el acompañamiento pedagógico constituye un elemento clave para fortalecer las prácticas comunicativas en las cuatro habilidades fundamentales: escribir, leer, hablar y escuchar. La motivación estudiantil y el clima escolar emergieron como factores determinantes en el proceso de enseñanza. Se concluye que el acompañamiento pedagógico trasciende la supervisión para constituirse en un instrumento formativo, colaborativo y reflexivo, esencial para la implementación contextualizada y pertinente del Currículo Sugerido de Inglés.

Descriptores: Acompañamiento Pedagógico, Currículo Sugerido De Inglés, Percepciones Docentes, Competencias Comunicativas, Formación Docente.

INTRODUCCIÓN

Desde comienzos del siglo XXI, las administraciones de Colombia han establecido como objetivo estratégico para el progreso del país el dominio del inglés, lo cual se evidencia en programas como "Colombia la más educada", que forma parte del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 (Departamento Nacional de Planeación, 2015). Este enfoque tiene como propósito que un porcentaje importante de los estudiantes de educación media alcance un nivel B1 o superior al concluir sus estudios, y que los egresados universitarios logren un nivel B2. No obstante, aunque los nombres, las duraciones y las acciones concretas de estos programas han variado con el tiempo (Cárdenas et al., 2015), la mayoría de los resultados no han sido satisfactorios (Alonso et al., 2017).

Las acciones emprendidas han comprendido la elaboración de normas curriculares específicas para el área de inglés, inmersiones lingüísticas, capacitación docente, provisión de materiales didácticos y equipos tecnológicos, estímulos para los educadores, actividades extracurriculares dirigidas a estudiantes y colaboración con asistentes voluntarios internacionales. En este marco, el proyecto "Colombia Bilingüe", impulsado conjuntamente por el British Council y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), se planteó como una iniciativa ambiciosa orientada a fortalecer las habilidades lingüísticas de estudiantes y docentes dentro del sistema educativo público. Sin embargo, el programa enfrenta retos significativos que cuestionan su eficacia y viabilidad en los contextos escolares reales.

Una de las barreras más importantes reside en la preparación insuficiente de los docentes responsables de implementar el currículo. De acuerdo con cifras del MEN, el 60% de los maestros que enseñan inglés en instituciones oficiales no posee las competencias lingüísticas necesarias para hacerlo de manera eficaz. Esta situación plantea una contradicción fundamental desde el punto de vista pedagógico y ético: resulta problemático que los docentes deban enseñar una lengua extranjera cuando ellos mismos no la dominan en sus cuatro habilidades esenciales. A ello se suman los requisitos de participación en el proyecto, tales como estar ubicado en zonas urbanas, contar con una matrícula mínima de 240 estudiantes en los grados noveno y décimo, y disponer de al menos tres horas semanales dedicadas a la enseñanza del inglés.

Estas condiciones excluyen a numerosas instituciones educativas que no logran cumplirlas, generando una inequidad notable en el acceso al aprendizaje del idioma y limitando las oportunidades de formación para amplios sectores del estudiantado. Esta selectividad no solo evidencia una política educativa de alcance desigual, sino que también suscita interrogantes sobre la distribución justa de los recursos y sobre los propósitos reales de una iniciativa de tal envergadura. Además, la articulación con organizaciones externas como el British Council introduce complejidades adicionales en los procesos de implementación.

Los costos asociados a la actualización y certificación de competencias docentes pueden representar barreras financieras significativas para muchos educadores, quienes deben destinar recursos propios a procesos de formación continua que no siempre están en condiciones de financiar. En consecuencia, el proyecto "Colombia Bilingüe" ilustra cómo las políticas educativas, aun cuando parten de buenas intenciones, pueden encontrar obstáculos considerables en su ejecución práctica cuando no se articulan con las condiciones reales del entorno escolar.

En este contexto, la presente investigación tuvo como propósito central generar constructos teóricos a partir de las percepciones de los docentes sobre el Currículo Sugerido de Inglés del MEN, identificando los elementos que lo conforman, develando las competencias requeridas para su implementación e interpretando los aspectos que caracterizan el acompañamiento pedagógico en la enseñanza del inglés, con énfasis en las cuatro habilidades comunicativas fundamentales: expresión oral, escucha, escritura y lectura.

El estudio se llevó a cabo en el colegio José María Córdoba, ubicado en el municipio de Tauramena, Casanare, institución que desarrolla su práctica pedagógica en el área de inglés bajo los lineamientos del Currículo Sugerido propuesto por el MEN. La tesis se estructura en seis secciones. La primera expone el planteamiento del problema, la justificación y los objetivos de la investigación. La segunda presenta el marco teórico-referencial, que describe la situación educativa colombiana, examina los antecedentes sobre los programas de inglés y analiza el currículo propuesto por el MEN. La tercera sección desarrolla el marco metodológico, detallando las técnicas de recolección de información empleadas y los enfoques cualitativo, interpretativo y fenomenológico que orientaron el proceso investigativo.

La cuarta sección se centra en el análisis e interpretación de los resultados, describiendo el procesamiento de las entrevistas semiestructuradas y la identificación de patrones y categorías emergentes. La quinta sección elabora la teorización, articulando los hallazgos con referentes teóricos contemporáneos y contrastándolos con investigaciones previas. Finalmente, la sexta sección presenta las consideraciones finales, sintetizando los hallazgos, destacando sus implicaciones para la práctica educativa y proponiendo orientaciones para futuras investigaciones.

SECCIÓN I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

En Colombia, la instrucción del inglés como lengua foránea ha sido el foco de numerosas medidas políticas educativas en los últimos 30 años. En términos generales, estas intervenciones han buscado mejorar la competencia lingüística de los estudiantes y colocar a la nación en el panorama internacional desde un punto de vista económico y humano. En este contexto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha diseñado el Currículo Sugerido de Inglés (CSI), que tiene como objetivo guiar la práctica docente hacia la mejora de las cuatro habilidades comunicativas fundamentales: lectura, escritura, escucha y expresión oral. Este currículo funciona como una herramienta pedagógica y normativa.

Sin embargo, la discrepancia entre lo que el currículo establece y lo que sucede en el aula es el eje problemático que impulsa esta investigación. Los documentos oficiales del MEN definen claramente lo que se espera en términos de currículo. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) es el fundamento del Currículo Sugerido de Inglés. Este currículo sugiere una perspectiva comunicativa que incorpora metodologías activas, contenido y lengua, como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en tareas y el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (CLIL, por sus siglas en inglés). El MEN (2016) determina que:

El Currículo Sugerido de inglés tiene como propósito orientar a los docentes en el desarrollo de prácticas pedagógicas que favorezcan el uso comunicativo de la lengua, a través de ambientes de

aprendizaje activos donde los estudiantes participen de manera constante en actividades auténticas, significativas y coherentes con su contexto social y cultural. (p. 22)

No obstante, el ser (o sea, la realidad que los maestros enfrentan en las aulas de Colombia) muestra una situación significativamente diferente. De acuerdo con información del Ministerio de Educación Nacional, el 60 % de los profesores que imparten inglés en las entidades educativas oficiales carecen de las habilidades lingüísticas necesarias para aplicar el idioma eficazmente. Esta situación no solamente afecta la calidad del proceso de enseñanza, sino que también muestra una contradicción estructural en la política educativa: se establece un currículo exigente desde el punto de vista metodológico y comunicativo sin asegurar antes que los participantes responsables de su ejecución tengan la capacitación requerida para realizarla.

Esta tensión entre el diseño curricular y las capacidades reales del profesorado ha sido ampliamente documentada en la literatura especializada. Kumaravadivelu (2006) señala al respecto:

Cuando los docentes son formados bajo modelos que privilegian la aplicación de métodos prescritos y enfoques estandarizados, es probable que reproduzcan prácticas tradicionales en el aula. Esta situación limita su autonomía pedagógica y reduce su capacidad para adaptar el currículo, responder a las necesidades reales de los estudiantes y promover un uso significativo de la lengua. (p. 59)

Esta afirmación es particularmente relevante en el contexto colombiano, donde la aplicación del CSI convive con situaciones institucionales diversas, recursos escasos y procesos de apoyo pedagógico que no siempre satisfacen las necesidades específicas de los docentes. En esta línea, el acompañamiento pedagógico (definido como la serie de acciones colaborativas, formativas y reflexivas que tienen lugar entre colegas o con dirección institucional) se alza como un factor fundamental en la relación entre el currículo prescrito y la práctica efectiva del docente. Desde una perspectiva crítica del currículo, Richards y Rodgers (2014) afirman que:

La efectividad de cualquier propuesta curricular en lenguas extranjeras no puede evaluarse únicamente a partir de su coherencia interna o de su alineación con estándares internacionales. Depende, en igual medida, de las condiciones reales en que los docentes la implementan: su formación, sus creencias pedagógicas, los recursos disponibles y el tipo de acompañamiento que reciben durante el proceso. (p. 118)

Esta perspectiva hace posible entender que el inconveniente no está solamente en la configuración del Currículo Sugerido de Inglés, sino también en la conexión entre esta y las circunstancias pedagógicas, institucionales y contextuales donde funciona. La articulación en el colegio José María Córdoba, que pertenece al municipio de Tauramena, Casanare y es una

institución oficial situada en una región económica petrolera con realidades socioculturales particulares, muestra tensiones que impactan directamente la calidad de la enseñanza del inglés. A lo anterior se le suma que los requisitos para formar parte del proyecto "Colombia Bilingüe" (por ejemplo, estar situado en una zona urbana, contar con una matrícula de al menos 240 alumnos en los grados décimo y noveno, y tener un mínimo de tres horas por semana dedicadas a la enseñanza del inglés) dejan fuera a muchas instituciones educativas que no cumplen con estos estándares.

Esta exclusión produce una notable desigualdad en el acceso a las ventajas del programa y restringe las posibilidades de formación y acompañamiento a un grupo específico de instituciones nacionales. Sobre esto, Bonilla y Tejada (2016) sugieren:

Las políticas de bilingüismo en Colombia han promovido estándares y resultados medibles, sin garantizar una articulación efectiva entre el discurso político, el currículo universitario y las prácticas pedagógicas en las escuelas. Esta desarticulación genera tensiones que afectan la implementación curricular, especialmente en instituciones que operan en contextos de alta complejidad social, económica y geográfica. (p. 190)

El tema principal de la investigación es esta desarticulación. Por lo tanto, el currículo sugerido de inglés del MEN y la percepción que tienen los maestros del colegio José María Córdoba acerca de su implementación es el objeto de estudio, enfatizando en el proceso pedagógico de acompañamiento y en la mejora de las cuatro habilidades básicas para comunicarse. Ante esta situación, se plantean las siguientes preguntas que guiaron la investigación: ¿Qué opiniones tienen los profesores del colegio José María Córdoba acerca del Currículo Sugerido de Inglés y de los procedimientos de apoyo pedagógico relacionados con su ejecución? ¿Qué habilidades consideran los profesores que son necesarias para la implementación del CSI y hasta qué punto su formación inicial y continua satisface esas demandas? ¿Qué factores contextuales e institucionales afectan el desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos, y cuáles son los elementos del CSI que los profesores identifican como decisivos en dicho desarrollo?

Estas preguntas no solo posibilitan definir el alcance de la investigación, sino que también demuestran lo necesario que es generar conocimiento contextual sobre la implementación del currículo y validar la voz de los educadores como fuente legítima de saber pedagógico. En este contexto, la presente investigación generó constructos teóricos que aportan

al debate académico acerca de la enseñanza del inglés en Colombia y brindan orientaciones pertinentes para robustecer el acompañamiento pedagógico en instituciones educativas con características similares a la del establecimiento analizado.

Objetivo General

Generar constructos teóricos en relación al Currículo Sugerido de Inglés del Ministerio de Educación Nacional, desde las percepciones de los docentes del colegio José María Córdoba de Tauramena, Casanare.

Objetivos específicos

- Identificar los elementos que conforman el Currículo Sugerido de Inglés a partir de los testimonios de los docentes de la institución educativa estudiada.
- Develar las competencias que el docente debe desarrollar para la enseñanza del inglés según los requerimientos del Currículo Sugerido, desde las voces de los informantes.
- Interpretar los discernimientos de los docentes respecto a los aspectos que caracterizan el acompañamiento pedagógico en el área de inglés en el marco del Currículo Sugerido.

Justificación de la investigación

La investigación se fundamentó en la urgencia de entender, a partir de las visiones de los mismos maestros, la manera en que se llevó a cabo el Currículo Sugerido de Inglés (CSI) propuesto por el MEN en el colegio José María Córdoba, ubicado en Tauramena, Casanare. El estudio cobró importancia porque el CSI se convirtió en la herramienta fundamental de política curricular para la enseñanza del inglés en las instituciones educativas estatales, y su aplicación efectiva estuvo supeditada, en buena medida, a las ideas, habilidades y condiciones laborales de los profesores responsables de implementarlo en el aula. En este sentido, generar constructos teóricos a partir de las voces de los informantes representó un aporte significativo para la comprensión situada del fenómeno curricular en contextos educativos concretos.

La investigación se justificó, desde un enfoque pedagógico, debido a la necesidad de analizar las circunstancias reales en que tuvo lugar el acompañamiento pedagógico durante la

instrucción del inglés. Numerosos estudios especializados han demostrado que la calidad de la enseñanza de un idioma extranjero no se basó solamente en el diseño curricular, sino en cómo se articuló este con las prácticas pedagógicas situadas. Sobre el tema, Darling-Hammond, Hyler y Gardner (2017) dijeron lo siguiente:

Los modelos de desarrollo profesional más efectivos son aquellos que se integran a la práctica cotidiana del docente, se desarrollan de manera continua y se centran en los contenidos curriculares que los profesores enseñan. Estos modelos permiten que los docentes aprendan en contextos reales, reflexionen sobre su práctica y ajusten sus estrategias para responder a las necesidades de sus estudiantes, generando mejoras sostenidas en la calidad de la enseñanza. (p. 5)

Esta perspectiva justificó la importancia pedagógica de este estudio, dado que el acompañamiento pedagógico se estableció como un requisito indispensable para que el CSI pudiera implementarse de forma contextualizada y coherente en el salón de clases. Esta investigación, al detectar los componentes del CSI que los maestros consideraron fundamentales y las habilidades que creyeron esenciales para su implementación, creó un conocimiento valioso para el diseño de estrategias de formación y acompañamiento más adecuadas y contextualizadas. La investigación fue justificada, desde la perspectiva teórica, debido a que la bibliografía acerca de la implementación curricular en idiomas extranjeros en Colombia reveló que faltaban estudios que trataran, bajo un enfoque fenomenológico, las percepciones de los docentes como fuente para construir teoría contextualizada.

La mayor parte de las investigaciones realizadas hasta ahora han examinado la política de bilingüismo desde puntos de vista normativos o evaluativos, sin ahondar en las interpretaciones que los profesores elaboraron acerca del CSI en entornos geográficos y sociales muy complejos. Bajo este enfoque, Hargreaves y Fullan (2012) propusieron:

Los sistemas educativos que aspiran a mejorar de manera sostenida deben construir teoría desde la práctica, reconociendo el conocimiento profesional de los docentes como una fuente legítima de saber pedagógico. Cuando la investigación educativa se nutre de las voces situadas del profesorado, genera constructos teóricos que tienen mayor capacidad explicativa y mayor potencial transformador que aquellos derivados exclusivamente del análisis de documentos normativos o de mediciones estandarizadas. (p. 48)

Esta perspectiva sustentó el aporte teórico de la presente investigación: los constructos que surgieron de los testimonios de los docentes profundizaron la comprensión del fenómeno curricular en inglés y contribuyeron al debate académico acerca de cómo se relacionan la política educativa, la formación docente y la práctica pedagógica local. La investigación se justificó

desde una perspectiva social, dado que la enseñanza del inglés en Colombia tiene un impacto directo en las oportunidades de desarrollo humano, cultural y cívico de los estudiantes. El control de una lengua extranjera aumentó el acceso a recursos académicos, culturales y científicos que están disponibles en todo el mundo, así como la habilidad de las personas para intervenir activamente en actividades internacionales. Gómez y Guerrero (2021) afirmaron que:

La enseñanza del inglés en los sistemas educativos latinoamericanos no puede reducirse a una competencia técnica o instrumental. Se trata de un proceso que incide en la construcción de identidades, en el acceso a oportunidades educativas y laborales, y en la capacidad de los sujetos para interactuar críticamente con discursos, culturas y saberes que circulan en la lengua extranjera. En este sentido, las políticas curriculares en lenguas tienen un carácter profundamente político y social. (p. 18)

Esta declaración adquirió una importancia particular en el municipio de Tauramena, en el que la instrucción del inglés tuvo lugar en un ambiente social caracterizado por la diversidad cultural y por circunstancias de inequidad que perjudicaron el acceso equitativo a una educación de calidad. Entender cómo los profesores vieron el CSI y qué elementos afectaron su implementación posibilitó, al final, que se colaborara en la elaboración de propuestas más equitativas e inclusivas para la enseñanza del inglés en situaciones parecidas. Desde un enfoque práctico, la investigación se justificó porque sus hallazgos y construcciones teóricas fueron de utilidad directa para varios participantes del sistema educativo.

Para los maestros del sector de inglés, la investigación proporcionó un espacio para hacer visibles sus percepciones y una serie de consejos para robustecer su práctica pedagógica. Los resultados sirvieron de insumos específicos para crear programas de acompañamiento pedagógico más adecuados y ajustados al contexto, según los coordinadores académicos y directivos de la institución. El estudio proporcionó, para aquellos que diseñan las políticas educativas del MEN y las secretarías de educación, pruebas empíricas acerca de las circunstancias reales en las que se llevó a cabo el CSI en localidades como Tauramena. Stenhouse (1987) indicó que:

La investigación educativa adquiere su mayor valor cuando se conecta directamente con los problemas reales que enfrentan los actores del sistema, generando conocimiento que puede ser apropiado y utilizado para transformar las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje en los contextos donde estos se producen. Desde esta perspectiva, la investigación no es únicamente un ejercicio académico, sino un instrumento de cambio que reconoce al docente como productor de saber y como agente de transformación pedagógica. (p. 134)

Dado que los resultados no solo se limitaron a describir el fenómeno, sino que además brindaron directrices específicas y contextualizadas para optimizar las condiciones de implementación del CSI en instituciones con rasgos parecidos a la analizada, este enfoque fortaleció la relevancia práctica de la investigación. Desde el ángulo económico, la investigación fue justificada debido a que dominar el inglés tuvo un papel estratégico en el progreso del país. Su formación permitió que los profesionales colombianos fueran más competitivos, se integraran en mercados internacionales y obtuvieran empleo en áreas con alta demanda, como tecnología, turismo y servicios globales. En relación con esto, el Departamento Nacional de Planeación (2015) dispuso:

El dominio de una lengua extranjera, particularmente el inglés, constituye un factor de competitividad para los ciudadanos colombianos en el contexto de la economía global. Los planes nacionales de bilingüismo buscan garantizar que los egresados del sistema educativo cuenten con las competencias lingüísticas necesarias para acceder a oportunidades laborales, académicas y económicas que demandan el uso del idioma en entornos profesionales reales y diversificados. (p. 47)

Estas oportunidades solo se hicieron realidad si el proceso educativo en las instituciones oficiales garantizó la adquisición real de las cuatro competencias comunicativas. Por lo tanto, fue relevante examinar las circunstancias de la implementación del CSI no solo desde el punto de vista pedagógico, sino también desde el económico y el social. Desde un enfoque metodológico, la investigación fue justificada por la pertinencia del método fenomenológico y el paradigma interpretativo de enfoque cualitativo para tratar el objeto de estudio. Esta perspectiva posibilitó explorar las vivencias, significados y percepciones que los profesores desarrollaron en relación al CSI y al acompañamiento pedagógico, aspectos que no pudieron ser registrados a través de herramientas cuantitativas. Creswell y Poth (2018) indicaron:

La investigación cualitativa es especialmente apropiada cuando el investigador busca comprender en profundidad cómo los participantes experimentan un fenómeno, qué significados le atribuyen y de qué manera estos significados se construyen en contextos sociales e institucionales específicos. El método fenomenológico, en particular, permite identificar la esencia de las experiencias vividas, más allá de las descripciones superficiales o de las respuestas condicionadas por expectativas normativas. (p. 75)

Por lo tanto, la selección de la metodología no solo tuvo en cuenta criterios epistemológicos, sino que también estuvo directamente alineada con el objetivo del estudio: desarrollar constructos teóricos emergentes a partir de las opiniones de los profesores, que ayudaran a entender de manera crítica y contextualizada la implementación del Currículo

Sugerido de Inglés en el entorno educativo colombiano. El presente estudio se enmarcó dentro de la línea de investigación Pedagogía, currículo y didáctica, perteneciente al programa del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Esta línea orienta investigaciones que abordan la elaboración, implementación y evaluación del currículo como práctica pedagógica y social, así como los procesos de formación docente y desarrollo profesional en contextos educativos específicos.

La investigación se inscribió en esta línea debido a que su objeto de estudio (el Currículo Sugerido de Inglés y las percepciones de los docentes sobre el acompañamiento pedagógico) se encontraba en la intersección entre la política curricular, la preparación de los profesores y la implementación pedagógica en el campo de lenguas extranjeras, aspectos todos esenciales para esta línea. La generación de constructos teóricos emergentes desde las voces de los docentes respondió, en consecuencia, tanto a las orientaciones epistemológicas de la línea de investigación como a los propósitos formativos del programa doctoral en el que se desarrolló este estudio.

SECCIÓN II

MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL

Antecedentes del Estudio

Los antecedentes que se presentan a continuación corresponden a estudios doctorales significativos para la presente investigación, dado que abordan temáticas relacionadas con el currículo de inglés, las percepciones de los docentes, las políticas de bilingüismo y la implementación curricular en diversas situaciones educativas. Desde un punto de vista ontológico, estas investigaciones consideran al profesor como sujeto epistémico que posee saberes situados y experiencias que moldean la realidad educativa; desde el enfoque epistemológico, entienden que el conocimiento curricular se genera a través de la interacción entre las políticas oficiales y las vivencias de quienes las llevan a cabo; y desde una perspectiva axiológica, aprecian la reflexión crítica, la relevancia contextual y el compromiso ético con la calidad en educación como pilares fundamentales de cualquier práctica pedagógica. A continuación, se presentan los antecedentes internacionales y nacionales que sustentan esta investigación.

Antecedentes Internacionales

En su tesis doctoral, que lleva por nombre Comprensibilidad en AICLE, Bartosiewicz (2022) Un estudio realizado en el marco del Programa de Doctorado en Lenguas y Culturas, de la Universidad de Córdoba, España, tenía como propósito general examinar cómo se relacionan las percepciones que tienen los alumnos sobre los textos con la legibilidad de los materiales utilizados en las aulas AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), prestando especial atención a cómo diferentes estrategias de andamiaje afectan la comprensión lectora.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación adoptó un paradigma interpretativo con enfoque mixto, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas. El método utilizado fue el cuasi-experimental, que incluye etapas de diagnóstico, intervención y evaluación. Los participantes fueron alumnos de secundaria que estaban inscritos en programas bilingües en

España. Las estrategias de recolección de datos incluyeron encuestas sobre percepción y pruebas de comprensión lectora, que se realizaron en diferentes etapas del estudio. Se utilizó estadística descriptiva e inferencial para examinar e interpretar los resultados, además de análisis cualitativo de las apreciaciones de los participantes.

Los descubrimientos mostraron una notable desconexión entre la competencia real de los alumnos y el nivel léxico de los textos empleados en las aulas AICLE, lo que ocasionaba obstáculos significativos en el proceso de aprendizaje. No obstante, se registraron avances significativos en la comprensión de la lectura y un cambio favorable en la actitud y motivación de los estudiantes cuando se implementaron estrategias de andamiaje (modificación detallada de textos, instrucción explícita del vocabulario y sensibilización acerca de cognados). Las conclusiones indican que para el éxito de los programas bilingües es clave adecuar los materiales curriculares al nivel real de los estudiantes.

Esta investigación hace hincapié en la necesidad de alinear el currículo y los recursos didácticos con las necesidades auténticas del entorno educativo, lo cual constituye un aporte relevante para la presente investigación. Además, subraya la importancia de considerar las percepciones de los actores involucrados en la implementación de programas orientados a desarrollar competencias en lengua extranjera, como el Currículo Sugerido de Inglés (CSI) propuesto por el MEN colombiano.

En su tesis doctoral, "Las competencias de los profesores de inglés en la educación secundaria de la provincia de Loja en relación con los estándares de su desempeño profesional", Criollo Vargas (2022) elabora un trabajo que fue realizado en la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, España, dentro del Programa de Doctorado en Globalización a Examen: El objetivo general de Retos y Respuestas Interdisciplinarias fue examinar las habilidades de los profesores de inglés en la educación secundaria de la provincia de Loja, Ecuador, en comparación con los estándares profesionales actuales del país.

Se utilizó un paradigma mixto como marco metodológico, con un diseño explicativo secuencial que combinó etapas cuantitativas y cualitativas. Los informantes fueron 528 alumnos de bachillerato, educación básica y superior (con un 45.8% de ellos hombres y un 53.2% mujeres), además de maestros de inglés y directores de centros educativos en la provincia de

Loja. Las metodologías de recolección empleadas abarcaron entrevistas a directores y maestros, así como encuestas a los estudiantes. Para los datos cuantitativos se utilizó la estadística descriptiva y para los datos cualitativos, el análisis de contenido; estos métodos se emplearon para llevar a cabo la interpretación y el análisis.

Los descubrimientos mostraron que en Ecuador ha sido un trabajo consistentemente complicado lograr una formación de profesores de inglés a nivel bilingüe. Además, el escaso dominio del idioma por los alumnos se debe principalmente a las deficiencias en la capacitación docente. Las conclusiones indican que es imperativo revisar y actualizar los estándares de rendimiento profesional, además de robustecer los programas de capacitación continua para maestros de inglés, conectándolos con referentes globales como el Marco Común Europeo de Referencia.

La contribución de esta investigación a la presente consiste en proporcionar una perspectiva comparativa latinoamericana acerca de la disparidad entre las competencias reales de los profesores de inglés y los estándares curriculares establecidos por los Ministerios de Educación. Este fenómeno también se observa en Colombia con el CSI. Sus descubrimientos fortalecen la necesidad de examinar las circunstancias de formación del profesorado como un elemento clave para llevar a cabo el currículo de manera efectiva.

En su tesis doctoral, titulada *La enseñanza del inglés desde la perspectiva del docente de educación básica primaria en Colombia* y defendida en el año 2023 en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela, Delgado propuso como objetivo principal identificar los factores epistemológicos que determinan cómo un maestro enseña inglés. Su intención era describir y entender cómo esos factores afectan el cumplimiento de las directrices pedagógicas que guían el desarrollo de habilidades comunicativas en alumnos de nivel básico primario.

El marco metodológico de la investigación se basó en el paradigma interpretativo, utilizando un enfoque cualitativo y un método fenomenológico. Las etapas del método incluyeron la interpretación del fenómeno analizado, la descripción y la reducción fenomenológica. Cuatro profesores de inglés de educación básica primaria en Colombia, elegidos de acuerdo con criterios deliberados, fueron los informantes. Se utilizó la entrevista

semiestructurada en profundidad como método de recolección, y el análisis e interpretación de la información se llevó a cabo de acuerdo con las etapas del estudio fenomenológico, tomando en cuenta las unidades de significado que emergían de los testimonios de los participantes.

Los descubrimientos mostraron que la instrucción del inglés en el nivel primario se lleva a cabo desde un punto de vista principalmente tradicional, que se resiste a incluir métodos pedagógicos distintos que favorezcan una educación lingüística relevante y moderna. Las conclusiones indican que es necesario desarrollar una instrucción del inglés basada en criterios didácticos adaptables, que se ajusten a las circunstancias de Colombia y estén en línea con los retos de la educación internacional. Esta tesis aporta significativamente al estudio presente, ya que comparte el mismo paradigma de interpretación, método cualitativo y enfoque fenomenológico; además, se enfoca en las percepciones de los profesores colombianos sobre las pautas curriculares para la enseñanza del inglés. Sus descubrimientos posibilitan establecer una conversación directa con los objetivos de esta investigación, especialmente en lo que tiene que ver con las tensiones entre la normativa oficial y la práctica pedagógica verdadera.

Céspedes (2022), en su tesis doctoral, "La gamificación como herramienta de motivación para aprender inglés": Una Mirada desde Plataformas Digitales, elaborada en la Universidad Internacional Humboldt, Miami, Florida, Estados Unidos, formuló como propósito central entender cómo el empleo de la gamificación en las aulas se relaciona con el aprendizaje del idioma inglés a través de la motivación de los alumnos del segundo ciclo de secundaria pertenecientes a escuelas públicas dominicanas. El marco metodológico se basó en un paradigma de investigación multimétodo, con una perspectiva mixta.

Este incluyó tanto componentes de diseño no experimental de campo y nivel descriptivo como técnicas cualitativas a través de entrevistas semiestructuradas realizadas a especialistas en gamificación, que se implementaron mediante un guion didáctico netnográfico. Los informantes de este estudio fueron 150 alumnos de secundaria de cinco escuelas públicas del Gran Santo Domingo y diez docentes graduados en lenguas modernas con especialización en inglés. El muestreo no fue probabilístico. El análisis cualitativo se llevó a cabo por medio de la encuesta virtual a expertos, mientras que el cuantitativo se realizó utilizando estadísticas descriptivas.

Los resultados indicaron que la gamificación tiene un impacto directo en las dimensiones motivacional, emocional, actitudinal y afectiva de los alumnos, así como en aspectos sociales como la colaboración entre ellos y la promoción de valores en el salón. Las conclusiones subrayan que las plataformas gamificadas son una técnica pedagógica novedosa que tiene un potencial demostrado para incrementar el rendimiento lingüístico y la actitud hacia el aprendizaje del inglés en entornos de educación pública en Latinoamérica. Este estudio se beneficia de la investigación, ya que proporciona pruebas empíricas recientes sobre la efectividad de estrategias pedagógicas novedosas para aumentar el rendimiento y la motivación en el aprendizaje del inglés. Su enfoque en la educación pública y la relación entre metodología docente y resultados lingüísticos resulta pertinente para reflexionar sobre las condiciones pedagógicas necesarias para implementar el CSI del MEN de manera efectiva en instituciones colombianas.

En su tesis doctoral, "Efecto del AICLE sobre la producción escrita en estudiantes de secundaria que estudian inglés como lengua extranjera", Gené (2015): La finalidad general de una investigación longitudinal, realizada en la Universitat de les Illes Balears, España, y dirigida por las doctoras Joana Salazar Noguera y Maria Juan Garau, fue cotejar el progreso de la producción escrita en inglés entre alumnos de secundaria que formaban parte de un programa AICLE y los que recibían educación convencional del idioma durante tres años académicos.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación empleó un paradigma positivista con una perspectiva cuantitativa y un diseño longitudinal cuasi-experimental. Los periodos de tiempo incluyeron la recolección de muestras de producción escrita en cuatro puntos diferentes (entre el segundo y cuarto curso de ESO). Los informantes eran 71 jóvenes que estaban en la escuela en las Islas Baleares, separados en un grupo experimental (que participó en el programa AICLE) y otro de comparación (solo con inglés tradicional). Los métodos de recolección incluyeron labores escritas relacionadas con los contenidos del currículo, y el análisis se fundamentó en criterios de cohesión, complejidad léxica y corrección gramatical.

Los resultados mostraron que los alumnos del grupo AICLE presentaron avances significativos y continuos en la complejidad, la cohesión y la corrección de sus producciones escritas, especialmente en las tareas vinculadas a los contenidos curriculares. Las conclusiones enfatizan que la inclusión de contenidos disciplinarios y de lengua extranjera tiene un impacto

positivo en el desarrollo del lenguaje, pero se necesita una formación adecuada para los docentes, una evaluación justa y una elección apropiada de herramientas didácticas.

Esta investigación aporta a la presente investigación al corroborar empíricamente que el diseño y la implementación del currículo tienen un impacto directo en el desarrollo lingüístico de los estudiantes, y que factores contextuales como la formación docente resultan determinantes para la eficacia curricular. Dichos factores inciden igualmente en el análisis de la implementación del CSI en Colombia.

Antecedentes Nacionales

Según la tesis doctoral de Ríos (2024), llamada Currículo bilingüe para la educación básica y media: El propósito general de Aprendizaje Compartido entre sus Actores, desarrollado en el Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria, Doctorado en Educación y Estudios Sociales, Medellín, Colombia, bajo la dirección de la Dra. Carmen Helena Romero Díaz y la Dra. Olga Novikova, es examinar los parámetros que conforman el currículo bilingüe en instituciones públicas de enseñanza básica y media. Este análisis toma en cuenta las dinámicas de participación de los docentes, los directivos y las familias para crear un modelo curricular contextualizado, adaptable y participativo basado en el aprendizaje compartido.

El enfoque metodológico fue de tipo mixto, fusionando un diseño correlacional con una evaluación cualitativa. Las etapas comprendieron la revisión de documentos, el uso de instrumentos cuantitativos y las entrevistas semiestructuradas con los actores principales. Los informantes consistieron en maestros, directores y padres de alumnos de instituciones educativas públicas situadas en Medellín. Las técnicas de recolección empleadas fueron el análisis documental, las encuestas y las entrevistas semiestructuradas. La triangulación de datos cualitativos y cuantitativos se utilizó para realizar la interpretación y el análisis, lo que permitió descubrir tensiones y convergencias entre los puntos de vista de los diversos actores.

Los resultados mostraron una desconexión significativa entre las políticas de bilingüismo a nivel nacional y su implementación en las instituciones, poniendo de relieve como factores fundamentales la preparación continua insuficiente de los profesores, la escasa participación de los padres en la planificación del currículo y el entendimiento limitado del currículo propuesto

por parte de los equipos directivos. Las conclusiones sugieren pautas para elaborar un currículo bilingüe que esté contextualizado, sea flexible y se base en el aprendizaje mutuo como método de organización y enseñanza.

El aporte de esta investigación es muy pertinente para el estudio actual, ya que trata directamente la ejecución del CSI del MEN, sus discrepancias con la realidad institucional y la opinión de los sujetos involucrados en el ámbito educativo. Además, proporciona herramientas conceptuales y metodológicas que permiten examinar las tensiones entre la práctica docente y la política educativa en Colombia, e invita a pensar sobre la urgencia de tener modelos curriculares más participativos y adaptados al contexto.

Torres (2022), en su disertación doctoral llamada *Discurso sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Inglés en Colombia: La diversidad, el pensamiento crítico y la interculturalidad*, elaborada en la Universidad Santo Tomás de Colombia bajo la dirección del Dr. Hernán Yesid Rivera Roberto, tuvo como objetivo principal presentar principios curriculares enfocados en promover la inclusión, el pensamiento crítico y la interculturalidad en la enseñanza del inglés en Colombia, más allá de limitar sus metas a simplemente transmitir formalidades lingüísticas. El paradigma socio-crítico con una perspectiva cualitativa fue el que eligió el marco metodológico.

Se utilizó, como método principal, el Análisis Crítico del Discurso (ACD), el cual se implementó en discursos oficiales del MEN y también en los generados por investigadores y profesores en la enseñanza del inglés. Las etapas incluyeron el análisis de relaciones de poder, la elección y organización del corpus discursivo, así como la sugerencia de enfoques curriculares críticos. Los informantes fueron investigadores y profesores relacionados con la enseñanza del inglés en Colombia. La técnica de recolección abarcó entrevistas y análisis documental, mientras que la fundamentación del análisis se basó en las proposiciones del ACD de Fairclough y Van Dijk.

Las tres categorías principales que se encontraron fueron las siguientes: la baja evolución del pensamiento crítico entre los profesores de inglés, la resistencia de los investigadores ante la inactividad del personal docente y la tergiversación del concepto de pensamiento crítico por parte de los líderes en educación. Las conclusiones sugieren enfoques curriculares que transformen la enseñanza del inglés en una herramienta de formación ciudadana y social,

superando así la perspectiva tecnocrática que predomina en las políticas del MEN. Esta investigación aporta a la presente investigación un fundamento teórico y crítico para comprender de qué manera el CSI puede entrar en tensión con las realidades educativas y con las aspiraciones transformadoras del profesorado, destacando la importancia de que las decisiones curriculares incorporen principios de diversidad cultural, pensamiento crítico y justicia social como componentes esenciales para la implementación efectiva de cualquier política educativa bilingüe.

En su tesis doctoral titulada "Educación Bilingüe Intercultural en Colombia: una Propuesta desde las Concepciones de los Docentes de Lenguas", la cual fue desarrollada en el Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás de Colombia, Zabala (2023) identificó como principal problema de investigación la desconexión entre el componente intercultural y la educación bilingüe. Esta brecha se origina, en parte, por el enfoque instrumental que se tiene sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras y por las constantes discrepancias entre las políticas del bilingüismo y su aplicación en contextos geográficos, institucionales, curriculares y contextuales.

El marco metodológico se basó en un paradigma interpretativo con una perspectiva cualitativa. El análisis de concepciones docentes por medio de entrevistas en profundidad fue el método principal. Las etapas incluyeron la caracterización del problema, la recopilación y el examen de las ideas de los profesores de lenguas y la elaboración de una propuesta curricular. Los encuestados eran profesores de inglés y lenguas extranjeras que trabajaban en instituciones educativas de Colombia. La entrevista semiestructurada fue el método de recolección, y las categorías emergentes de las concepciones docentes acerca del bilingüismo y la interculturalidad fueron empleadas para el análisis e interpretación.

Los descubrimientos mostraron que es necesario alinear las políticas de bilingüismo con el entorno cultural y social de los alumnos colombianos, y detectaron dificultades estructurales en la capacitación intercultural de los maestros de idiomas. Las conclusiones sugieren establecer estrategias con el fin de implementar las directrices del Marco Común Europeo de Referencia en la educación colombiana, así como elaborar programas bilingües interculturales que sean reparadores, democráticos y accesibles a la comunidad.

Confrontando las concepciones de los maestros colombianos sobre el bilingüismo y el currículo de lenguas extranjeras, esta investigación contribuye significativamente a este estudio, mostrando las discrepancias entre la política educativa oficial y la realidad en términos pedagógicos. Sus descubrimientos enriquecen el análisis presentado en esta investigación al demostrar que no se puede desvincular la aplicación del CSI de las ideas de los maestros sobre la lengua, la cultura y el aprendizaje; además, toda reforma curricular necesita una perspectiva intercultural, contextualizada y crítica.

Recorrido Diacrónico

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en Colombia ha atravesado un proceso de transformación sostenida que refleja los esfuerzos del Estado por construir una política educativa coherente, progresiva y articulada con las demandas del contexto internacional. Este recorrido diacrónico permite comprender el origen y el propósito del Currículo Sugerido de Inglés (CSI), así como las condiciones históricas que determinaron su formulación. Al respecto, Cárdenas, Chaves y Hernández (2015) señalaron:

La política de bilingüismo en Colombia ha transitado por distintas fases que van desde iniciativas aisladas de enseñanza de lenguas extranjeras hasta la formulación de programas nacionales de amplio alcance. Este proceso ha estado marcado por tensiones entre las aspiraciones de las políticas oficiales y las condiciones reales de implementación en las instituciones educativas, especialmente en lo referente a la formación docente, la disponibilidad de recursos y la articulación entre los distintos niveles del sistema educativo. (p. 12)

Esta afirmación permitió interpretar que el desarrollo histórico de la enseñanza del inglés en Colombia no fue lineal ni homogéneo, sino que estuvo atravesado por contradicciones estructurales que persisten en la actualidad y que constituyen el contexto en el cual se inscribe la presente investigación. El inicio formal de la enseñanza de lenguas extranjeras en el país se remontó al Colegio San Bartolomé en 1824, cuando se implementaron esquemas para inglés y francés. A lo largo del siglo XIX y buena parte del XX, hubo fluctuaciones significativas en la inclusión y exclusión del francés como lengua obligatoria, hasta que en 1984 el inglés se consolidó como la única lengua extranjera de carácter obligatorio en la educación secundaria colombiana.

En la década de 1980, el MEN estableció una colaboración con el Consejo Británico para formular "The English Syllabus", un currículo que abarcaba desde el grado sexto hasta el

undécimo. Esta iniciativa fue complementada por el "Colombian Framework for English" (COFE), orientado específicamente a la formación de profesores de inglés. Estos antecedentes mostraron que, desde temprano, la política educativa colombiana reconoció la inseparabilidad entre el diseño curricular y la preparación docente, vínculo que el CSI recogería décadas después de manera más explícita.

La Constitución Política de 1991 representó un hito normativo fundamental al reconocer la diversidad lingüística del país y promover la enseñanza bilingüe en comunidades étnicas. Tres años después, la Ley General de Educación de 1994 estableció formalmente la necesidad de aprender una segunda lengua como parte del proceso formativo, otorgando rango legal a la enseñanza del inglés. La Resolución 2343 de 1996 introdujo los primeros indicadores de logro para el área, y en 1998 los Lineamientos Curriculares abrieron el debate nacional sobre las habilidades mínimas que debían alcanzarse en inglés durante la escolaridad obligatoria.

El inicio del siglo XXI trajo consigo propuestas de mayor alcance. Usma (2009) describió este período con precisión:

La primera década del siglo XXI estuvo marcada en Colombia por la formulación de políticas de bilingüismo que establecieron metas ambiciosas de competencia lingüística para estudiantes y docentes, alineadas con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Sin embargo, estas políticas se formularon en un contexto en el que la mayoría de los docentes de inglés no alcanzaba los niveles de dominio lingüístico requeridos, y en el que las instituciones educativas oficiales carecían de los recursos necesarios para implementarlas de manera efectiva. (p. 54)

Esta cita permitió comprender que las iniciativas de bilingüismo de este período, entre ellas el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) 2004-2019, posteriormente denominado Programa de Fortalecimiento de Competencias en Lengua Extranjera (PFDCLE), se formularon con metas elevadas que no siempre correspondieron a las condiciones reales del sistema educativo. El PNB estableció la aspiración de que el 100% de los estudiantes alcanzara niveles B1 o B2 del MCER al finalizar la educación media, meta que la evidencia disponible mostró como inalcanzable en los plazos establecidos. La Guía N° 22 del MEN, publicada en 2006, ofreció los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera como marco de referencia para orientar la enseñanza del inglés en todos los niveles educativos.

Entre 2015 y 2018, el Programa Colombia Bilingüe representó la apuesta más ambiciosa del Estado en materia de bilingüismo, con intervención en 372 instituciones educativas públicas

y 69 Secretarías de Educación a nivel nacional. El programa se estructuró en torno a seis ejes estratégicos que cubrieron la formación docente, el desarrollo de materiales educativos, la evaluación del desempeño, el intercambio académico, el fortalecimiento institucional y la participación comunitaria. Este recorrido por etapas reflejó una comprensión progresiva de que la calidad en la enseñanza del inglés no dependía de un solo factor, sino de la articulación de múltiples condiciones pedagógicas, institucionales y contextuales.

El hito más reciente y directamente relacionado con esta investigación fue la formulación del Currículo Sugerido de Inglés en 2016, en respuesta a la recomendación de la OCDE sobre la necesidad de contar con un marco curricular nacional y estándares profesionales docentes. El MEN (2016) estableció al respecto:

El Currículo Sugerido de inglés tiene como propósito orientar a los docentes en el desarrollo de prácticas pedagógicas que favorezcan el uso comunicativo de la lengua, a través de ambientes de aprendizaje activos donde los estudiantes participen de manera constante en actividades auténticas, significativas y coherentes con su contexto social y cultural. Para su formulación se revisaron experiencias curriculares nacionales e internacionales, con el propósito de identificar las mejores prácticas pedagógicas y adaptarlas a las condiciones del sistema educativo colombiano. (p. 22)

Esta declaración de principios permitió interpretar que el CSI no surgió como una imposición externa descontextualizada, sino como el resultado de un proceso de análisis comparado que buscó articular las mejores prácticas internacionales con las particularidades del contexto colombiano. Sin embargo, como lo mostraría la evidencia empírica de esta investigación, la distancia entre los propósitos del currículo y las condiciones reales de implementación en instituciones como el colegio José María Córdoba de Tauramena continuó siendo significativa, lo que reforzó la centralidad del acompañamiento pedagógico como mecanismo de mediación entre la política curricular y la práctica docente situada.

Tradiciones en el Contexto Curricular

El diseño curricular no es un proceso neutro ni exclusivamente técnico; por el contrario, emerge de contextos sociales, históricos y políticos que determinan sus propósitos y sus límites. Comprender las tradiciones que han orientado el pensamiento curricular resulta indispensable para analizar el CSI, en tanto el currículo colombiano de inglés fue construido predominantemente desde una lógica técnica que, sin embargo, aspiró a articularse con principios comunicativos y contextuales propios de las perspectivas práctica y crítica. Kemmis

(1993) identificó al respecto tres grandes tradiciones que han orientado el pensamiento curricular:

El currículo crítico no solo propone una idea práctica de la enseñanza, sino también formas de trabajo cooperativo mediante las cuales los profesores y otras personas relacionadas con la educación en las escuelas e instituciones pueden comenzar a presentar visiones críticas de la educación, con miras a transformar las prácticas escolares que han resultado históricamente injustas, irreflexivas e incoherentes. El currículo, en esta visión, se concibe como la realización de un proyecto educativo de un profesor o de una escuela para sus alumnos, su comunidad y la sociedad en su conjunto. (p. 79)

Esta cita permitió comprender que la perspectiva crítica del currículo trascendió la organización de contenidos para apuntar a la emancipación de los sujetos que participan en el proceso educativo. La primera tradición que identificó Kemmis fue la teoría técnica del currículo, prominente especialmente en los años sesenta y aún relevante en algunos entornos contemporáneos. Esta perspectiva encontró su referente central en Ralph Tyler (1949), quien en su obra Principios básicos de currículo e instrucción presentó una concepción racional del currículo como la organización sistemática de lo que debe ser enseñado y aprendido. Tyler (1949, citado en Kemmis, 1993) planteó:

El currículo debe organizarse a partir de cuatro preguntas fundamentales: qué objetivos educativos debe alcanzar la escuela, qué experiencias educativas pueden proporcionarse para alcanzar esos objetivos, cómo pueden organizarse eficazmente esas experiencias y cómo puede determinarse si se están alcanzando los objetivos. Este modelo racional propone que el diseño curricular comienza con la identificación de las necesidades del estudiante, a partir de las cuales se definen objetivos precisos que orientan la selección y organización de contenidos y procedimientos de evaluación. (p. 11)

Esta cita permitió interpretar que la tradición técnica redujo al docente a un ejecutor de lineamientos predefinidos, limitando su capacidad de reflexión y adaptación contextual. Schwab (1969) y Kemmis (1993) criticaron este modelo argumentando que al asignarle al docente un rol técnico, la educación se convirtió en un proceso de domesticación que cercenó la autonomía profesional del profesorado. En contraste con esta visión, Stenhouse (1975, citado en Kemmis, 1993) propuso la teoría práctica del currículo, desde la cual el documento curricular no constituye un conjunto de prescripciones cerradas, sino una propuesta abierta al escrutinio crítico que cobra sentido únicamente cuando el docente la traduce a la práctica. Esta postura reconoció la brecha inevitable entre las intenciones curriculares y su realización en el aula, brecha que resultó especialmente relevante para comprender las tensiones que emergieron en la implementación del CSI en el colegio José María Córdoba de Tauramena.

Finalmente, la tradición crítica, desarrollada por Kemmis (1993), concibió el currículo no como un organizador de contenidos sino como un proyecto educativo comprometido con la transformación de las condiciones sociales. Pinar et al. (1995) reforzaron esta perspectiva al afirmar que el currículo es un fenómeno intensamente histórico, político, racial, de género, fenomenológico, autobiográfico, estético, teológico e internacional, definición que subrayó su carácter complejo y situado. Esta perspectiva aportó elementos fundamentales para la comprensión del CSI como un instrumento que no solo prescribió contenidos y habilidades lingüísticas, sino que expresó una visión sobre el tipo de ciudadano y de sociedad que la política educativa colombiana buscó promover a través de la enseñanza del inglés.

Bases Teóricas

Este apartado constituye el soporte conceptual que guía y respalda la investigación. Siguiendo la meta general de la investigación (crear constructos teóricos acerca del Currículo Sugerido de Inglés (CSI) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) a partir de las visiones de los maestros), los fundamentos teóricos se estructuran con base en tres descriptores fundamentales: el currículo sugerido para inglés, las capacidades docentes y el apoyo pedagógico. Desde un punto de vista ontológico, estas categorías hacen posible entender la realidad educativa como una construcción social mediada por las experiencias y conocimientos de los actores; desde lo epistemológico, el saber acerca del currículo y la práctica docente surgen de la interacción entre la política oficial y las vivencias específicas; y desde lo axiológico, se valora la reflexión crítica y el compromiso ético del profesor como base de toda práctica que busca transformar.

El Currículo en los Programas de Inglés como Lengua Extranjera

En el ámbito concreto de la enseñanza de idiomas extranjeros, los avances teóricos en torno al diseño del currículo se han regido, sobre todo, por una lógica técnica. Según indicó Pennycook (1990), las sugerencias de currículo para lenguas suelen enfocarse en el desarrollo de capacidades lingüísticas que pueden ser evaluadas a través del rendimiento observable del alumnado. Esta perspectiva se refleja en el enfoque histórico que se ha puesto sobre el diseño de planes de estudio o syllabus design, donde los diseñadores extraen objetivos, contenidos, tareas y

procedimientos de evaluación tras realizar un análisis de necesidades (Nation y Macalister, 2010; Richards, 2001).

No obstante, escritores como Nation y Macalister (2010) sugirieron extender esta perspectiva hacia una noción más abarcadora del desarrollo curricular, la cual tenga en cuenta no solo el contenido y los objetivos, sino también el examen de las condiciones de enseñanza, el impacto de las políticas educativas y lingüísticas, los empleos concretos del idioma en situaciones específicas y las particularidades pedagógicas de los profesores. Esta visión más amplia está de acuerdo con lo que Ur (1999) llamó "situational analysis" o análisis de la situación, que incluye las condiciones reales del entorno en el que se lleva a cabo el currículo.

En el ámbito latinoamericano, especialmente en Colombia, numerosos programas de inglés se han estructurado en torno a contenidos lingüísticos establecidos por políticas nacionales que están alineadas con estándares globales, como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Usma, 2009). Esta tendencia ha ocasionado que, en el diseño y la ejecución del currículo, no se tengan en cuenta los contextos reales de enseñanza (las condiciones institucionales, las características culturales de los alumnos y la formación docente disponible). Con respecto a esto, Nation y Macalister (2010) expusieron:

El desarrollo curricular eficaz en lenguas extranjeras exige que los diseñadores no solo definan objetivos y secuencien contenidos, sino que también realicen un análisis riguroso del entorno de enseñanza, incluyendo factores como las necesidades reales de los estudiantes, las condiciones institucionales, los recursos disponibles y las competencias del profesorado. Sin esta consideración contextual, el currículo corre el riesgo de convertirse en un documento ajeno a la realidad pedagógica que pretende orientar. (p. 24)

Para entender las tensiones que definen la implementación del CSI en Colombia, esta afirmación es particularmente relevante. El currículo nacional de inglés tiene problemas para alinearse con la realidad educativa de los maestros y las condiciones institucionales de las escuelas oficiales, porque prioriza estar en línea con normas internacionales por encima del contexto pedagógico. Para superar esta tensión, es necesario que el currículo de lenguas critique y problematice tanto los textos como las situaciones del aula, según lo sugieren Reagan y Osborn (2002). Además, debe incorporar un enfoque holístico que englobe diversas disciplinas y fomente una evaluación consciente con el objetivo no solo de evaluar la competencia lingüística, sino también de considerar la conciencia cultural y lingüística del alumnado.

El Currículo Sugerido de Inglés (CSI) del MEN

El Currículo Sugerido de Inglés (CSI) formulado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en 2016 constituye el referente curricular central de esta investigación. Su surgimiento se enmarca en el conjunto de políticas de bilingüismo implementadas en el país desde comienzos del siglo XXI, y en particular en las recomendaciones de la OCDE en 2016 sobre la necesidad de contar con un marco curricular nacional y estándares profesionales docentes para la enseñanza del inglés. El CSI se articula con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para los grados 6° a 11° y con las mallas de aprendizaje para los niveles de preescolar a quinto grado.

Desde una perspectiva estructural, el CSI organiza su contenido en torno a cuatro ejes temáticos anuales que son transversales: Paz, salud, sostenibilidad y globalización en una democracia. Cada eje tiene metas relacionadas con actitudes, conocimientos y comportamientos que son relevantes para el tema, junto con funciones comunicativas (es decir, los usos sociales o comunicativos del lenguaje) y objetivos que abordan habilidades cognitivas que pueden observarse en la escuela. Se sugieren indicadores de rendimiento en tres dimensiones para cada grado y periodo: saber (conocimiento declarativo), saber hacer (conocimiento procedimental) y ser (dimensión actitudinal y afectiva). Los contenidos se categorizan de acuerdo con aspectos léxicos, gramaticales, de pronunciación, discursivos y sociolingüísticos o culturales.

El MEN (2016) sugirió, en términos de métodos, que los enfoques se desarrollen conforme al nivel educativo. Desde el jardín de infantes hasta el quinto grado, se emplea la metodología CLIL (Content and Language Integrated Learning), que combina la enseñanza de contenidos disciplinares con la adquisición del inglés. Desde el sexto grado, se reanuda el aprendizaje fundamentado en tareas para los grados seis y siete; la metodología centrada en proyectos se incorpora en octavo y noveno; mientras que una perspectiva enfocada en resolver problemas es sugerida para décimo y undécimo. Esta metodología en progreso muestra la intención del MEN de vincular el desarrollo de las habilidades comunicativas con procesos cognitivos cada vez más complejos.

Uno de los fundamentos del CSI que mayor tensión genera en la práctica docente tiene que ver con las exigencias de competencia lingüística y pedagógica que supone su

implementación efectiva. El propio documento reconoce en su diagnóstico inicial que una proporción significativa de los docentes que enseñan inglés en las instituciones educativas oficiales no cuenta con las competencias suficientes para implementar el idioma de manera comunicativa y contextualizada. Al respecto, el MEN (2016) estableció:

El Currículo Sugerido de inglés tiene como propósito orientar a los docentes en el desarrollo de prácticas pedagógicas que favorezcan el uso comunicativo de la lengua, a través de ambientes de aprendizaje activos donde los estudiantes participen de manera constante en actividades auténticas, significativas y coherentes con su contexto social y cultural. (p. 22)

Esta declaración de principios demuestra la aspiración de CSI de comunicar y contextualizar. No obstante, la implementación efectiva de esto en el aula depende de factores que no siempre están asegurados: la capacitación pedagógica y lingüística del maestro, el acceso a materiales didácticos adecuados, la cantidad de alumnos por salón y el apoyo institucional que los profesores obtienen. En esta línea, la estructura cíclica y espiral del currículo (que permite conexiones interdisciplinarias y aprendizajes reflexivos al ir retomando los contenidos de manera progresiva) solo puede lograr su objetivo educativo si el maestro tiene las herramientas requeridas para manejarla de forma adaptativa y reflexiva.

Enfoque Comunicativo y Habilidades Lingüísticas

El método de comunicación es el marco metodológico principal del CSI y, por lo tanto, un eje articulador de las competencias que los profesores necesitan desarrollar para llevarlo a cabo. Desde esta perspectiva, el lenguaje no se considera un sistema de estructuras formales, sino un conjunto de prácticas comunicativas específicas que ocupan funciones sociales. Esta visión afecta directamente el currículo, pues establece qué se enseña, cómo se enseña y cómo se evalúa en los tres niveles de planificación: macro (currículo a nivel nacional), meso (documentos institucionales) y micro (el aula) (Graves y Garton, 2017).

En el marco del enfoque comunicativo, las cuatro habilidades lingüísticas (listening, speaking, reading y writing) adquieren un papel central en la enseñanza del inglés. El MCER (Consejo de Europa, 2020) estableció que:

La competencia comunicativa no solo abarca el conocimiento del sistema lingüístico, sino también la capacidad de usar el idioma en situaciones reales, respetando normas sociales y culturales. El dominio de una lengua extranjera implica la integración de competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, que se activan de manera articulada en los procesos de comprensión

y producción oral y escrita, y que se desarrollan progresivamente a través de la exposición y la práctica en contextos auténticos. (p. 13)

Esta definición enfatiza que aprender inglés va más allá de dominar la gramática, ya que también incluye aspectos sociolingüísticos, interculturales y pragmáticos. El CSI reafirma esta perspectiva al sugerir que los profesores elaboren estrategias que fomenten la participación activa del alumno en contextos de comunicación genuinos. Sin embargo, para que el enfoque comunicativo se implemente de manera efectiva, es necesario que los mismos profesores tengan un nivel de competencia pedagógica y lingüística que les posibilite gestionar interacciones comunicativas en el salón de clases, modelar el uso funcional del idioma y evaluar la actuación de los alumnos más allá de las métricas formales.

Según Gómez y Díaz (2020), el listening (o comprensión auditiva) es un proceso cognitivo en el que la persona que escucha interpreta significados a partir de señales sonoras, incorporando tanto elementos suprasegmentales (como las pausas, el ritmo y el acento) como segmentales (como la articulación de las vocales y consonantes). Esta competencia es esencial para la interacción comunicativa y representa uno de los retos pedagógicos más grandes en entornos donde el inglés no se utiliza a diario. Por otro lado, el speaking conlleva la producción oral en situaciones reales y no solo abarca la pronunciación adecuada, sino también la fluidez, la coherencia al hablar y la habilidad de ajustarse a las circunstancias de comunicación y al registro (WIDA, 2020).

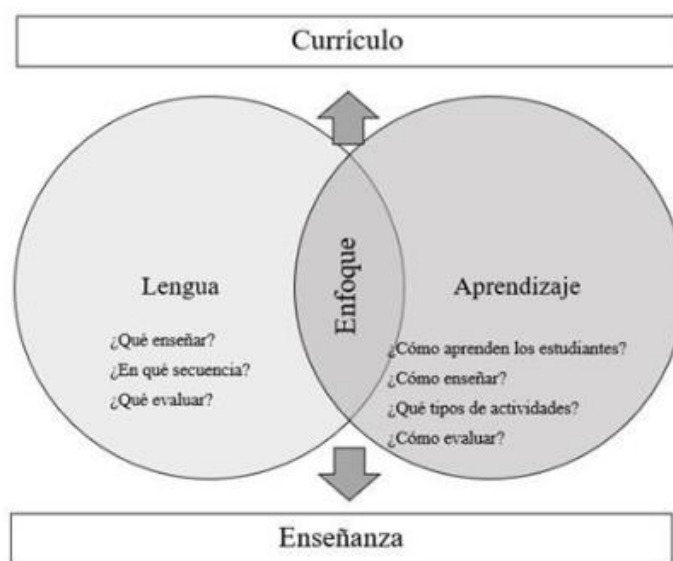
En cuanto a la escritura, esta es un modo de interacción humana que se realiza por medio de signos gráficos y que necesita, de acuerdo con Nakatani (2010), negociar el sentido y seleccionar los recursos lingüísticos apropiados para el objetivo comunicativo. Escribir correctamente no solo significa tener un buen manejo del vocabulario y la sintaxis, sino también ser capaz de organizar el texto de forma coherente, pensar en el destinatario y ajustar el estilo al contexto. Estas exigencias de comunicación y cognición hacen que el writing sea una competencia que necesita de una práctica continua y de retroalimentación formativa. Finalmente, la lectura en otro idioma incluye procesos cognitivos como la memoria de trabajo, la conciencia sintáctica y el procesamiento fonológico, los cuales se unen para crear comprensión a partir del texto escrito.

El Enfoque como Referente Curricular

El concepto de enfoque curricular, además del enfoque comunicativo como perspectiva metodológica, establece la conexión entre la visión de lengua y la visión de aprendizaje que subyacen a las decisiones pedagógicas. Según lo que han comprobado Graves y Garton (2017) y Richards (2013), los planes de estudio y los currículos de idiomas extranjeros pueden ser categorizados según su enfoque principal, pues este no sólo guía al profesor acerca de qué y cómo enseñar en el aula, sino que también tiene un impacto sobre la definición de objetivos, la secuenciación del contenido y los métodos de evaluación.

Figura 1.

Enfoque desde una Perspectiva curricular



Nota: Mayora y Gutiérrez (2019).

Al menos tres enfoques de la lengua han influido en cómo se ha desarrollado la enseñanza del inglés: el enfoque funcional, que considera la lengua como discurso y funciones comunicativas; el enfoque sociocultural, que ve la lengua como prácticas situadas; y el enfoque estructuralista, que ve la lengua como un sistema (Álvarez, 2016). Estas perspectivas, a su vez, se relacionan con distintas nociones del aprendizaje: la cognitiva (que consiste en establecer asociaciones significativas), la conductista (que busca formar hábitos) y la socioconstructivista (que se basa en la apropiación de significados sociales). La interfaz entre estas visiones no

solamente define el diseño curricular, sino también el papel del maestro y las herramientas de evaluación empleadas (Richards y Rodgers, 2001).

En Latinoamérica, prevalece el modelo curricular vertical que definieron Banegas (2011), Carless (2003) y Kumaravadivelu (2006). En este modelo, las autoridades del gobierno crean el currículo a nivel macro y lo transmiten de la parte superior hacia los maestros y directores en los colegios. Este modelo produce una distancia dual: primero, entre los diseñadores del currículo y los entornos concretos en los que se aplica; segundo, entre la perspectiva formal y explícita del documento curricular y la orientación más implícita e individual del profesor. Kumaravadivelu (2006) propuso en relación a esto:

Cuando los docentes son formados bajo modelos que privilegian la aplicación de métodos prescritos y enfoques estandarizados, es probable que reproduzcan prácticas tradicionales en el aula. Esta situación limita su autonomía pedagógica y reduce su capacidad para adaptar el currículo, responder a las necesidades reales de los estudiantes y promover un uso significativo de la lengua. (p. 59)

Esta declaración es particularmente apropiada para la situación de Colombia. La investigación especializada ha registrado de manera sistemática las diferencias entre los métodos establecidos en los currículos nacionales y los métodos que utilizan los maestros en su práctica diaria (Carless, 2003; Vilches, 2018). El diseño curricular horizontal es la opción opuesta a este modelo vertical; en él, los diseñadores y los ejecutores colaboran en la creación del currículo, y los maestros tienen más participación en la planificación macro, no solo en la micro. Este punto de vista es consistente con los principios del CSI, que pretende ser un currículo sugerido (no prescriptivo) para que el maestro pueda acomodarlo a las circunstancias de su entorno.

El Área de Inglés en la Educación Colombiana

En Colombia, la enseñanza del inglés se ha llevado a cabo en simultáneo con las iniciativas mundiales que buscan definir objetivos de aprendizaje para idiomas extranjeros. Tres documentos han definido los lineamientos normativos en el campo curricular: los Lineamientos Curriculares para Idioma Extranjero (MEN, 1998), los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera (MEN, 2006) y el conjunto de Derechos Básicos de Aprendizaje junto con las propuestas curriculares asociadas (MEN, 2016). A pesar de no siempre considerar adecuadamente los contextos reales de implementación, estos documentos han establecido una política educativa enfocada en la competencia comunicativa y en el alineamiento con el MCER.

En inglés, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) se refieren a las capacidades y saberes que deben alcanzar los alumnos al finalizar su formación en el sistema colombiano (MEN, 2016b). Los DBA no reemplazan a los estándares, sino que los complementan y brindan al maestro una guía más precisa acerca de cómo se espera que se desempeñen los estudiantes en cada año escolar. Cada DBA consiste de una declaración sobre la habilidad o conocimiento esperado, ideas secundarias que contextualizan el desempeño y ejemplos del producto o comportamiento que se puede observar. Esta estructura asume que el maestro puede interpretar los objetivos del currículo, ajustarlos a la situación y crear experiencias de aprendizaje relevantes.

Para ayudar a los profesores de las Instituciones Educativas Oficiales (IEO) a entender y poner en práctica el CSI, el MEN ha proporcionado talleres y capacitaciones en cada uno de los departamentos del país. No obstante, estas medidas no han tenido un impacto parejo: no todas las instituciones han sido capacitadas y una cantidad considerable de maestros no está al tanto ni de los DBA ni de las propuestas curriculares que les corresponden. Este escenario destaca el valor del acompañamiento pedagógico como un medio permanente de formación y reflexión, más allá de las medidas específicas de capacitación institucional.

Competencias del Docente para la Implementación del CSI

La competencia docente, que se refiere al conjunto articulado de conocimientos, actitudes y habilidades que el maestro utiliza para desempeñarse con eficacia en diferentes contextos educativos, es uno de los descriptores principales de este estudio. Se reconoce a la competencia como un proceso dinámico, localizado y en constante desarrollo, superando así el enfoque instrumentalista que la reduce a un conjunto de técnicas aplicables uniformemente. Tobón (2010) propuso una conceptualización que es particularmente relevante para esta investigación:

Las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas. (p. 93)

La definición abarcativa de las competencias como procesos complejos de desempeño óptimo coloca al docente en un rol en el que actúa con sentido crítico, ético y metacognitivo dentro de su contexto específico. Para los profesores de inglés, estas competencias adquieren características específicas que son requeridas por el enfoque comunicativo del CSI. El MEN (2016) admitió que la enseñanza del inglés tiene que enfocarse en el fortalecimiento de la competencia comunicativa, conectando la comprensión y producción a través de diferentes modos, promoviendo el uso del idioma en situaciones reales e impulsando al docente a desarrollar estrategias pedagógicas dinámicas y adecuadas a las características de sus alumnos.

De acuerdo con este punto de vista, Richards y Rodgers (2014) sostuvieron que la eficacia de cualquier propuesta curricular en lenguas extranjeras está determinada no solo por su coherencia interna, sino también por las condiciones reales bajo las cuales los profesores la ponen en práctica: su formación, sus convicciones pedagógicas, los recursos a su disposición y el tipo de apoyo que se les brinde durante el proceso. La competencia docente no puede evaluarse fuera de contexto, sino que debe hacerse en relación con las condiciones institucionales y el respaldo formativo del profesorado, como acentúa esta afirmación.

En el colegio José María Córdoba de Tauramena, Casanare, la competencia de los docentes para aplicar el CSI está influenciada por elementos como su formación inicial, el manejo de las cuatro competencias lingüísticas, el conocimiento de las metodologías sugeridas por el MEN y la disponibilidad de recursos pedagógicos y tecnológicos. Desde este punto de vista, la diferencia entre las condiciones formativas del profesorado y los requerimientos del CSI es una de las tensiones estructurales que se pretende documentar e interpretar en esta investigación desde la perspectiva de los propios profesores.

Acompañamiento Pedagógico en la Enseñanza del Inglés

El acompañamiento pedagógico constituye el tercer descriptor central de esta investigación y el eje articulador entre el currículo prescrito y la práctica docente real. En el contexto de la enseñanza del inglés, el acompañamiento pedagógico trasciende la función supervisora para configurarse como un dispositivo formativo, reflexivo y colaborativo que fortalece las capacidades del docente para implementar el CSI de manera contextualizada y pertinente. Darling-Hammond, Hyler y Gardner (2017) plantearon al respecto:

Los modelos de desarrollo profesional más efectivos son aquellos que se integran a la práctica cotidiana del docente, se desarrollan de manera continua y se centran en los contenidos curriculares que los profesores enseñan. Estos modelos permiten que los docentes aprendan en contextos reales, reflexionen sobre su práctica y ajusten sus estrategias para responder a las necesidades de sus estudiantes, generando mejoras sostenidas en la calidad de la enseñanza. (p. 5)

Esta visión establece la importancia del acompañamiento pedagógico como un requisito indispensable para que el CSI se lleve a cabo de manera consistente en el aula. Un acompañamiento eficaz no se restringe a la entrega de materiales o a la realización de talleres específicos; supone, en cambio, un proceso constante de observación, retroalimentación y reflexión conjunta entre el profesor y sus colegas o entre este y los orientadores pedagógicos del establecimiento. Según indica Perrenoud (2004), un docente competente no es el que tiene bajo su dominio un repertorio técnico invariable, sino el que activa conocimientos distintos en circunstancias diversas y modifica sus decisiones de forma flexible y reflexiva (p. 15).

En Colombia, las políticas de bilingüismo han fomentado estándares y resultados que pueden ser medidos; sin embargo, no siempre han logrado una coordinación eficaz entre el discurso político, el currículo de las universidades y las prácticas educativas en las escuelas. Según Bonilla y Tejada (2016), esta desarticulación produce tensiones que impactan en particular a las instituciones que funcionan en entornos con elevada complejidad social, económica y geográfica. Por lo tanto, el acompañamiento pedagógico se vuelve una táctica fundamental para mediar entre las exigencias del CSI y las posibilidades reales de los maestros, brindando un espacio de construcción colectiva donde las percepciones de los profesores sirven como insumos para la mejora continua de la enseñanza del inglés.

Además, el soporte pedagógico en la esfera del inglés debe abordar las dimensiones concretas del enfoque comunicativo: la planificación de tareas de producción escrita que fomenten el writing con un objetivo comunicativo genuino, la creación de actividades auténticas para mejorar el listening y el speaking, y la elección de textos apropiados para trabajar el reading. De este modo, el acompañamiento efectivo es aquel que asiste al profesor en la conversión de los principios del CSI a experiencias específicas de aprendizaje, ajustadas al nivel de sus alumnos y a las circunstancias del entorno académico.

Aplicabilidad del Currículo Sugerido de Inglés desde las Competencias Docentes

El MEN realizó un análisis detallado de las experiencias internacionales y nacionales en programas de inglés mientras construía el CSI, incluyendo los planes de estudio de Barranquilla y Medellín, así como los de naciones como Brasil, Ecuador, Chile, Singapur, Australia y Costa Rica. Este ejercicio comparativo posibilitó el reconocimiento de métodos pedagógicos que han tenido éxito, perspectivas curriculares novedosas y estrategias de evaluación productivas, con el fin de escoger y acomodar las prácticas relevantes para el entorno educativo en Colombia.

La dificultad con respecto a la capacitación de los docentes fue uno de los principales resultados de dicho diagnóstico: no estaban suficientemente preparados en inglés, lo que afectaba directamente la calidad de la enseñanza. Por esta razón, el CSI fue creado con un enfoque que toma en cuenta no solo la optimización del aprendizaje de los alumnos, sino también el fortalecimiento de las habilidades pedagógicas y lingüísticas de los profesores. Esta decisión de diseño pone a los docentes en el centro de la política curricular, reconociendo que ningún currículo puede ser eficaz si no hay profesores que lo lleven a cabo de manera creativa y reflexiva.

No obstante, el CSI tiene desafíos particulares en contextos específicos como el del colegio José María Córdoba de Tauramena, los cuales están vinculados con las condiciones institucionales, la disponibilidad de recursos y las trayectorias educativas de los docentes. Se incorporaron con sensibilidad cultural los ejes temáticos transversales (sostenibilidad, salud, democracia, paz y globalización) para asegurar que sean pertinentes en el contexto local. Sin embargo, su enfoque pedagógico exige que los maestros no solo tengan competencia en el lenguaje, sino también instrumentos conceptuales y didácticos para vincular estos ejes con las circunstancias de sus alumnos. En esta etapa, el acompañamiento pedagógico se vuelve la pieza clave que posibilita convertir las intenciones del CSI en prácticas pedagógicas con significado, ubicadas y comunicativamente efectivas.

Bases Legales

En este segmento se presentan las bases normativas que respaldan la aplicación del Currículo Sugerido de Inglés (CSI) en el sistema educativo de Colombia, además de la importancia de explorar las opiniones de los maestros sobre ese proceso. Estos marcos legales, tanto nacionales como internacionales, no son meras listas de disposiciones formales, sino que

establecen el deber ser que guía (y simultáneamente tensiona) las prácticas pedagógicas reales en instituciones como la escuela José María Córdoba de Tauramena, Casanare. Para entender el entorno regulatorio en el que trabajan los docentes y donde el acompañamiento pedagógico tiene sentido y legitimidad, es crucial su análisis.

Marco Internacional

Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948)

El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos afirma que todos los individuos tienen el derecho a la educación, cuyo objetivo debe ser el desarrollo integral de la personalidad y el fomento del respeto hacia los derechos esenciales. Este principio es importante en el contexto de este estudio porque la enseñanza del inglés como lengua extranjera, si se aplica con equidad y con un acompañamiento pedagógico apropiado, ayuda a que los estudiantes se desarrollen plenamente y a que tengan más oportunidades de participar en la vida económica, cultural y social actual. No obstante, si el acceso a una educación de calidad en inglés se limita por motivos institucionales, geográficos o relacionados con la capacitación del profesorado, se afecta negativamente la realización efectiva de este derecho.

Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 — UNESCO (2015)

El ODS 4, que busca asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva y fomentar oportunidades de aprendizaje durante toda la vida, fue creado por la UNESCO dentro del marco de la Agenda 2030. Este objetivo es relevante para la investigación actual, ya que la implementación del CSI debe ser evaluada no solo en cuanto a cobertura, sino también en términos de calidad y equidad. La investigación de las percepciones de los docentes acerca del acompañamiento pedagógico en la enseñanza del inglés es una respuesta exacta a esta inquietud: entender si las circunstancias actuales de implementación del CSI ayudan o restringen la realización del ODS 4 en instituciones como la que se ha estudiado.

Protocolo de San Salvador — OEA (1988) y Carta Social de las Américas (2012)

En el contexto interamericano, la educación es reconocida como un derecho esencial para el desarrollo completo de los ciudadanos y su participación en la democracia, según la Carta

Social de las Américas y el artículo 13 del Protocolo de San Salvador. Estas normativas enfatizan la importancia de que los Estados aseguren no solamente el acceso formal a la educación, sino también las condiciones pedagógicas y materiales para una enseñanza de calidad. En este contexto, el apoyo pedagógico al profesor de inglés no es una alternativa institucional, sino un deber que surge del compromiso del estado con la educación como un derecho.

Marco Nacional

Constitución Política de Colombia (1991) El artículo 67 de la Constitución Política de Colombia establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público con función social, siendo obligatoria entre los cinco y los quince años. Este mandato constitucional obliga al Estado a garantizar no solo la cobertura educativa, sino la calidad del proceso formativo en todas las áreas del currículo, incluida la enseñanza del inglés. En el contexto de esta investigación, dicho artículo fundamenta la obligación institucional de asegurar que el CSI sea implementado con los recursos pedagógicos, humanos y de acompañamiento necesarios para cumplir con el propósito formativo que la Constitución le reconoce a la educación.

Ley General de Educación de 1994

La Ley 115 regula la prestación del servicio educativo en Colombia y define los fines, principios y estructura del sistema educativo nacional. En particular, su artículo 21 señala que uno de los propósitos de la educación básica es el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica de los estudiantes para su participación activa en la sociedad. Este principio se articula directamente con el enfoque comunicativo del CSI, que no concibe la enseñanza del inglés como la transmisión de contenidos lingüísticos aislados, sino como el desarrollo de competencias que permiten al estudiante interactuar de manera crítica y significativa en contextos reales. Asimismo, la Ley 115 reconoce la importancia de la formación y el acompañamiento permanente de los docentes como condición para la calidad educativa, lo que otorga sustento legal a uno de los ejes centrales de esta investigación.

Los Estándares Básicos de Competencias en Inglés, contenidos en la Serie Guías N° 22, establecen los niveles de competencia que deben alcanzar los estudiantes colombianos en cada

ciclo educativo, alineados con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Estos estándares representan la primera articulación formal entre la política educativa nacional y los referentes internacionales en enseñanza de lenguas extranjeras. Para los docentes, constituyen un marco de referencia obligatorio que define el deber ser de sus prácticas pedagógicas. En este sentido, comprender cómo los docentes perciben la relación entre estos estándares y el CSI resulta fundamental para identificar tensiones y oportunidades de mejora en la implementación curricular.

Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de inglés y las Mallas de Aprendizaje elaborados por el MEN en 2016 especifican los aprendizajes mínimos que deben garantizarse a todos los estudiantes desde transición hasta el grado 11. Estos documentos se articulan directamente con el CSI y orientan la planificación curricular de los docentes. Su existencia normativa, sin embargo, no garantiza por sí sola su apropiación pedagógica. La presente investigación indaga precisamente en ese espacio entre la norma y la práctica: cómo los docentes conocen, interpretan e implementan estos instrumentos curriculares en su cotidianidad escolar.

El Programa Nacional de Bilingüismo "Colombia Very Well" (2015–2025) tiene como propósito mejorar el nivel de inglés en la educación básica, media y superior, mediante el fortalecimiento de la formación docente, la implementación de materiales educativos pertinentes y la promoción de la inmersión lingüística. Si bien el programa representa un avance normativo significativo, su implementación efectiva ha enfrentado las limitaciones estructurales que esta investigación busca comprender desde las percepciones de los docentes: formación inicial insuficiente, escasez de recursos, y procesos de acompañamiento pedagógico que no siempre responden a las realidades institucionales y contextuales de las escuelas oficiales colombianas.

El conjunto de normas internacionales y nacionales descritas anteriormente configura un marco de obligaciones y orientaciones que el Estado colombiano ha asumido en materia de enseñanza del inglés. Este marco establece con claridad el deber ser: una educación de calidad, equitativa e inclusiva, que desarrolle en los estudiantes competencias comunicativas reales en lengua extranjera, respaldada por docentes formados y acompañados pedagógicamente. Sin embargo, la distancia entre este deber ser normativo y el ser que viven los docentes en sus aulas es precisamente lo que justifica y orienta la presente investigación. Conocer las percepciones de los docentes del colegio José María Córdoba respecto al CSI y al acompañamiento pedagógico

que reciben no solo enriquece el debate académico sobre la implementación curricular, sino que contribuye a identificar las condiciones necesarias para que el cumplimiento de estos mandatos legales sea real, situado y sostenible.

SECCIÓN III

MARCO METODOLÓGICO

Enfoque investigativo

Se realizó la presente investigación con un enfoque cualitativo, el cual fue adecuado porque el objetivo principal del estudio era entender las percepciones de los profesores sobre la implementación del Currículo Sugerido de Inglés (CSI) del Ministerio de Educación Nacional (MEN), además de los aspectos que definen el acompañamiento pedagógico en inglés en la institución José María Córdoba, ubicada en Tauramena, Casanare. Esta perspectiva posibilitó un acceso a los significados, experiencias y construcciones subjetivas de los participantes con profundidad y en el contexto apropiado.

Al respecto, Creswell y Poth (2018) afirman:

La investigación cualitativa comienza con supuestos y el uso de marcos interpretativos o teóricos que informan el estudio de problemas de investigación que abordan el significado que los individuos o grupos atribuyen a un problema social o humano. Para estudiar este problema, los investigadores cualitativos utilizan un enfoque emergente de investigación, recopilan datos en un entorno natural sensible a las personas y al lugar estudiado, y analizan los datos de forma inductiva y deductiva, estableciendo patrones o temas. (p. 45)

Esta definición fue particularmente relevante para el estudio actual, dado que la implementación del CSI es un fenómeno que no puede entenderse de forma aislada, sino en conexión con el contexto institucional, los caminos formativos de los maestros y las condiciones pedagógicas reales en las que estos llevan a cabo su labor. En consecuencia, el enfoque cualitativo posibilitó que surgieran categorías y constructos teóricos a partir de los testimonios de los informantes, sin la imposición de categorías preestablecidas sobre sus vivencias.

Paradigma

La investigación se realizó bajo el paradigma interpretativo, que consiste en entender los fenómenos sociales desde el punto de vista de quienes los viven, aceptando que la realidad no es singular ni objetiva, sino que se forma socialmente a través de los significados que las personas dan a sus experiencias. Dado que se buscó entender cómo los profesores interpretan el CSI, qué significados le otorgan al acompañamiento pedagógico y cómo estas visiones moldean sus prácticas de enseñanza del inglés, este paradigma fue consistente con el objetivo del estudio.

Denzin y Lincoln (2018) señalan al respecto:

El paradigma interpretativo asume que el conocimiento no es un reflejo directo de la realidad, sino una construcción mediada por los marcos culturales, históricos e institucionales de los sujetos. En consecuencia, el investigador interpretativo no busca descubrir verdades universales, sino comprender los significados situados que emergen de la experiencia concreta de los participantes en contextos específicos. Esta postura epistemológica exige del investigador una posición reflexiva y sensible ante la subjetividad de los datos. (p. 22)

El investigador adoptó el papel de intérprete activo desde este punto de vista, cuya tarea no consistió en describir imparcialmente un fenómeno externo, sino en generar entendimiento a partir del diálogo mantenido con los informantes y de la rigurosa evaluación de sus declaraciones. Este enfoque paradigmático tuvo un papel crucial tanto en el proceso de análisis e interpretación de los datos como en las decisiones metodológicas que se tomaron.

Método de investigación

La investigación utilizó el método fenomenológico para indagar sobre las experiencias de los profesores con respecto a la ejecución del CSI y al acompañamiento pedagógico, con el objetivo de descubrir su esencia y los significados que les asignan los involucrados. Este método fue particularmente apropiado porque el objeto de estudio se refiere a percepciones, ideas y experiencias subjetivas que sólo pueden ser entendidas desde la perspectiva de las personas que las viven.

Husserl (1931), quien es visto como el creador de la fenomenología, sostiene que el objetivo de este método es llegar a la esencia de las experiencias humanas mediante un análisis minucioso de cómo los fenómenos se presentan en la conciencia del individuo, despojándose de toda presuposición anterior por medio del proceso conocido como reducción fenomenológica o epoché. En este sentido, Giorgi (2009) precisa:

La reducción fenomenológica no implica negar la existencia del mundo, sino poner entre paréntesis las asunciones cotidianas sobre él para poder concentrarse en cómo el fenómeno se presenta a la conciencia del sujeto. Este procedimiento permite al investigador acceder a la estructura esencial de la experiencia vivida, más allá de las descripciones superficiales, captando los elementos invariantes que definen el fenómeno estudiado independientemente de las particularidades individuales de cada informante. (p. 83)

La aplicación del método fenomenológico en esta investigación implicó que el análisis no se limitó a describir lo que los docentes dijeron, sino que buscó identificar las estructuras de

significado que subyacen a sus testimonios, configurando así los constructos teóricos que se presentan en las secciones posteriores.

Escenario

La institución educativa José María Córdoba, situada en el sector suroeste del departamento de Casanare, fue el lugar donde se llevó a cabo la investigación. Se estima que el municipio abarca cerca de 2.607,2 km²; esto equivale a aproximadamente el 5,8% del área total del departamento. La historia de Tauramena está caracterizada por el conflicto armado interno; este municipio fue uno de los más golpeados durante la etapa que se conoce como La Violencia, y también fue uno de los lugares donde se desmovilizó armamento bajo el gobierno del General Gustavo Rojas Pinilla. En 1961, adquirió el estatus de municipio; desde 1995, empezó a recibir ingresos por regalías provenientes de la explotación de yacimientos petroleros. Esto le ha posibilitado implementar programas relevantes para el desarrollo de su infraestructura.

La comunidad que se congrega alrededor de la institución es pluricultural, formada por grupos poblacionales que proceden de diferentes zonas del país y han logrado integrarse a la población local, resultando en un ambiente social variado en cuanto a costumbres, valores e identidades regionales. La diversidad sociocultural es una parte significativa del contexto en el que se entiende los desafíos a los que la institución se enfrenta al implementar el CSI. Esto es porque las circunstancias de sus alumnos y profesores son específicas y no siempre se tienen en cuenta al diseñar políticas curriculares nacionales.

Desde el preescolar hasta la educación media, la institución brinda educación en modalidades técnicas y académicas. Se enfoca especialmente en campos como sistemas, conservación de recursos naturales, mantenimiento de equipos informáticos e instalaciones eléctricas. Su misión se orienta al desarrollo integral de los estudiantes mediante la articulación entre el conocimiento académico, las tecnologías de la información y la comunicación, y la formación ética y ciudadana, en coherencia con las necesidades y realidades del contexto regional.

Informantes

Los informantes de esta investigación fueron cinco docentes del área de inglés de la Institución Educativa José María Córdoba de Tauramena, Casanare, seleccionados mediante un muestreo intencional. Este tipo de muestreo, propio de los estudios cualitativos, no busca representatividad estadística sino pertinencia informativa, es decir, garantizar que los participantes seleccionados cuenten con la experiencia y el conocimiento necesarios para responder a los propósitos del estudio.

Martínez (2012) sostiene al respecto:

En la investigación cualitativa, la selección de los informantes no obedece a criterios de aleatoriedad o representatividad numérica, sino a la riqueza y profundidad de la información que pueden aportar. El investigador selecciona intencionalmente a quienes, por su experiencia, posición o conocimiento del fenómeno estudiado, están en condiciones de ofrecer datos relevantes, detallados y contextualizados que permitan comprender el fenómeno en su complejidad. (p. 67)

Los criterios de selección que se utilizaron fueron los siguientes: Para empezar, era necesario que los profesores tuvieran al menos dos años de experiencia en la enseñanza del inglés a nivel básico o medio, para asegurar una comprensión significativa de la práctica pedagógica en el área. En segundo lugar, tenían que tener un vínculo laboral con la Institución Educativa José María Córdoba durante el tiempo en que se realizó la investigación. En tercer lugar, debían haber tenido conocimiento del Currículo sugerido de inglés del MEN y haber tomado parte en algún proceso vinculado a su aplicación institucional. En cuarto lugar, tenían que mostrar su voluntad de participar en el estudio y firmar el consentimiento informado apropiado. Los cinco docentes que cumplieron con estos criterios fueron identificados en el análisis con los códigos C1, C2, C3, C4 y C5, preservando así su anonimato y garantizando la confidencialidad de sus testimonios.

Técnica e Instrumento de Recolección de la Información

La técnica utilizada para la recolección de la información fue la entrevista semiestructurada, aplicada de manera individual a cada uno de los cinco informantes. Esta técnica resultó pertinente dado que permitió explorar en profundidad las percepciones de los docentes respecto al CSI y al acompañamiento pedagógico, con la flexibilidad necesaria para seguir los derroteros propios de cada conversación sin perder de vista los propósitos del estudio.

Kvale (2011) define la entrevista de investigación cualitativa en los siguientes términos:

La entrevista de investigación es una conversación que tiene una estructura y un propósito determinados por el investigador. Es un intercambio de puntos de vista entre dos personas que conversan sobre un tema de interés mutuo. El conocimiento se construye inter-subjetivamente en el diálogo entre el entrevistador y el entrevistado, y el significado de lo que se dice emerge en la interacción, no como un dato preexistente que simplemente se extrae del informante. (p. 30)

Las entrevistas se llevaron a cabo en un entorno de confianza, en lugares establecidos con anterioridad con cada participante dentro de la institución educativa. Con el consentimiento explícito de los informantes, cada sesión fue grabada y después transcrita de manera literal para ser analizada; la duración aproximada de cada una fue entre 45 y 60 minutos. El guion de la entrevista fue validado con anterioridad a través del juicio de expertos, que confirmaron su relevancia para tratar las categorías analíticas planeadas y su congruencia con los propósitos de la investigación.

Fases de la Investigación

El proceso investigativo se desarrolló en cuatro fases secuenciales e interrelacionadas:

Fase I — Diseño y planificación: En esta fase se realizó la revisión sistemática de la literatura sobre el CSI, el acompañamiento pedagógico y la enseñanza del inglés en Colombia. Se elaboraron los instrumentos de recolección de información, se definieron los criterios de selección de los informantes y se gestionaron los permisos institucionales necesarios para el acceso al campo.

Fase II — Trabajo de campo: Se estableció contacto con los informantes, se aplicaron las entrevistas semiestructuradas y se realizaron las transcripciones correspondientes. Durante esta fase también se llevaron a cabo observaciones del contexto institucional que enriquecieron la comprensión del fenómeno estudiado.

Fase III — Análisis e interpretación: Se procesaron los datos mediante la técnica de análisis de contenido cualitativo, con apoyo en la categorización temática emergente. Se identificaron categorías, subcategorías y unidades de significado a partir de los testimonios de los informantes, y se construyeron las redes semánticas que sustentan el análisis presentado en la Sección IV.

Fase IV — Teorización y escritura: A partir de los hallazgos del análisis, se construyeron los constructos teóricos que constituyen el aporte central de esta investigación, articulando los testimonios docentes con los referentes teóricos y normativos pertinentes, tal como se desarrolla en la Sección V.

Procesamiento y Análisis de la Información

La técnica de análisis cualitativo del contenido, conforme a los principios del método fenomenológico, se utilizó para procesar la información recolectada. Después de transcribir las entrevistas, se realizó una lectura integral de la información con el fin de tener una perspectiva general sobre los testimonios. Luego, se llevó a cabo una lectura analítica enfocada en identificar unidades de significado, es decir, partes del discurso de los informantes que contenían percepciones, experiencias o ideas significativas para los propósitos de la investigación.

Estas unidades de significado se dividieron en subcategorías temáticas, que a su vez se agruparon en categorías más generales para estructurar el análisis. Las categorías surgieron inductivamente a partir de los datos, en consonancia con el método cualitativo e interpretativo de la investigación, sin ser impuestas previamente. Se generaron redes semánticas con el objetivo de mostrar visualmente las conexiones entre categorías, subcategorías y testimonios, lo cual ayudó a entender la complejidad del fenómeno analizado.

Strauss y Corbin (2002) señalan que:

El análisis cualitativo de datos implica un proceso de codificación mediante el cual el investigador descompone, examina, compara, conceptualiza e integra los datos. Este proceso no es lineal sino iterativo: el investigador va y viene entre los datos y las categorías emergentes, refinando progresivamente su comprensión del fenómeno hasta alcanzar una interpretación densa y fundamentada en la evidencia empírica disponible. (p. 61)

Este procedimiento iterativo fue el que se aplicó en la presente investigación, garantizando que los constructos teóricos presentados en la Sección V respondan efectivamente a lo que los docentes expresaron en sus testimonios y no a interpretaciones arbitrarias del investigador.

Validez y Fiabilidad

La validez y la fiabilidad del proceso investigativo se garantizaron mediante la aplicación de criterios específicos para la investigación cualitativa. Maxwell (2012) plantea que en los estudios cualitativos la validez no se refiere a la precisión de las mediciones, sino a la pertinencia y credibilidad de las interpretaciones construidas a partir de los datos.

Validez interna: Se garantizó mediante la triangulación de los testimonios de los cinco informantes, la revisión constante de las interpretaciones a la luz de los datos originales y la devolución de los análisis preliminares a algunos participantes para verificar su correspondencia con sus experiencias reales.

Validez de constructo: Se fortaleció mediante la revisión sistemática de la literatura y la comparación de las categorías emergentes con los referentes teóricos existentes sobre implementación curricular, acompañamiento pedagógico y enseñanza del inglés.

Fiabilidad: Se aseguró mediante la documentación detallada de cada paso del proceso investigativo, la aplicación consistente del guion de entrevista y la conservación de los registros originales (grabaciones y transcripciones) como evidencia del trabajo de campo.

Criterios de Rigurosidad Científica

Con el objetivo de asegurar la rigurosidad científica del estudio, se implementaron los estándares sugeridos para la investigación cualitativa, que sustituyen los criterios positivistas de validez interna, validez externa, confiabilidad y objetividad por sus contrapartes interpretativas. Herazo (2012) sugiere los siguientes estándares de rigurosidad que se pueden aplicar a investigaciones como esta: La credibilidad se refiere a la concordancia entre los hallazgos del investigador y las percepciones verdaderas de los participantes. En este estudio, se aseguró la credibilidad mediante el examen de las interpretaciones con los mismos informantes y la triangulación de sus testimonios.

La transferibilidad se refiere a la capacidad de que los resultados sean aplicables en contextos similares al que se investigó. A pesar de que esta investigación no tiene como objetivo la generalización estadística de sus resultados, los constructos teóricos producidos pueden guiar el entendimiento de fenómenos análogos en otras entidades educativas que presenten atributos semejantes. La dependencia se relaciona con la estabilidad del proceso de investigación. A través

de la documentación exhaustiva de todas las decisiones metodológicas tomadas durante el estudio, se garantizó que el proceso fuera auditado y comprendido por otros investigadores. Por último, la confirmabilidad se refiere a que las interpretaciones sean neutrales en relación a las creencias del investigador. Se garantizó mediante la utilización de los testimonios literales de los informantes como evidencia directa de los hallazgos, evitando que las interpretaciones respondieran a presupuestos previos del investigador.

SECCIÓN IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

La presente sección expone el análisis e interpretación de los hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes del área de inglés del Colegio José María Córdoba de Tauramena, Casanare. El propósito fundamental consistió en comprender las percepciones, experiencias y significados construidos por los informantes respecto a la implementación del Currículo Sugerido de Inglés formulado por el Ministerio de Educación Nacional, así como las dinámicas pedagógicas que caracterizan la enseñanza del idioma inglés dentro del contexto institucional estudiado.

El análisis se desarrolló desde una perspectiva interpretativa orientada a comprender las experiencias vividas por los docentes y los significados atribuidos a su práctica pedagógica. En este sentido, el proceso analítico implicó la identificación de fenómenos emergentes presentes en los discursos de los participantes, los cuales fueron organizados mediante un proceso de categorización construido en correspondencia con los objetivos de investigación y las preguntas orientadoras del guion de entrevista. Las categorías emergieron directamente de los objetivos específicos de la investigación, mientras que las subcategorías se estructuraron a partir de las recurrencias identificadas en los testimonios docentes y de las relaciones interpretativas construidas durante el proceso de codificación y análisis.

Esta organización permitió establecer una articulación coherente entre los referentes teóricos, los hallazgos empíricos y las interpretaciones construidas durante el proceso investigativo. Los hallazgos evidenciaron que la implementación del Currículo Sugerido de Inglés se configuró como un proceso complejo atravesado por múltiples tensiones pedagógicas, institucionales y formativas. En los discursos docentes emergieron preocupaciones relacionadas con las competencias profesionales requeridas para la enseñanza del idioma, las limitaciones estructurales del contexto escolar, las dificultades para implementar el enfoque comunicativo y la necesidad de fortalecer procesos permanentes de acompañamiento pedagógico.

A partir de este proceso interpretativo, el análisis se organizó en torno a dos categorías centrales: competencias del docente en el área de inglés y acompañamiento pedagógico en el

área de inglés. La primera categoría permitió comprender las competencias profesionales que los docentes consideran necesarias para implementar el Currículo Sugerido de Inglés; mientras que la segunda categoría posibilitó interpretar las experiencias, tensiones y percepciones asociadas al acompañamiento pedagógico dentro del proceso de enseñanza del idioma.

Categoría 1: Competencias del docente en el área de inglés (Objetivo 2: Develar las competencias que el docente debe desarrollar durante la enseñanza del idioma inglés de acuerdo con lo establecido en el Currículo Sugerido de Inglés)

Subcategoría 1.1. Competencias comunicativas, lingüísticas y pragmáticas

Subcategoría 1.2. Competencias socioemocionales, tecnológicas e interculturales

Categoría 2: Acompañamiento pedagógico en el área de inglés (Objetivo 3: Interpretar los discernimientos de los docentes respecto a los aspectos que caracterizan el acompañamiento pedagógico en el área de inglés)

Subcategoría 2.1. Obstáculos y desafíos que enfrentan los docentes al aplicar el Currículo Sugerido de Inglés

Subcategoría 2.2. Proceso de acompañamiento pedagógico para la enseñanza de las cuatro habilidades básicas

Subcategoría 2.3. Discrepancias entre el Currículo Sugerido de Inglés y la formación del docente

Subcategoría 2.4. Aspectos que afectan la calidad de la enseñanza del inglés

Subcategoría 2.5. Estrategias metodológicas y recursos utilizados en el aula

Subcategoría 2.6. Percepciones sobre el Currículo Sugerido de Inglés como herramienta pedagógica

Categoría 1. Competencias del Docente en el Área de Inglés

La labor docente en el área de inglés implicó un conjunto amplio de competencias profesionales que integran dimensiones lingüísticas, pedagógicas, tecnológicas, socioemocionales e interculturales. Estas competencias no solo definieron el dominio del idioma, sino también la capacidad del profesor para planear, orientar y acompañar procesos de

aprendizaje acordes con las necesidades reales de los estudiantes y con los lineamientos del Currículo Sugerido de Inglés (CSI). El MEN (2016) planteó al respecto:

La enseñanza del inglés debe orientarse hacia el fortalecimiento de la competencia comunicativa, vinculando la comprensión y la producción en distintos modos, favoreciendo el uso del idioma en contextos auténticos, promoviendo la valoración de la diversidad cultural y estimulando en el profesor la habilidad de diseñar estrategias pedagógicas activas y adaptables a las características de sus estudiantes. (p. 12)

Esta cita permite interpretar que la competencia docente en inglés no se reduce al conocimiento del sistema lingüístico, sino que comprende una dimensión pedagógica compleja orientada al uso funcional del idioma. En el contexto del colegio José María Córdoba, esta exigencia se manifestó con claridad en los testimonios de los informantes, quienes describieron sus prácticas desde una perspectiva comunicativa e integradora.

Subcategoría 1.1. Competencias Comunicativas, Lingüísticas y Pragmáticas

Las unidades de significado identificadas en los discursos docentes incluyeron la competencia comunicativa, las habilidades lingüísticas, la competencia pragmática y el uso funcional del idioma. Para comprender estas competencias desde una perspectiva integral, Tobón (2013) señaló:

Las competencias son actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, desarrollando y aplicando de manera articulada diferentes saberes: ser, hacer y conocer, con idoneidad, mejoramiento continuo y ética. En el ámbito educativo, las competencias no se reducen a habilidades técnicas o académicas aisladas, sino que involucran procesos de reflexión, autoevaluación y adaptación permanente del sujeto a los requerimientos del entorno en que actúa. (p. 93)

Desde esta perspectiva, las competencias docentes en el área de inglés no pudieron concebirse como destrezas independientes, sino como actuaciones integradas que articularon el saber disciplinar, el saber pedagógico y el saber ético. Esta visión fundamentó el análisis de los testimonios, los cuales mostraron cómo los docentes articularon diferentes dimensiones competenciales en su práctica cotidiana.

La pregunta orientadora formulada fue: ¿Cuáles son las competencias que se desarrollan al enseñar el idioma inglés?

C1: "Principalmente la competencia comunicativa; sin embargo, durante los procesos de enseñanza-aprendizaje se hace necesario fortalecer otras competencias tales como la competencia social y socioemocional. Los procesos se ven entorpecidos por diferentes conductas y conflictos tanto dentro como fuera del aula."

C2: "Se trata de crear en los estudiantes y fortalecer la competencia comunicativa a través de ejercicios o actividades de listening, speaking, reading y writing. Una de las competencias que en ocasiones no se alcanza a trabajar a cabalidad en la clase de lengua extranjera es la competencia pragmática."

C3: "Las competencias que se desarrollan son: la pragmática, comunicativa, lingüística, sociolingüística e intercultural."

C4: "Durante la enseñanza del inglés, procuro desarrollar competencias comunicativas en las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura. Además, promuevo la colaboración y el uso funcional del idioma en contextos reales. También integro el uso de herramientas tecnológicas para fomentar la autonomía y el aprendizaje significativo."

C5: "Competencias comunicativas, competencias lingüísticas. Considero que debo fortalecer la habilidad listening y speaking. Muchos estudiantes no traen las habilidades necesarias para enfrentar el curso al que llegan, debido a que han sido promovidos por ley y no por sus capacidades adquiridas."

Los testimonios mostraron que el proceso de enseñanza del inglés se estructuró principalmente en torno al desarrollo de la competencia comunicativa como eje central. Esta visión coincidió con el Consejo de Europa (2001), que afirmó:

La competencia comunicativa comprende no sólo el dominio de estructuras lingüísticas, sino también la capacidad de utilizarlas de manera apropiada según la situación, los interlocutores y la intención comunicativa. Incluye componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos que interactúan de manera integrada en situaciones reales de uso del idioma, permitiendo al hablante actuar de forma eficaz y adecuada en distintos contextos comunicativos. (p. 158)

Esta cita permitió interpretar que la preocupación de los docentes por la competencia comunicativa respondió a una comprensión profunda del carácter multidimensional del aprendizaje del inglés. En este sentido, la mención recurrente al aprendizaje significativo en el testimonio de C4 conectó directamente con los fundamentos teóricos del enfoque comunicativo. Al respecto, Ausubel, Novak y Hanesian (1983) precisaron:

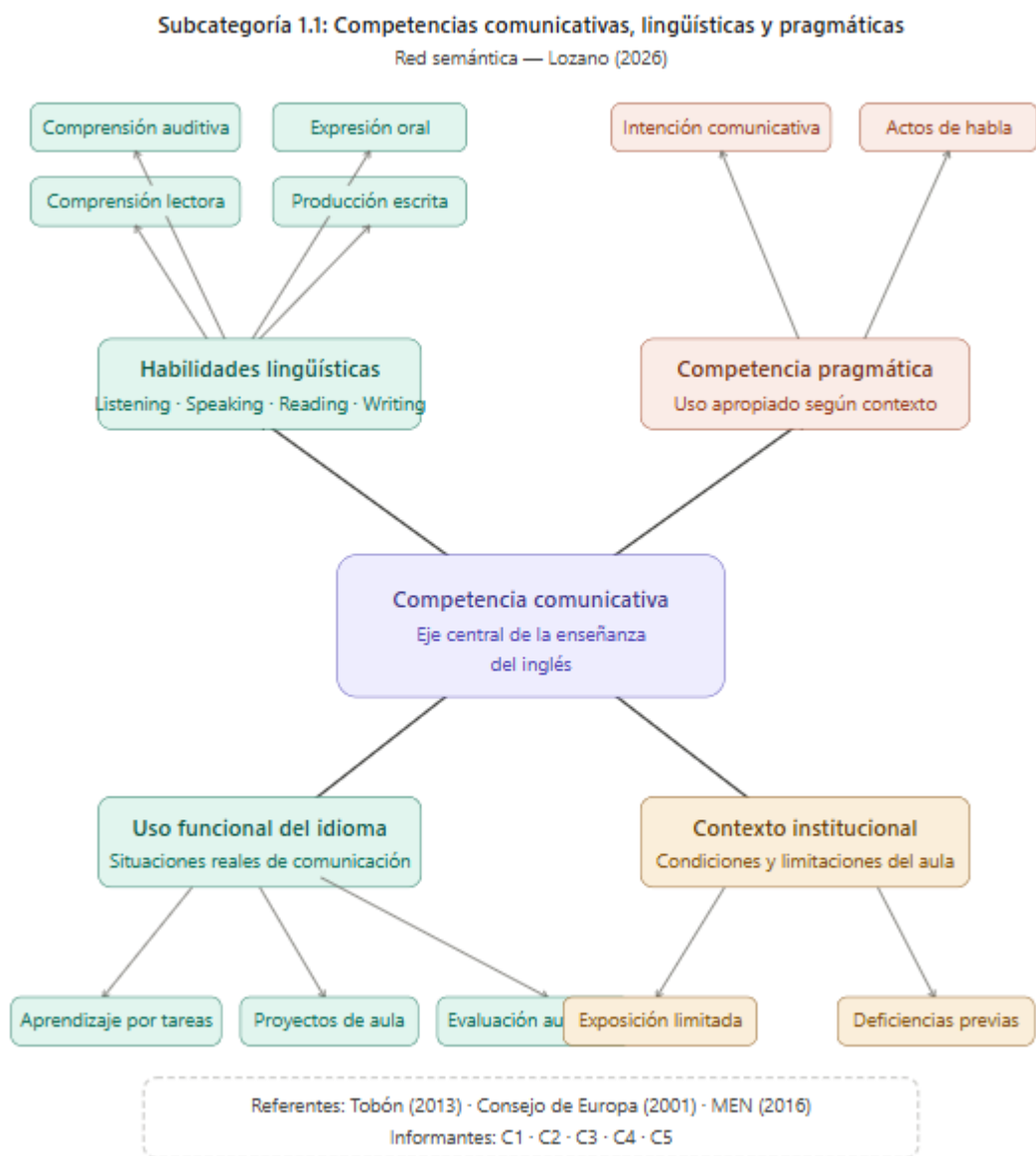
El aprendizaje significativo ocurre cuando el nuevo material se relaciona de manera sustantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe. Para que esto suceda, el estudiante debe mostrar una disposición para aprender de manera significativa y el material debe ser potencialmente significativo, es decir, relacionable con la estructura cognitiva existente de manera clara y estable. Cuando estas condiciones se cumplen, el conocimiento adquirido es duradero, transferible y funcional, en contraste con el aprendizaje memorístico que tiende a ser frágil y de corta duración. (p. 24)

Esta perspectiva permitió interpretar que las competencias comunicativas y lingüísticas señaladas por los informantes no pueden desarrollarse mediante la memorización de estructuras aisladas, sino a través de experiencias pedagógicas que conecten el idioma con los conocimientos previos y el contexto real del estudiante. En este marco, el docente no solo debió poseer dominio lingüístico, sino también la capacidad de diseñar situaciones de aprendizaje que promovieran vínculos significativos entre el inglés y las experiencias cotidianas del estudiantado, condición que el Currículo Sugerido de Inglés reconoció como indispensable para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Asimismo, la competencia pragmática emergió como un componente que los docentes reconocieron como importante, pero de difícil desarrollo en el contexto institucional, dado que requirió exposición auténtica al idioma y situaciones comunicativas reales que no siempre estuvieron disponibles en el aula. Esta limitación evidenció una tensión entre las exigencias del enfoque comunicativo del CSI y las condiciones pedagógicas concretas en las que los docentes desarrollaron su labor, tensión que el acompañamiento pedagógico debió atender de manera prioritaria.

Figura 2.

Red semántica de la Subcategoría 1.1: Competencias comunicativas, lingüísticas y pragmáticas



Nota. Lozano (2026).

Tabla 1

Categoría 1. Competencias del docente en el área de inglés

Categoría	Subcategoría	Fenómenos
Competencias del docente en el área de inglés	Competencias comunicativas, lingüísticas y pragmáticas	Competencia comunicativa como eje de la enseñanza

	Desarrollo integrado de listening, speaking, reading y writing
	Importancia de la competencia pragmática
	Uso funcional del idioma en contextos reales
	Necesidad de fortalecer habilidades orales

Nota. Elaboración propia con base en Lozano (2026).

La Tabla 1 permitió organizar los fenómenos emergentes asociados a la categoría “Competencias del docente en el área de inglés”, los cuales fueron identificados a partir de los discursos de los docentes entrevistados y analizados en relación con los referentes teóricos que sustentan esta investigación. Esta categoría constituyó uno de los ejes centrales del estudio, debido a que las competencias docentes fueron comprendidas no solo como conocimientos lingüísticos o metodológicos, sino como un conjunto integral de capacidades profesionales que posibilitan la implementación efectiva del Currículo Sugerido de Inglés dentro de contextos educativos reales y diversos.

El análisis evidenció que los docentes concibieron la enseñanza del inglés desde una perspectiva amplia e integradora, en la que convergieron competencias comunicativas, lingüísticas, pragmáticas, socioemocionales, tecnológicas e interculturales. En este sentido, los fenómenos identificados mostraron que la práctica pedagógica del docente de inglés trasciende la simple transmisión de contenidos gramaticales y exige capacidades orientadas a la mediación pedagógica, la adaptación curricular, la gestión emocional del aula y el uso contextualizado de recursos didácticos y tecnológicos.

Uno de los fenómenos más recurrentes dentro de la categoría fue la competencia comunicativa, reconocida por todos los informantes como el eje fundamental de la enseñanza del inglés. Los docentes coincidieron en señalar que el propósito principal de sus clases consistía en desarrollar en los estudiantes la capacidad de usar el idioma para comunicarse en situaciones reales, integrando las habilidades de listening, speaking, reading y writing. Este hallazgo reflejó una apropiación del enfoque comunicativo promovido por el Currículo Sugerido de Inglés y por

el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, los cuales priorizan el uso funcional del idioma sobre la memorización aislada de estructuras gramaticales.

Sin embargo, aunque los docentes manifestaron comprender la importancia de la competencia comunicativa, también reconocieron dificultades para desarrollarla plenamente dentro del contexto institucional estudiado. En los testimonios emergieron preocupaciones relacionadas con el bajo nivel lingüístico de muchos estudiantes, especialmente aquellos que ingresaban a secundaria sin bases sólidas en inglés desde la educación primaria. Esta situación obligaba a los docentes a invertir gran parte del tiempo de clase en procesos de retroalimentación y nivelación, limitando el avance curricular previsto en el Currículo Sugerido de Inglés. Por consiguiente, la competencia comunicativa apareció no solo como una meta pedagógica, sino también como uno de los principales desafíos de la práctica docente.

Otro fenómeno relevante identificado en la tabla fue la competencia pragmática. Los informantes señalaron que, aunque reconocían su importancia dentro del aprendizaje del idioma, esta resultaba más compleja de desarrollar debido a las limitaciones del contexto escolar. La competencia pragmática implica la capacidad de utilizar el lenguaje de manera adecuada según las situaciones comunicativas, los interlocutores y las intenciones del discurso; sin embargo, los docentes consideraron que las oportunidades de interacción auténtica en inglés eran escasas dentro de la institución. Esta situación evidenció una tensión entre las exigencias del enfoque comunicativo y las condiciones reales del entorno educativo, donde el idioma extranjero continúa siendo utilizado principalmente dentro del aula y con fines académicos limitados.

Asimismo, los fenómenos asociados a las habilidades lingüísticas permitieron evidenciar que los docentes comprendieron la enseñanza del inglés como un proceso integral. Los testimonios mostraron que las cuatro habilidades básicas fueron trabajadas de manera articulada mediante actividades de comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura. Los docentes señalaron el uso de ejercicios prácticos, cuestionarios orales y escritos, audios, juegos de roles, canciones y actividades contextualizadas para favorecer el aprendizaje significativo del idioma. Esto indicó que, a pesar de las limitaciones estructurales, existió un esfuerzo consciente por implementar estrategias coherentes con el enfoque comunicativo promovido por el Currículo Sugerido de Inglés.

En relación con las competencias socioemocionales, los hallazgos evidenciaron que los docentes reconocieron la importancia de gestionar adecuadamente las dinámicas interpersonales dentro del aula. Algunos informantes señalaron que los conflictos entre estudiantes, la falta de motivación y ciertas conductas disruptivas dificultaban el desarrollo de actividades comunicativas y colaborativas. Desde esta perspectiva, la competencia docente no se limitó al dominio disciplinar, sino que incluyó la capacidad de construir ambientes de aprendizaje emocionalmente seguros y favorables para la interacción. Este hallazgo permitió comprender que el aprendizaje del inglés se encuentra estrechamente vinculado con factores afectivos y relacionales que inciden directamente en la participación de los estudiantes.

La dimensión tecnológica también emergió como un fenómeno significativo dentro de la categoría. Los docentes manifestaron que el uso de herramientas digitales, aplicaciones móviles, vídeos, plataformas y recursos audiovisuales favorecía la motivación y la autonomía de los estudiantes. No obstante, los testimonios mostraron que la integración de las tecnologías estuvo condicionada por las limitaciones de infraestructura y conectividad presentes en la institución educativa. Esta situación generó desigualdades en las posibilidades de implementación de metodologías innovadoras y evidenció que el fortalecimiento de la competencia tecnológica docente requiere no sólo capacitación, sino también condiciones institucionales adecuadas para su desarrollo.

Por otra parte, la competencia intercultural fue reconocida por algunos docentes como un componente importante del aprendizaje del inglés. Los informantes señalaron que enseñar una lengua extranjera implica también acercar a los estudiantes a otras formas de pensar, actuar y comprender el mundo. Sin embargo, el análisis permitió identificar que esta dimensión todavía se encuentra en un nivel más teórico que práctico dentro de la institución, ya que las actividades interculturales desarrolladas en el aula fueron limitadas y dependieron principalmente de iniciativas individuales de algunos docentes.

En términos generales, la Tabla 1 permitió evidenciar que las competencias del docente de inglés se configuran como un sistema complejo e interrelacionado de saberes, habilidades y actitudes que responden tanto a las exigencias del Currículo Sugerido de Inglés como a las particularidades del contexto educativo. Los fenómenos identificados mostraron que los docentes poseen claridad conceptual sobre las competencias necesarias para la enseñanza del idioma; sin

embargo, también revelaron tensiones derivadas de las limitaciones institucionales, la formación inicial recibida y las condiciones reales del aula.

Otro aspecto relevante derivado del análisis de la tabla fue la necesidad de fortalecer los procesos de formación continua y acompañamiento pedagógico. Los hallazgos permitieron interpretar que muchas de las dificultades señaladas por los docentes no responden a falta de compromiso profesional, sino a la ausencia de espacios sistemáticos de actualización metodológica, reflexión pedagógica y construcción colectiva de estrategias didácticas. En este sentido, el acompañamiento pedagógico emergió como una condición indispensable para consolidar las competencias docentes requeridas por el enfoque comunicativo y por las políticas de bilingüismo promovidas por el Ministerio de Educación Nacional.

Finalmente, la categoría permitió comprender que el docente de inglés desempeña un rol mucho más amplio que el de transmisor de contenidos lingüísticos. Su función implica actuar como mediador cultural, orientador emocional, diseñador de experiencias de aprendizaje y facilitador de procesos comunicativos contextualizados. Desde esta perspectiva, las competencias docentes constituyen el elemento articulador entre las políticas curriculares y la realidad del aula, razón por la cual su fortalecimiento se convierte en un aspecto fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza del inglés y favorecer una implementación más efectiva del Currículo Sugerido de Inglés dentro del contexto institucional estudiado.

Subcategoría 1.2. Competencias Socioemocionales, Tecnológicas e Interculturales

Además de las competencias lingüísticas y comunicativas, los docentes identificaron dimensiones socioemocionales, tecnológicas e interculturales como componentes esenciales de su práctica pedagógica. Al respecto, Bisquerra y Pérez (2007) definieron las competencias socioemocionales como:

El conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a las personas reconocer y regular sus emociones, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y afrontar de manera constructiva las demandas y desafíos del contexto. En el ámbito educativo, estas competencias influyen directamente en la motivación, la disposición para el aprendizaje, la interacción social y el desarrollo integral del estudiante. (p. 69)

Desde esta perspectiva, la dimensión socioemocional del quehacer docente en inglés adquirió especial relevancia en el contexto del colegio José María Córdoba, donde los informantes señalaron que las dinámicas interpersonales y los conflictos entre estudiantes

incidían directamente en la implementación de actividades comunicativas. La capacidad del docente para gestionar estas situaciones, crear ambientes de aula seguros y mantener la motivación estudiantil emergió como una condición indispensable para el desarrollo efectivo de las habilidades comunicativas promovidas por el Currículo Sugerido de Inglés.

Por su parte, la dimensión tecnológica constituyó otro componente esencial identificado por los docentes. La UNESCO (2019) precisó al respecto:

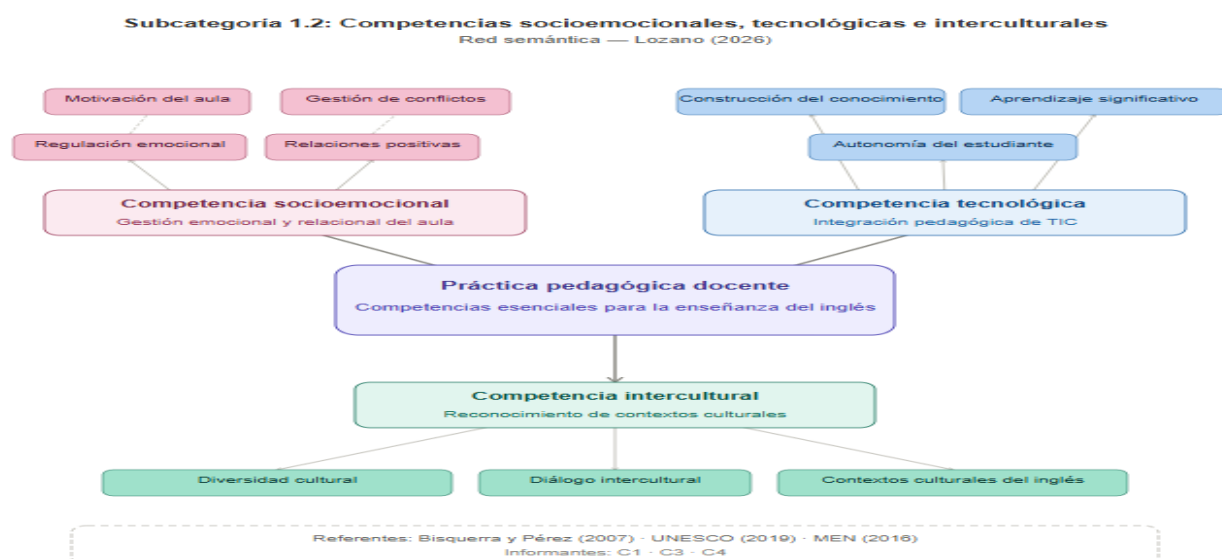
La integración pedagógica de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje implica que el docente diseñe experiencias educativas en las que las herramientas tecnológicas no se limiten a un uso instrumental, sino que favorezcan la construcción activa del conocimiento, la colaboración, la reflexión crítica y la contextualización de los aprendizajes, de acuerdo con las necesidades y realidades del entorno educativo. (p. 18)

Esta afirmación permitió interpretar que el uso de tecnología en la enseñanza del inglés, mencionado por el informante C4, respondió a una concepción pedagógica que trasciende el recurso digital y se orienta al fortalecimiento de la autonomía y el aprendizaje significativo del estudiante. Sin embargo, los docentes señalaron que las limitaciones de infraestructura tecnológica y conectividad en la institución restringieron el desarrollo pleno de esta competencia, lo que reforzó la necesidad de políticas institucionales que garanticen condiciones adecuadas para su implementación.

Asimismo, la dimensión intercultural, señalada por C3, reflejó la comprensión de que el aprendizaje del inglés implica también el reconocimiento de contextos culturales diversos. Desde esta perspectiva, enseñar inglés no se limitó a la transmisión de estructuras lingüísticas, sino que supuso abrir espacios para el diálogo entre culturas, el desarrollo de la conciencia crítica frente a la diversidad y la formación de estudiantes capaces de interactuar con el mundo desde una postura reflexiva e intercultural.

Figura 3.

Red semántica de la Subcategoría 1.2: Competencias socioemocionales, tecnológicas e interculturales



Nota. Lozano (2026).

Tabla 2

Categoría 1. Competencias del docente en el área de inglés

Categoría	Subcategoría	Fenómenos
Competencias del docente en el área de inglés	Competencias socioemocionales, tecnológicas e interculturales	Necesidad de fortalecer competencias socioemocionales
		Uso de herramientas tecnológicas para promover autonomía
		Integración de competencias interculturales
		Aprendizaje significativo contextualizado
		Influencia de conflictos escolares en el aprendizaje

Nota. Elaboración propia con base en Lozano (2026).

La Tabla 2 permitió profundizar en los fenómenos emergentes asociados a la categoría “Competencias del docente en el área de inglés”, específicamente en aquellas competencias vinculadas con las dimensiones socioemocionales, tecnológicas e interculturales presentes en la práctica pedagógica de los docentes entrevistados. El análisis de esta categoría evidenció que la enseñanza del inglés no se limitó al desarrollo de habilidades lingüísticas, sino que implicó un conjunto de capacidades humanas, pedagógicas y contextuales que influyen directamente en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula.

Los hallazgos mostraron que los docentes reconocieron la importancia de las competencias socioemocionales como parte fundamental de su ejercicio profesional. En los testimonios analizados emergieron de manera recurrente situaciones relacionadas con conflictos entre estudiantes, dificultades de convivencia, apatía frente al aprendizaje y falta de motivación hacia el idioma inglés. Estas situaciones fueron interpretadas por los informantes como factores que afectan el desarrollo normal de las actividades comunicativas propuestas en el Currículo Sugerido de Inglés. En consecuencia, los docentes consideraron necesario fortalecer habilidades relacionadas con la empatía, la regulación emocional, la comunicación asertiva y la creación de ambientes de aprendizaje favorables.

Desde esta perspectiva, la dimensión socioemocional adquirió una relevancia significativa dentro de la práctica docente, debido a que el aprendizaje de una lengua extranjera implica procesos de interacción constante, participación oral y exposición frente a otros compañeros, situaciones que pueden generar inseguridad, temor o resistencia en algunos estudiantes. Los docentes señalaron que muchos alumnos presentaban dificultades para participar en actividades de speaking o role play por miedo a equivocarse o ser objeto de burlas dentro del grupo. Esto evidenció que la enseñanza del inglés requiere de un ambiente emocionalmente seguro que favorezca la confianza, la participación y la disposición hacia el aprendizaje.

Asimismo, los testimonios permitieron interpretar que las competencias socioemocionales no solo son necesarias para los estudiantes, sino también para el propio docente. Los informantes manifestaron que el trabajo cotidiano en el aula exige paciencia, tolerancia, manejo de conflictos y capacidad para responder a contextos escolares complejos. En este sentido, el docente de inglés fue concebido como un mediador emocional capaz de orientar

las dinámicas grupales y de generar estrategias que faciliten la interacción comunicativa en ambientes respetuosos y participativos.

Otro fenómeno importante identificado en la Tabla 2 correspondió a la competencia tecnológica. Los docentes entrevistados reconocieron que las herramientas digitales y los recursos tecnológicos representan un apoyo significativo para la enseñanza del inglés, especialmente en el fortalecimiento de habilidades como listening y speaking. El uso de audios, videos, aplicaciones móviles, plataformas educativas y recursos audiovisuales fue valorado positivamente porque permitió acercar a los estudiantes a situaciones más auténticas de uso del idioma y generar clases más dinámicas e interactivas.

Sin embargo, aunque los docentes manifestaron disposición para integrar tecnologías en sus prácticas pedagógicas, el análisis evidenció importantes limitaciones relacionadas con la infraestructura institucional. Los testimonios mostraron dificultades asociadas a la conectividad, la escasez de equipos tecnológicos y el acceso restringido a recursos digitales dentro de la institución educativa. Esta situación limitó las posibilidades de implementar estrategias innovadoras de manera constante y evidenció una brecha entre las exigencias metodológicas del Currículo Sugerido de Inglés y las condiciones reales del contexto escolar.

A pesar de estas limitaciones, algunos docentes desarrollaron estrategias alternativas para incorporar herramientas tecnológicas accesibles dentro de sus clases. El uso de teléfonos celulares para consultar pronunciaciones, reproducir canciones o acceder a videos educativos constituyó una muestra de adaptación pedagógica frente a las restricciones institucionales. Este hallazgo permitió interpretar que los docentes demostraron creatividad y disposición para innovar metodológicamente, aun en escenarios donde los recursos tecnológicos eran insuficientes.

El análisis también permitió identificar que la competencia tecnológica fue comprendida por los docentes no solamente como el dominio instrumental de herramientas digitales, sino como la capacidad de integrarlas pedagógicamente de manera pertinente y contextualizada. En este sentido, los informantes reconocieron que el uso de tecnología debe responder a objetivos comunicativos claros y no limitarse únicamente a la utilización ocasional de dispositivos o plataformas. Esta visión coincidió con los planteamientos de la UNESCO, los cuales sostienen

que las tecnologías educativas deben favorecer la construcción activa del conocimiento y el aprendizaje significativo.

Por otra parte, la competencia intercultural emergió como otro fenómeno relevante dentro de la categoría analizada. Algunos docentes señalaron que la enseñanza del inglés implica necesariamente el acercamiento a otras culturas, formas de interacción y perspectivas del mundo. Desde esta mirada, el idioma extranjero fue entendido como una herramienta de comunicación global que permite establecer relaciones con contextos culturales diversos y ampliar las posibilidades de comprensión social y cultural de los estudiantes.

No obstante, el análisis evidenció que la dimensión intercultural todavía presenta limitaciones en su implementación práctica dentro del aula. Aunque los docentes reconocieron su importancia, las actividades pedagógicas relacionadas con el diálogo intercultural fueron menos frecuentes en comparación con aquellas orientadas al desarrollo de habilidades lingüísticas. Esta situación permitió interpretar que la competencia intercultural continúa siendo una dimensión en construcción dentro de la práctica pedagógica de los docentes de inglés en la institución estudiada.

Además, los hallazgos mostraron que las competencias tecnológicas e interculturales estuvieron estrechamente relacionadas con el concepto de aprendizaje significativo. Los docentes manifestaron que el aprendizaje del idioma resulta más efectivo cuando los estudiantes logran conectar los contenidos con situaciones reales de su contexto, intereses y experiencias cotidianas. Por esta razón, algunos informantes señalaron la importancia de utilizar canciones, videos, conversaciones cotidianas y ejemplos cercanos a la realidad de los estudiantes como estrategias para favorecer la comprensión y la motivación.

En este sentido, el aprendizaje significativo apareció como un fenómeno transversal dentro de la categoría, ya que permitió articular las diferentes competencias analizadas. Las dimensiones socioemocionales favorecieron ambientes de confianza y participación; las competencias tecnológicas facilitaron el acceso a recursos auténticos y dinámicos; mientras que las competencias interculturales ampliaron la comprensión del idioma como fenómeno social y cultural. Todas estas dimensiones contribuyeron conjuntamente a fortalecer experiencias de aprendizaje más contextualizadas y relevantes para los estudiantes.

Otro aspecto importante derivado del análisis de la Tabla 2 fue la necesidad de fortalecer los procesos de formación docente continua. Los hallazgos mostraron que muchos docentes desarrollaron estas competencias a partir de la experiencia, la práctica cotidiana o la autoformación, más que como resultado de procesos sistemáticos de capacitación institucional. Esto evidenció la importancia de promover espacios permanentes de actualización pedagógica orientados al desarrollo integral del perfil docente en el área de inglés.

De igual manera, el análisis permitió identificar que las competencias socioemocionales, tecnológicas e interculturales no pueden entenderse de manera aislada, ya que todas interactúan entre sí dentro de la práctica pedagógica. Un docente que integra recursos tecnológicos, pero no logra construir un ambiente emocional favorable, puede encontrar dificultades para desarrollar actividades comunicativas efectivas. Del mismo modo, la enseñanza de aspectos culturales requiere habilidades comunicativas y estrategias pedagógicas que favorezcan la participación y el respeto por la diversidad. Por ello, el fortalecimiento de estas competencias debe abordarse desde una perspectiva integral y articulada.

Finalmente, la Tabla 2 permitió comprender que las competencias del docente de inglés responden a las transformaciones actuales de la educación y a las nuevas exigencias de los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras. El docente contemporáneo requiere no solo dominio lingüístico y metodológico, sino también capacidades emocionales, tecnológicas e interculturales que le permitan responder de manera pertinente a las necesidades de los estudiantes y a las dinámicas del contexto educativo. En consecuencia, los hallazgos de esta categoría reforzaron la importancia del acompañamiento pedagógico y de la formación continua como estrategias fundamentales para consolidar un perfil docente integral, capaz de implementar de manera efectiva el Currículo Sugerido de Inglés y promover procesos de aprendizaje significativos dentro de la institución educativa estudiada.

Categoría 2. Acompañamiento Pedagógico en el Área de Inglés

El acompañamiento pedagógico constituyó una dimensión esencial dentro del proceso de desarrollo profesional docente y de mejora de la calidad educativa en el área de inglés. No se trató únicamente de supervisar o evaluar el desempeño docente, sino de generar un espacio dialógico y reflexivo que promoviera la innovación, la actualización metodológica y la

articulación de estrategias que fortalecieran la enseñanza del idioma. Imbernón (2017) afirmó al respecto:

El acompañamiento educativo es un proceso horizontal que busca empoderar al docente en su rol profesional y promover una cultura de cooperación institucional para el cambio educativo. Acompañar significa orientar, dialogar y construir conocimiento pedagógico en colectivo, partiendo de las necesidades y realidades de cada institución para potenciar las capacidades docentes a través del intercambio de experiencias, la observación entre pares y la reflexión conjunta sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. (p. 63)

Esta definición situó el acompañamiento pedagógico como un proceso formativo de carácter colaborativo, lo cual resultó pertinente para analizar las percepciones de los docentes del colegio José María Córdoba, quienes describieron condiciones de trabajo que limitaban o favorecían dicho acompañamiento.

Este proceso colaborativo encontró fundamento en los planteamientos de Vygotsky (1979), quien señaló:

La zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. Lo que el niño puede hacer hoy con ayuda, podrá hacerlo mañana por sí solo. La instrucción sólo es buena cuando va por delante del desarrollo. (p. 133)

Trasladado al ámbito del desarrollo profesional docente, este principio permitió interpretar el acompañamiento pedagógico como un andamiaje institucional que opera en la zona de desarrollo próximo del profesorado. Al igual que el aprendiz necesita la mediación de un sujeto más experto para avanzar hacia niveles superiores de comprensión, el docente requirió procesos de acompañamiento que le permitieran trascender sus prácticas habituales y desarrollar nuevas capacidades pedagógicas en relación con la implementación del Currículo Sugerido de Inglés. En este sentido, el acompañamiento no constituyó un acto externo de corrección, sino una condición interna del aprendizaje profesional situado.

A continuación, se desarrollan las seis subcategorías que organizaron el análisis de esta categoría.

Subcategoría 2.1. Obstáculos y Desafíos que Enfrentan los Docentes al Aplicar el Currículo Sugerido de Inglés

La pregunta orientadora formulada fue: ¿Cuáles son los principales obstáculos al momento de implementar el Currículo Sugerido de Inglés durante el acompañamiento pedagógico?

C1: "No existen unas buenas bases durante el proceso de enseñanza y/o formación en lengua extranjera desde la básica primaria, así que en grado sexto es necesario hacer bastante realimentación de temas y vocabulario básico."

C2: "Factores como el contexto y particularidades de cada grupo, el nivel académico de los estudiantes se convierten en obstáculos a la hora de implementar el Currículo Sugerido."

C3: "Necesidad de mayor capacitación y desarrollo profesional para comprender e implementar completamente el currículo. Grupos de estudiantes con niveles de inglés muy diversos, lo que dificulta la aplicación de un currículo uniforme. Limitaciones en la infraestructura tecnológica de la institución."

C4: "Uno de los principales obstáculos es la falta de recursos didácticos adecuados y actualizados, especialmente en contextos con limitaciones presupuestarias. También se presentan dificultades relacionadas con la carga administrativa y la escasa formación continua en metodologías comunicativas modernas, lo que dificulta una implementación efectiva."

C5: "Los principales obstáculos para implementar el currículo sugerido son: de los grados sexto a octavo los libros de texto contienen demasiado léxico desconocido, lo que hace que se deba dedicar demasiado tiempo en su abordaje. Muchos estudiantes no traen las habilidades necesarias para enfrentar el curso al que llegan, debido a que han sido promovidos por ley y no por sus capacidades adquiridas. El número de libros en algunos cursos es insuficiente para el número de estudiantes, ocasionando desórdenes en las clases."

Los testimonios revelaron que los obstáculos para la implementación del CSI fueron de naturaleza estructural, formativa y contextual. El Consejo de Europa (2001) explicó al respecto:

Cuando existen lagunas significativas en las etapas iniciales del aprendizaje de una lengua extranjera, el desarrollo posterior de la competencia comunicativa se ve seriamente afectado, ya que el aprendiz carece de los conocimientos lingüísticos y estratégicos necesarios para participar eficazmente en actividades comunicativas más complejas. El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso acumulativo que requiere una progresión coherente y continua a lo largo de las distintas etapas educativas. (p. 134)

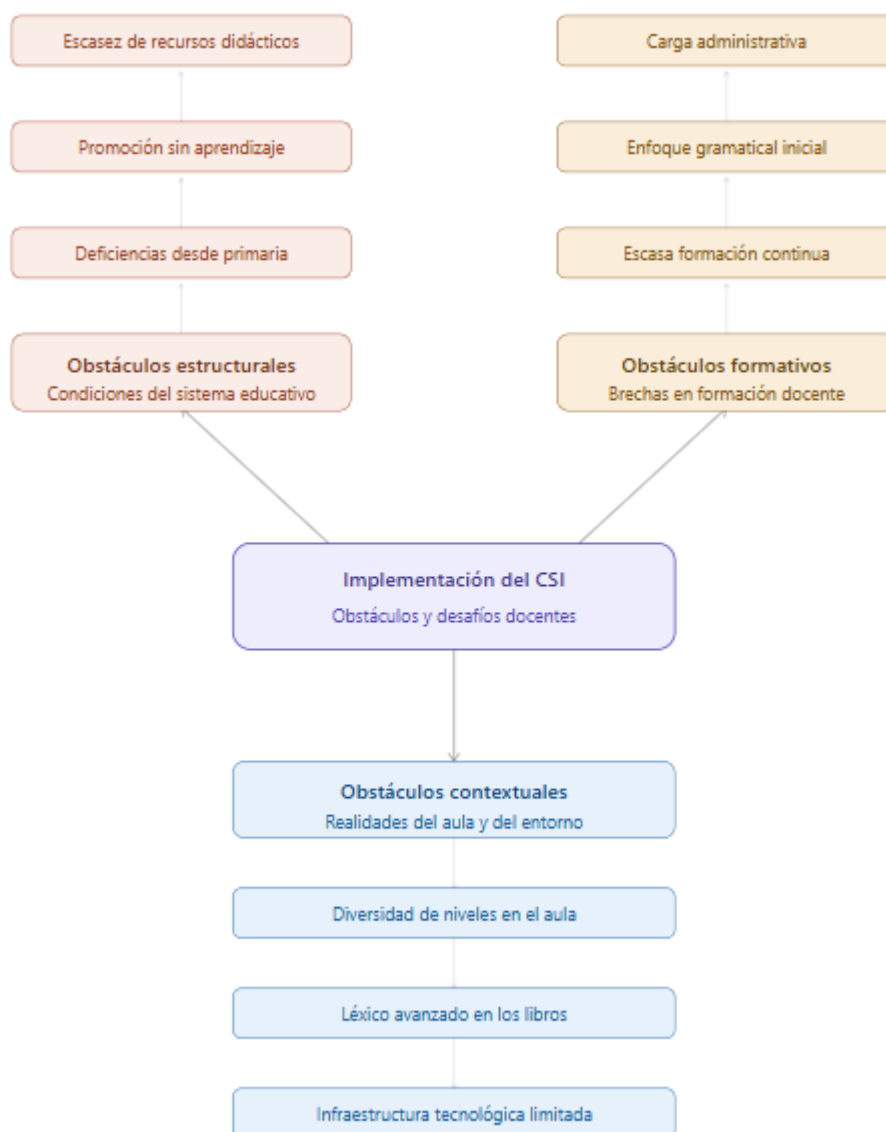
Esta cita permitió interpretar que las deficiencias en la formación previa en inglés de los estudiantes que ingresaron a secundaria generaron obstáculos estructurales para la implementación del CSI. La necesidad de realizar procesos constantes de retroalimentación y nivelación, descrita por los informantes, limitó el avance curricular y evidenció la importancia de una formación progresiva y articulada desde los primeros niveles educativos. Asimismo, Richards (2017) precisó:

La implementación efectiva de un currículo no depende únicamente de la disponibilidad de materiales o de su alineación con los lineamientos oficiales, sino de la capacidad del docente para mediar pedagógicamente los contenidos, ajustar el nivel de complejidad lingüística y responder a las características del grupo. Cuando los materiales presentan un nivel léxico o conceptual superior al dominio de los estudiantes y no se acompañan de estrategias didácticas adecuadas, el currículo pierde funcionalidad y se convierte en una barrera para el aprendizaje. (p. 112)

Desde esta perspectiva, los obstáculos identificados por los docentes no respondieron a un desconocimiento del currículo, sino a la interacción entre condiciones institucionales, vacíos de formación previa y limitaciones de recursos. El acompañamiento pedagógico emergió como el mecanismo más pertinente para abordar estas tensiones de manera situada y colaborativa.

Figura 4.

Red semántica de la Subcategoría 2.1: Obstáculos y desafíos al implementar el CSI



Referentes: Consejo de Europa (2001) - Richards (2017) - Imbernón (2017) — Informantes: C1 - C2 - C3 - C4 - C5 — Lozano (2026)

Nota. Lozano (2026).

Tabla 3

Categoría 2. Acompañamiento pedagógico en el área de inglés

Categoría	Subcategoría	Fenómenos
Acompañamiento pedagógico en el área de inglés	Obstáculos y desafíos que enfrentan los docentes al aplicar el currículo	Vocabulario básico insuficiente en los estudiantes

		Aplicación de un currículo uniforme
		Particularidades de cada grupo
		Necesidad de mayor capacitación y desarrollo profesional
		Nivel académico heterogéneo de los estudiantes
		Escasez de recursos didácticos
		Limitaciones tecnológicas institucionales

Nota. Elaboración propia con base en Lozano (2026).

La Tabla 3 permitió organizar y sintetizar los principales fenómenos emergentes relacionados con la categoría “Acompañamiento pedagógico en el área de inglés”, específicamente en la subcategoría referida a los obstáculos y desafíos que enfrentan los docentes al aplicar el Currículo Sugerido de Inglés (CSI). El análisis de esta categoría evidenció que la implementación del currículo no dependió exclusivamente del conocimiento o disposición del docente, sino de una serie de condiciones estructurales, institucionales, pedagógicas y contextuales que incidieron directamente en el desarrollo de la práctica educativa.

Los testimonios analizados mostraron que uno de los principales obstáculos identificados por los docentes fue la falta de bases sólidas en inglés por parte de los estudiantes que ingresaban a los niveles de secundaria. Este fenómeno apareció de manera recurrente en las respuestas de los informantes, quienes señalaron que muchos estudiantes llegaban a sexto grado sin conocimientos básicos de vocabulario, estructuras elementales o habilidades comunicativas mínimas en lengua extranjera. Como consecuencia, los docentes debían dedicar una parte

considerable del tiempo de clase a procesos de nivelación y retroalimentación de contenidos que, teóricamente, debían haber sido adquiridos durante la educación primaria.

Este hallazgo permitió interpretar que la implementación del Currículo Sugerido de Inglés se vio afectada por una ruptura en la continuidad de los procesos formativos entre los diferentes niveles educativos. Los docentes percibieron que la ausencia de una articulación efectiva entre primaria y secundaria dificultó el cumplimiento de los objetivos planteados por el currículo, especialmente en lo relacionado con la progresión gradual de las competencias comunicativas. En este sentido, el problema no fue entendido únicamente como una dificultad académica de los estudiantes, sino como una limitación estructural del sistema educativo que repercutió directamente en la práctica pedagógica del docente de inglés.

Otro fenómeno significativo identificado en la tabla fue la diversidad de niveles presentes dentro de los grupos. Los docentes señalaron que, en una misma aula, coexistían estudiantes con niveles muy diferentes de dominio del idioma, lo que dificultaba la aplicación homogénea del currículo. Algunos estudiantes presentaban conocimientos básicos aceptables, mientras que otros mostraban vacíos significativos incluso en contenidos elementales. Esta heterogeneidad obligaba al docente a adaptar constantemente las actividades, modificar el ritmo de enseñanza y buscar estrategias diferenciadas para atender las necesidades particulares de cada grupo.

Desde esta perspectiva, el acompañamiento pedagógico emergió como una necesidad fundamental para orientar a los docentes en el diseño de estrategias de diferenciación curricular y atención a la diversidad. Los hallazgos evidenciaron que los informantes reconocieron la importancia del enfoque comunicativo promovido por el CSI; sin embargo, consideraron que las condiciones reales del aula dificultaban su implementación plena, especialmente cuando existían brechas importantes entre los niveles de desempeño de los estudiantes.

Asimismo, la escasez de recursos didácticos constituyó otro de los fenómenos centrales identificados en la Tabla 3. Los docentes mencionaron la falta de libros suficientes, materiales actualizados, recursos interactivos y herramientas tecnológicas como limitaciones permanentes dentro de su práctica pedagógica. Algunos informantes señalaron que los textos proporcionados contenían un nivel léxico demasiado avanzado para las capacidades reales de muchos

estudiantes, lo que obligaba a simplificar contenidos o dedicar más tiempo a la explicación de vocabulario básico.

Esta situación permitió comprender que la implementación del currículo no depende únicamente de la existencia de lineamientos oficiales, sino también de la disponibilidad de recursos pertinentes y contextualizados que faciliten el aprendizaje. Los testimonios mostraron que los docentes realizaron esfuerzos constantes por adaptar materiales y diseñar estrategias alternativas para responder a las necesidades del contexto; sin embargo, estas acciones dependieron principalmente de iniciativas individuales y no de procesos institucionales sistemáticos de apoyo pedagógico.

Otro aspecto relevante derivado del análisis fue la necesidad de mayor capacitación y desarrollo profesional docente. Los informantes manifestaron que el Currículo Sugerido de Inglés propone un enfoque comunicativo y metodologías activas que requieren procesos permanentes de actualización pedagógica. Algunos docentes reconocieron que su formación inicial estuvo centrada principalmente en enfoques tradicionales orientados a la gramática, por lo que consideraron necesario fortalecer sus competencias metodológicas para responder adecuadamente a las exigencias del currículo actual.

Este hallazgo permitió interpretar que el acompañamiento pedagógico no debe limitarse a funciones de supervisión o evaluación, sino que debe constituirse como un proceso formativo y colaborativo orientado al fortalecimiento profesional del docente. En este sentido, los testimonios reflejaron la necesidad de contar con espacios institucionales de capacitación continua, intercambio de experiencias y reflexión pedagógica que permitan mejorar las prácticas de enseñanza del inglés de manera contextualizada.

De igual manera, las limitaciones tecnológicas aparecieron como un obstáculo importante para la implementación efectiva del CSI. Los docentes señalaron dificultades relacionadas con la conectividad, el acceso restringido a equipos tecnológicos y la ausencia de infraestructura adecuada para desarrollar actividades apoyadas en herramientas digitales. Esta situación resultó especialmente significativa debido a que el enfoque comunicativo promovido por el currículo enfatiza el uso de recursos auténticos, audios, plataformas digitales y actividades interactivas que requieren apoyo tecnológico constante.

No obstante, el análisis permitió identificar que, pese a estas limitaciones, algunos docentes buscaron alternativas para incorporar recursos digitales accesibles dentro de sus clases. El uso de celulares, videos, canciones y aplicaciones gratuitas evidenció esfuerzos individuales por mantener prácticas pedagógicas innovadoras en medio de condiciones institucionales adversas. Esto permitió reconocer el compromiso profesional y la capacidad de adaptación de los docentes frente a las dificultades del contexto.

Otro elemento importante que emergió del análisis de la Tabla 3 fue la relación existente entre los obstáculos identificados y la calidad del acompañamiento pedagógico recibido por los docentes. Los testimonios sugirieron que muchas de las dificultades señaladas podrían ser afrontadas de manera más efectiva mediante procesos institucionales de apoyo, orientación y trabajo colaborativo. En este sentido, el acompañamiento pedagógico fue concebido como una estrategia necesaria para fortalecer la implementación del currículo, promover la actualización docente y generar respuestas colectivas frente a las problemáticas del contexto escolar.

Además, los hallazgos permitieron evidenciar que los obstáculos identificados no operaron de manera aislada, sino que se relacionaron entre sí de forma compleja. La falta de bases en primaria se vinculó con la heterogeneidad de niveles; la escasez de recursos limitó el desarrollo de estrategias comunicativas; y las dificultades tecnológicas afectaron las posibilidades de innovación metodológica. Todo ello configuró un escenario pedagógico en el que el docente debió enfrentar múltiples tensiones simultáneamente para intentar cumplir con las exigencias del Currículo Sugerido de Inglés.

En términos generales, la Tabla 3 permitió comprender que los desafíos asociados a la implementación del currículo responden tanto a factores internos del aula como a condiciones estructurales más amplias del sistema educativo. Los docentes mostraron disposición, compromiso y claridad frente a la importancia del enfoque comunicativo; sin embargo, señalaron que las condiciones institucionales no siempre favorecieron el desarrollo efectivo de las estrategias pedagógicas propuestas por el CSI.

Finalmente, el análisis de esta categoría permitió concluir que el acompañamiento pedagógico constituye una herramienta fundamental para enfrentar los obstáculos identificados por los docentes. Más que un mecanismo de control, el acompañamiento debe entenderse como

un proceso continuo de apoyo profesional, construcción colectiva de conocimiento y fortalecimiento de capacidades docentes. Desde esta perspectiva, las implicaciones pedagógicas derivadas de la tabla señalaron la necesidad de promover procesos de formación continua, estrategias de articulación curricular entre niveles educativos, acceso a recursos pertinentes y espacios de reflexión colaborativa que permitan mejorar las condiciones de enseñanza del inglés dentro de la institución educativa estudiada.

Subcategoría 2.2. Proceso de Acompañamiento Pedagógico para la Enseñanza de las Cuatro Habilidades Básicas

La pregunta orientadora formulada fue: ¿De qué forma, en el proceso de acompañamiento pedagógico que usted brinda durante la enseñanza, abarca las cuatro habilidades básicas que refiere el Currículo Sugerido de Inglés?

C1: "A través de actividades y ejercicios prácticos cuyo objetivo siempre es despertar en el estudiante el interés en el proceso de aprendizaje del inglés."

C2: "Dependiendo de la temática a abordar, utilizo recursos disponibles para fortalecer esas habilidades; por ejemplo, audios presentes en los libros para fortalecer el listening o, a partir de los mismos, se realizan actividades de speaking, reading o writing."

C3: "Las cuatro habilidades lingüísticas se abordan en una clase con los estudiantes; por ejemplo, cuando les brindo un cuestionario de preguntas el cual deben responder en el cuaderno de manera escrita y luego se evalúa de forma oral."

C4: "Procuro integrar las cuatro habilidades (listening, speaking, reading y writing) en actividades significativas y contextualizadas. Por ejemplo, uso audios auténticos para trabajar comprensión auditiva, actividades de role play para expresión oral, textos adaptados para lectura crítica, y redacciones creativas para desarrollar la escritura. Además, aplico estrategias de retroalimentación continua para reforzar el aprendizaje integral."

C5: "Las cuatro habilidades se abarcan a partir de cualquier tema visto, pues la idea es que los estudiantes lo interioricen, y esto solo se logra si se habla, se escucha, se escribe y se lee."

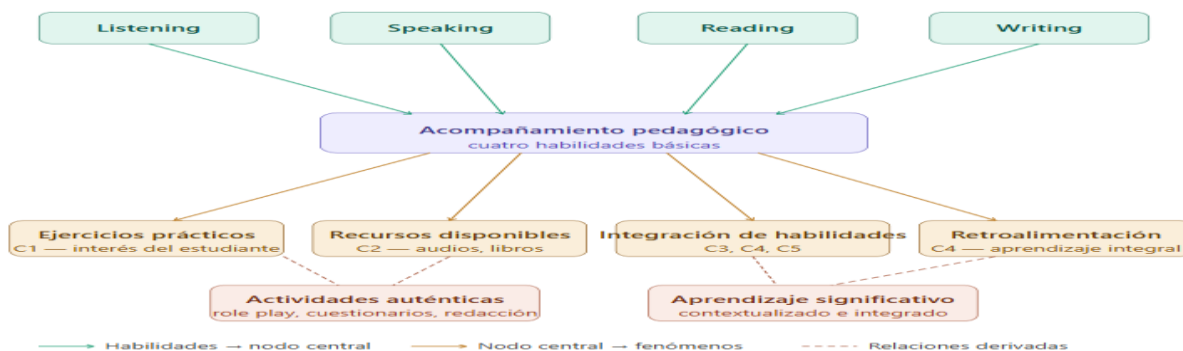
Los testimonios mostraron que el acompañamiento pedagógico en el área de inglés se orientó al fortalecimiento integrado de las cuatro habilidades comunicativas. Richards y Rodgers (2014) señalaron al respecto:

Las actividades prácticas en la enseñanza de lenguas cumplen una función central en el aprendizaje, ya que permiten a los estudiantes usar el idioma como un medio para comunicarse y no solo como un objeto de estudio. Cuando las tareas implican resolver problemas, intercambiar información, expresar ideas u opiniones y participar en interacciones significativas, los aprendices desarrollan simultáneamente las habilidades de comprensión y producción, fortaleciendo así su competencia comunicativa de manera integrada y funcional. (p. 176)

Esta cita permitió interpretar que los ejercicios prácticos descritos por los informantes respondieron a una comprensión del aprendizaje del inglés como proceso comunicativo integrado. Asimismo, el Consejo de Europa (2001) precisó que las actividades de comprensión y expresión, tanto orales como escritas, deben concebirse de manera interrelacionada, ya que el uso efectivo de la lengua requiere la movilización conjunta de estas habilidades en contextos reales de comunicación.

Figura 5.

Red semántica de la Subcategoría 2.2: Proceso de acompañamiento y cuatro habilidades básicas



Nota. Lozano (2026).

Tabla 4

Acompañamiento pedagógico en el área de inglés

Categoría	Subcategoría	Fenómenos
-----------	--------------	-----------

Acompañamiento pedagógico en el área de inglés	Proceso de acompañamiento pedagógico para la enseñanza de las cuatro habilidades básicas	Integración de listening, speaking, reading y writing
		Uso de actividades prácticas y contextualizadas
		Retroalimentación continua
		Uso de recursos disponibles
		Desarrollo integral de habilidades comunicativas

Nota. Elaboración propia con base en Lozano (2026).

La Tabla 4 permitió sistematizar los fenómenos emergentes relacionados con la categoría “Acompañamiento pedagógico en el área de inglés”, específicamente en la subcategoría correspondiente al proceso de acompañamiento pedagógico para la enseñanza de las cuatro habilidades básicas del idioma inglés. El análisis desarrollado a partir de los testimonios de los docentes evidenció que el acompañamiento pedagógico se configuró como un proceso orientado principalmente al fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes mediante la integración de las habilidades de listening, speaking, reading y writing dentro de las prácticas de aula.

Uno de los hallazgos más relevantes identificados en la tabla fue la integración de habilidades comunicativas dentro de las secuencias didácticas implementadas por los docentes. Los testimonios mostraron que los informantes comprendieron la enseñanza del inglés como un proceso integral en el que las habilidades lingüísticas no deben trabajarse de manera aislada, sino articuladas entre sí mediante actividades contextualizadas y significativas. En este sentido, los docentes señalaron que, a partir de una misma temática, buscaban desarrollar ejercicios de comprensión auditiva, lectura, producción oral y escritura, favoreciendo así una experiencia de aprendizaje más completa y coherente con el enfoque comunicativo promovido por el Currículo Sugerido de Inglés.

Este hallazgo permitió interpretar que los docentes poseen una comprensión conceptual del carácter interdependiente de las habilidades comunicativas. La integración de listening, speaking, reading y writing evidenció una apropiación del enfoque metodológico planteado por el Currículo Sugerido de Inglés y por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, los cuales enfatizan el uso funcional del idioma en contextos reales de comunicación. Desde esta perspectiva, el acompañamiento pedagógico apareció como una estrategia necesaria para fortalecer y sistematizar este tipo de prácticas integradoras dentro de la institución educativa.

Asimismo, los testimonios permitieron identificar que el uso de recursos disponibles constituyó otro fenómeno importante dentro de la tabla. Los docentes mencionaron el empleo de libros de texto, audios, videos, cuestionarios, lecturas graduadas, canciones y materiales audiovisuales como herramientas utilizadas para trabajar las habilidades comunicativas. Aunque los recursos institucionales eran limitados, los informantes demostraron creatividad y disposición para adaptar los materiales disponibles a las necesidades de sus estudiantes y a las exigencias del currículo.

El análisis permitió comprender que los recursos didácticos desempeñan un papel fundamental dentro del acompañamiento pedagógico, debido a que facilitan la creación de ambientes comunicativos más dinámicos e interactivos. Sin embargo, también se evidenció que la efectividad de estos recursos dependió en gran medida de la capacidad del docente para contextualizarlos y utilizarlos pedagógicamente. En consecuencia, el acompañamiento pedagógico fue interpretado como un espacio que no solo debe orientar el uso técnico de materiales, sino también fortalecer la reflexión sobre su pertinencia y adaptación al contexto educativo.

Otro fenómeno significativo identificado en la Tabla 4 correspondió a la retroalimentación continua. Los docentes señalaron que durante las actividades de enseñanza procuraban brindar observaciones constantes a los estudiantes para corregir errores, reforzar aprendizajes y mejorar progresivamente las habilidades comunicativas. Este aspecto fue particularmente visible en actividades orales, ejercicios escritos y procesos de evaluación formativa desarrollados dentro del aula.

La retroalimentación emergió como una práctica pedagógica esencial dentro del proceso de acompañamiento, ya que permitió orientar al estudiante en la construcción gradual de competencias lingüísticas y comunicativas. Los testimonios evidenciaron que los docentes valoraron la retroalimentación no solo como mecanismo de corrección, sino también como estrategia motivacional y de acompañamiento individualizado. Desde esta perspectiva, el acompañamiento pedagógico se relacionó directamente con la capacidad del docente para guiar y apoyar permanentemente los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

Además, los hallazgos mostraron que las actividades auténticas ocuparon un lugar importante dentro de las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes. Los informantes mencionaron actividades como role play, debates, cuestionarios orales, dramatizaciones, redacciones creativas y conversaciones guiadas como mecanismos para promover el uso real del idioma dentro del aula. Estas actividades fueron valoradas positivamente porque permitieron a los estudiantes participar de manera activa y utilizar el inglés en situaciones cercanas a contextos reales de comunicación.

Este fenómeno permitió interpretar que los docentes buscaron superar enfoques tradicionales centrados exclusivamente en la memorización de estructuras gramaticales, orientándose hacia metodologías más participativas y comunicativas. No obstante, el análisis también evidenció que la implementación de actividades auténticas estuvo condicionada por factores como el tiempo disponible, el número de estudiantes por grupo y las limitaciones de recursos tecnológicos e institucionales.

Otro aspecto relevante derivado del análisis de la Tabla 4 fue la importancia del interés y la motivación estudiantil dentro del proceso de acompañamiento pedagógico. Algunos docentes señalaron que las actividades prácticas y dinámicas favorecían una mayor participación de los estudiantes y contribuían a disminuir la apatía frente al aprendizaje del inglés. En este sentido, el acompañamiento pedagógico fue entendido también como una estrategia orientada a fortalecer el compromiso y la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje del idioma.

Los testimonios permitieron evidenciar que las actividades contextualizadas y significativas generaron mayores oportunidades de interacción y participación comunicativa. Esto reforzó la idea de que el aprendizaje del inglés resulta más efectivo cuando los estudiantes

perciben utilidad, cercanía y aplicabilidad en las actividades desarrolladas dentro del aula. Por consiguiente, las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes no solo buscaron desarrollar habilidades lingüísticas, sino también despertar interés y motivación en los estudiantes.

De igual manera, el análisis permitió identificar que el acompañamiento pedagógico se relacionó estrechamente con los procesos de planeación y organización de las actividades de aula. Algunos docentes mostraron niveles más avanzados de estructuración didáctica, integrando secuencias que articulaban las cuatro habilidades comunicativas en torno a propósitos específicos y situaciones contextualizadas. Otros, en cambio, dependieron en mayor medida del libro de texto y de actividades más tradicionales. Esta diferencia evidenció distintos niveles de apropiación del enfoque comunicativo y señaló la necesidad de fortalecer espacios de formación y trabajo colaborativo entre docentes.

En este sentido, la Tabla 4 permitió comprender que el acompañamiento pedagógico debe favorecer el intercambio de experiencias exitosas, la reflexión metodológica y la construcción colectiva de estrategias de enseñanza. Los hallazgos mostraron que muchos docentes desarrollaron prácticas valiosas desde su experiencia individual, pero estas no siempre fueron socializadas o sistematizadas institucionalmente. Por ello, el acompañamiento pedagógico apareció como una oportunidad para fortalecer el aprendizaje profesional colectivo dentro del área de inglés.

Asimismo, los fenómenos identificados evidenciaron que el acompañamiento pedagógico no puede reducirse únicamente a procesos administrativos o de supervisión. Los docentes percibieron la necesidad de un acompañamiento más cercano, reflexivo y colaborativo que les permita mejorar sus estrategias metodológicas, enfrentar las dificultades del contexto y responder de manera más efectiva a las exigencias del Currículo Sugerido de Inglés. Esta visión coincidió con los planteamientos teóricos que conciben el acompañamiento como un proceso horizontal de construcción conjunta de conocimiento pedagógico.

Finalmente, el análisis de la Tabla 4 permitió concluir que el acompañamiento pedagógico constituye un elemento esencial para fortalecer la enseñanza integrada de las cuatro habilidades comunicativas dentro del área de inglés. Los docentes demostraron compromiso y

disposición para implementar estrategias coherentes con el enfoque comunicativo; sin embargo, también evidenciaron la necesidad de contar con mayores recursos, espacios de formación continua y procesos institucionales de apoyo que favorezcan la consolidación de prácticas pedagógicas más innovadoras y contextualizadas. En consecuencia, las implicaciones derivadas de esta categoría señalaron la importancia de fortalecer el acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente y como mecanismo para mejorar la calidad de la enseñanza del inglés dentro de la institución educativa estudiada.

Subcategoría 2.3. Discrepancias entre el Currículo Sugerido de Inglés y la Formación del Docente

La pregunta orientadora formulada fue: ¿Cuáles son las discrepancias que existen entre las exigencias del Currículo Sugerido de Inglés y su formación como docente?

C1: "El currículo tiene un enfoque comunicativo avanzado, pero mi formación inicial fue más tradicional y centrada en la gramática."

C2: "A veces considero que el nivel de ciertos grupos no permite avanzar de acuerdo con lo que exige el Currículo Sugerido."

C3: "A veces considero que el nivel de ciertos grupos no permite avanzar de acuerdo con lo que exige el Currículo Sugerido."

C4: "El currículo establece un enfoque comunicativo bastante ambicioso que no siempre se alinea con la formación inicial que recibimos muchos docentes, que solía estar más centrada en la gramática tradicional. Aunque me he capacitado posteriormente, noto que aún hay una brecha entre lo que se espera y los recursos o formación inicial que se nos brinda para cumplir con esas metas."

C5: "Mi mayor discrepancia es que en las universidades donde se enseñan las licenciaturas no se les da a los estudiantes las suficientes herramientas metodológicas para enfrentar los retos de este siglo."

Los testimonios revelaron tensiones claras entre las demandas del CSI y la formación inicial recibida. Richards y Rodgers (2014) explicaron este fenómeno:

Los enfoques tradicionales en la enseñanza de lenguas extranjeras han tendido a centrarse en la presentación y práctica de estructuras gramaticales, la memorización de vocabulario y la corrección formal del lenguaje. En estos modelos, el docente ocupa un rol protagónico como transmisor del

conocimiento, mientras que el estudiante asume una posición pasiva orientada a la repetición y al dominio de reglas lingüísticas, lo que limita las oportunidades de interacción significativa y el desarrollo de la competencia comunicativa en contextos reales de uso de la lengua. (p. 16)

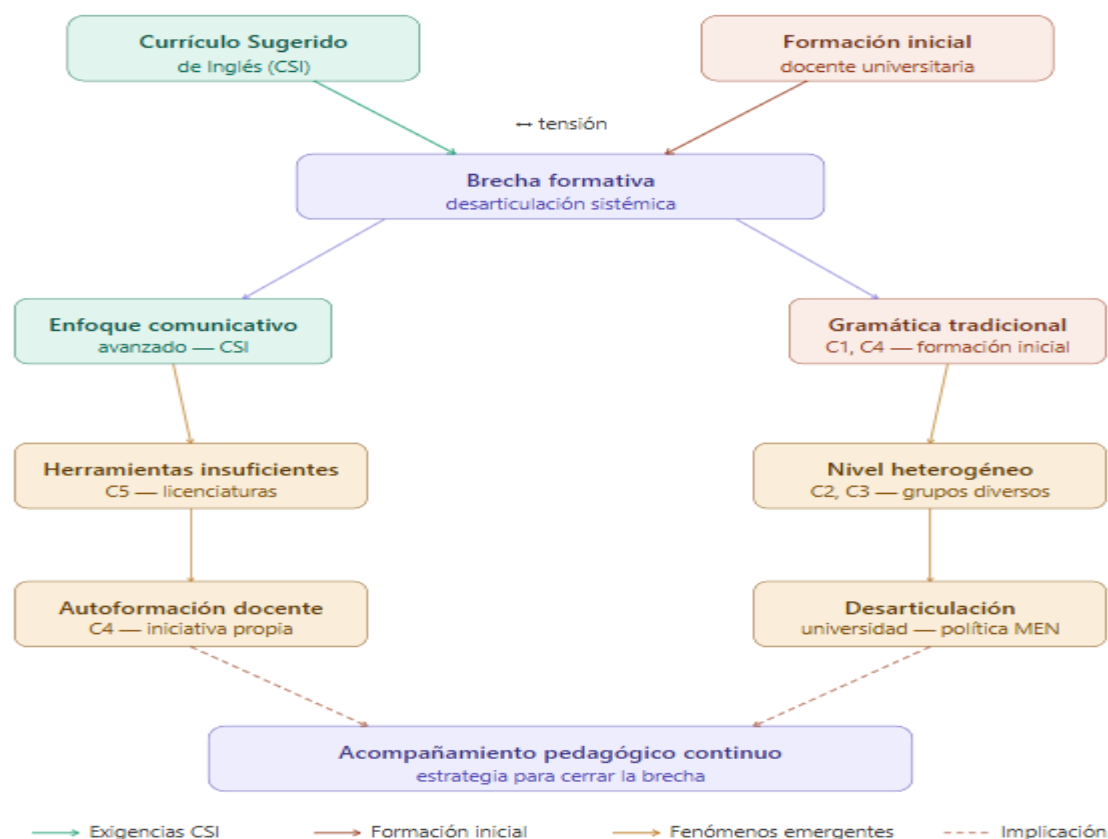
Esta cita permitió interpretar que la brecha entre la formación inicial y las exigencias del CSI respondió a un desajuste estructural entre los modelos formativos tradicionales predominantes en muchas licenciaturas y las exigencias metodológicas del enfoque comunicativo. Kumaravadivelu (2012) complementó esta perspectiva al señalar:

Las reformas educativas en la enseñanza del inglés tienden a construir la imagen de un docente altamente especializado, capaz de implementar enfoques comunicativos complejos, integrar tecnologías digitales, diseñar tareas auténticas y responder a estándares internacionales de desempeño. Sin embargo, estas expectativas suelen formularse sin considerar de manera suficiente las condiciones reales de formación inicial, los contextos institucionales y las limitaciones estructurales en las que los docentes desarrollan su práctica profesional. (p. 38)

Desde esta perspectiva, las discrepancias identificadas por los informantes se constituyeron en evidencia de una desarticulación sistémica entre las políticas de bilingüismo y los programas de formación inicial docente, lo que reforzó la necesidad de procesos de acompañamiento pedagógico orientados a cerrar esta brecha de manera permanente y contextualizada.

Figura 6.

Red semántica de la Subcategoría 2.3: Discrepancias entre el CSI y la formación docente



Nota. Lozano (2026).

Tabla 5

Categoría 2. Acompañamiento pedagógico en el área de inglés

Categoría	Subcategoría	Fenómenos
Acompañamiento pedagógico en el área de inglés	Discrepancias entre el Currículo Sugerido de Inglés y la formación del docente	Formación tradicional centrada en la gramática
		Exigencias del enfoque comunicativo
		Brecha entre formación inicial y realidad del aula

		Necesidad de actualización metodológica
		Falta de herramientas pedagógicas contemporáneas

Nota. Elaboración propia con base en Lozano (2026).

La información presentada en la Tabla 5 permitió comprender las tensiones existentes entre las exigencias establecidas por el Currículo Sugerido de Inglés (CSI) y la formación profesional recibida por los docentes participantes de la investigación. Los fenómenos identificados en esta subcategoría evidenciaron que la implementación del enfoque comunicativo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional no dependió exclusivamente de la disposición o compromiso del profesorado, sino también de las condiciones históricas y estructurales en las que se desarrolló su formación inicial. En este sentido, los testimonios docentes revelaron la existencia de una brecha formativa que incidió directamente en las prácticas pedagógicas, en la apropiación curricular y en las posibilidades reales de aplicar las orientaciones metodológicas del currículo dentro del contexto institucional.

Uno de los hallazgos más significativos fue la discrepancia entre el enfoque tradicional centrado en la enseñanza gramatical, predominante en la formación inicial de muchos docentes, y el enfoque comunicativo exigido actualmente por el CSI. Los informantes señalaron que sus procesos de formación universitaria estuvieron orientados principalmente hacia la memorización de estructuras lingüísticas, el análisis gramatical y la enseñanza normativa del idioma, mientras que el currículo actual demanda metodologías activas, interactivas y centradas en el uso funcional del inglés en situaciones comunicativas reales. Esta situación evidenció una transformación profunda en las políticas educativas relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras, transformación que no siempre estuvo acompañada de procesos de actualización sistemática para los docentes en ejercicio.

Desde la perspectiva de Richards y Rodgers (2014), los enfoques tradicionales de enseñanza de lenguas se caracterizaron por priorizar el dominio formal de la gramática y la repetición mecánica de estructuras lingüísticas, otorgando al docente un papel central como transmisor del conocimiento. En contraste, el enfoque comunicativo plantea que el aprendizaje

de una lengua debe desarrollarse mediante experiencias de interacción, resolución de problemas y uso contextualizado del idioma. A partir de esta diferencia conceptual, puede interpretarse que las tensiones manifestadas por los docentes no respondieron a resistencias personales frente al cambio metodológico, sino a procesos de transición profesional que implicaron modificar prácticas pedagógicas construidas durante años de experiencia y formación académica.

Asimismo, los testimonios reflejaron que los docentes percibieron insuficiencias en las herramientas metodológicas ofrecidas por las universidades para afrontar las demandas actuales de la enseñanza del inglés. La afirmación de uno de los participantes acerca de que las licenciaturas no brindaron suficientes herramientas para enfrentar “los retos de este siglo” permitió identificar una percepción crítica frente a los programas de formación inicial docente. Este hallazgo resultó especialmente relevante porque puso de manifiesto una desarticulación entre las políticas nacionales de bilingüismo y los currículos universitarios encargados de formar a los futuros profesores de inglés.

En este sentido, Kumaravadivelu (2012) explicó que las reformas educativas contemporáneas suelen construir un perfil idealizado del docente de inglés, caracterizado por el dominio de metodologías comunicativas, la integración de tecnologías digitales, el diseño de tareas auténticas y la capacidad para responder a estándares internacionales de desempeño lingüístico. Sin embargo, dichas expectativas frecuentemente son formuladas sin considerar las limitaciones reales de los contextos educativos y las trayectorias formativas de los docentes. Esta perspectiva permitió interpretar que la brecha identificada en los testimonios no constituyó únicamente una problemática individual, sino una tensión sistémica derivada de la rápida transformación de las políticas educativas frente a procesos formativos que evolucionaron con mayor lentitud.

Otro fenómeno importante identificado en la tabla fue la denominada “brecha formativa”, entendida como la distancia entre las competencias profesionales requeridas para implementar el CSI y las capacidades pedagógicas desarrolladas durante la formación inicial. Los docentes manifestaron que, aunque algunos habían participado posteriormente en cursos, diplomados o procesos de capacitación, aún percibían dificultades para aplicar plenamente el enfoque comunicativo en el aula. Esta situación evidenció que la formación continua se convirtió en una necesidad permanente dentro del ejercicio profesional docente, especialmente en áreas como la

enseñanza del inglés, donde las metodologías, enfoques y recursos pedagógicos evolucionan constantemente.

El análisis de este fenómeno permitió reconocer la importancia del acompañamiento pedagógico como estrategia institucional para disminuir dichas brechas. El acompañamiento no solo implicó supervisión o seguimiento administrativo, sino procesos permanentes de reflexión, actualización y construcción colectiva de conocimiento pedagógico. Los docentes expresaron que muchas de las competencias requeridas actualmente fueron desarrolladas de manera autónoma y no como resultado de políticas institucionales sistemáticas de formación profesional. Esto evidenció una necesidad urgente de fortalecer programas de actualización continua que permitan al profesorado apropiarse críticamente de los enfoques metodológicos contemporáneos y contextualizarlos según las realidades de sus estudiantes.

Igualmente, la tabla permitió identificar un fenómeno relacionado con la desarticulación entre universidad y política educativa. Los informantes señalaron que las exigencias del sistema educativo colombiano en materia de bilingüismo no siempre coincidieron con los contenidos, metodologías y prácticas desarrolladas en las licenciaturas. Esta situación generó que muchos docentes llegaran al ejercicio profesional con vacíos metodológicos respecto a la implementación del enfoque comunicativo, el diseño de actividades auténticas y el uso pedagógico de recursos tecnológicos.

Desde una perspectiva interpretativa, este hallazgo mostró cómo las transformaciones curriculares impulsadas por el MEN no necesariamente estuvieron acompañadas de cambios equivalentes en los programas de formación universitaria. En consecuencia, los docentes debieron asumir procesos de adaptación profesional posteriores a su graduación, lo cual implicó esfuerzos individuales de capacitación y actualización. Este fenómeno también reveló una tensión entre la teoría y la práctica, ya que, aunque las políticas educativas promovieron modelos innovadores de enseñanza del inglés, las condiciones reales de formación y trabajo docente dificultaron su implementación efectiva.

Otro aspecto relevante evidenciado en los testimonios fue la importancia de la capacitación posterior y la autoformación docente. Algunos participantes señalaron que habían buscado procesos de actualización por iniciativa propia para responder a las exigencias del

currículo y mejorar sus prácticas pedagógicas. Este hallazgo permitió reconocer un alto nivel de compromiso profesional y disposición hacia el mejoramiento continuo. Sin embargo, también mostró que la responsabilidad de la actualización profesional recayó frecuentemente en el esfuerzo individual del docente y no en políticas institucionales consolidadas de desarrollo profesional.

En este sentido, la autoformación emergió como una estrategia de resistencia pedagógica frente a las limitaciones del sistema. Los docentes buscaron compensar las insuficiencias de su formación inicial mediante cursos, lecturas, talleres y experiencias prácticas que les permitieran comprender mejor el enfoque comunicativo y responder a las necesidades de sus estudiantes. No obstante, el análisis permitió interpretar que estos esfuerzos individuales, aunque valiosos, resultaron insuficientes cuando no estuvieron acompañados de procesos colectivos de acompañamiento pedagógico y apoyo institucional.

Las implicaciones pedagógicas derivadas de esta tabla evidenciaron la necesidad de replantear tanto los programas de formación inicial docente como las políticas institucionales de actualización profesional. Reformar las licenciaturas en lenguas extranjeras para incorporar metodologías comunicativas, competencias digitales y estrategias de enseñanza contextualizadas se constituyó en una necesidad fundamental para responder a las demandas actuales del sistema educativo. Del mismo modo, resultó indispensable fortalecer procesos de formación continua que permitan a los docentes reflexionar críticamente sobre sus prácticas y construir nuevas formas de enseñanza acordes con las realidades del aula contemporánea.

En síntesis, la Tabla 5 permitió comprender que las discrepancias entre el Currículo Sugerido de Inglés y la formación docente constituyeron uno de los fenómenos más significativos dentro de la investigación. Los hallazgos evidenciaron que las dificultades para implementar el enfoque comunicativo no respondieron a falta de compromiso profesional, sino a procesos históricos de formación marcados por enfoques tradicionales y a una desarticulación entre las políticas educativas y los programas universitarios. Asimismo, se reconoció el esfuerzo de los docentes por actualizarse y adaptarse a las nuevas exigencias curriculares, lo que reflejó una actitud de compromiso y mejoramiento continuo. Finalmente, el análisis permitió concluir que el fortalecimiento del acompañamiento pedagógico y de la formación permanente se

configura como una condición indispensable para reducir las brechas identificadas y favorecer una implementación más contextualizada, crítica y efectiva del Currículo Sugerido de Inglés.

Subcategoría 2.4. Aspectos que Afectan la Calidad de la Enseñanza del Inglés

La pregunta orientadora formulada fue: ¿Qué factores, según su experiencia de acompañamiento, influyen negativamente en la calidad de la enseñanza del inglés?

C1: "Falta de recursos: diccionarios, material didáctico e interactivo, libros actualizados, un aula especializada que apoye el fortalecimiento de las habilidades de listening y speaking."

C2: "Hay factores como el contexto de los grupos, el nivel académico e incluso la disposición hacia el aprendizaje que tienen los estudiantes hoy en día."

C3: "La escasez de recursos didácticos adecuados y actualizados limita las posibilidades de crear clases dinámicas e interactivas. Un clima escolar en el que no todos los estudiantes tienen las mismas intenciones para aprender el inglés; hay muchos estudiantes con apatía hacia este idioma."

C4: "Factores como el número elevado de estudiantes por aula, la falta de exposición al idioma fuera del aula, y el uso limitado de tecnología educativa dificultan el logro de los objetivos curriculares. Asimismo, la falta de tiempo para una planificación colaborativa también afecta la implementación de estrategias más efectivas."

C5: "El número de estudiantes, la falta de motivación de los estudiantes."

El análisis de los testimonios mostró que la calidad de la enseñanza del inglés estuvo condicionada por múltiples factores interrelacionados. La UNESCO (2015) señaló al respecto:

La calidad de la enseñanza de una lengua extranjera depende de múltiples factores interrelacionados, entre los que se incluyen la formación y actualización permanente del profesorado, la coherencia curricular, el uso de metodologías activas centradas en el estudiante, la disponibilidad de recursos adecuados y un entorno institucional que favorezca la colaboración, la motivación y la reflexión pedagógica. Estos elementos influyen de manera directa en los procesos de enseñanza y en los resultados de aprendizaje. (p. 34)

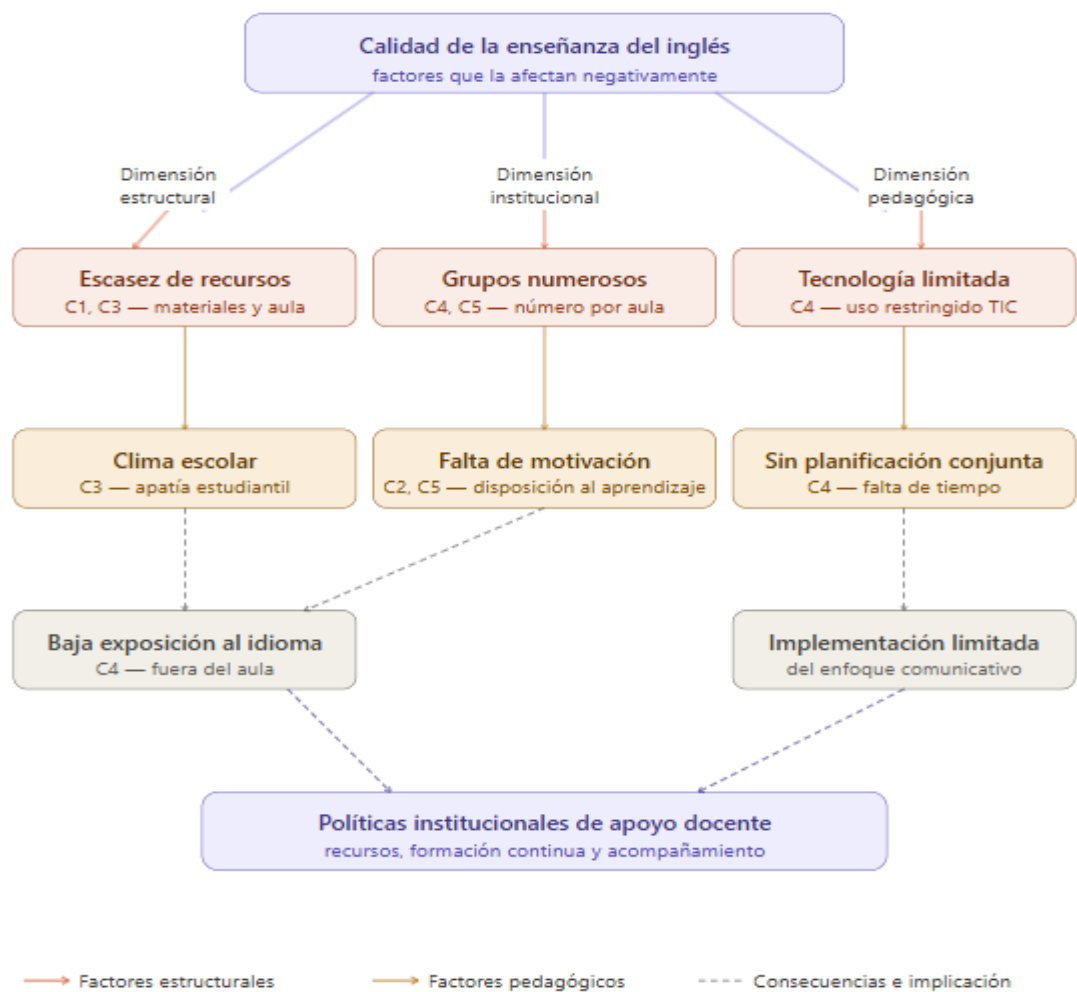
Esta cita permitió interpretar que los factores señalados por los docentes no constituyeron problemas aislados, sino una interacción compleja de condiciones estructurales, institucionales y pedagógicas. Dörnyei (2001) complementó esta perspectiva al referirse a la motivación estudiantil:

La falta de motivación, manifestada en actitudes de apatía, desinterés o resistencia hacia el aprendizaje de una lengua extranjera, afecta directamente la disposición del estudiante para participar en actividades comunicativas. Cuando los estudiantes no perciben relevancia, propósito o apoyo emocional en el aula, tienden a reducir su involucramiento, lo que limita las oportunidades de interacción, práctica significativa del idioma y construcción colectiva del aprendizaje. (p. 36)

Desde esta perspectiva, la apatía estudiantil señalada por los informantes no respondió únicamente a características individuales, sino también a dinámicas institucionales, estilos de enseñanza y condiciones del entorno escolar que incidieron directamente en la disposición del estudiante hacia el aprendizaje del inglés.

Figura 7.

Red semántica de la Subcategoría 2.4: Aspectos que afectan la calidad de la enseñanza



Nota. Lozano (2026).

Tabla 6*Categoría 2. Acompañamiento pedagógico en el área de inglés*

Categoría	Subcategoría	Fenómenos
Acompañamiento pedagógico en el área de inglés	Aspectos que afectan la calidad de la enseñanza del inglés	Escasez de recursos didácticos
		Número elevado de estudiantes
		Baja motivación estudiantil
		Limitado acceso a tecnología educativa
		Escasa exposición al idioma fuera del aula
		Falta de planificación colaborativa

Nota. Elaboración propia con base en Lozano (2026).

La tabla anterior organizó horizontalmente los factores que los informantes identificaron como limitantes de la calidad de la enseñanza del inglés. El análisis evidenció que estos factores se constituyeron en condicionantes estructurales que no pudieron ser resueltos exclusivamente a través de la práctica individual del docente, sino que requirieron respuestas institucionales y políticas. La escasez de recursos didácticos y el número elevado de estudiantes por aula emergieron como los obstáculos más frecuentes, mientras que la baja motivación estudiantil fue interpretada como un efecto secundario de condiciones pedagógicas e institucionales que no favorecieron la participación activa. Las implicaciones señalaron la urgencia de políticas de acompañamiento pedagógico que aborden de manera integral estas condiciones, reconociendo al docente como actor central pero también como sujeto que requiere apoyo sistemático para mejorar la calidad de su práctica.

Subcategoría 2.5. Estrategias Metodológicas y Recursos Utilizados en el Aula

La pregunta orientadora formulada fue: ¿Qué estrategias metodológicas y recursos emplea habitualmente en sus clases de inglés para desarrollar las habilidades comunicativas de sus estudiantes?

C1: "Utilizo actividades prácticas como juegos de roles, canciones y videos cortos en inglés para motivar a los estudiantes y trabajar la comprensión auditiva y la expresión oral de manera lúdica."

C2: "Empleo los audios del libro de texto para listening, completamiento de diálogos para speaking, lecturas graduadas para reading y escritura dirigida o creativa para writing. Intento combinar estos recursos según la temática."

C3: "Utilizo presentaciones en diapositivas, guías de trabajo, cuestionarios escritos y orales, y ocasionalmente videos en YouTube cuando hay conectividad disponible."

C4: "Diseño secuencias didácticas que integran actividades auténticas como debates, presentaciones orales, producción de textos y análisis de situaciones comunicativas reales. También uso aplicaciones móviles y plataformas digitales cuando la tecnología está disponible."

C5: "Trabajo con los libros del MEN, complemento con fotocopias de guías propias y a veces con el celular para buscar pronunciaciones o ejemplos. Las canciones también son útiles para trabajar el listening."

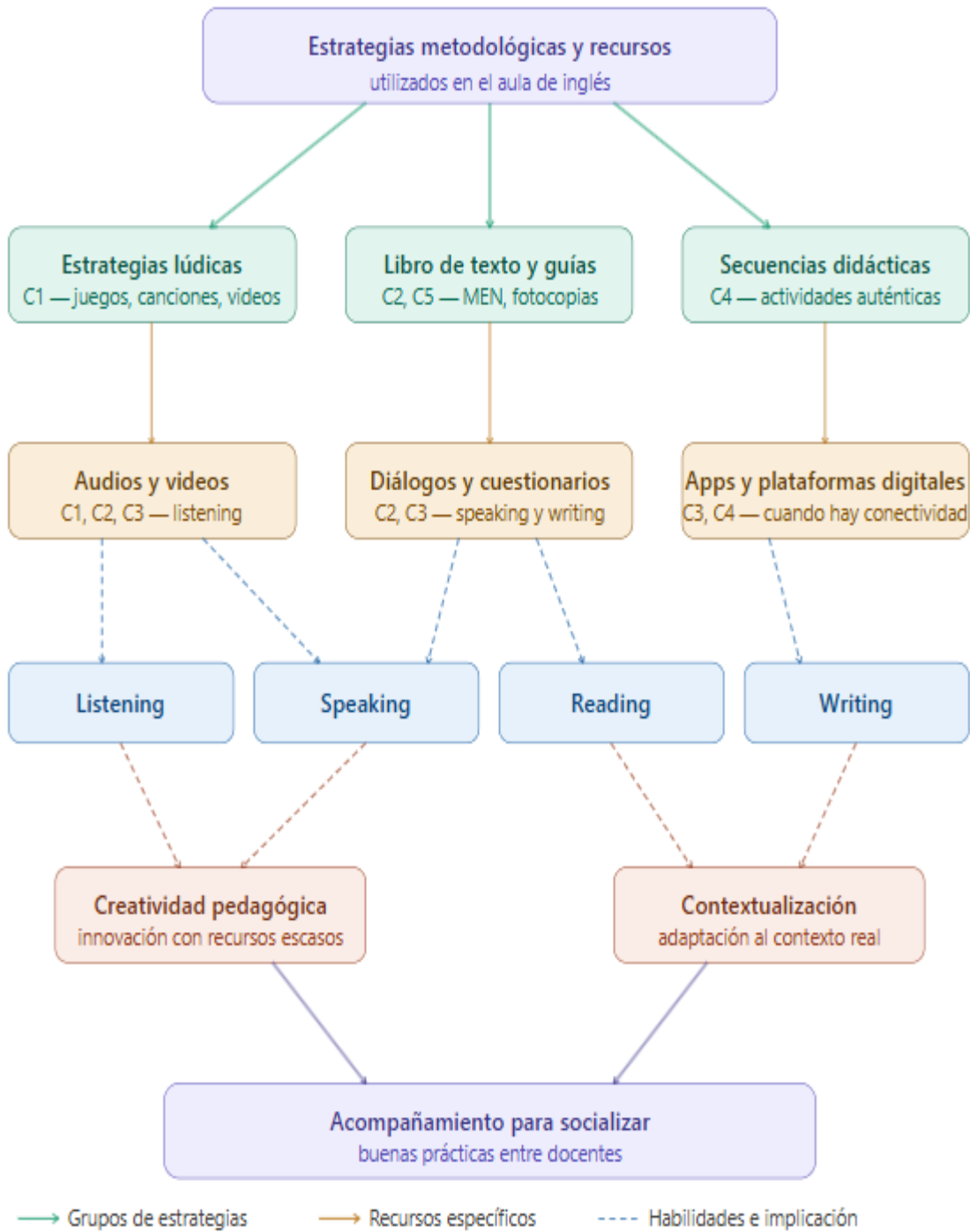
Los testimonios evidenciaron que los docentes desplegaron un repertorio variado de estrategias metodológicas, adaptadas a las condiciones y recursos disponibles en la institución. Tomlinson (2013) señaló al respecto:

El uso de recursos didácticos en la enseñanza de una lengua extranjera debe responder a los contextos reales de aprendizaje de los estudiantes, integrando materiales auténticos y actividades significativas que reflejen situaciones comunicativas de la vida cotidiana. Cuando los recursos se seleccionan y adaptan de manera contextualizada, facilitan la comprensión, promueven la interacción y permiten que los estudiantes relacionen el idioma con sus experiencias, necesidades e intereses reales. (p. 15)

Esta cita permitió interpretar que la selección y adaptación contextualizada de recursos constituyó una competencia pedagógica central del docente de inglés. Los testimonios mostraron que, incluso en condiciones de escasez, los docentes buscaron innovar con recursos accesibles, lo que reflejó un alto nivel de compromiso y creatividad pedagógica.

Figura 8.

Red semántica de la Subcategoría 2.5: Estrategias metodológicas y recursos en el aula



Nota. Lozano (2026).

Tabla 7*Categoría 2. Acompañamiento pedagógico en el área de inglés*

Categoría	Subcategoría	Fenómenos
Acompañamiento pedagógico en el área de inglés	Estrategias metodológicas y recursos utilizados en el aula	Juegos de roles y actividades lúdicas
		Uso de canciones y videos
		Uso de libros del MEN
		Integración de herramientas digitales
		Diseño de secuencias didácticas integradas

Nota. Elaboración propia con base en Lozano (2026).

La información presentada en la Tabla 7 permitió comprender las estrategias metodológicas y los recursos pedagógicos empleados por los docentes durante la enseñanza del idioma inglés, así como las formas en que dichas prácticas se relacionaron con el acompañamiento pedagógico y con las orientaciones establecidas en el Currículo Sugerido de Inglés (CSI). Los fenómenos identificados evidenciaron que las prácticas de aula desarrolladas por los docentes estuvieron marcadas por procesos de adaptación contextual, creatividad pedagógica y búsqueda permanente de estrategias que favorecieran el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes. Asimismo, los hallazgos permitieron interpretar que las metodologías utilizadas no respondieron únicamente a decisiones individuales del profesorado, sino también a las condiciones institucionales, la disponibilidad de recursos y las características propias del contexto escolar.

Uno de los fenómenos más relevantes identificados en esta subcategoría fue el uso de actividades lúdicas y auténticas como estrategia central para motivar a los estudiantes y promover el uso funcional del idioma. Los docentes mencionaron el empleo de juegos de roles,

canciones, debates, videos y actividades interactivas orientadas a fortalecer especialmente las habilidades de listening y speaking. Estas prácticas reflejaron una apropiación parcial del enfoque comunicativo promovido por el CSI, en la medida en que buscaron generar situaciones cercanas a contextos reales de comunicación y favorecer la participación activa del estudiante dentro del proceso de aprendizaje.

Desde la perspectiva de Richards y Rodgers (2014), el enfoque comunicativo plantea que el aprendizaje de una lengua extranjera debe desarrollarse a través de actividades significativas que permitan al estudiante interactuar, negociar significados y utilizar el idioma con propósitos reales. En este sentido, las actividades lúdicas descritas por los docentes no constituyeron simples mecanismos de entretenimiento, sino herramientas pedagógicas orientadas a fortalecer la competencia comunicativa mediante experiencias dinámicas y contextualizadas. La utilización de canciones, dramatizaciones y debates permitió que los estudiantes establecieran vínculos emocionales con el aprendizaje del inglés, disminuyendo la ansiedad y aumentando la disposición para participar oralmente en clase.

El análisis permitió interpretar que estas estrategias también respondieron a la necesidad de enfrentar problemáticas relacionadas con la apatía estudiantil y la baja motivación hacia el aprendizaje del idioma. Los docentes reconocieron que muchos estudiantes mostraban desinterés frente al inglés, situación que los llevó a incorporar actividades más dinámicas y cercanas a los intereses juveniles. De esta manera, las metodologías lúdicas emergieron como mecanismos de mediación pedagógica que facilitaron la interacción y promovieron ambientes de aprendizaje más participativos.

Otro fenómeno importante identificado en la tabla fue el uso de los recursos proporcionados por el libro de texto y los materiales oficiales del MEN. Los testimonios mostraron que los docentes utilizaron principalmente los audios del libro para actividades de listening, ejercicios de lectura graduada, actividades de escritura y prácticas orales estructuradas. Sin embargo, también señalaron la necesidad de complementar dichos recursos mediante fotocopias, guías elaboradas por ellos mismos y materiales adaptados a las características específicas de sus grupos.

Este hallazgo evidenció que el libro de texto constituyó un recurso fundamental dentro de la práctica pedagógica, pero que su implementación requirió procesos constantes de contextualización y adaptación. Tomlinson (2013) sostuvo que los materiales didácticos en la enseñanza de lenguas extranjeras deben responder a las necesidades reales de los estudiantes y permitir la conexión entre el idioma y las experiencias cotidianas del aprendiz. Desde esta perspectiva, el hecho de que los docentes diseñaran materiales complementarios reflejó una comprensión crítica del currículo y de la importancia de adecuar los contenidos a las particularidades del contexto institucional.

Asimismo, el análisis mostró que la dependencia del libro de texto estuvo relacionada, en parte, con las limitaciones de recursos existentes en la institución. Ante la escasez de materiales actualizados y las dificultades de acceso a herramientas tecnológicas, los docentes utilizaron los recursos disponibles como principal apoyo para desarrollar las actividades de aula. Esta situación permitió interpretar que las decisiones metodológicas estuvieron condicionadas no solo por el conocimiento pedagógico del docente, sino también por las posibilidades materiales ofrecidas por la institución educativa.

La tabla también permitió identificar la relevancia de la tecnología disponible como recurso pedagógico dentro de las clases de inglés. Algunos docentes mencionaron el uso de plataformas digitales, aplicaciones móviles, videos de YouTube y teléfonos celulares para apoyar la enseñanza del idioma. Sin embargo, también señalaron que el acceso a estas herramientas estuvo limitado por problemas de conectividad, insuficiencia de equipos tecnológicos y dificultades de infraestructura institucional.

La UNESCO (2019) explicó que la integración de tecnologías digitales en los procesos educativos no implica únicamente el uso instrumental de dispositivos, sino la capacidad del docente para diseñar experiencias de aprendizaje interactivas, colaborativas y contextualizadas. Desde esta perspectiva, el uso de recursos tecnológicos mencionado por los participantes evidenció intentos por modernizar las prácticas pedagógicas y acercar el aprendizaje del inglés a las dinámicas comunicativas contemporáneas. No obstante, las limitaciones tecnológicas identificadas mostraron que la innovación pedagógica depende también de condiciones institucionales que garanticen el acceso equitativo a herramientas digitales.

El análisis permitió comprender que, aun en contextos con recursos limitados, los docentes buscaron alternativas creativas para incorporar elementos tecnológicos dentro de sus clases. El uso del celular para consultar pronunciaciones, reproducir audios o acceder a ejemplos en inglés reflejó procesos de adaptación pedagógica frente a las restricciones del entorno. Esta situación evidenció nuevamente el compromiso profesional del docente y su disposición para innovar metodológicamente pese a las dificultades existentes.

Otro de los hallazgos más significativos de la tabla fue la presencia de secuencias didácticas integradas orientadas a articular las cuatro habilidades comunicativas: listening, speaking, reading y writing. Particularmente, uno de los docentes describió la planificación de actividades auténticas como debates, análisis de situaciones comunicativas, producción de textos y presentaciones orales, organizadas en torno a propósitos comunicativos concretos. Este hallazgo resultó relevante porque mostró un nivel más profundo de apropiación del enfoque comunicativo y de las orientaciones del CSI.

Desde el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001), el desarrollo de la competencia comunicativa requiere integrar de manera articulada las diferentes habilidades lingüísticas, favoreciendo situaciones reales de uso del idioma. En este sentido, las secuencias didácticas descritas reflejaron una comprensión metodológica más cercana a los principios actuales de enseñanza de lenguas extranjeras. Además, evidenciaron la importancia de diseñar experiencias de aprendizaje donde el idioma no se enseñe de manera fragmentada, sino como herramienta de interacción social y construcción de significados.

Sin embargo, el análisis también permitió identificar diferencias significativas entre los docentes respecto al nivel de apropiación metodológica del enfoque comunicativo. Mientras algunos desarrollaron secuencias didácticas complejas e integradas, otros dependieron principalmente de los ejercicios propuestos por el libro de texto y de actividades más tradicionales. Esta heterogeneidad reflejó las desigualdades existentes en los procesos de formación, actualización y acompañamiento pedagógico dentro de la institución.

En este contexto, el acompañamiento pedagógico emergió como una estrategia fundamental para fortalecer las prácticas metodológicas de los docentes y favorecer el intercambio de experiencias exitosas. Las implicaciones pedagógicas derivadas de la tabla

señalaron la necesidad de socializar buenas prácticas, promover espacios de planeación colaborativa y construir comunidades de aprendizaje docente orientadas al mejoramiento de la enseñanza del inglés. El acompañamiento no debía entenderse únicamente como supervisión institucional, sino como un proceso horizontal de reflexión y construcción colectiva del conocimiento pedagógico.

Asimismo, los hallazgos permitieron reconocer que las estrategias metodológicas implementadas por los docentes estuvieron profundamente influenciadas por las condiciones reales del contexto escolar. Las limitaciones tecnológicas, la escasez de recursos y las dificultades de conectividad no impidieron completamente la innovación pedagógica, pero sí condicionaron el alcance y la sistematicidad de muchas prácticas. En consecuencia, la mejora de la enseñanza del inglés no dependió exclusivamente de la voluntad del docente, sino también de políticas institucionales que garanticen condiciones adecuadas para el desarrollo de metodologías activas y comunicativas.

En síntesis, la Tabla 7 permitió comprender que las estrategias metodológicas y los recursos utilizados por los docentes reflejaron procesos de adaptación contextual, creatividad pedagógica y apropiación parcial del enfoque comunicativo del CSI. Los hallazgos evidenciaron el esfuerzo de los docentes por desarrollar actividades auténticas, integrar las cuatro habilidades comunicativas y utilizar recursos tecnológicos disponibles para fortalecer el aprendizaje del inglés. Sin embargo, también mostraron desigualdades metodológicas y limitaciones estructurales que afectaron la implementación plena de dichas estrategias. Finalmente, el análisis permitió concluir que el acompañamiento pedagógico constituye un elemento esencial para fortalecer las prácticas docentes, promover el intercambio de experiencias y consolidar procesos de innovación metodológica coherentes con las necesidades del contexto educativo estudiado.

Subcategoría 2.6. Percepciones sobre el Currículo Sugerido de Inglés como Herramienta Pedagógica

La pregunta orientadora formulada fue: ¿Cómo percibe usted el Currículo Sugerido de Inglés como herramienta pedagógica para orientar su práctica docente?

C1: "Es una guía útil, pero a veces siento que no está adaptada a nuestra realidad. Los contextos rurales o semirurales tienen necesidades diferentes a las que contempla el currículo."

C2: "Es un instrumento que orienta el trabajo, pero deja muchos vacíos cuando se enfrenta a la realidad del aula. No siempre es posible seguirlo al pie de la letra."

C3: "El Currículo Sugerido es valioso porque organiza los contenidos y propone un enfoque comunicativo pertinente, aunque su implementación depende mucho de las condiciones institucionales."

C4: "Lo percibo como un instrumento orientador con potencial, pero que requiere adaptación al contexto. Me gustaría que hubiera más acompañamiento para poder implementarlo de manera efectiva y creativa."

C5: "Es un referente importante, pero necesitamos más formación para entenderlo bien y aplicarlo correctamente. Hay términos y enfoques que no son familiares para todos los docentes."

Las percepciones de los docentes evidenciaron una valoración positiva del CSI como herramienta orientadora, al tiempo que señalaron limitaciones derivadas de las condiciones institucionales y de la formación docente. El MEN (2016) precisó:

El Currículo Sugerido de Inglés se concibe como una herramienta orientadora para las instituciones educativas, que busca apoyar a los docentes en la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza del idioma, atendiendo a las particularidades del contexto, las necesidades de los estudiantes y las condiciones reales de cada establecimiento educativo. Este currículo promueve un enfoque comunicativo que prioriza el uso funcional del idioma y la progresión gradual de las competencias lingüísticas. (p. 14)

Esta cita permitió interpretar que la percepción de los docentes fue coherente con la propia naturaleza del CSI como instrumento flexible y no prescriptivo. La tensión identificada entre el carácter orientador del currículo y las condiciones reales de implementación reforzó la necesidad del acompañamiento pedagógico como mecanismo mediador entre la política curricular y la práctica de aula.

Fullan (2016) complementó esta perspectiva al sostener:

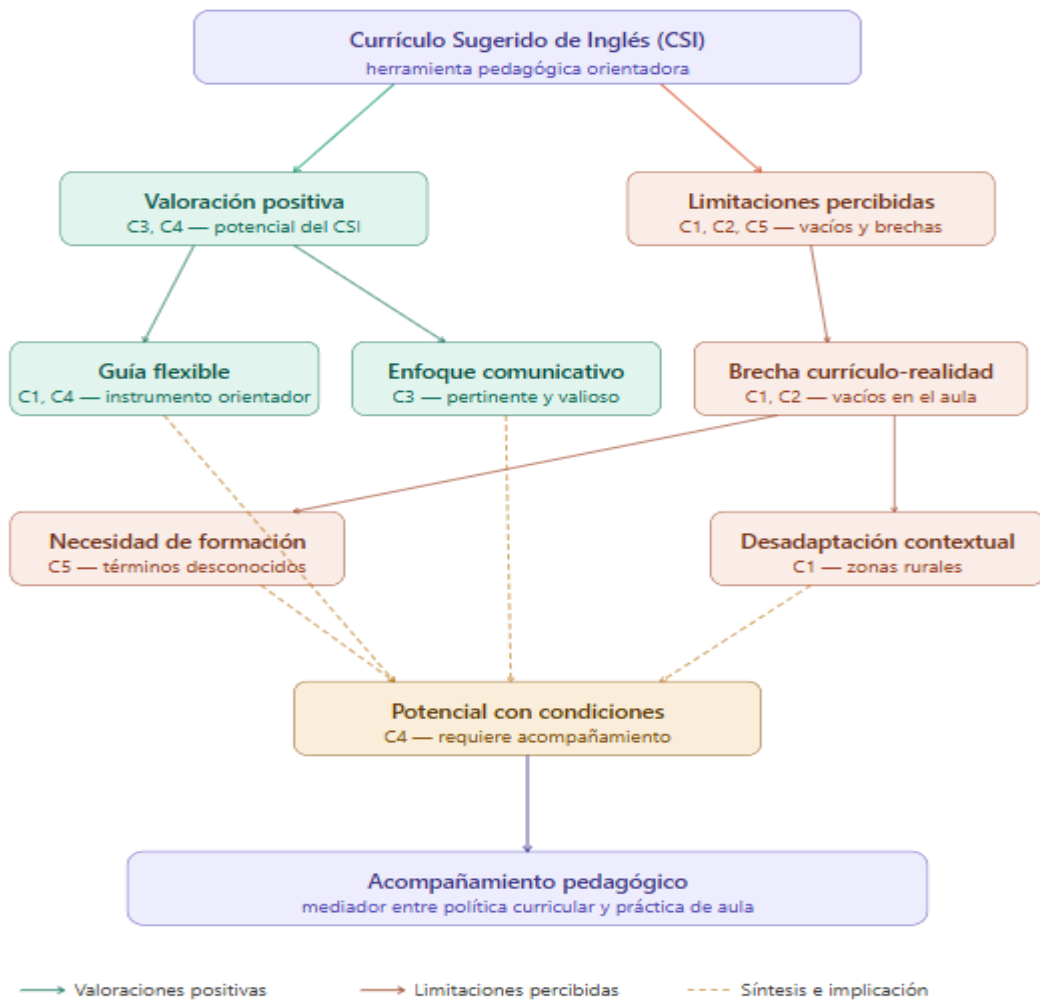
La excelencia educativa no se alcanza únicamente a través de estándares elevados o evaluaciones externas, sino mediante la construcción de capacidades profesionales dentro de las instituciones

educativas. Esto implica promover culturas de colaboración, aprendizaje profesional continuo y liderazgo compartido, donde los docentes cuenten con apoyo, tiempo y recursos para reflexionar sobre su práctica, innovar y responder de manera equitativa a las necesidades de todos los estudiantes. (p. 11)

Desde esta perspectiva, las percepciones de los informantes reforzaron la idea de que el CSI, por sí solo, no garantizó su implementación efectiva. La construcción de capacidades profesionales a través del acompañamiento pedagógico constituyó la condición necesaria para que el currículo se convirtiera en una herramienta pedagógica real y significativa.

Figura 9.

Red semántica de la Subcategoría 2.6: Percepciones sobre el CSI como herramienta pedagógica



Nota. Lozano (2026).

Tabla 8

Categoría 2. Acompañamiento pedagógico en el área de inglés

Categoría	Subcategoría	Fenómenos
Acompañamiento pedagógico en el área de inglés	Percepciones sobre el Currículo Sugerido de Inglés como herramienta pedagógica	Currículo como guía orientadora
		Necesidad de contextualización
		Brecha entre currículo y realidad institucional
		Necesidad de formación para apropiación curricular
		Valoración positiva del enfoque comunicativo

Nota. Elaboración propia con base en Lozano (2026).

La información presentada en la Tabla 8 permitió comprender las percepciones construidas por los docentes respecto al Currículo Sugerido de Inglés (CSI) como herramienta pedagógica para orientar su práctica profesional dentro del contexto institucional estudiado. Los fenómenos identificados en esta subcategoría evidenciaron una valoración generalmente positiva del currículo, especialmente en relación con su función orientadora y con el enfoque comunicativo que propone para la enseñanza del idioma. Sin embargo, también emergieron tensiones asociadas a las dificultades de implementación, la necesidad de contextualización y las limitaciones institucionales que condicionaron su aplicación en el aula. De esta manera, el análisis permitió interpretar que las percepciones docentes sobre el CSI estuvieron atravesadas tanto por el reconocimiento de su potencial pedagógico como por las problemáticas reales que enfrentaron los maestros durante su práctica cotidiana.

Uno de los fenómenos más relevantes identificados en esta tabla fue la percepción del CSI como una guía flexible y orientadora para la enseñanza del inglés. Los docentes señalaron que el currículo proporcionó lineamientos importantes para organizar contenidos, planificar actividades y estructurar el desarrollo de las habilidades comunicativas. En sus testimonios, reconocieron que el CSI permitió comprender de manera más clara los objetivos del aprendizaje del inglés y promovió un enfoque centrado en la comunicación y el uso funcional del idioma. Esta percepción evidenció que los participantes no rechazaron el currículo como política educativa, sino que lo asumieron como un referente pedagógico con potencial para mejorar la calidad de la enseñanza.

El Ministerio de Educación Nacional (2016) planteó que el Currículo Sugerido de Inglés fue diseñado como una herramienta flexible destinada a orientar la labor docente y apoyar los procesos de planificación, desarrollo y evaluación del aprendizaje, teniendo en cuenta las características particulares de cada institución educativa. Desde esta perspectiva, las percepciones expresadas por los docentes resultaron coherentes con la naturaleza del propio currículo, ya que lo entendieron no como una estructura rígida e inflexible, sino como una propuesta que requería adaptación contextual. Este aspecto fue especialmente significativo dentro del contexto del colegio José María Córdoba, donde los participantes señalaron que las realidades sociales, culturales y académicas de los estudiantes diferían considerablemente de los escenarios idealizados desde los cuales se diseñan muchas políticas educativas nacionales.

El análisis permitió interpretar que la necesidad de contextualización constituyó una de las preocupaciones más recurrentes entre los docentes. Los informantes manifestaron que, aunque el CSI ofrecía orientaciones pertinentes desde el punto de vista teórico y metodológico, su implementación debía ajustarse a las condiciones específicas del entorno escolar, especialmente en contextos rurales o semirurales como el de Tauramena, Casanare. Esta percepción evidenció una conciencia crítica por parte de los docentes respecto a la importancia de adaptar las políticas curriculares a las realidades concretas de los estudiantes y de las instituciones educativas.

Otro fenómeno importante identificado en la tabla fue la brecha entre currículo y realidad institucional. Los testimonios mostraron que muchos docentes percibieron dificultades para aplicar plenamente las orientaciones del CSI debido a limitaciones relacionadas con los recursos

disponibles, el nivel de los estudiantes, la carga laboral y las condiciones estructurales de la institución. Algunos participantes afirmaron que “no siempre es posible seguir el currículo al pie de la letra”, lo cual evidenció que la implementación curricular estuvo mediada por procesos permanentes de negociación y adaptación pedagógica.

Desde una perspectiva interpretativa, este hallazgo permitió comprender que la distancia entre la política curricular y la práctica de aula no respondió a una falta de compromiso profesional, sino a las condiciones concretas en las que los docentes desarrollaron su labor. Fullan (2016) señaló que las reformas educativas no pueden reducirse únicamente al diseño de políticas o estándares curriculares, ya que su éxito depende de la capacidad de las instituciones para construir condiciones que favorezcan el cambio pedagógico. Esto implica brindar apoyo profesional, recursos adecuados, tiempo para la planeación y espacios de colaboración docente. A partir de esta perspectiva, puede interpretarse que las tensiones identificadas por los docentes reflejaron la ausencia de algunas de estas condiciones fundamentales para la implementación efectiva del CSI.

Asimismo, los testimonios evidenciaron que los docentes percibieron una necesidad constante de formación para comprender y aplicar adecuadamente los enfoques metodológicos del currículo. Algunos participantes señalaron que ciertos conceptos, términos y estrategias propuestas en el CSI no resultaban completamente familiares para todos los docentes, especialmente para aquellos cuya formación inicial estuvo centrada en modelos tradicionales de enseñanza del inglés. Este hallazgo permitió identificar nuevamente la existencia de brechas formativas entre las exigencias actuales del sistema educativo y las trayectorias profesionales del profesorado.

En este sentido, la necesidad de formación emergió como uno de los fenómenos centrales dentro de la subcategoría. Los docentes manifestaron que requerían procesos de capacitación más sistemáticos y contextualizados que les permitieran apropiarse críticamente del currículo y comprender cómo traducir sus orientaciones teóricas en prácticas concretas de aula. Este hallazgo reforzó la importancia del acompañamiento pedagógico como estrategia institucional para favorecer la reflexión docente, la actualización profesional y la construcción colectiva de conocimientos pedagógicos.

Desde la perspectiva de Imbernón (2017), el acompañamiento pedagógico constituye un proceso colaborativo orientado a fortalecer las capacidades profesionales del docente mediante el diálogo, la observación entre pares y la reflexión conjunta sobre la práctica educativa. A partir de esta concepción, el análisis permitió interpretar que el acompañamiento resultó fundamental para mediar entre las orientaciones curriculares del MEN y las condiciones reales de implementación dentro de las instituciones educativas. Los docentes no solo necesitaron conocer el currículo, sino también contar con espacios de apoyo y orientación que facilitaran su contextualización y apropiación pedagógica.

Otro aspecto relevante identificado en la tabla fue el reconocimiento del potencial pedagógico del CSI. A pesar de las críticas y limitaciones señaladas, los docentes valoraron positivamente el enfoque comunicativo promovido por el currículo y reconocieron que este representó un avance importante frente a modelos tradicionales centrados exclusivamente en la gramática y la memorización. Los participantes destacaron que el CSI favoreció una visión más dinámica, funcional e integral de la enseñanza del inglés, orientada al desarrollo de competencias comunicativas y al uso real del idioma.

El Consejo de Europa (2001) explicó que la enseñanza de lenguas extranjeras debe centrarse en la capacidad del estudiante para interactuar eficazmente en distintos contextos comunicativos, integrando dimensiones lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Desde esta perspectiva, el enfoque comunicativo del CSI representó para los docentes una propuesta pedagógica coherente con las tendencias contemporáneas de enseñanza de idiomas. No obstante, el análisis mostró que el reconocimiento teórico del valor del currículo no garantizó automáticamente su implementación efectiva, ya que esta dependió de múltiples factores institucionales, formativos y contextuales.

Las implicaciones pedagógicas derivadas de esta tabla evidenciaron la necesidad de fortalecer procesos institucionales de apropiación curricular. Promover espacios de formación, talleres de análisis del CSI y estrategias de acompañamiento reflexivo se constituyó en una prioridad para favorecer que los docentes comprendieran el currículo no como una imposición externa, sino como una herramienta flexible susceptible de adaptación y resignificación pedagógica. Asimismo, resultó fundamental construir planes de mejora contextualizados que

permitieran articular las orientaciones del currículo con las necesidades reales de los estudiantes y con las condiciones particulares de la institución educativa.

El análisis también permitió reconocer que las percepciones docentes sobre el CSI estuvieron profundamente relacionadas con sus experiencias concretas de trabajo. Los participantes valoraron el currículo en la medida en que este podía responder a las realidades del aula y facilitar procesos de enseñanza más significativos. Cuando percibieron que las orientaciones curriculares resultaban alejadas de las condiciones institucionales o difíciles de implementar, emergieron sentimientos de frustración y limitaciones frente a su aplicación práctica. Esto evidenció que la apropiación curricular no depende únicamente del contenido del documento oficial, sino también de la manera en que las instituciones acompañan y apoyan a los docentes durante su implementación.

En síntesis, la Tabla 8 permitió comprender que las percepciones de los docentes sobre el Currículo Sugerido de Inglés estuvieron marcadas por una combinación de valoración positiva, necesidad de contextualización y reconocimiento de limitaciones estructurales para su implementación. Los hallazgos mostraron que los docentes consideraron el CSI como una herramienta pedagógica valiosa y coherente con las tendencias contemporáneas de enseñanza del inglés, especialmente por su enfoque comunicativo y orientador. Sin embargo, también señalaron la existencia de brechas entre las orientaciones curriculares y las condiciones reales del contexto institucional, así como la necesidad de mayores procesos de formación y acompañamiento pedagógico. Finalmente, el análisis permitió concluir que la efectividad del CSI depende no solo de su diseño curricular, sino de la capacidad institucional para construir condiciones de apoyo, reflexión y contextualización que permitan convertirlo en una herramienta pedagógica realmente significativa para la práctica docente.

Síntesis del Análisis

El análisis desarrollado en esta sección evidenció que la implementación del Currículo Sugerido de Inglés en el colegio José María Córdoba de Tauramena, Casanare, enfrentó tensiones estructurales, formativas y contextuales que incidieron directamente en la práctica docente. Los hallazgos se organizaron en torno a dos categorías (competencias docentes y acompañamiento pedagógico) y ocho subcategorías que permitieron construir una comprensión densa y situada del fenómeno estudiado: dos subcategorías correspondientes a las competencias

del docente en el área de inglés, y seis subcategorías vinculadas al acompañamiento pedagógico y su implementación en el contexto institucional.

Los docentes manifestaron compromiso y conciencia sobre la importancia de la competencia comunicativa y del acompañamiento pedagógico, pero señalaron de manera consistente que las condiciones institucionales limitaron la implementación plena del CSI. La brecha entre la formación inicial recibida y las exigencias del enfoque comunicativo constituyó el hallazgo más transversal, presente en la totalidad de los testimonios analizados. Esta brecha no respondió a falta de voluntad docente, sino a una desarticulación sistémica entre las políticas de bilingüismo y los programas de formación universitaria, lo que evidenció la necesidad de replantear los procesos de formación inicial y continua desde enfoques más contextualizados y pertinentes.

Hargreaves y Fullan (2012) señalaron que la innovación pedagógica no se limita a la incorporación de nuevas técnicas o recursos, sino que implica la capacidad del docente para repensar sus prácticas y experimentar metodologías de manera creativa. Desde esta perspectiva, los hallazgos de esta sección permitieron reconocer el capital profesional docente expresado en la creatividad, la resiliencia y la disposición a innovar metodológicamente, como un recurso que el acompañamiento pedagógico debe valorar, fortalecer y sistematizar. Estos resultados sientan las bases para la discusión que se desarrolla en la Sección V, donde los hallazgos se interpretan a la luz de los referentes teóricos y se construyen los constructos teóricos que constituyen el aporte central de la presente investigación doctoral.

En Función del Objetivo 1: Identificar los Elementos que Conforman el Currículo

Sugerido de Inglés

A partir de los testimonios de los informantes y del análisis desarrollado en esta sección, fue posible identificar los elementos que conformaron el Currículo Sugerido de Inglés desde la perspectiva de los docentes del colegio José María Córdoba. Estos elementos no solo respondieron a la estructura formal del CSI, sino que emergieron como construcciones de sentido articuladas por los propios docentes a partir de su experiencia pedagógica cotidiana. El primer elemento identificado fue el enfoque comunicativo, entendido por los docentes como el principio metodológico central del CSI. Este enfoque orientó la enseñanza hacia el uso funcional del

idioma, integrando las cuatro habilidades comunicativas (escucha, habla, lectura y escritura) en torno a propósitos comunicativos reales.

El MEN (2016) precisó que el CSI buscó que los estudiantes desarrollaran competencias para comunicarse de manera efectiva en contextos auténticos, lo que implicó un cambio profundo respecto a los enfoques gramaticales tradicionales predominantes en la formación inicial de los docentes. El segundo elemento fue la progresión curricular, es decir, la estructura secuencial y gradual mediante la cual el CSI organizó los aprendizajes desde los niveles iniciales hasta los más complejos. Los docentes señalaron que esta progresión se vio interrumpida por las deficiencias en la formación previa de los estudiantes, lo que obligó a retroceder en el currículo para reforzar contenidos elementales antes de avanzar hacia habilidades superiores.

El tercer elemento fue la evaluación formativa, que el CSI propuso como un proceso continuo, reflexivo y orientado al aprendizaje, en contraste con la evaluación sumativa tradicional. Los docentes mencionaron la retroalimentación continua como una práctica valorada, aunque reconocieron que su implementación sistemática estuvo limitada por las condiciones institucionales. El cuarto elemento fue la contextualización curricular, es decir, la flexibilidad del CSI para ser adaptado a las realidades institucionales, socioculturales y geográficas de cada institución. Esta flexibilidad fue valorada por los docentes, quienes señalaron que el CSI no podía aplicarse de manera uniforme en contextos tan diversos como el municipio de Tauramena.

El quinto elemento fue el acompañamiento pedagógico, que emergió de los testimonios como un componente transversal e indispensable para la implementación efectiva del CSI. Los docentes coincidieron en que el currículo requería no solo ser conocido, sino apropiado y contextualizado a través de procesos formativos colaborativos y continuos. Estos cinco elementos, identificados desde las voces de los informantes, constituyeron los insumos fundamentales para la construcción de los constructos teóricos desarrollados en la Sección V de esta investigación.

En Función del Objetivo 2: Develar las Competencias que el Docente Debe Desarrollar durante la Enseñanza del Inglés

A partir de los testimonios de los informantes, fue posible develar un conjunto de competencias que los docentes identificaron como necesarias para la implementación efectiva del Currículo Sugerido de Inglés. Estas competencias no fueron enunciadas de manera abstracta, sino que emergieron de la descripción concreta de los retos y prácticas pedagógicas que los docentes enfrentaron en el aula. La primera competencia develada fue la competencia comunicativa en lengua inglesa, es decir, el dominio funcional de las cuatro habilidades por parte del propio docente. Los informantes señalaron que esta competencia constituyó un requisito fundamental para implementar el enfoque comunicativo del CSI, y que su ausencia o desarrollo parcial limitó la calidad de los procesos de enseñanza.

La segunda competencia fue la competencia metodológica, entendida como la capacidad del docente para diseñar, implementar y evaluar estrategias pedagógicas coherentes con el enfoque comunicativo. Los testimonios evidenciaron que esta competencia estuvo insuficientemente desarrollada en la formación inicial de varios informantes, lo que generó tensiones en la implementación del CSI. La tercera competencia fue la competencia tecnológica, definida como la capacidad del docente para integrar pedagógicamente herramientas digitales en la enseñanza del inglés. Los docentes la reconocieron como necesaria, pero señalaron que su desarrollo estuvo condicionado por la disponibilidad de infraestructura tecnológica en la institución.

La cuarta competencia fue la competencia socioemocional, que implicó la capacidad del docente para gestionar las dimensiones emocionales y relacionales del aula, crear ambientes de aprendizaje seguros y motivadores, y responder a las necesidades afectivas de los estudiantes. Los testimonios mostraron que esta competencia fue identificada como determinante para el éxito de las actividades comunicativas. La quinta competencia fue la competencia reflexiva, entendida como la capacidad del docente para analizar críticamente su propia práctica, identificar áreas de mejora y ajustar sus estrategias de manera continua.

Esta competencia emergió de los testimonios como el fundamento del desarrollo profesional docente y como la base sobre la cual el acompañamiento pedagógico podía construir transformaciones sostenibles en la enseñanza del inglés. El conjunto de estas cinco competencias configuró el perfil del docente de inglés requerido para la implementación efectiva del CSI, desde la perspectiva de los propios informantes. Este perfil competencial constituyó un insumo

central para los constructos teóricos desarrollados en la Sección V, orientados a fortalecer el acompañamiento pedagógico en el área de inglés en instituciones con características similares a la estudiada.

En Función del Objetivo 3: Interpretar los Aspectos que Caracterizan el Acompañamiento Pedagógico en el Área de Inglés

A partir de los testimonios de los informantes y del análisis desarrollado en las subcategorías 2.1 a 2.6, fue posible interpretar los aspectos que caracterizaron el acompañamiento pedagógico en el área de inglés del colegio José María Córdoba. Estos aspectos no emergieron como elementos aislados, sino como dimensiones interrelacionadas que configuraron una comprensión compleja y situada del acompañamiento pedagógico en un contexto educativo con condiciones institucionales específicas.

El primer aspecto identificado fue la naturaleza fragmentada e asistemática del acompañamiento pedagógico recibido por los docentes. Los informantes describieron procesos de orientación discontinuos, centrados principalmente en funciones administrativas y de supervisión, sin que existiera una política institucional consolidada de acompañamiento formativo y reflexivo. Esta situación contrastó con la claridad que los propios docentes demostraron al acompañar a sus estudiantes, evidenciando una asimetría significativa: los docentes son acompañantes activos de sus estudiantes, pero reciben escaso acompañamiento como profesionales.

El segundo aspecto fue la presencia de obstáculos estructurales, formativos y contextuales que condicionaron la implementación del CSI. La escasez de recursos didácticos, el elevado número de estudiantes por grupo, las limitaciones tecnológicas y la heterogeneidad de niveles dentro del aula emergieron como factores recurrentes en todos los testimonios. Estos obstáculos no operaron de manera aislada, sino en interacción compleja, configurando un escenario en el que el docente debió enfrentar múltiples tensiones simultáneamente para intentar responder a las exigencias del currículo.

El tercer aspecto fue la brecha entre las exigencias metodológicas del CSI y la formación inicial recibida por los docentes. Esta discrepancia, presente de manera transversal en todos los testimonios, evidenció que el acompañamiento pedagógico no puede limitarse a funciones de

supervisión, sino que debe constituirse como un proceso formativo continuo orientado a cerrar las brechas entre la formación universitaria y las demandas reales del enfoque comunicativo. Los informantes reconocieron esfuerzos individuales de actualización, pero señalaron que estos no fueron respaldados por políticas institucionales sistemáticas de desarrollo profesional.

El cuarto aspecto fue la valoración positiva del CSI como herramienta orientadora, acompañada de la percepción consistente de que su implementación efectiva dependía de condiciones de acompañamiento que no siempre estuvieron disponibles. Los docentes reconocieron el potencial pedagógico del currículo, pero señalaron que, sin procesos de formación continua, reflexión colectiva y apoyo institucional, el CSI permanecía como un referente teórico que no lograba transformar de manera sostenida la práctica de aula.

Estos cuatro aspectos, interpretados desde las voces de los informantes, permitieron comprender que el acompañamiento pedagógico en el área de inglés requiere ser concebido como un proceso horizontal, colaborativo y reflexivo que trascienda la supervisión institucional. Esta interpretación constituyó un insumo fundamental para la construcción de los constructos teóricos desarrollados en la Sección V, orientados a fortalecer el acompañamiento pedagógico como condición indispensable para la implementación contextualizada y significativa del Currículo Sugerido de Inglés.

SECCIÓN V. TEORIZACIÓN

El presente capítulo tiene como propósito discutir e interpretar los hallazgos obtenidos en la Sección IV, articulándolos con referentes teóricos y empíricos que permiten profundizar en la comprensión de las tensiones, posibilidades y desafíos asociados a la implementación del Currículo Sugerido de Inglés. Esta discusión se construye a partir de las tablas categoriales analíticas emergentes, las cuales evidencian la complejidad del fenómeno educativo estudiado y la necesidad de abordarlo desde una perspectiva sistémica. En este sentido, la discusión no se limita a contrastar resultados, sino que busca otorgar sentido pedagógico y político a las voces de los docentes participantes, reconociendo el carácter contextual y situado de la práctica educativa (Richards y Rodgers, 2014).

Desde un enfoque interpretativo, este capítulo se orienta a analizar cómo las categorías emergentes (acompañamiento pedagógico, enfoque comunicativo, formación docente, clima escolar, motivación estudiantil e innovación metodológica) dialogan con la literatura especializada en enseñanza del inglés como lengua extranjera. Diversos estudios han señalado que la efectividad de los currículos de lenguas depende no solo de su diseño, sino de las condiciones reales de implementación, del capital profesional docente y del apoyo institucional disponible (Hargreaves y Fullan, 2012). En este marco, los resultados del estudio permiten comprender las brechas existentes entre las políticas educativas y las realidades escolares, así como las estrategias que los docentes desarrollan para responder a dichas tensiones.

Asimismo, el capítulo aborda la formación inicial y continua del profesorado como un eje central para comprender las discrepancias identificadas entre el Currículo Sugerido y las prácticas pedagógicas observadas. Investigaciones previas han evidenciado que muchos programas de formación docente en lenguas extranjeras mantienen enfoques tradicionales que no siempre se articulan con metodologías comunicativas ni con las demandas actuales de los sistemas educativos (Usma, 2009; Richards, 2017). Esta discusión resulta clave para interpretar los testimonios de los docentes, quienes reconocen avances en su desarrollo profesional, pero también limitaciones estructurales que afectan la implementación plena del currículo.

Otro aspecto relevante que se discute en este capítulo es el impacto del clima escolar y la motivación estudiantil en la enseñanza del inglés. La literatura ha demostrado que factores emocionales, relacionales y contextuales influyen significativamente en la participación, el compromiso y el aprendizaje de los estudiantes, especialmente en metodologías basadas en la interacción y la comunicación (Hattie, 2012; Dörnyei, 2001). En consecuencia, los hallazgos del estudio son analizados a la luz de estos aportes teóricos, permitiendo comprender cómo la apatía, el desinterés y las dinámicas institucionales condicionan la práctica docente y los resultados de aprendizaje.

Finalmente, este capítulo plantea implicaciones pedagógicas, formativas e institucionales derivadas del análisis realizado, enfatizando la necesidad de fortalecer políticas de acompañamiento pedagógico, formación continua e innovación metodológica. La innovación, entendida como un proceso reflexivo y contextualizado, emerge como una respuesta clave frente a las limitaciones identificadas, sustentada en la creatividad y el compromiso profesional de los docentes (Hargreaves y Fullan, 2012). De este modo, la discusión propuesta busca no solo interpretar los hallazgos, sino también aportar orientaciones que contribuyan a mejorar la calidad de la enseñanza del inglés en contextos educativos similares al estudiado.

Implicaciones pedagógicas del acompañamiento pedagógico en la enseñanza del inglés

El análisis de los resultados evidencia que el acompañamiento pedagógico se constituye en un eje central para fortalecer la calidad de la enseñanza del inglés y disminuir las brechas entre el Currículo Sugerido y la práctica docente cotidiana. Los docentes participantes reconocen que estos procesos favorecen la reflexión sistemática sobre la práctica, la actualización metodológica y la construcción de estrategias coherentes con el enfoque comunicativo. En este sentido, el acompañamiento trasciende una función meramente supervisora y se consolida como un proceso formativo continuo orientado al desarrollo profesional docente. Al respecto, Richards y Farrell (2005) señalan:

El desarrollo profesional docente implica un proceso continuo de reflexión crítica, análisis de la práctica y toma de decisiones informadas que permiten a los profesores comprender mejor lo que hacen en el aula, por qué lo hacen y cómo pueden mejorar su enseñanza. El acompañamiento pedagógico, a través de la observación, el diálogo profesional y la retroalimentación, constituye una vía fundamental para promover este aprendizaje docente sostenido en el tiempo. La reflexión guiada, mediada por el acompañamiento, favorece procesos de mejora que no se limitan a la

adquisición de técnicas, sino que inciden en la comprensión profunda del enfoque comunicativo y su aplicación contextualizada en cada realidad escolar específica. (p. 7)

Desde esta perspectiva, los hallazgos del estudio permiten interpretar que el acompañamiento pedagógico opera como un dispositivo formativo que fortalece la conciencia pedagógica del docente y su capacidad de analizar críticamente sus decisiones didácticas. Esto resulta especialmente relevante en contextos donde la formación inicial no ha proporcionado suficientes herramientas metodológicas para afrontar las exigencias curriculares actuales, como ocurre en el colegio José María Córdoba de Tauramena.

Asimismo, los resultados se alinean con planteamientos que conciben el acompañamiento pedagógico como una estrategia clave para promover prácticas innovadoras y colaborativas. Hargreaves y Fullan (2012) destacan que el desarrollo profesional efectivo se sustenta en relaciones de aprendizaje entre docentes, enmarcadas en culturas escolares que valoran la colaboración y el juicio profesional. En este sentido, los autores afirman:

El capital profesional se construye cuando los docentes trabajan juntos, comparten sus experiencias, analizan evidencias de aprendizaje y se apoyan mutuamente para tomar decisiones pedagógicas complejas. Sin estos espacios colaborativos, la innovación se debilita y las reformas curriculares difícilmente se traducen en mejoras reales en la enseñanza. La construcción colectiva del saber pedagógico emerge como condición necesaria para que los docentes puedan responder de manera contextualizada a las exigencias del currículo oficial y a las particularidades de sus estudiantes. (p. 93)

La interpretación de esta cita permite comprender que el acompañamiento pedagógico no solo impacta la práctica individual, sino que fortalece el capital profesional colectivo. En la enseñanza del inglés, estos espacios colaborativos resultan fundamentales para apoyar la transición desde enfoques tradicionales hacia metodologías comunicativas, ya que permiten compartir experiencias, resolver dificultades comunes y construir saber pedagógico situado, especialmente en contextos con limitaciones estructurales como las identificadas en esta investigación.

Por otra parte, el acompañamiento pedagógico emerge como un mecanismo que contribuye a la coherencia entre el diseño curricular y su implementación en el aula. Los docentes señalan que la planificación conjunta, la observación de clases y la retroalimentación sistemática les facilitan comprender los propósitos del Currículo Sugerido y adaptar las

secuencias didácticas a las características reales de sus estudiantes. Darling-Hammond, Hyler y Gardner (2017) sostienen al respecto:

Los modelos de desarrollo profesional más efectivos son aquellos que se integran a la práctica cotidiana del docente, se desarrollan de manera continua y se centran en los contenidos curriculares que los profesores enseñan. Estos modelos permiten que los docentes aprendan en contextos reales, reflexionen sobre su práctica y ajusten sus estrategias para responder a las necesidades de sus estudiantes, generando mejoras sostenidas en la calidad de la enseñanza que trascienden las intervenciones puntuales o las capacitaciones descontextualizadas. (p. 5)

Desde esta perspectiva, los hallazgos del estudio confirman que el acompañamiento pedagógico favorece una implementación curricular más consciente y flexible, en la que el docente deja de ser un mero ejecutor de prescripciones y asume un rol activo como diseñador y mediador del currículo. Esta coherencia entre currículo y práctica resulta clave para garantizar una enseñanza del inglés más pertinente y significativa en contextos como el del municipio de Tauramena, Casanare.

Finalmente, los resultados sugieren que el acompañamiento pedagógico también tiene implicaciones en la dimensión emocional y motivacional del profesorado. Sentirse acompañado, escuchado y respaldado institucionalmente fortalece la confianza docente y favorece una mayor disposición al cambio metodológico y a la innovación. Avalos (2011) afirma:

Las relaciones horizontales y genera espacios de diálogo profesional. Estos procesos no solo contribuyen a mejorar las prácticas pedagógicas, sino que fortalecen la identidad docente y el compromiso con la enseñanza, constituyendo así una condición estructural para la sostenibilidad de cualquier proceso de mejora educativa. (p. 12)

La interpretación de este planteamiento permite comprender que el acompañamiento pedagógico no solo impacta el saber hacer del docente, sino también su identidad profesional. En este sentido, los hallazgos del estudio evidencian que el acompañamiento se configura como una condición indispensable para avanzar hacia una enseñanza del inglés más equitativa, reflexiva y alineada con los principios del enfoque comunicativo.

Implicaciones formativas de las discrepancias entre la formación inicial docente y el Currículo Sugerido de Inglés

Los resultados del estudio evidencian que las discrepancias entre la formación inicial docente y las exigencias del Currículo Sugerido de Inglés constituyen un factor estructural que condiciona de manera significativa la práctica pedagógica. Los docentes participantes señalan

que su formación universitaria priorizó enfoques teóricos y tradicionales, con escasas oportunidades para el desarrollo de competencias didácticas orientadas al uso comunicativo de la lengua y a la adaptación curricular. Esta situación ha sido ampliamente analizada por Borg (2011), quien afirma:

En muchos programas de formación docente en lenguas extranjeras, el énfasis continúa estando en el conocimiento teórico y lingüístico, mientras que la preparación para las realidades del aula, la toma de decisiones pedagógicas y la adaptación al contexto reciben una atención limitada. Esta desconexión entre teoría y práctica genera dificultades para que los docentes enfrenten de manera efectiva los retos cotidianos de la enseñanza, perpetuando modelos transmisivos que contradicen los principios del enfoque comunicativo promovido por los currículos contemporáneos. (p. 218)

La interpretación de este planteamiento permite comprender que las brechas identificadas en el estudio no pueden atribuirse exclusivamente a limitaciones individuales, sino que responden a modelos formativos que no preparan de manera suficiente al profesorado para contextos escolares complejos y cambiantes. Desde una perspectiva crítica, estas brechas formativas afectan directamente la capacidad del profesorado para implementar el enfoque comunicativo promovido por el Currículo Sugerido de Inglés.

Kumaravadivelu (2006) advierte que los docentes formados bajo modelos prescriptivos tienden a reproducir prácticas tradicionales, aun cuando los currículos oficiales promuevan enfoques innovadores. Al respecto, el autor sostiene:

Cuando los docentes son formados bajo modelos que privilegian la aplicación de métodos prescritos y enfoques estandarizados, es probable que reproduzcan prácticas tradicionales en el aula. Esta situación limita su autonomía pedagógica y reduce su capacidad para adaptar el currículo, responder a las necesidades reales de los estudiantes y promover un uso significativo de la lengua, perpetuando así una brecha estructural entre la política curricular y la práctica escolar concreta. (p. 59)

Esta reflexión se articula con los hallazgos del estudio, en los cuales los docentes reconocen la importancia del enfoque comunicativo, pero manifiestan dificultades para implementarlo debido a las limitaciones de su formación inicial. Asimismo, la investigación pone en evidencia que la formación inicial docente no siempre prepara a los profesores para enfrentar contextos escolares caracterizados por la diversidad, la heterogeneidad de niveles y la precariedad de recursos.

En el contexto latinoamericano, estas discrepancias han sido analizadas desde una perspectiva crítica de las políticas de bilingüismo. Bonilla y Tejada (2016) sostienen que las políticas de bilingüismo en Colombia han promovido estándares y resultados medibles, sin

garantizar una articulación efectiva entre el discurso político, el currículo universitario y las prácticas pedagógicas en las escuelas. Esta desarticulación genera tensiones que afectan la implementación curricular en instituciones que operan en contextos de alta complejidad social, económica y geográfica (p. 190). Esta desalineación se refleja claramente en los resultados del estudio, donde los docentes reconocen la relevancia del enfoque comunicativo, pero señalan la falta de herramientas metodológicas para llevarlo a la práctica de manera sostenida.

Desde una perspectiva crítica más amplia, Pennycook (2017) plantea que la formación docente debe preparar a los profesores para cuestionar los supuestos del currículo, interpretar críticamente las políticas educativas y adaptar la enseñanza de la lengua a las realidades socioculturales de los estudiantes, en lugar de reproducir modelos pedagógicos descontextualizados (p. 32). Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para el contexto del estudio, donde los docentes enfrentan múltiples limitaciones estructurales que requieren una lectura crítica del Currículo Sugerido de Inglés.

Por otra parte, las discrepancias entre la formación inicial y las exigencias curriculares también impactan la identidad profesional docente. Day y Gu (2014) explican que cuando los docentes perciben una distancia significativa entre las demandas institucionales y la preparación que recibieron durante su formación inicial, se generan sentimientos de inseguridad profesional que pueden afectar su motivación, su compromiso con la innovación y su disposición a asumir nuevos enfoques pedagógicos (p. 68). En los testimonios analizados, esta tensión se manifiesta en la percepción de sobrecarga laboral y en la dificultad para responder plenamente a las demandas del Currículo Sugerido de Inglés.

Finalmente, los resultados refuerzan la necesidad de concebir la formación docente como un proceso continuo que articule la formación inicial con estrategias sistemáticas de actualización profesional. Marcelo y Vaillant (2018) señalan que la calidad de la enseñanza depende de trayectorias formativas coherentes que integren la formación inicial, los procesos de inducción y el desarrollo profesional continuo, pues sin esta articulación, las reformas curriculares tienen un impacto limitado en la práctica docente (p. 14). Desde esta perspectiva, las discrepancias identificadas no deben interpretarse como falencias individuales, sino como el resultado de un sistema formativo que requiere ajustes estructurales para responder de manera más efectiva a las exigencias curriculares y a las realidades del aula de inglés.

Condiciones contextuales e institucionales que inciden en la implementación del Currículo Sugerido de Inglés

Los resultados del estudio evidencian que la implementación del Currículo Sugerido de Inglés no puede analizarse de manera aislada de las condiciones contextuales e institucionales en las que se desarrolla la práctica docente. Los docentes participantes señalan que la precariedad de recursos, la sobrecarga administrativa, el elevado número de estudiantes por aula y las limitaciones en infraestructura inciden directamente en la posibilidad de aplicar metodologías comunicativas. En este sentido, el currículo no opera únicamente como una propuesta pedagógica, sino como una política cuya viabilidad depende de las capacidades reales de las instituciones educativas.

Fullan (2016) advierte que las reformas curriculares tienden a fracasar cuando no consideran las condiciones estructurales y organizativas que sostienen el trabajo docente cotidiano, situación que se refleja claramente en los hallazgos del presente estudio. Desde esta perspectiva, la implementación curricular debe entenderse como un proceso complejo mediado por múltiples factores institucionales. Spillane (2004) plantea que las decisiones pedagógicas no son exclusivamente individuales, sino que se configuran dentro de un entramado de normas, tiempos escolares, culturas organizacionales y expectativas institucionales. En el contexto del estudio, estas mediaciones explican por qué, aun cuando los docentes comprenden el enfoque comunicativo propuesto por el Currículo Sugerido, encuentran dificultades para aplicarlo de manera sistemática y sostenida.

El análisis revela que las condiciones institucionales influyen de manera directa en el clima escolar y en las dinámicas de aula, aspectos fundamentales para el desarrollo de prácticas comunicativas en la enseñanza del inglés. La interacción oral, el trabajo colaborativo y la participación activa requieren entornos caracterizados por relaciones positivas, confianza y respeto mutuo. Cohen et al; (2009) sostienen que el clima escolar incide significativamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que afecta la disposición de los estudiantes para involucrarse en actividades que implican exposición, cooperación y construcción conjunta del conocimiento. Cuando este clima se ve afectado por conflictos o apatía, las estrategias comunicativas pierden efectividad.

En relación con la motivación estudiantil, los docentes identifican que el desinterés y la apatía de algunos grupos se intensifican en contextos donde las condiciones institucionales limitan la creación de experiencias de aprendizaje significativas. Ryan y Deci (2000) explican que la motivación intrínseca se fortalece cuando los entornos educativos promueven la autonomía, el sentido de competencia y relaciones sociales positivas. Sin embargo, estas condiciones resultan difíciles de garantizar en escenarios escolares marcados por la escasez de recursos, la rigidez organizativa y la sobrecarga académica. Esta tensión se refleja en los resultados del estudio, donde los docentes deben equilibrar las exigencias curriculares con realidades escolares poco propicias para la interacción comunicativa.

Por otra parte, la falta de recursos tecnológicos y materiales específicos para la enseñanza del inglés emerge como un obstáculo recurrente en la implementación del Currículo Sugerido. Si bien el currículo promueve el uso de recursos variados y auténticos, los docentes señalan que no siempre cuentan con los medios necesarios para llevar estas propuestas al aula. Bax (2011) sostiene que la integración pedagógica de la tecnología en la enseñanza de lenguas no depende únicamente de su disponibilidad, sino de condiciones institucionales que respalden su uso didáctico mediante formación, tiempo y apoyo técnico. En ausencia de estos factores, los docentes tienden a recurrir a estrategias tradicionales que limitan la innovación metodológica.

Finalmente, los hallazgos permiten interpretar que las condiciones contextuales e institucionales no solo restringen la práctica docente, sino que exigen una lectura flexible y crítica del currículo. Ball et al; (2012) plantean que los docentes actúan como intérpretes activos de las políticas educativas, adaptándolas a las posibilidades y limitaciones de sus contextos específicos. En este sentido, los resultados del estudio evidencian que la implementación efectiva del Currículo Sugerido de Inglés requiere políticas institucionales coherentes que fortalezcan las condiciones materiales, organizativas y humanas necesarias para que el enfoque comunicativo pueda concretarse de manera significativa en el aula.

Clima escolar y motivación estudiantil como factores determinantes en la enseñanza comunicativa del inglés

Los hallazgos del estudio evidencian que el clima escolar constituye un factor decisivo para la implementación efectiva del enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés. Los

docentes participantes señalan que la presencia de conflictos, apatía o desinterés en el aula limita la participación activa del estudiantado, elemento central de las metodologías comunicativas. Desde una perspectiva educativa integral, Thapa et al; (2013) sostienen que el clima escolar influye directamente en los procesos de aprendizaje al incidir en las interacciones sociales, la disposición emocional y el compromiso académico de los estudiantes. En el contexto del estudio, estas condiciones afectan de manera directa la posibilidad de promover el uso funcional y significativo de la lengua extranjera.

En este sentido, la enseñanza comunicativa del inglés requiere ambientes de aula que favorezcan la confianza, la cooperación y la expresión oral sin temor al error. MacIntyre (2007) explica que variables afectivas como la ansiedad, la autoestima y la percepción de apoyo influyen significativamente en la disposición del estudiante para comunicarse en una lengua extranjera. Los testimonios analizados reflejan que, en contextos donde el clima escolar es percibido como adverso o poco seguro, los estudiantes tienden a evitar la participación oral, lo que obstaculiza el desarrollo de la competencia comunicativa promovida por el Currículo Sugerido de Inglés.

La motivación estudiantil emerge como otro eje clave en la interpretación de los resultados. Los docentes reconocen que la falta de interés por el aprendizaje del inglés afecta la calidad del proceso educativo y la efectividad de las estrategias comunicativas. Ushioda (2011) plantea que la motivación en el aprendizaje de lenguas debe comprenderse como un proceso dinámico, influido por factores contextuales, pedagógicos y relacionales. Desde esta perspectiva, los hallazgos del estudio sugieren que la motivación no puede atribuirse exclusivamente al estudiante, sino que está profundamente vinculada a las condiciones institucionales y a las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el aula.

Asimismo, la relación entre clima escolar y motivación estudiantil se encuentra mediada por las dinámicas de enseñanza implementadas por el docente. Reeve (2012) señala que los estilos de enseñanza que promueven la autonomía, el apoyo emocional y la participación activa contribuyen de manera significativa al compromiso estudiantil. No obstante, los resultados evidencian que los docentes enfrentan dificultades para sostener este tipo de prácticas en contextos caracterizados por la sobrecarga laboral, los grupos numerosos y la escasez de recursos, lo que limita la implementación consistente del enfoque comunicativo.

Desde una perspectiva sociocultural, el aprendizaje del inglés también se ve influido por las percepciones que los estudiantes construyen sobre la relevancia de la lengua extranjera en su entorno social. Norton (2013) argumenta que la motivación para aprender una lengua está estrechamente relacionada con la identidad del aprendiz y con las oportunidades reales de uso del idioma. En los contextos analizados, la desconexión entre el currículo y las realidades socioculturales de los estudiantes de Tauramena contribuye al desinterés y a la baja participación, reforzando las tensiones identificadas en el estudio.

Finalmente, los hallazgos permiten interpretar que mejorar el clima escolar y la motivación estudiantil requiere acciones institucionales articuladas que trasciendan el aula de inglés. Benabou et al; (2009) sostienen que las políticas educativas orientadas a fortalecer el clima escolar y el compromiso estudiantil deben integrar estrategias pedagógicas, organizacionales y de apoyo psicosocial. En este sentido, los resultados del estudio refuerzan la necesidad de intervenciones sistémicas que mejoren las condiciones emocionales y relacionales del aprendizaje como un componente esencial para la implementación efectiva del Currículo Sugerido de Inglés.

Innovación metodológica y agencia docente frente a las limitaciones curriculares y contextuales

Los resultados del estudio evidencian que, frente a las limitaciones estructurales, curriculares y formativas identificadas, los docentes desarrollan prácticas innovadoras que reflejan un alto grado de agencia profesional. Esta innovación no se manifiesta necesariamente en la incorporación de tecnologías avanzadas, sino en la adaptación creativa de estrategias didácticas, la resignificación del currículo y la búsqueda de alternativas pedagógicas contextualizadas. Desde esta perspectiva, Schön (1983) plantea que los docentes actúan como profesionales reflexivos, capaces de tomar decisiones pedagógicas situadas a partir de la reflexión en y sobre la acción, rasgo que se hace evidente en los testimonios analizados y en la forma como los docentes ajustan sus prácticas a contextos complejos.

La innovación metodológica, en este sentido, se configura como una respuesta pedagógica frente a escenarios educativos marcados por desigualdades y restricciones institucionales. Rogers (2003) sostiene que la innovación educativa no ocurre de manera lineal ni

homogénea, sino que está condicionada por factores contextuales, culturales y organizacionales que influyen en la adopción y adaptación de nuevas prácticas. En el caso del presente estudio, los docentes reinterpretan el enfoque comunicativo propuesto por el Currículo Sugerido de Inglés, ajustándolo a las características de sus estudiantes, a los recursos disponibles y a las dinámicas institucionales, lo que evidencia procesos de innovación gradual e incremental más que transformaciones abruptas.

Asimismo, los hallazgos muestran que la innovación metodológica se encuentra estrechamente vinculada al conocimiento pedagógico del contenido. Mishra y Koehler (2006) destacan que una enseñanza efectiva requiere la integración del conocimiento disciplinar, pedagógico y tecnológico, conocida como Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK, por sus siglas en inglés). Aunque los docentes no siempre cuentan con recursos tecnológicos suficientes, los resultados sugieren que movilizan su conocimiento pedagógico para diseñar actividades comunicativas significativas, recurriendo a materiales alternativos, dinámicas colaborativas y estrategias didácticas que favorecen la interacción en el aula de inglés.

Desde una perspectiva curricular, la innovación docente también implica reinterpretar las prescripciones oficiales para responder de manera pertinente a las realidades escolares. Priestley et al; (2015) afirman que la agencia docente se manifiesta cuando los profesores ejercen su capacidad de tomar decisiones curriculares informadas, equilibrando las demandas externas con su juicio profesional. En los hallazgos del estudio, esta agencia se expresa en la flexibilización de secuencias didácticas, la priorización de habilidades comunicativas esenciales y la adaptación de los contenidos a los niveles reales de los estudiantes.

Por otra parte, la innovación metodológica se ve fortalecida cuando existen espacios de colaboración profesional. Stoll et al; (2006) señalan que las comunidades profesionales de aprendizaje potencian la innovación pedagógica al promover el intercambio de experiencias, la reflexión colectiva y la construcción conjunta de conocimiento. No obstante, los docentes participantes advierten que la falta de tiempo institucionalizado para el trabajo colaborativo limita la sostenibilidad de estas prácticas innovadoras, lo que refuerza la necesidad de políticas escolares que favorezcan el trabajo colegiado y la reflexión compartida.

Finalmente, los resultados permiten interpretar que la innovación metodológica, sustentada en la agencia docente, constituye un recurso clave para mejorar la calidad de la enseñanza del inglés en contextos adversos. Biesta (2015) advierte que reducir la calidad educativa a indicadores técnicos invisibiliza el juicio profesional del docente y su capacidad para responder de manera ética y contextualizada a las necesidades de los estudiantes. En este sentido, los hallazgos del estudio subrayan la importancia de reconocer y fortalecer la innovación docente como un componente central para la implementación efectiva del Currículo Sugerido de Inglés y para la construcción de prácticas pedagógicas más equitativas, pertinentes y significativas.

Implicaciones para las políticas educativas y la gestión institucional en la enseñanza del inglés

Los hallazgos del estudio evidencian que la implementación del Currículo Sugerido de Inglés no depende exclusivamente del compromiso individual del docente, sino de políticas educativas y decisiones de gestión institucional que garanticen condiciones adecuadas para la práctica pedagógica. Los docentes participantes señalan que la escasez de recursos, el limitado acompañamiento institucional y la sobrecarga administrativa restringen la posibilidad de desarrollar propuestas metodológicas coherentes con el enfoque comunicativo. En este sentido, Levin (2010) plantea que las políticas educativas sólo generan impacto real cuando se traducen en apoyos concretos y sostenidos a nivel institucional, particularmente en lo relacionado con tiempo, recursos y desarrollo profesional docente.

Desde una perspectiva de gobernanza educativa, los resultados sugieren la existencia de una brecha entre el diseño de las políticas curriculares y su implementación en los contextos escolares. Honig (2006) sostiene que las políticas educativas tienden a fracasar cuando no consideran la capacidad organizacional de las escuelas para llevarlas a cabo. En el contexto del estudio, esta limitación se manifiesta en la dificultad de las instituciones para crear condiciones que favorezcan la planificación colaborativa, la observación entre pares y la reflexión pedagógica sistemática, elementos fundamentales para la implementación efectiva del Currículo Sugerido de Inglés.

Asimismo, la gestión institucional emerge como un factor clave para articular currículo, formación docente y acompañamiento pedagógico. Bush (2011) señala que el liderazgo

educativo orientado al aprendizaje tiene un impacto significativo en la calidad de la enseñanza, especialmente cuando promueve culturas organizacionales centradas en la mejora continua y el trabajo colaborativo. Los hallazgos del estudio muestran que, en ausencia de liderazgos pedagógicos sólidos, los docentes enfrentan de manera aislada las exigencias curriculares, lo que incrementa la sensación de sobrecarga y dificulta la sostenibilidad de prácticas innovadoras en la enseñanza del inglés.

En relación con las políticas de formación docente, los resultados evidencian la necesidad de una mayor coherencia entre las iniciativas nacionales y las dinámicas institucionales. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019) advierte que los sistemas educativos que logran mejoras sostenidas son aquellos que alinean currículo, evaluación, formación docente y condiciones laborales. En el caso analizado, la falta de articulación entre estas dimensiones limita el impacto del Currículo Sugerido de Inglés y profundiza las brechas entre las expectativas normativas y las realidades escolares, especialmente en contextos con restricciones estructurales como las de Tauramena.

Por otra parte, los hallazgos sugieren que las políticas educativas deben reconocer la diversidad de contextos socioculturales y evitar enfoques homogéneos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Tikly (2011) sostiene que las políticas educativas en contextos de desigualdad requieren enfoques sensibles al contexto, que consideren las condiciones materiales, culturales y lingüísticas de las comunidades educativas. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para interpretar los resultados del estudio, donde los docentes adaptan el currículo para responder a realidades locales que no siempre son contempladas en las políticas oficiales.

Finalmente, los resultados refuerzan la necesidad de políticas educativas que fortalezcan la autonomía institucional y el juicio profesional docente. Ball (2016) advierte que las políticas excesivamente reguladoras tienden a desprofesionalizar al docente y a limitar su capacidad de innovación pedagógica. En contraste, los hallazgos del estudio muestran que cuando los docentes cuentan con apoyo institucional y márgenes de autonomía, desarrollan prácticas más coherentes, contextualizadas y alineadas con los principios del enfoque comunicativo. En este sentido, el fortalecimiento de la gestión institucional y de políticas educativas integrales se configura como un componente esencial para mejorar de manera sostenida la calidad de la enseñanza del inglés.

Aportes del estudio y proyecciones para la mejora de la enseñanza del inglés

El presente estudio aporta a la comprensión de la enseñanza del inglés al visibilizar cómo las tensiones entre currículo, formación docente y condiciones institucionales inciden en la práctica pedagógica cotidiana. A partir del análisis de las categorías emergentes, se evidencia que la calidad de la enseñanza del inglés no depende exclusivamente del dominio lingüístico del docente, sino de un entramado de factores pedagógicos, contextuales y organizacionales. En esta línea, Wedell y Malderez (2013) sostienen que las reformas curriculares en lenguas extranjeras requieren una lectura situada de la práctica docente, reconociendo las condiciones reales en las que los profesores interpretan y ponen en acción las políticas educativas.

Uno de los principales aportes del estudio radica en destacar el acompañamiento pedagógico como una estrategia clave para fortalecer la implementación del Currículo Sugerido de Inglés. Los resultados muestran que cuando el acompañamiento se concibe como un proceso formativo, colaborativo y reflexivo, contribuye significativamente al desarrollo profesional docente. Al respecto, Loughran (2010) plantea que el aprendizaje profesional efectivo se construye cuando los docentes analizan críticamente su práctica y generan conocimiento pedagógico a partir de la experiencia, aspecto que se refleja en las prácticas de los docentes participantes.

Asimismo, el estudio aporta evidencia empírica sobre la necesidad de repensar la formación inicial docente desde enfoques más críticos y contextualizados. Los hallazgos confirman que la persistencia de modelos formativos tradicionales limita la implementación del enfoque comunicativo y profundiza las brechas entre las expectativas curriculares y la realidad escolar. Cochran y Villegas (2015) argumentan que la formación docente debe orientarse a preparar profesionales capaces de enseñar en contextos diversos y desiguales, desarrollando competencias pedagógicas que trasciendan la mera transmisión de contenidos lingüísticos.

En cuanto a las proyecciones para la mejora de la enseñanza del inglés, el estudio subraya la importancia de fortalecer las comunidades profesionales de aprendizaje como espacios para la innovación metodológica y la construcción colectiva de saber pedagógico. Timperley et al: (2007) señalan que los procesos de mejora educativa sostenida se apoyan en dinámicas colaborativas que promueven la reflexión compartida, el uso de evidencias y la experimentación

pedagógica. En este sentido, los resultados sugieren que institucionalizar estos espacios podría potenciar la implementación del enfoque comunicativo en contextos escolares complejos como el del colegio José María Córdoba.

Otro aporte relevante del estudio es la integración del clima escolar y la motivación estudiantil como dimensiones centrales en la enseñanza del inglés. Los hallazgos confirman que las metodologías comunicativas requieren ambientes de aula emocionalmente seguros y pedagógicamente estimulantes. Según Alrabai (2016), la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras se fortalece cuando los docentes implementan estrategias pedagógicas sensibles a las necesidades emocionales y contextuales de los estudiantes, lo cual refuerza la pertinencia de las conclusiones alcanzadas en esta investigación.

Finalmente, el estudio proyecta la necesidad de políticas educativas más coherentes y articuladas que reconozcan la complejidad de la enseñanza del inglés. Desde una perspectiva sistémica, Cuban (2013) advierte que las reformas educativas sólo generan impacto cuando se alinean con la cultura escolar y el saber profesional docente. En este sentido, los aportes de esta investigación no solo contribuyen al campo académico, sino que ofrecen orientaciones prácticas para la toma de decisiones pedagógicas, formativas e institucionales orientadas a mejorar la calidad y equidad de la enseñanza del inglés.

Síntesis de la Sección V

El desarrollo de la presente sección ha permitido profundizar en la interpretación de los hallazgos del estudio, integrando los aportes empíricos de la Sección IV con referentes teóricos contemporáneos sobre enseñanza del inglés, formación docente y políticas educativas. A partir de las categorías analíticas emergentes, se evidenció que la implementación del Currículo Sugerido de Inglés se configura como un proceso complejo, atravesado por dimensiones pedagógicas, formativas, institucionales y contextuales. En este sentido, esta sección confirma lo señalado por Creswell y Poth (2018), quienes afirman que la investigación cualitativa adquiere valor explicativo cuando logra articular las voces de los participantes con marcos teóricos que amplían la comprensión del fenómeno estudiado.

Uno de los principales ejes de síntesis de la sección se relaciona con el reconocimiento del docente como actor central en la interpretación y puesta en marcha del currículo. Los hallazgos muestran que los profesores no se limitan a aplicar prescripciones normativas, sino que negocian, adaptan y resignifican el Currículo Sugerido de Inglés desde sus saberes, experiencias y condiciones de trabajo. Esta lectura se alinea con lo planteado por Pinar (2012), quien concibe el currículo como un texto vivo que se construye en la interacción entre políticas, contextos y sujetos, más que como un documento técnico de aplicación uniforme.

Asimismo, la sección permite establecer que las brechas identificadas entre formación inicial, exigencias curriculares y realidades institucionales no deben interpretarse como fallas individuales del profesorado, sino como expresiones de tensiones estructurales del sistema educativo. Desde una perspectiva crítica, Apple (2013) sostiene que las políticas curriculares suelen invisibilizar las condiciones materiales y culturales en las que los docentes ejercen su labor, lo que genera expectativas poco realistas sobre la práctica pedagógica. Esta reflexión resulta clave para articular los hallazgos del estudio con una mirada más amplia sobre justicia educativa y equidad en la enseñanza del inglés.

En términos pedagógicos, la síntesis de la sección reafirma la importancia del acompañamiento pedagógico, la innovación metodológica y el fortalecimiento del clima escolar como condiciones necesarias para el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera. Los resultados analizados muestran que estos elementos no operan de manera aislada, sino en interacción constante. Tal como señalan Johnson y Golombek (2016), el aprendizaje profesional docente se construye en contextos relacionales que integran reflexión, práctica y acompañamiento, lo cual refuerza la coherencia interna de los aportes discutidos en esta sección.

Finalmente, esta sección se articula con las consideraciones finales de la tesis al evidenciar que la mejora de la enseñanza del inglés requiere enfoques integrales y contextualizados, que superen visiones tecnocráticas del currículo y reconozcan el saber profesional docente. Desde la perspectiva de la investigación educativa crítica, Biesta (2020) plantea que una educación de calidad implica no sólo eficacia técnica, sino también sentido pedagógico, ética profesional y responsabilidad social. En este marco, los aportes de la Sección V sientan las bases para las consideraciones finales de la tesis, orientadas a proponer

transformaciones formativas, pedagógicas e institucionales que contribuyan a una enseñanza del inglés más equitativa, significativa y contextualizada.

Reflexiones finales

La implementación del Currículo Sugerido de Inglés debe comprenderse como un proceso complejo, mediado por condiciones institucionales, pedagógicas y socioculturales que trascienden el carácter prescriptivo del documento normativo. Investigaciones recientes evidencian que las políticas educativas estandarizadas, especialmente en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, tienden a enfrentar dificultades significativas cuando no se articulan con las realidades contextuales de las instituciones y las características del estudiantado (Gómez y Guerrero, 2021; López y Ramos, 2022). En este sentido, el currículo no puede concebirse como una estructura rígida, sino como una construcción dinámica que se resignifica en la práctica pedagógica, a partir de procesos de interpretación, negociación y adaptación por parte de los docentes (Díaz, 2020; Prieto y Contreras, 2023).

Uno de los principales hallazgos de esta investigación se relaciona con las brechas estructurales en la formación previa de los estudiantes, particularmente en lo concerniente al dominio inicial de la lengua inglesa. Estudios recientes coinciden en señalar que las dificultades que emergen en la educación secundaria se encuentran estrechamente vinculadas con vacíos formativos acumulados desde la educación primaria, especialmente en términos de exposición al idioma, continuidad pedagógica y desarrollo progresivo de habilidades comunicativas (Ministerio de Educación Nacional, 2020; Sánchez et al; 2021). Esta discontinuidad curricular genera obstáculos significativos para la implementación efectiva del enfoque comunicativo promovido por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, dado que los estudiantes no cuentan con las bases lingüísticas necesarias para participar activamente en situaciones de interacción significativa (Consejo de Europa, 2020; Richards, 2021).

Desde una perspectiva pedagógica, los resultados evidencian la centralidad del rol docente como mediador del aprendizaje y agente fundamental en la adaptación curricular. La literatura reciente destaca que los docentes de lenguas extranjeras desarrollan estrategias pedagógicas flexibles para responder a la diversidad de niveles, estilos de aprendizaje y

condiciones contextuales, lo cual exige un ejercicio constante de reflexión crítica sobre su práctica (Burns y Richards, 2022; Vaillant y Cardozo, 2021). Esta capacidad adaptativa, aunque constituye una fortaleza profesional, también conlleva una carga significativa de trabajo pedagógico, emocional y administrativo, especialmente en contextos caracterizados por limitaciones estructurales, altas ratios estudiantiles y escasez de recursos didácticos (Cárdenas y Nieto, 2021; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2023).

En el plano institucional, la investigación confirma la incidencia directa de factores como la disponibilidad de recursos tecnológicos, la infraestructura escolar, la conectividad y las oportunidades de formación docente continua en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Diversos estudios recientes señalan que la falta de condiciones materiales adecuadas restringe la posibilidad de implementar metodologías activas, ambientes comunicativos y experiencias de inmersión lingüística, afectando el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes (Gómez et al; 2022; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2021). Esta situación pone de manifiesto la necesidad de políticas educativas integrales que no solo definan estándares curriculares, sino que garanticen condiciones reales para su implementación efectiva.

Asimismo, el estudio resalta la importancia de una articulación curricular coherente entre la educación primaria y secundaria. Investigaciones recientes demuestran que la fragmentación entre niveles educativos constituye uno de los principales factores que obstaculizan la continuidad del aprendizaje de lenguas extranjeras, generando procesos reiterativos de nivelación que afectan el avance curricular y la motivación estudiantil (Larsen y Anderson, 2020; Ministerio de Educación Nacional, 2020). En este sentido, se hace imprescindible promover una planificación curricular progresiva, coherente y articulada, que garantice el desarrollo gradual de competencias lingüísticas desde los primeros años escolares.

Desde el punto de vista teórico, esta investigación contribuye a consolidar una visión crítica del currículo como práctica social situada, influida por relaciones de poder, condiciones institucionales y procesos culturales específicos. Esta concepción se alinea con los enfoques contemporáneos del currículo crítico y contextualizado, los cuales sostienen que las políticas educativas deben dialogar con las realidades locales para evitar procesos de imposición

normativa desarticulados de las prácticas reales (Apple, 2020; Díaz, 2020; Torres, 2021). Así, el Currículo Sugerido se materializa en el aula a través de decisiones pedagógicas que responden tanto a los lineamientos oficiales como a las necesidades concretas del contexto educativo.

En términos metodológicos, el enfoque cualitativo permitió comprender de manera profunda las percepciones, experiencias y estrategias docentes, aportando evidencia empírica relevante para el análisis de políticas curriculares en contextos reales. Investigaciones recientes destacan la pertinencia de los enfoques cualitativos en estudios educativos, especialmente cuando se busca captar la complejidad de las prácticas pedagógicas y los significados que los actores atribuyen a sus experiencias (Flick, 2022; Hernández y Mendoza, 2020). En este sentido, los hallazgos obtenidos fortalecen la comprensión de los procesos microcurriculares que influyen en la implementación del Currículo Sugerido de Inglés.

Finalmente, los resultados invitan a repensar las políticas públicas de enseñanza del inglés en Colombia, enfatizando la necesidad de fortalecer la formación inicial y continua del profesorado, mejorar las condiciones institucionales y promover una articulación curricular efectiva entre los distintos niveles educativos. Estas acciones resultan fundamentales para avanzar hacia una educación en lenguas extranjeras más equitativa, pertinente y de calidad, alineada con las demandas de un mundo globalizado y con las realidades socioculturales del país (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2021; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2023). En consecuencia, esta tesis reafirma que el éxito de las políticas curriculares no depende exclusivamente de la solidez técnica de sus lineamientos, sino, fundamentalmente, de su capacidad para dialogar con los contextos reales, reconocer la diversidad educativa y fortalecer los procesos pedagógicos desde una perspectiva crítica, reflexiva e integral.

SECCIÓN VI

CONSIDERACIONES FINALES

La presente sección sintetiza los hallazgos más significativos de la investigación, establece su articulación con los objetivos propuestos y postula los constructos teóricos que emergen del análisis de las percepciones de los docentes del colegio José María Córdoba de Tauramena, Casanare, respecto al Currículo Sugerido de Inglés (CSI) del Ministerio de Educación Nacional. Lejos de constituir un cierre definitivo, estas consideraciones se proponen como puntos de apertura que invitan a la reflexión pedagógica, formativa e institucional sobre la enseñanza del inglés en contextos educativos con condiciones similares a las estudiadas.

El objetivo general de esta investigación fue generar constructos teóricos en relación al Currículo Sugerido de Inglés del MEN desde las percepciones de los docentes. Para alcanzarlo, se trazaron tres objetivos específicos orientados a identificar los elementos del CSI, develar las competencias docentes necesarias para su implementación e interpretar los aspectos que caracterizan el acompañamiento pedagógico en el área de inglés. El recorrido investigativo, desarrollado desde un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo y método fenomenológico, permitió acceder a las experiencias vividas de cinco docentes informantes, cuyas voces configuraron el corpus empírico desde el cual se construyeron los hallazgos y se elaboraron los constructos que se presentan a continuación.

En relación con el Objetivo Específico 1: Identificar los elementos que conforman el Currículo Sugerido de Inglés

El análisis de los testimonios docentes permitió identificar cinco elementos estructurales que los informantes reconocieron como constitutivos del CSI desde su experiencia pedagógica cotidiana: el enfoque comunicativo, la progresión curricular, la evaluación formativa, la contextualización curricular y el acompañamiento pedagógico. Estos elementos no fueron enunciados de manera abstracta, sino que emergieron de las descripciones concretas de las prácticas de aula, de los obstáculos enfrentados y de las adaptaciones realizadas por los docentes para hacer viable el currículo en sus condiciones institucionales específicas.

En primer lugar, el enfoque comunicativo fue reconocido por todos los informantes como el principio metodológico central del CSI. Los docentes comprendieron que la enseñanza del inglés debía orientarse al uso funcional e integrado del idioma a través de las cuatro habilidades: listening, speaking, reading y writing. Esta comprensión fue coherente con los postulados del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2020), que concibe la competencia comunicativa como la integración de dimensiones lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas en contextos reales de interacción. Sin embargo, los docentes también señalaron que la distancia entre el principio y la práctica fue significativa, dado que las condiciones del aula grupos numerosos, bajo nivel lingüístico previo de los estudiantes y escasez de recursos—limitaron la implementación plena del enfoque.

En segundo lugar, la progresión curricular fue identificada como un elemento que, en teoría, debía garantizar el desarrollo gradual y articulado de las competencias comunicativas desde los niveles iniciales hasta los más complejos. No obstante, los testimonios revelaron que esta progresión fue sistemáticamente interrumpida por las deficiencias acumuladas en la formación previa de los estudiantes, quienes llegaban a la educación secundaria sin las bases lingüísticas que el CSI presupone. Esta ruptura evidenció la necesidad de una articulación curricular efectiva entre la educación primaria y la secundaria, sin la cual el diseño progresivo del currículo pierde su funcionalidad pedagógica.

En tercer lugar, la evaluación formativa fue mencionada como un componente valorado del CSI, entendida como un proceso continuo de retroalimentación orientado al aprendizaje y no únicamente a la medición de resultados. Los docentes describieron prácticas de retroalimentación oral y escrita que realizaban de manera cotidiana; no obstante, reconocieron que su implementación sistemática estuvo limitada por las condiciones institucionales, particularmente el número de estudiantes por grupo y las restricciones de tiempo. El cuarto elemento, la contextualización curricular, fue interpretado por los informantes como la flexibilidad inherente del CSI para ser adaptado a las realidades locales. Esta flexibilidad fue valorada como una fortaleza del currículo, aunque los docentes señalaron que materializarla requería procesos formativos y de acompañamiento que no siempre estuvieron disponibles.

Finalmente, el acompañamiento pedagógico emergió de los testimonios no solo como elemento del CSI, sino como condición transversal e indispensable para la viabilidad de todos

los demás elementos. Los docentes coincidieron en que sin procesos sistemáticos de orientación, reflexión y construcción colectiva, el currículo permanecía como un documento de intenciones desarticulado de la práctica real. Este hallazgo constituye el primer constructo teórico de la investigación: el acompañamiento pedagógico no es un componente accesorio del CSI, sino su condición de posibilidad. Sin acompañamiento continuo, reflexivo y contextualizado, el currículo sugerido no puede concretarse de manera significativa en ningún contexto educativo, independientemente de la solidez de su diseño.

En relación con el Objetivo Específico 2: Develar las competencias que el docente debe desarrollar para la enseñanza del inglés

A partir de los testimonios de los informantes se develó un perfil competencial del docente de inglés que trasciende el dominio lingüístico formal para abarcar dimensiones pedagógicas, socioemocionales, tecnológicas, interculturales y reflexivas. Este perfil no fue formulado de manera abstracta por los docentes, sino que emergió de la descripción de sus propias limitaciones, de los logros alcanzados y de las condiciones que consideraron indispensables para implementar el CSI de manera efectiva.

La competencia comunicativa en lengua inglesa fue señalada como el requisito fundamental e irrenunciable para el ejercicio docente en esta área. Los informantes reconocieron que el dominio funcional de las cuatro habilidades no solo era necesario para enseñar el idioma, sino para modelar su uso ante los estudiantes en situaciones comunicativas auténticas. Sin este dominio, el enfoque comunicativo del CSI resulta inviable, dado que el docente no puede crear ni sostener ambientes de interacción en inglés. Esta consideración se alinea con lo señalado por Criollo Vargas (2022), cuya investigación doctoral evidenció que las deficiencias en la formación lingüística de los docentes constituyen el factor más directamente asociado al bajo nivel de los estudiantes.

La competencia metodológica, entendida como la capacidad para diseñar e implementar secuencias didácticas coherentes con el enfoque comunicativo, fue identificada como la más urgente de fortalecer a través del acompañamiento pedagógico. Los docentes reconocieron que su formación inicial fue predominantemente gramatical y prescriptiva, lo que generó una brecha significativa entre las exigencias metodológicas del CSI y las herramientas pedagógicas con las que contaban. Como señaló Borg (2011), en muchos programas de formación docente en lenguas

extranjeras el énfasis continúa estando en el conocimiento teórico y lingüístico, mientras que la preparación para las realidades del aula recibe atención limitada, situación que replica con claridad lo hallado en este estudio.

La competencia tecnológica emergió como una dimensión necesaria pero condicionada. Los docentes manifestaron disposición e interés por integrar herramientas digitales en la enseñanza del inglés; sin embargo, las limitaciones de infraestructura, conectividad y acceso a dispositivos restringieron su desarrollo en la práctica. La competencia socioemocional, por su parte, fue reconocida como determinante para la creación de ambientes de aula seguros que favorecieran la participación oral de los estudiantes (especialmente en actividades de speaking y role play) sin que el temor al error bloqueara la interacción comunicativa. La competencia intercultural, aunque reconocida teóricamente, fue identificada como una dimensión aún en construcción dentro de la práctica pedagógica institucional.

Finalmente, la competencia reflexiva fue señalada como el fundamento de todas las demás, en tanto permite al docente analizar críticamente su propia práctica, identificar áreas de mejora y ajustar sus decisiones pedagógicas de manera continua y contextualizada. Esta competencia es, precisamente, la que el acompañamiento pedagógico debe fortalecer con mayor énfasis. De estos hallazgos emerge el segundo constructo teórico de la investigación: las competencias del docente de inglés no pueden desarrollarse de manera aislada ni como resultado de formaciones puntuales; requieren un proceso formativo continuo, situado y reflexivo, articulado con las exigencias reales del contexto de enseñanza. El perfil competencial del docente de inglés para la implementación del CSI es, en sí mismo, un objeto de formación permanente que sólo puede construirse en diálogo con la práctica y con el acompañamiento pedagógico.

En relación con el Objetivo Específico 3: Interpretar los aspectos que caracterizan el acompañamiento pedagógico en el área de inglés

El análisis de las seis subcategorías desarrolladas en la Sección IV permitió construir una comprensión densa y situada de los aspectos que caracterizan el acompañamiento pedagógico en el área de inglés del colegio José María Córdoba. Los testimonios docentes revelaron que el acompañamiento se configuró, en la práctica institucional, de manera fragmentada, asistemática

y predominantemente individual, cuando su potencial exige exactamente lo contrario: continuidad, sistematicidad y construcción colectiva.

Los docentes describieron el acompañamiento pedagógico que ellos mismos brindan a sus estudiantes (en el sentido de orientar, retroalimentar y mediar el aprendizaje del inglés) con mayor claridad y detalle que el acompañamiento institucional que ellos reciben como profesionales. Esta asimetría es reveladora: los docentes son acompañantes activos de sus estudiantes, pero reciben escaso acompañamiento como docentes. Imbernón (2017) planteó que el acompañamiento pedagógico eficaz es un proceso horizontal que busca empoderar al docente en su rol profesional y promover una cultura de cooperación institucional para el cambio educativo; sin embargo, lo hallado en esta investigación muestra que esa horizontalidad y esa cooperación sistemática estuvieron ausentes o fueron muy limitadas en la institución estudiada.

Los principales obstáculos para la implementación del CSI identificados por los docentes fueron de naturaleza estructural (escasez de recursos didácticos, elevado número de estudiantes por grupo, limitaciones tecnológicas) y de naturaleza formativa; brecha entre la formación inicial y las exigencias del enfoque comunicativo. Estos obstáculos no operaron de manera aislada, sino en interacción compleja: la falta de bases lingüísticas de los estudiantes se vinculó con la heterogeneidad de niveles; la escasez de recursos limitó el desarrollo de estrategias comunicativas; y las dificultades tecnológicas afectaron las posibilidades de innovación metodológica. Todo ello configuró un escenario en el que el docente debió enfrentar múltiples tensiones simultáneamente para intentar cumplir con las orientaciones del CSI.

Las discrepancias entre el CSI y la formación docente constituyeron el hallazgo más transversal de la investigación, presente en los testimonios de todos los informantes. La formación inicial, predominantemente gramatical y tradicional, no preparó a los docentes para implementar el enfoque comunicativo en toda su complejidad metodológica. Kumaravadivelu (2012) advirtió que las reformas educativas en la enseñanza del inglés suelen construir la imagen de un docente altamente especializado sin considerar de manera suficiente las condiciones reales de formación, lo que genera expectativas que no pueden sostenerse en la práctica. Este fenómeno fue descrito con precisión por los informantes, quienes reconocieron el valor del CSI pero señalaron la distancia entre sus exigencias y las herramientas que recibieron durante su formación universitaria.

Los aspectos que afectaron la calidad de la enseñanza del inglés (escasez de recursos, grupos numerosos, baja motivación estudiantil, limitado acceso a tecnología y escasa exposición al idioma fuera del aula) fueron caracterizados por los docentes no como problemas individuales sino como condiciones estructurales del sistema educativo que el acompañamiento pedagógico puede ayudar a enfrentar, pero no puede resolver por sí solo. Esta perspectiva es coherente con lo planteado por la UNESCO (2015), que señaló que la calidad de la enseñanza de una lengua extranjera depende de múltiples factores interrelacionados (formación docente, coherencia curricular, metodologías activas, recursos pertinentes y entorno institucional favorable) cuya ausencia parcial o total deteriora el proceso de manera sistémica.

Las estrategias metodológicas que los docentes implementaron mostraron creatividad, adaptabilidad y compromiso profesional: juegos de roles, canciones, videos, debates, secuencias didácticas integradas, retroalimentación continua. Sin embargo, su alcance fue desigual entre los informantes y dependió en gran medida de la iniciativa individual de cada docente antes que de políticas institucionales de formación y acompañamiento. Finalmente, las percepciones sobre el CSI como herramienta pedagógica fueron predominantemente positivas: los docentes valoraron su enfoque comunicativo, su carácter orientador y su flexibilidad, pero señalaron con consistencia que, sin acompañamiento, sin formación continua y sin condiciones institucionales adecuadas, el currículo permanecía como un referente teórico que no lograba transformar plenamente la práctica de aula.

Constructos Teóricos Emergentes

El proceso analítico desarrollado a lo largo de esta investigación permitió postular tres constructos teóricos que representan el aporte central de este estudio al campo de la enseñanza del inglés y de la implementación curricular en contextos educativos colombianos.

El primer constructo postula que el acompañamiento pedagógico es la condición de posibilidad del Currículo Sugerido de Inglés. El CSI es un documento valioso en términos de coherencia conceptual y metodológica; sin embargo, su concreción en el aula depende de manera determinante de la existencia de procesos continuos, reflexivos y colaborativos de acompañamiento que medien entre las intenciones curriculares y las realidades del contexto de enseñanza. Sin este acompañamiento, el currículo sugerido permanece como un referente normativo que orienta formalmente la planificación pero no transforma de manera sostenida la

práctica pedagógica. El acompañamiento pedagógico, en consecuencia, no es un complemento del CSI, sino su mecanismo de realización.

El segundo constructo sostiene que la brecha formativa entre la formación inicial docente y las exigencias del enfoque comunicativo del CSI no es un problema individual sino estructural, y que su superación requiere políticas articuladas de formación continua y acompañamiento situado. Los docentes no carecen de compromiso ni de disposición para innovar; carecen de las condiciones formativas, materiales e institucionales que harían viable esa innovación de manera sistemática. Esta brecha reproduce una desarticulación sistémica entre las políticas de bilingüismo y los programas de formación inicial docente que, de no ser atendida estructuralmente, garantizará la persistencia de las tensiones identificadas independientemente de los cambios en el diseño curricular.

El tercer constructo propone que la implementación efectiva del Currículo Sugerido de Inglés en contextos educativos con alta complejidad institucional requiere una reconfiguración del rol docente desde el de ejecutor técnico hacia el de mediador curricular reflexivo. El docente de inglés en instituciones como el colegio José María Córdoba no aplica el currículo, lo reinterpreta, lo adapta, lo negocia y lo reconstruye cotidianamente en función de las condiciones reales de su aula. Esta capacidad mediadora no puede desarrollarse mediante capacitaciones puntuales ni a través de la lectura solitaria del documento curricular; requiere espacios institucionales de reflexión, observación entre pares, construcción colectiva de estrategias y retroalimentación profesional continua. El acompañamiento pedagógico sistemático es el dispositivo que hace posible esta reconfiguración.

Orientaciones para la Práctica Pedagógica, Formativa e Institucional

A partir de los hallazgos y constructos teóricos postulados, esta investigación ofrece un conjunto de orientaciones dirigidas a los distintos actores del sistema educativo implicados en la enseñanza del inglés.

Para los docentes del área de inglés, se orienta a asumir la reflexión crítica sobre la propia práctica como un componente inherente al ejercicio profesional y no como una tarea adicional. La autoobservación, el registro de las estrategias empleadas y el análisis de los resultados de aprendizaje constituyen herramientas valiosas para identificar áreas de mejora y

diseñar respuestas pedagógicas más contextualizadas y efectivas. Asimismo, se orienta a construir comunidades de práctica entre pares que permitan compartir experiencias exitosas, resolver colectivamente dificultades comunes y fortalecer el saber pedagógico situado en el área de inglés.

Para los directivos y coordinadores académicos de las instituciones educativas, se orienta a diseñar e implementar programas de acompañamiento pedagógico que trasciendan la función supervisora y se configuren como espacios formativos horizontales, continuos y contextualizados. Estos programas deben reconocer el saber acumulado de los docentes, promover la planificación colaborativa, facilitar la observación de clases entre pares y garantizar espacios regulares de retroalimentación y reflexión colectiva. La gestión institucional tiene la responsabilidad de crear las condiciones materiales, organizativas y culturales que hagan viable la implementación del enfoque comunicativo del CSI.

Para los formuladores de política educativa del MEN y las secretarías de educación, se orienta a fortalecer la articulación entre las políticas de bilingüismo, los programas de formación inicial docente y los sistemas de acompañamiento pedagógico institucional. Esta articulación debe traducirse en acciones concretas: la revisión de los currículos universitarios de las licenciaturas en lenguas, la financiación de programas de formación continua pertinentes y situados, el fortalecimiento de la infraestructura tecnológica en las instituciones educativas oficiales y el diseño de mecanismos que garanticen el acompañamiento pedagógico como política sistémica y no como iniciativa esporádica. Asimismo, se orienta a reconocer la diversidad de contextos educativos en Colombia y a flexibilizar las políticas curriculares para que puedan responder de manera pertinente a realidades tan disímiles como las de Tauramena, Casanare.

Para los programas de formación docente universitaria, se orienta a incorporar de manera sistemática el enfoque comunicativo, la práctica pedagógica reflexiva y la preparación para la enseñanza en contextos heterogéneos como componentes centrales de la formación inicial de los futuros docentes de inglés. La brecha entre la formación recibida y las exigencias del CSI, identificada con claridad en esta investigación, solo puede reducirse si los programas universitarios actualizan sus currículos para articularse con las demandas reales del sistema educativo colombiano.

Proyecciones para Futuras Investigaciones

Los hallazgos de esta investigación abren líneas de indagación que merecen ser exploradas en estudios posteriores. En primer lugar, sería valioso ampliar el alcance del estudio a instituciones educativas de otros municipios de Casanare y de otras regiones del país, con el propósito de identificar si las tensiones y constructos teóricos postulados en este trabajo se presentan de manera similar en contextos con características institucionales y socioculturales distintas. Una investigación comparada de este tipo permitiría evaluar el alcance y la transferibilidad de los constructos generados.

En segundo lugar, resulta pertinente desarrollar estudios longitudinales que permitan evaluar el impacto de programas de acompañamiento pedagógico sistemático en la implementación del CSI. Una investigación de este tipo, con mediciones en distintos momentos del proceso, aportaría evidencia empírica sobre qué modalidades de acompañamiento producen transformaciones sostenidas en la práctica docente y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En tercer lugar, sería de gran pertinencia investigar las percepciones de los estudiantes respecto al CSI y a las prácticas de enseñanza que reciben en el área de inglés.

Incorporar la voz del estudiante como sujeto del proceso educativo permitiría construir una comprensión más completa del fenómeno curricular y ofrecería insumos adicionales para el diseño de estrategias de mejora más integrales. Finalmente, se sugiere explorar el impacto de las condiciones contextuales e institucionales (recursos tecnológicos, infraestructura, clima escolar, liderazgo directivo) en la implementación del CSI mediante estudios de caso comparados que profundicen en las mediaciones entre las políticas curriculares nacionales y las realidades organizacionales de las escuelas oficiales colombianas.

Esta investigación partió de una convicción que los testimonios de los docentes participantes no hicieron sino confirmar y enriquecer: la calidad de la enseñanza del inglés en Colombia no es un problema de diseño curricular, sino de condiciones para la práctica pedagógica. El Currículo Sugerido de Inglés del MEN es un instrumento coherente, fundamentado y metodológicamente pertinente. Su potencial, sin embargo, solo puede materializarse cuando los docentes que lo implementan cuentan con la formación necesaria para comprenderlo, con los recursos suficientes para aplicarlo y con el acompañamiento permanente para adaptarlo reflexivamente a las realidades de sus contextos.

Los cinco docentes que participaron en esta investigación son profesionales comprometidos, creativos y dispuestos a innovar. Sus testimonios revelaron no sólo las tensiones que enfrenta la enseñanza del inglés en Tauramena, sino también el capital profesional que existe en las aulas colombianas y que frecuentemente permanece invisibilizado por las políticas educativas que miden resultados sin preguntarse por las condiciones. Dar visibilidad a esas voces, construir conocimiento desde esas experiencias y postular constructos teóricos que contribuyan a mejorar las condiciones de implementación del CSI: ese ha sido el propósito central de esta tesis doctoral.

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en instituciones educativas oficiales colombianas no es solo un desafío lingüístico o metodológico. Es, fundamentalmente, un desafío de justicia educativa: garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su contexto geográfico, social o institucional, accedan a una formación en inglés de calidad, comunicativa y significativa. Avanzar hacia ese horizonte requiere políticas articuladas, formación docente pertinente, acompañamiento pedagógico sistemático y, sobre todo, el reconocimiento del docente como sujeto de saber y como agente central de cualquier transformación educativa que aspire a ser real y duradera.

Referencias

- Alonso, J. C., Díaz, D. M., Martínez, D. A., Mayora, C., Moreno, L. J., Ochoa, M. J., & Roldán, B. C. (2017). Bilingüismo en Santiago de Cali: Análisis de la evolución de los resultados de las Pruebas SABER 11. Universidad Icesi.
- Apple, M. W. (2020). *Ideology and curriculum* (4th ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429493546>
- Auerbach, E. (1992). What is a participatory approach to curriculum development? En E. Auerbach (Ed.), *Making meaning, making change: Participatory curriculum development for adult ESL literacy* (pp. 12–23). Center for Applied Linguistics & Delta Systems.
- Banegas, D. L. (2011). Teachers as “reform-doers”: Developing a participatory curriculum to teach English as a foreign language. *Educational Action Research*, 19(4), 417–432.
<https://doi.org/10.1080/09650792.2011.625654>
- Bartosiewicz, A. (2022). Readability in CLIL: A study on comprehensibility of teaching materials and the effect of reading scaffolding strategies on learners’ perceptions in bilingual classrooms [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=312538>
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42–69.
<http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.htm>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2001). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular.
- British Council. (2022). Teaching speaking skills. <https://www.teachingenglish.org.uk>
- Burns, A., & Richards, J. C. (2022). *The Cambridge guide to learning English as a second language*. Cambridge University Press.
- Carless, D. R. (2003). Factors in the implementation of task-based teaching in primary schools. *System*, 31(4), 485–500. <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.03.002>
- Cárdenas, M. L., & Nieto, S. (2021). Teacher professional development in Colombian bilingual education policies: Challenges and opportunities. *Profile: Issues in Teachers’ Professional Development*, 23(1), 45–62.
<https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.84859>
- Cárdenas, R., Chaves, O., & Hernández, F. (2015). Implementación del programa nacional de bilingüismo Cali-Colombia. Perfiles de los docentes. Universidad del Valle.
- Cassany, D., & Luna, M. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cedeño Rengifo, J., Camacho Vélez, A., Vélez Lóor, C., & Cortaza Viteri, J. (2024). *Innovación en la enseñanza del inglés: Estrategias modernas para el desarrollo de*

habilidades de reading y listening en estudiantes universitarios. *Conocimiento Global*, 9(3), 213–225. <https://doi.org/10.70165/cglobal.v9i3.459>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Connell, R. (2006). *Escuela y justicia social* (3.^a ed.). Morata.

Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Consejo de Europa.

Correa, D., & González, A. (2016). English in public primary schools in Colombia: Achievements and challenges brought about by national language education policies. *Education Policy Analysis Archives*, 24(83), 1–26. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2459>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE.

Díaz-Barriga, Á. (2020). *Didáctica y currículo: Convergencias en los programas de estudio*. Paidós.

Echeverri-Sucerquia, P. A., & Quinchía Monroy, M. C. (2016). Retos en el diseño curricular de un programa de inglés para adultos. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(2), 131–148. <https://doi.org/10.14483/calj.v18n2.8700>

Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE.

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Gené Gil, M. (2016). Efecto del AICLE sobre la producción escrita en estudiantes de secundaria de inglés como lengua extranjera: Un estudio longitudinal [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=114146>

Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology*. Duquesne University Press.

Giroux, H. (2008). *Against the terror of neoliberalism*. Paradigm Publishers.

Gómez, L. F., & Guerrero, C. H. (2021). Language policy in Colombia: Shifts, tensions, and challenges. *HOW Journal*, 28(2), 12–29. <https://doi.org/10.19183/how.28.2.651>

Gómez, L. F., Martínez, A., & Osorio, J. (2022). Digital resources and English language teaching in Colombian public schools. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 701–719. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a05>

- Graves, K., & Garton, S. (2017). An analysis of three curriculum approaches to teaching English in public-sector schools. *Language Teaching*, 50(4), 441–482.
<https://doi.org/10.1017/S0261444817000155>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Herrera-Seda, C., & Pantić, N. (2025). Teachers' agency and professional identity in times of uncertainty. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104158.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104158>
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Lawrence Erlbaum.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2020). *Techniques and principles in language teaching* (4th ed.). Oxford University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- López, A., & Ramos, P. (2022). Brechas educativas y enseñanza del inglés en contextos vulnerables. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(1), 89–110.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.372>
- Mayora, C., & Gutiérrez, D. (2019). Análisis del currículo del área de inglés en escuelas oficiales de Cali. *Lenguaje*, 47(2S), 685–707.
<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i3.7519>
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). Resolución 2343 de 1996. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016a). *Derechos básicos de aprendizaje: Inglés, transición a grado 5°*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016b). *Derechos básicos de aprendizaje: Inglés, grados 6° a 11°*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016d). *Esquema curricular sugerido: Inglés, grados 6° a 11°*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Currículo sugerido de inglés para educación básica y media*. MEN.
- OECD. (2021). *Education policy outlook: Colombia*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/8f3c68f1-en>

- Prieto, M., & Contreras, P. (2023). Curriculum enactment in English language teaching. *Teaching and Teacher Education*, 120, 103870. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103870>
- Quintero, J. (2022). Profundizando en las identidades de los maestros de inglés colombianos desde sus voces en tiempos neoliberales [Tesis doctoral]. Universidad Distrital. <http://hdl.handle.net/11349/31116>
- Ríos Díaz, A. M. (2024). Currículo bilingüe para la educación básica y media: Aprendizaje compartido entre sus actores. <https://dspace.tdea.edu.co>
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Torres Escobar, A. C. (2022). Discurso sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés en Colombia: Diversidad, pensamiento crítico e interculturalidad [Tesis doctoral]. Universidad Santo Tomás.
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education*. UNESCO Publishing.
- Vaillant, D., & Cardozo, P. (2021). Formación docente y desarrollo profesional en América Latina. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(2), 25–43. <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.2.3157>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE.

ANEXOS

GUIÓN DE ENTREVISTA

Objetivo: *Develar las competencias que el docente debe desarrollar durante la enseñanza del idioma inglés de acuerdo a lo establecido en el Currículo Sugerido de Inglés.*

1. ¿Cuáles son las competencias que se desarrollan al enseñar el idioma inglés?
2. ¿Qué competencias en el área considera usted, como docente, se deben fortalecer según los requerimientos del Currículo Sugerido de Inglés?

Objetivo: *Interpretar los discernimientos de los docentes respecto a los aspectos que caracterizan el acompañamiento pedagógico en el área de inglés*

3. ¿Cuáles son los principales obstáculos al momento de implementar el Currículo Sugerido de Inglés durante el acompañamiento pedagógico?

4. En el proceso de acompañamiento pedagógico que usted brinda durante la enseñanza, ¿de qué forma abarca las cuatro habilidades básicas que refiere el Currículo Sugerido de Inglés?

5. ¿Qué discrepancias existen entre la exigencia del Currículo Sugerido de Inglés y su formación como docente?

6. ¿Qué factores, según su experiencia de acompañamiento, influyen negativamente en la calidad de la enseñanza del inglés?

7. ¿Cuáles considera son las necesidades o limitaciones contextuales en la institución o las capacidades del sistema para garantizar el desarrollo del Currículo Sugerido de Inglés en el proceso de enseñanza que brinda?

8. ¿Cómo evalúa usted las experiencias de enseñanza que proporciona para facilitar el aprendizaje, según lo establecido en el Currículo Sugerido?