

**Evaluación Crítica del Currículo de Inglés en la Educación Primaria Rural en
Cali: Propuestas Didácticas para la Sede
Francisco Miranda de la I.E. Francisco José Lloreda Mera**

**Presentado por:
Albania Mosquera Gómez**

**Supervisado por:
M.A. MBA Héctor Fabio Bianchá Ramírez**

**Universidad ICESI
Facultad de Ciencias Humanas
Escuela de Educación, Creación y Cultura
Magister in the Teaching of English as a Foreign Language
Santiago de Cali
2025**

**Evaluación Crítica del Currículo de Inglés en la Educación Primaria Rural en
Cali: Propuestas Didácticas para la Sede**

Francisco Miranda de la I.E. Francisco José Lloreda Mera

Presentado por:

Albania Mosquera

Supervisado por:

M.A. MBA Héctor Fabio Bianchá Ramírez

Universidad ICESI

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Educación, Creación y Cultura

Magister in the Teaching of English as a Foreign Language

Santiago de Cali

2025

EVALUACIÓN CRÍTICA DEL CURRÍCULO DE INGLÉS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA RURAL EN CALI: PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA SEDE FRANCISCO MIRANDA DE LA I.E. FRANCISCO JOSÉ LLOREDA MERA

Table of Contents

<i>EVALUACIÓN CRÍTICA DEL CURRÍCULO DE INGLÉS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA RURAL EN CALI: PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA SEDE FRANCISCO MIRANDA DE LA I.E. FRANCISCO JOSÉ LLOREDA MERA</i>	3
1. INTRODUCCIÓN	5
1.1 Contexto general del tema	6
2. JUSTIFICACIÓN	7
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
3.1 Pregunta(s) de investigación	10
4. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS	12
4.1 General	12
4.2. Especificos	12
5. ALCANCE Y DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO	13
6. MARCO TEÓRICO	14
6.1 Concepciones y Perspectivas del Currículo	14
6.2 Políticas de Bilingüismo y el Currículo Sugerido de inglés	15
6.3 Apropiación e Implementación del Currículo Sugerido	15
6.4 Competencias Docentes y Desafíos de los No Licenciados en Idiomas	16
6.5 Factores que Inciden en la Apropiación Curricular	16
6.6 Implementación Curricular	17
6.7 Didáctica en la enseñanza del inglés	18
6.8 Enfoques didácticos y metodológicos	18
6.9 El docente de primaria como agente clave	19
6.10 Educación rural y currículo	19
7. REVISIÓN DE LA LITERATURA	20
7.1 Desafíos en la Implementación del Currículo Sugerido en Contextos Rurales	21
8. MARCO METODOLÓGICO	24
8.1 Metodología de investigación	24
8.2 Contexto de la investigación	25
8.3 Participantes	26
8.4 Fases de la investigación	27
8.5 Recolección de Datos y Herramientas	28
8.6 Análisis de Datos	30
9. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	33
9.1 Alineación Curricular e implementación:	33

9.2 Apropriación del Currículo	37
9.3 Perfil Docente: compromiso profesional sin formación disciplinar	39
9.4. Estrategias Metodológicas: enseñanza activa sin articulación curricular	43
9.5 Evaluación del Aprendizaje: informalidad, espontaneidad y ausencia de criterios	46
9.6 Contextualización Rural: oportunidad didáctica aún no institucionalizada.....	49
10. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	50
11. RECOMENDACIONES	52
12. REFERENCIAS	54
13. ANEXOS.....	55

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio tiene como objetivo analizar la implementación del currículo sugerido de inglés en la escuela primaria de la I.E. Francisco José Lloreda Mera, evaluando el impacto de la didáctica teórica desarrollada en la mejora del nivel de inglés de los estudiantes. La investigación busca identificar las principales dificultades en la aplicación del currículo en un contexto rural, así como las oportunidades para optimizar las estrategias pedagógicas y fortalecer la enseñanza del idioma.

Para cumplir con estos objetivos, este capítulo se organiza en secciones diferenciadas que facilitan la comprensión del estudio y proporcionan una base sólida para el análisis de los hallazgos, orientando la discusión hacia la mejora de la enseñanza del inglés en comunidades rurales.

En primer lugar, se aborda el diseño de la investigación, donde se presenta la metodología elegida, describiendo las estrategias y herramientas utilizadas para la recolección de datos. En esta sección se detallan las percepciones de docentes y directivos sobre la implementación del currículo, junto con un diagnóstico del nivel de inglés de los estudiantes de quinto grado en una de las sedes. La metodología empleada permite obtener una visión integral sobre las fortalezas y dificultades que enfrenta la institución en la adopción de las directrices sugeridas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Posteriormente, se analizan las limitaciones del estudio, donde se identifican los posibles factores que pudieron haber influido en los resultados de la investigación. Se consideran aspectos metodológicos, contextuales y operativos que pudieron afectar la validez y aplicabilidad de los hallazgos obtenidos. Este análisis contribuye a interpretar los resultados de manera crítica, reconociendo las condiciones particulares del entorno educativo en el que se desarrolla el estudio.

Finalmente, se presenta un resumen del capítulo, permitiendo al lector comprender el diseño de la investigación, las limitaciones identificadas y las posibles

implicaciones para la práctica educativa. Además, se exponen recomendaciones para futuras investigaciones que puedan contribuir a la mejora del currículo sugerido en instituciones rurales, facilitando su apropiación pedagógica y fortaleciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este enfoque estructurado busca proporcionar un marco claro para el análisis del estudio, permitiendo a los lectores profundizar en los aspectos clave de la implementación del currículo y comprender las oportunidades de mejora en la enseñanza del inglés en el contexto rural.

1.1 Contexto general del tema

La enseñanza del inglés como lengua extranjera ha cobrado relevancia en el sistema educativo colombiano, particularmente a partir de la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) y el diseño del Currículo Sugerido de Inglés (CSI) por parte del Ministerio de Educación Nacional. Estas políticas buscan fortalecer el desarrollo de competencias comunicativas desde los primeros años de escolaridad. No obstante, su aplicación en contextos rurales enfrenta desafíos estructurales, pedagógicos y socioculturales que dificultan una implementación efectiva y equitativa. En instituciones como la I.E. Francisco José Lloreda Mera, sede Francisco Miranda, estas tensiones se evidencian en la escasa formación docente especializada, la limitada disponibilidad de recursos y la necesidad de adaptar los lineamientos curriculares a las realidades locales, lo que justifica un análisis situado y crítico del proceso.

2. JUSTIFICACIÓN

Este estudio resulta fundamental porque busca analizar críticamente cómo los docentes de la Institución Educativa Rural Francisco José Lloreda Mera, sede Francisco Miranda (Cali), implementan el Currículo Sugerido de Inglés (CSI) en el nivel de educación primaria. La investigación se sitúa en el marco del Proyecto Educativo Institucional Rural (PEIR) y considera los planes de estudio y mallas curriculares como herramientas clave de implementación. Además, se reconoce la influencia de los procesos de formación docente promovidos por el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), en los que han participado los maestros de la institución.

El propósito central es examinar cómo la institución ha adoptado el CSI desde las orientaciones de la Política Lingüística Nacional y cuáles son los desafíos concretos que enfrenta su implementación en contextos rurales. Entre los más relevantes se encuentran la insuficiente formación especializada en la enseñanza del inglés, la escasez de recursos pedagógicos y tecnológicos, y la baja intensidad horaria destinada al área. Estas condiciones limitan el desarrollo efectivo de las competencias comunicativas en inglés previstas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Según el MEN (2016), el fortalecimiento de dichas competencias es un objetivo prioritario del sistema educativo colombiano. No obstante, estudios recientes advierten que, en contextos rurales, la falta de materiales adecuados, el limitado dominio del idioma por parte de los docentes y las condiciones estructurales de las escuelas obstaculizan dicho propósito (Cárdenas, 2019). Aunque el CSI ofrece una estructura articulada entre estándares y competencias, su efectividad depende directamente de la capacidad docente para adaptarlo a las realidades socioculturales de los estudiantes.

En este sentido, un análisis crítico de la implementación del currículo se vuelve esencial para identificar brechas pedagógicas y proponer estrategias de mejora contextualizadas. Como señalan Hamid y Honan (2019), la enseñanza del inglés en zonas rurales requiere enfoques diferenciados que respondan a las

particularidades de sus actores, promoviendo una educación más equitativa, pertinente y significativa.

Asimismo, esta investigación aspira a aportar herramientas y orientaciones didácticas que permitan adaptar el CSI a las condiciones reales de las escuelas rurales. Para ello, se analizarán variables como el nivel de inglés de los docentes, la disponibilidad de recursos didácticos y las características socioculturales de la comunidad (British Council, 2015). También se abordarán las dificultades metodológicas y personales que emergen en el proceso de implementación, con el objetivo de optimizar el uso de los lineamientos ministeriales y generar oportunidades más efectivas de aprendizaje.

Un valor agregado del estudio radica en su potencial para fortalecer la práctica pedagógica de los docentes, al permitirles reconocer sus fortalezas y necesidades tanto en el dominio del idioma como en la aplicación de estrategias alineadas con la política pública. Al brindarles herramientas concretas de mejora, se espera que puedan, a pesar de las limitaciones del entorno, elevar los niveles de desempeño de sus estudiantes en inglés y contribuir al mejoramiento de la calidad educativa en contextos vulnerables (Cárdenas, 2019).

En síntesis, esta investigación propone examinar críticamente la implementación del currículo de inglés en la sede Francisco Miranda con el fin de identificar los principales desafíos pedagógicos y contextuales, y así formular recomendaciones didácticas que favorezcan la consolidación del bilingüismo en la educación rural primaria. Con ello, se busca apoyar el desarrollo de competencias lingüísticas significativas en los estudiantes, alineadas con los objetivos nacionales de bilingüismo y con las demandas de un mundo cada vez más interconectado (MEN, 2014, 2016).

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en contextos rurales colombianos enfrenta múltiples desafíos estructurales, pedagógicos y contextuales que limitan el desarrollo efectivo de las competencias comunicativas de los estudiantes. En la educación primaria, etapa crítica para el desarrollo de habilidades lingüísticas básicas, esta problemática se vuelve especialmente urgente, dado su impacto a largo plazo en el rendimiento académico y en la proyección personal y profesional de los estudiantes.

En la sede Francisco Miranda de la Institución Educativa Rural Francisco José Lloreda Mera, ubicada en la ciudad de Cali, se evidencian dificultades en la implementación del Currículo Sugerido de Inglés (CSI) propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), así como en la efectividad de las estrategias didácticas utilizadas. Pese a los esfuerzos nacionales, como los impulsados por el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), la brecha entre las intenciones curriculares y las prácticas reales persiste, especialmente en zonas rurales, donde los resultados en el dominio del inglés continúan siendo limitados.

El problema central que da origen a esta investigación es la baja efectividad en la implementación del currículo de inglés en la educación primaria rural, determinada por factores como el nivel de formación específica en lengua extranjera de los docentes, su dominio del idioma, las condiciones institucionales y los recursos pedagógicos disponibles. Esta situación plantea preguntas clave como: ¿cómo asumen los docentes de primaria de la sede Francisco Miranda la enseñanza del inglés?, ¿qué factores de su perfil profesional y del contexto inciden en la implementación del currículo?, y ¿de qué manera el entorno sociocultural y económico de los estudiantes afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje? Desde mi doble rol como docente de primaria y estudiante de Maestría en Enseñanza de la Lengua Extranjera Inglés, surge la necesidad de comprender a profundidad las dinámicas pedagógicas en contextos rurales, a fin de proponer estrategias didácticas que respondan a sus particularidades. Esta inquietud nace tanto de los aprendizajes teóricos adquiridos durante la formación académica como de la experiencia directa en el aula, que evidencia la necesidad de repensar la implementación curricular desde una perspectiva crítica, situada y transformadora.

La investigación se centra en cinco docentes de la sede Francisco Miranda, cuyas edades oscilan entre los 40 y 50 años, con formación profesional en áreas como ciencias sociales, filosofía, biología, educación física y educación preescolar. Aunque la mayoría cuenta con estudios de posgrado en educación, su dominio del inglés es básico, y ha sido adquirido mayoritariamente a través de su formación universitaria inicial y programas institucionales como Cali Bilingüe, en el marco del PNB. Ellos son los principales agentes de implementación del CSI y, por tanto, se analizarán variables como su formación pedagógica, nivel de inglés, prácticas didácticas y condiciones contextuales que afectan su labor.

La baja efectividad de las políticas de bilingüismo en contextos rurales también ha sido documentada a nivel nacional. Según el índice EPI 2021, Colombia ocupa el puesto 81 entre 112 países evaluados, con un nivel catalogado como bajo, lo cual refleja la necesidad de revisar críticamente tanto la política como su implementación. En este sentido, este estudio busca contribuir a cerrar esa brecha mediante un análisis contextualizado que visibilice los retos específicos que enfrentan los docentes rurales en la enseñanza del inglés, y proponga alternativas viables para su fortalecimiento.

El documento se estructura en cuatro capítulos. El primero presenta el marco teórico y contextual; el segundo describe la metodología cualitativa empleada, incluyendo el perfil de los participantes y los instrumentos de recolección de datos; el tercero expone los hallazgos a partir de entrevistas, encuestas y observación de aula; y el cuarto ofrece una discusión crítica, conclusiones y recomendaciones didácticas. A través de este proceso, se espera generar aportes significativos tanto para la institución estudiada como para otros escenarios educativos rurales que enfrentan desafíos similares.

3.1 Pregunta(s) de investigación

¿Cómo se implementa el Currículo Sugerido de Inglés en la educación primaria de la I.E. Francisco José Lloreda Mera, sede Francisco Miranda, qué dificultades y oportunidades didácticas emergen en este proceso, y qué estrategias de mejora y

adaptación curricular pueden formularse para responder a las particularidades del contexto rural?

4. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

4.1 General

1. Analizar la implementación del Currículo Sugerido de Inglés en la educación primaria de la I.E. Francisco José Lloreda Mera, sede Francisco Miranda, con el fin de identificar dificultades y oportunidades didácticas, y proponer estrategias de mejora y adaptación curricular pertinentes al contexto rural, que favorezcan el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes.

4.2. Especificos

1. Identificar las brechas y desafíos presentes en la implementación del currículo de inglés en la sede Francisco Miranda, evaluando su alineación con los
2. lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
3. Describir el perfil profesional y las competencias lingüísticas en inglés de los docentes de primaria, analizando su influencia en la implementación del currículo y en la calidad de las prácticas didácticas.
4. Examinar la disponibilidad, uso y pertinencia de los recursos didácticos y tecnológicos en la sede para la enseñanza del inglés, identificando limitaciones y oportunidades de mejora.
5. Evaluar la adecuación y efectividad de las estrategias didácticas empleadas en la implementación del currículo, considerando las particularidades del entorno rural y las necesidades formativas de docentes y estudiantes.

5. ALCANCE Y DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO

Este estudio se circunscribe a un único caso institucional, lo cual restringe la generalización de los hallazgos a otros contextos rurales del país. Además, el análisis se enfoca en la percepción y experiencia de cinco docentes de primaria, sin incluir directamente la voz de los estudiantes o de otros actores institucionales. Asimismo, la investigación se desarrolla en un periodo de tiempo acotado, lo que limita la posibilidad de observar transformaciones longitudinales en la implementación curricular. Pese a ello, el enfoque cualitativo y contextualizado permite generar hallazgos relevantes para la comprensión profunda del fenómeno estudiado y la formulación de propuestas aplicables a entornos con características similares.

6. MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico ofrece una revisión crítica y sistemática de los conceptos, enfoques y antecedentes relevantes para comprender la implementación del Currículo Sugerido de Inglés (CSI) en contextos rurales de educación primaria. A partir de diversas perspectivas sobre el currículo, se analizan las políticas de bilingüismo en Colombia, los procesos de apropiación e implementación curricular, las competencias docentes requeridas, los desafíos particulares en zonas rurales y los enfoques didácticos sugeridos para la enseñanza del inglés. Esta fundamentación teórica permite contextualizar el fenómeno de estudio, identificar vacíos y tensiones en la literatura, y sustentar analíticamente las decisiones metodológicas y propositivas del presente trabajo.

6.1 Concepciones y Perspectivas del Currículo

El concepto de currículo es uno de los más complejos y debatidos en la educación. Angulo Rasco (1994) señala que el currículo puede entenderse desde tres perspectivas fundamentales: como contenido, como planificación y como realidad interactiva. Tradicionalmente, se ha concebido como un plan prescriptivo que orienta la acción educativa, pero también como un proceso dinámico y contextual, donde lo que realmente ocurre en el aula puede diferir de lo que se prescribe en los documentos oficiales. Stenhouse (1981, citado en Angulo Rasco, 1994) profundiza en esta dualidad, subrayando la importancia de analizar la brecha entre el currículo como intención y como realidad, es decir, entre lo planificado y lo que sucede en la práctica.

Por otra parte, autores como Banegas (2014) y González (2015) destacan que la implementación curricular es un proceso social y político, mediado por la interpretación de los docentes, la cultura escolar y los recursos disponibles. Así, el currículo no solo es un documento técnico, sino también una construcción colectiva y situada.

6.2 Políticas de Bilingüismo y el Currículo Sugerido de inglés

En Colombia, el fortalecimiento del inglés como lengua extranjera ha sido una prioridad educativa nacional desde la creación del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) y el Programa Colombia Bilingüe (PCB). El Ministerio de Educación Nacional (MEN) diseñó el Currículo Sugerido de Inglés (CSI) como herramienta para orientar la enseñanza del inglés en las instituciones educativas oficiales, alineado con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y estructurado en torno a los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), indicadores de desempeño y rutas metodológicas (MEN, 2016; Jaramillo Guapacha, 2020). Desde el CSI se concibe al currículo como "una herramienta orientadora para los docentes y escuelas del país en sus procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera (MEN, 2016)".

El CSI busca estandarizar la enseñanza, facilitar la planeación docente y promover el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes (Jaramillo Guapacha, 2020). Sin embargo, la literatura señala que la implementación de currículos estandarizados en lenguas extranjeras enfrenta retos particulares en Latinoamérica, relacionados con la formación docente, los recursos institucionales y la adaptación a las realidades locales (Banegas, 2014; González, 2015).

6.3 Apropiación e Implementación del Currículo Sugerido

La apropiación curricular implica la adopción, adaptación e integración de los lineamientos oficiales en la práctica educativa (Jaramillo Guapacha, 2020). En el estudio de Jaramillo Guapacha (2020) sobre seis instituciones educativas de Envigado, se evidenció que la apropiación del CSI fue parcial: aunque hubo avances en la alineación de las mallas curriculares, persisten dificultades en la integración de ejes transversales, la secuenciación de contenidos y la aplicación de rutas metodológicas.

Estos hallazgos coinciden con investigaciones recientes que muestran cómo la implementación curricular depende de factores institucionales, formativos y contextuales (Banegas, 2014; González, 2015). La literatura internacional también advierte que la adaptación del currículo a los contextos locales y la participación

activa de los docentes en el diseño curricular son elementos clave para una implementación efectiva (Richards, 2017; Freeman, 2016).

6.4 Competencias Docentes y Desafíos de los No Licenciados en Idiomas

El éxito en la implementación del currículo sugerido depende en gran medida de las competencias docentes. Jiménez Cuadros y Rubio García (2017) subrayan que las competencias del docente de inglés incluyen el dominio lingüístico, habilidades didácticas, gestión de clase y autorreflexión. Sin embargo, en Colombia, muchos docentes de primaria encargados de la enseñanza del inglés no son licenciados en lenguas extranjeras, lo que genera varios desafíos:

- a. Desfase entre currículo prescrito y práctica real: La falta de dominio del idioma y de estrategias didácticas puede llevar a una implementación superficial, centrada en la memorización y reproducción de contenidos, en lugar de promover competencias comunicativas (Jaramillo Guapacha, 2020; González, 2015).
- b. Barreras para la apropiación curricular: Los docentes no especializados enfrentan dificultades para interpretar y adaptar el currículo a las necesidades de sus estudiantes (Jiménez Cuadros & Rubio García, 2017).
- c. Necesidad de formación y acompañamiento: La literatura resalta la importancia de programas de formación continua, apoyo técnico y materiales didácticos para fortalecer las capacidades de estos docentes (Richards, 2017; Banegas, 2014).
- d. Autores como Richards (2017) y Freeman (2016) insisten en que la formación docente para la enseñanza de lenguas extranjeras debe ser integral, combinando conocimiento lingüístico, metodologías activas y adaptación al contexto.

6.5 Factores que Inciden en la Apropiación Curricular

La apropiación e implementación curricular está condicionada por factores como la formación y desarrollo profesional docente, la disponibilidad de recursos, el acompañamiento institucional y la autonomía pedagógica (Banegas, 2014; González, 2015; Jaramillo Guapacha, 2020). La literatura reciente subraya que la adaptación del currículo a los contextos locales y la participación activa de los docentes en el diseño curricular son fundamentales para una implementación exitosa.

Aunque el CSI proporciona una guía clara y estandarizada, su éxito depende de la formación y acompañamiento docente, así como de la capacidad de adaptación a los contextos locales. Persisten vacíos en la investigación sobre estrategias efectivas de formación y acompañamiento para docentes no licenciados en idiomas, así como en la evaluación de los impactos de la implementación en el aprendizaje de los estudiantes (Jiménez Cuadros & Rubio García, 2017; Richards, 2017).

6.6 Implementación Curricular

La implementación curricular es el proceso mediante el cual se pone en práctica el currículo diseñado, adaptándolo a las condiciones específicas de cada institución educativa y aula para lograr los aprendizajes esperados. Este proceso no se limita a la aplicación mecánica de un documento oficial, sino que implica reflexión, adaptación, evaluación constante y toma de decisiones contextualizadas para garantizar que los objetivos educativos se traduzcan en aprendizajes reales y significativos para los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2018). Según Cuban (1992), implementar un currículo implica entender la diferencia entre tres aspectos clave:

- Lo planeado: el currículo oficial o prescrito.
- Lo enseñado: el currículo realmente desarrollado en el aula por los docentes.
- Lo aprendido: el conocimiento y habilidades efectivamente adquiridos por los estudiantes.

Más aún, desde una perspectiva práctica, Fullan (2001) menciona que implementar un currículo requiere más que solo tener un buen diseño. Se necesitan condiciones como formación docente, liderazgo escolar, recursos y acompañamiento. Además, Snyder, Bolin y Zumwalt (1992) proponen que hay tres formas de aplicar un currículo: siguiendo fielmente lo que dice, adaptándolo según el contexto o interpretándose activamente, como suele pasar en las zonas rurales.

6.7 Didáctica en la enseñanza del inglés

Según el glosario del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), la didáctica se define como las condiciones para enseñar o instruir, es decir, las estrategias específicas que se utilizan para lograr el aprendizaje de los estudiantes. Es el conjunto de elementos pedagógicos que se organizan para desarrollar una clase en un tiempo, espacio y contexto determinados.

Por otra parte, la didáctica se puede entender como la ciencia y el arte de enseñar, porque implica planificar, organizar y llevar a cabo actividades educativas que ayuden a que los estudiantes aprendan de forma significativa (Garzón Mariño, 2022).

Por otro lado, Chevallard (1989), citado en Abreu et al. (2017), explica que la didáctica se basa en la relación entre las actividades de aprender y enseñar, y también en el contenido que se enseña y aprende. Esto quiere decir que la didáctica estudia cómo interactúan los profesores, los estudiantes y lo que se está enseñando, que en este caso es el idioma inglés.

6.8 Enfoques didácticos y metodológicos

El Currículo Sugerido recomienda usar un enfoque comunicativo, donde el inglés se utilice para situaciones reales. También propone el modelo CLIL (Content and Language Integrated Learning), en el que los estudiantes aprenden contenidos de otras materias usando el inglés (MEN, 2021).

Abreu (2017) y Resa Collados (2017) explican que en contextos con pocos recursos, como las escuelas rurales, se pueden usar juegos, cuentos, dramatizaciones y otros materiales alternativos para apoyar el aprendizaje.

Por otro lado, Krashen (1982) plantea que los estudiantes aprenden mejor cuando reciben mensajes que comprenden, aunque sean un poco difíciles, y cuando no sienten presión. Richards y Rodgers (2014) también sugieren combinar distintos métodos y adaptarlos a las condiciones del aula.

6.9 El docente de primaria como agente clave

El papel del docente de primaria es muy importante para que el currículo se aplique correctamente. No sólo enseña contenidos, sino que también adapta el currículo a la realidad del aula y acompaña a sus estudiantes (MEN, 2022).

Sin embargo, muchos docentes enfrentan problemas como atender a grupos diversos, trabajar en aulas multigrado o no tener suficiente formación en inglés. Banegas (2019) señala que es necesario fortalecer la formación inicial y continua, especialmente en metodologías activas y estrategias pedagógicas contextualizadas.

6.10 Educación rural y currículo

La educación rural tiene características particulares. Pérez y Pérez (2002) y Carrero y González (2016) mencionan que hay dificultades como la distancia geográfica, falta de recursos y deserción escolar. En estas zonas, es común que un solo docente atienda a varios grados al mismo tiempo, lo que se llama escuela multigrado. Colbert (1999) y Ezpeleta (1997) han estudiado esta realidad.

El Modelo Escuela Nueva ha sido una propuesta útil para estas situaciones, ya que promueve el trabajo colaborativo, el aprendizaje autónomo y se adapta a la vida del campo. Este modelo puede integrarse con el currículo sugerido para hacerlo más pertinente en zonas rurales.

7. REVISIÓN DE LA LITERATURA

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Secretaría de Educación de Cali han impulsado en la última década una política ambiciosa para fortalecer el bilingüismo en Colombia, convencidos de que el dominio del inglés puede generar nuevas oportunidades para los estudiantes y mejorar la competitividad del país. Como parte de esta estrategia, se han desarrollado iniciativas como el Programa Nacional de Bilingüismo y el Programa Colombia Bilingüe, los cuales buscan consolidar la enseñanza del inglés desde educación inicial hasta secundaria. Dentro de estas políticas, se diseñó un currículo sugerido de inglés, destinado a proporcionar una hoja de ruta clara para las instituciones educativas públicas y privadas, facilitando la progresión en el aprendizaje del idioma.

Sin embargo, aunque esta iniciativa reconoce la importancia de un currículo articulado que guíe la labor docente y promueva una formación progresiva y coherente, el concepto de currículo ha sido objeto de múltiples debates. Por un lado, algunos autores consideran que el currículo es un plan prescriptivo, compuesto por una secuencia de contenidos y objetivos estructurados; por otro, se concibe como una construcción dinámica que se resignifica en la interacción cotidiana del aula. En este sentido, Stenhouse (1981) resalta la tensión entre el currículo como intención y su realidad en la práctica, haciendo énfasis en la necesidad de analizar cómo las aspiraciones oficiales se transforman en experiencias educativas concretas.

Desde esta perspectiva, la didáctica emerge como el puente entre el currículo y la práctica pedagógica, pues constituye el conjunto de estrategias, métodos y recursos utilizados por los docentes para convertir las intenciones curriculares en experiencias de aprendizaje significativas (Richards, 2017; Harmer, 2015). En la enseñanza del inglés, los enfoques didácticos han evolucionado hacia metodologías comunicativas, participativas y centradas en el estudiante, priorizando la interacción y el uso funcional del idioma (Banegas, 2014; García Mayo, 2017). No obstante, la adaptación efectiva de estas metodologías depende de factores como la formación docente, los recursos disponibles y las condiciones institucionales, elementos que varían significativamente entre entornos urbanos y rurales.

7.1 Desafíos en la Implementación del Currículo Sugerido en Contextos Rurales

A pesar de los esfuerzos institucionales para consolidar la enseñanza del inglés, la implementación del currículo sugerido ha enfrentado múltiples dificultades. Por ejemplo, la investigación de Jaramillo Guapacha (2020) en seis instituciones de Envigado demuestra que la apropiación del currículo sugerido no ha sido total, pues persisten barreras como la falta de formación específica de los docentes, la escasez de recursos y la dificultad para adaptar los lineamientos nacionales a las realidades locales. Por ello, es crucial interpretar el carácter "sugerido" del currículo como una guía flexible, más que como un modelo rígido, de manera que los equipos docentes puedan ajustarlo a las necesidades y posibilidades de su contexto (Jaramillo Guapacha, 2020; MEN, 2016).

En el caso de Cali, la implementación del bilingüismo ha requerido estrategias adicionales para garantizar el éxito del currículo sugerido en diferentes contextos. Por un lado, en algunos colegios urbanos, la integración del currículo ha permitido una mejora en los niveles de competencia en inglés de los estudiantes. Sin embargo, en muchas instituciones, los planes de área de inglés reproducen los lineamientos oficiales sin una reflexión profunda sobre su viabilidad, lo que genera una brecha entre lo prescrito en los documentos y lo que realmente sucede en el aula (González, 2015). Esta situación es aún más compleja en la ruralidad, donde las condiciones materiales y la formación docente suelen ser más limitadas, dificultando la adopción de enfoques comunicativos.

Para abordar estas dificultades, se han desarrollado iniciativas específicas que buscan mejorar la enseñanza del inglés en el contexto rural de Cali. Un ejemplo de ello es la implementación de laboratorios de bilingüismo equipados con tecnología avanzada y materiales especializados. En particular, la Institución Educativa Oficial La Buitrera, sede San Gabriel, ha establecido una sala de bilingüismo que beneficia a más de 460 estudiantes de primaria y bachillerato. Estos espacios, diseñados para fomentar el desarrollo de competencias comunicativas en inglés, ofrecen ambientes de aprendizaje interactivos que permiten a los estudiantes practicar el idioma en situaciones dinámicas y realistas, más no llegan a todas las instituciones del sector rural. En el caso de la I.E. Francisco José Lloreda Mera ya

se abrió un espacio para la sala de bilingüismo y se dotó con computadores , pero son seis sedes. Solo habrá acceso a una y es secundaria.

Por otra parte, si bien estas iniciativas representan un avance, su alcance aún es restringido, ya que las barreras de infraestructura y acceso a formación docente continúan limitando su implementación en todas las sedes rurales. Esto pone de manifiesto la importancia de fortalecer la capacitación docente, asegurando que los maestros cuenten con herramientas suficientes para aprovechar estas estrategias y adaptarlas a las necesidades de sus estudiantes. De hecho, la literatura indica que para que el currículo sugerido de inglés tenga un impacto real en el aprendizaje, es necesario que las instituciones educativas y los docentes logren apropiarse del currículo de manera crítica. Sin embargo, la evidencia muestra que muchos docentes no se sienten empoderados para realizar dicha apropiación:

"A pesar del discurso de flexibilidad, apertura y adaptabilidad al contexto, descrito en el documento del CSI [...], los maestros lo seguían significando como un currículo prescriptivo y obligatorio" (Morales-Llano & Bonilla-Marquínez, 2024, p. 185).

Este hallazgo evidencia la necesidad urgente de procesos formativos que fortalezcan la comprensión del CSI como una herramienta flexible, capaz de adaptarse a contextos multigrado y multilingües. Además, la falta de recursos adecuados sigue siendo un obstáculo:

"La realidad demuestra que en la mayoría de las instituciones educativas no contamos con los recursos tecnológicos ni análogos que se necesitan para lograr que haya un ambiente de aprendizaje del inglés lo más natural posible" (Gutiérrez Anturi, 2022, p. 46).

No obstante, algunos docentes han logrado resignificar el currículo como una *"herramienta flexible que le permite maniobrar al maestro"* (Morales-Llano & Bonilla Marquínez, 2024, p. 194), lo que sugiere que el camino hacia una implementación efectiva depende, en gran medida, de la agencia docente y del reconocimiento institucional de sus saberes.

En definitiva, la implementación del currículo sugerido de inglés y las estrategias de formación docente en Cali representan avances importantes en la enseñanza del idioma. Sin embargo, el éxito de estas iniciativas depende de una apropiación crítica del currículo, del desarrollo de metodologías ajustadas a la realidad educativa y de la consolidación de programas de capacitación continua. Así pues, la adaptación del currículo no debe limitarse a su cumplimiento normativo, sino convertirse en un recurso dinámico que permita fortalecer las prácticas pedagógicas y mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes, especialmente en contextos rurales con desafíos estructurales específicos. Comprender el currículo como un proceso situado y abierto a la reinterpretación permite superar visiones homogéneas e inadecuadas en contextos rurales. Por lo tanto, avanzar hacia una implementación efectiva del currículo en inglés en la educación básica primaria rural implica apostar por una política educativa que respalde verdaderamente la autonomía pedagógica y valore la voz del maestro como constructor de sentido.

8. MARCO METODOLÓGICO

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, centrado en la comprensión profunda de las experiencias, percepciones y prácticas de los docentes de primaria frente a la implementación del Currículo Sugerido de Inglés (CSI) en un contexto rural colombiano. La elección de esta metodología responde a la necesidad de abordar el fenómeno desde una perspectiva interpretativa y situada, reconociendo la complejidad de los procesos educativos en escenarios con condiciones desiguales de formación, recursos y acompañamiento pedagógico. A través de un estudio de caso en la sede Francisco Miranda de la I.E. Francisco José Lloreda Mera, se busca explorar las dinámicas que emergen en la práctica docente cotidiana, así como identificar oportunidades de mejora que respondan a las particularidades del entorno rural y favorezcan el desarrollo de competencias comunicativas en inglés en la educación primaria.

8.1 Metodología de investigación

Este estudio adopta un enfoque cualitativo con el objetivo de comprender y analizar en profundidad las percepciones, experiencias y prácticas de los docentes de primaria que enseñan inglés sin tener un dominio suficiente del idioma, en una institución rural. Esta situación, lejos de ser aislada, es una realidad común en muchos entornos rurales de Colombia y representa un desafío significativo para la implementación efectiva del currículo sugerido de inglés.

Como explican Denzin y Lincoln (2005), la investigación cualitativa permite interpretar cómo las personas perciben y viven su realidad, lo que en este caso es clave para analizar las dinámicas educativas en estos contextos. Stake (1995) resalta el valor de este enfoque para los estudios de caso, ya que posibilita explorar cómo se relacionan docentes, estudiantes y comunidades, y qué impacto tienen estas interacciones en el aprendizaje de una segunda lengua. Yin (2009) también destaca que el entorno influye directamente en las decisiones pedagógicas, lo cual resulta fundamental para entender los desafíos que enfrentan los docentes debido a la falta de formación específica y de recursos didácticos adecuados.

8.2 Contexto de la investigación

La Institución Educativa Francisco José Lloreda Mera se encuentra ubicada en dos corregimientos rurales del municipio de Santiago de Cali: El Saladito y La Elvira. El Saladito cuenta con una población aproximada de 2.000 habitantes y La Elvira con 1.200, ambos situados a una altitud cercana a los 1.750 metros sobre el nivel del mar. Estos corregimientos forman parte de los catorce territorios rurales de Cali y se caracterizan por su riqueza ambiental y estratégica ubicación en la cordillera occidental.

La I.E. Cuenta con 954 estudiantes distribuidos en sus seis sedes. De esta totalidad 149 están matriculados en la sede Francisco Miranda, donde se atienden niños de los 5 años a los 11, que van de transición a grado quinto, de la básica primaria. Las sedes están organizadas por **Niveles** de Formación, así:

- a. *Educación Inicial*: la institución cuenta con 3 grados de transición en las Sedes: Nueva San Francisco, Luis Fernando Lloreda Zamorano y Francisco miranda - *Educación básica Primaria*: completa en las Sedes Francisco miranda, Luis Fernando Lloreda Zamorano e Ignacio Herrera y Vergara,
- b. *Básica Secundaria*, 6 y 7 en la sede Luis Fernando Lloreda Zamorano, 8 a 11 en la Sede Central *Media*: En la Sede central
- c. *Básica y Media completa*: en la Sede Boyacá, para cumplir en su totalidad la trayectoria completa de estudiantes

Los estudiantes pertenecen a los corregimientos en los que se ubican las sedes exceptuando la sede Francisco Miranda, sede focalizada en la investigación, que se encuentra ubicada en el km.18 . La población pertenece en un 80% a habitantes de corregimientos del municipio de Dagua, tales como: Tocota, Km 30 y las veredas ubicadas en la vía al Mar hasta el Palmar de Dagua. Al municipio de Cali pertenece el otro 20% distribuidos entre el corregimiento el Saladito y el caserío del km 18.

En respuesta a este contexto, la institución ha adoptado una modalidad académica y técnica agroambiental, que no solo busca impartir conocimientos teóricos, sino también desarrollar habilidades prácticas y valores socioemocionales.

Esta apuesta educativa reconoce la importancia de formar a los estudiantes como agentes de cambio en la conservación de los recursos naturales, la promoción de la agricultura sostenible y la mitigación de los efectos del cambio climático. Se trabajan la pedagogía activa, empleando la metodología del ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos/ problemas) y se alinean con los PPP (Proyectos Pedagógicos Productivos). Esta metodología se ha implementado de manera ascendente desde transición y primaria en el año lectivo 2023 y 2024 hacia la básica secundaria y media en el año lectivo 2025. Desde este modelo de pedagogía flexible se puede abordar la enseñanza del inglés.

8.3 Participantes

El grupo focalizado para este estudio está compuesto por seis docentes de aula en propiedad, cuyas edades oscilan entre los 40 y 50 años. Todos poseen títulos de licenciatura en diversas especialidades como ciencias sociales, filosofía, biología, educación física, lenguas modernas y educación inicial. Los docentes en su mayoría poseen además estudios de posgrado en Trayectorias de la primera Infancia, dos de ellos, Maestría en Educación, Maestría en Psicopedagogía y quien realiza la investigación que está culminando la Maestría en Enseñanza de la lengua Extranjera Inglés. Sin embargo, en lo que respecta al dominio del inglés, el dominio de la mayoría es básico. El conocimiento de cinco de los docentes es el adquirido durante la formación universitaria y el de la participación en programas de formación dentro del Programa Cali Bilingüe en el Programa Nacional de Bilingüismo, todos en menor o mayor medida.

Participan cinco docentes mujeres y un docente masculino. Ingresados a la docencia bajo el decreto 1278, quienes llevan en la labor docente entre 25 y 15 años entre el sector privado y público. Actualmente en la sede, atienden una población de niños desde los 5 a los 11 años de edad dentro de la ruralidad.

Las sedes a pesar de estar en la zona rural de Cali, poseen contextos diferentes en todos los aspectos. La población de la sede Francisco Miranda atiende a niños en su mayoría de estratos 1 y 2, pero también comparten con niños hijos de dueños de restaurantes y fincas aledañas que trabajan en Cali y viven en sus espacios rurales de estrato 3 y 4, este grupo en minoría.

Lo anterior conlleva a tener niños que no tiene contacto con la lengua extranjera inglés por su contexto y por el lado opuesto, encontramos el caso de algunos niños que por la profesión de los padres han viajado al extranjero y hablan en un nivel A1 el inglés. En ambos casos gustan de la clase de inglés. Para los niños que no tienen contacto con la lengua extranjera inglés, la escuela se convierte en el único espacio de interacción con la lengua extranjera.

Para recolectar información en el presente estudio se implementaron cuatro estrategias metodológicas complementarias que permitieron obtener una visión integral sobre la implementación del currículo sugerido de inglés en la educación primaria rural.

8.4 Fases de la investigación

Paso 1: Análisis de Documentos Curriculares

Se realizó un análisis documental del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el plan de área de lengua extranjera para la primaria, y otros documentos institucionales relacionados con la enseñanza del inglés. El análisis permitió identificar los objetivos curriculares, el perfil del docente y el estudiante, y las metodologías sugeridas, con el fin de evaluar su alineación con las necesidades educativas del contexto rural. La información fue organizada en un cuadro de verificación (ver Apéndice B), permitiendo la revisión de elementos claves en la estructuración del currículo.

Paso 2: Entrevista a Docentes

Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con seis docentes de la sede Francisco Miranda (ver Anexos C). Estas entrevistas permitieron explorar las percepciones de los docentes sobre la enseñanza del inglés, su nivel de conocimiento en la didáctica de la lengua extranjera y los desafíos que enfrentan. La entrevista con el directivo permitió obtener una perspectiva institucional sobre el desarrollo y el impacto del programa de inglés en la primaria.

Paso 3: Encuesta a Docentes

A través de una encuesta cualitativa (ver Anexo E), se recabaron datos sobre las percepciones de catorce docentes de primaria acerca de la implementación del currículo sugerido de inglés por el Ministerio de Educación Nacional. Las preguntas abiertas de la encuesta exploraron las adaptaciones que los docentes han realizado en el plan de área y la malla curricular de inglés, así como sus impresiones sobre el nivel de apoyo y recursos.

Paso 4: Análisis de la Didáctica

Se realizó un análisis cualitativo de las estrategias didácticas utilizadas por los docentes en la enseñanza del inglés. A través de las entrevistas y encuestas, se identificaron las metodologías empleadas y los desafíos enfrentados en la implementación del currículo sugerido. No se aplicaron pruebas diagnósticas a los estudiantes, sino que se centró en recopilar las observaciones y percepciones de los docentes sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Paso 5: Análisis de Datos

El proceso de análisis de datos se basó en la transcripción y organización de las entrevistas y encuestas. Posteriormente, se realizó una codificación cualitativa para identificar temas emergentes y patrones en las experiencias y percepciones de los docentes. Este análisis se centró en explorar cómo la didáctica y el currículo del MEN están siendo implementados en el contexto rural y en identificar áreas para fortalecer la práctica educativa.

8.5 Recolección de Datos y Herramientas

La primera estrategia consistió en el análisis documental de los principales referentes institucionales relacionados con la enseñanza del inglés. Se revisaron cuidadosamente el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el plan de área de lengua extranjera —reconocido en la institución como “Generalidades del área”— y la malla curricular que abarca desde transición hasta grado once. Este análisis permitió identificar los objetivos curriculares, el perfil del docente y del estudiante, así como las metodologías sugeridas para la enseñanza del inglés. Además, se evaluó la coherencia y alineación de estos documentos con las necesidades educativas del

contexto rural, considerando tanto las directrices del Ministerio de Educación Nacional como las particularidades de la comunidad educativa. Para organizar y sistematizar la información, se elaboró un cuadro de verificación que facilitó la revisión de elementos clave en la estructuración del currículo, tales como la secuencia de contenidos, los enfoques pedagógicos y los criterios de evaluación (Creswell, 2018). Este proceso permitió detectar fortalezas, vacíos y oportunidades de mejora en la planificación institucional, sirviendo como base para orientar las siguientes fases del estudio.

La segunda estrategia fue la aplicación de una encuesta cualitativa dirigida a los cinco docentes de la sede focalizada, quienes participaron voluntariamente tras firmar el consentimiento informado. Debido a las dificultades logísticas y de tiempo para solicitar a los docentes que diligenciaron la encuesta en formato físico durante el horario de clase, se optó por utilizar un formulario de Google, lo que facilitó el acceso y la flexibilidad para que los participantes pudieran responder desde cualquier lugar y en el momento que considerara más conveniente. Esta encuesta, diseñada con preguntas abiertas, permitió a los docentes expresar de manera libre y detallada sus opiniones, inquietudes y desafíos en relación con la enseñanza del inglés y la implementación del currículo sugerido por el Ministerio de Educación Nacional. Como señala Creswell (2018), el uso de encuestas cualitativas abiertas es esencial para obtener una visión preliminar y comprensiva del fenómeno de estudio, ya que facilita la identificación de temas relevantes y orienta la planificación de etapas posteriores, como entrevistas o análisis más profundos sobre aspectos emergentes. Gracias a este instrumento digital, fue posible captar la diversidad de perspectivas docentes y establecer una base sólida para el desarrollo de las siguientes fases de la investigación.

La tercera estrategia fue la observación de clase, utilizada como técnica principal para recolectar datos en este estudio, permitiendo un acercamiento directo y sistemático a las prácticas pedagógicas de los docentes en la implementación del currículo sugerido de inglés en la I.E. Francisco José Lloreda Mera, sede Francisco Miranda. A través de un cuadro de observación previamente diseñado, se registraron aspectos clave como la organización de la clase, el uso de materiales didácticos, la interacción docente-estudiante y la adaptación de las actividades al

contexto rural. Esta técnica facilitó la identificación de fortalezas y áreas de mejora en la práctica docente, proporcionando evidencia empírica sobre cómo se lleva a cabo la enseñanza del inglés en el aula.

El proceso de observación se realizó de manera estructurada, garantizando la objetividad y la sistematicidad en la recolección de la información. Se observaron cinco docentes en diferentes sesiones, lo que permitió comparar y contrastar las estrategias utilizadas y el grado de alineación con el currículo sugerido. Los datos obtenidos a través de las observaciones fueron fundamentales para analizar críticamente la implementación curricular y formular propuestas de mejora didáctica adaptadas a las necesidades reales del contexto educativo rural.

Finalmente, la cuarta estrategia consistió en la realización de entrevistas semiestructuradas a los docentes observados, inmediatamente después de la clase. Estas entrevistas permitieron profundizar en la reflexión docente sobre la aplicación y adaptación del currículo, la pertinencia de las estrategias didácticas, la suficiencia de recursos, la evaluación del aprendizaje y los desafíos emocionales y profesionales enfrentados. De acuerdo con la perspectiva de Patton (2002), este tipo de entrevistas facilita la obtención de información detallada y significativa sobre las experiencias y percepciones de los participantes, contribuyendo a una comprensión más cercana y humana del fenómeno investigado. La integración de estas cuatro estrategias metodológicas permitió triangular la información y fortalecer la validez de los hallazgos, aportando una base sólida para el análisis crítico y la formulación de propuestas de mejora en la enseñanza del inglés en contextos rurales.

8.6 Análisis de Datos

El análisis de datos en esta investigación cualitativa se desarrolló en varias fases complementarias, con el propósito de garantizar la rigurosidad del proceso interpretativo y su coherencia con los objetivos del estudio. El foco del análisis fue comprender cómo la implementación del Currículo Sugerido de Inglés (CSI) y las prácticas didácticas de los docentes influyen en el aprendizaje del inglés en la educación básica primaria de la I.E. Francisco José Lloreda Mera, sede Francisco Miranda.

En primer lugar, se realizó un análisis documental de los principales referentes institucionales: el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el plan de área de lengua extranjera —denominado en la institución como “Generalidades del área”— y la malla curricular que abarca desde transición hasta grado once. Este análisis permitió identificar los objetivos curriculares, el perfil esperado del docente y del estudiante, y las metodologías propuestas para la enseñanza del inglés. La información fue organizada en un cuadro de verificación que facilitó la revisión sistemática de elementos clave como la secuencia de contenidos, la coherencia pedagógica, los enfoques metodológicos y los criterios de evaluación (Creswell, 2018).

Posteriormente, se procedió a la sistematización de la información cualitativa recolectada mediante entrevistas semiestructuradas, encuestas abiertas y observaciones de clase. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente para preservar la fidelidad de las voces de los participantes. Las encuestas, administradas mediante formularios digitales, permitieron organizar eficientemente los datos y facilitar su análisis. Las observaciones se documentaron en cuadros de chequeo y matrices temáticas, lo que permitió identificar prácticas pedagógicas recurrentes, estrategias de aula y niveles de alineación con el currículo oficial.

El siguiente paso fue la clasificación temática de la información. Se agruparon las respuestas y observaciones en categorías clave: percepción docente sobre el currículo, estrategias didácticas empleadas, barreras para la implementación, recursos disponibles y adaptación al contexto rural. Este proceso de codificación cualitativa permitió identificar patrones, temas emergentes y variaciones en las respuestas de los docentes, favoreciendo un análisis profundo de sus experiencias, creencias y prácticas.

La triangulación de datos —entre fuentes documentales, testimonios docentes y observación directa— fortaleció la validez interna del estudio y permitió contrastar el currículo prescrito con el currículo realmente enseñado. Este enfoque integral permitió interpretar los hallazgos desde una perspectiva crítica, situada y contextualizada, en coherencia con la pregunta de investigación.

Finalmente, a partir de la interpretación de los datos, se formularon conclusiones sobre el impacto y la efectividad de las prácticas didácticas en la implementación del currículo y su influencia en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés. Estas conclusiones sirvieron como base para proponer recomendaciones específicas de mejora, orientadas a fortalecer la enseñanza del inglés en contextos rurales con características similares.

9. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este capítulo expone los hallazgos obtenidos a través de la triangulación metodológica entre el análisis documental del plan de área de inglés, las encuestas aplicadas a docentes, la observación directa de clases y las entrevistas posteriores. Esta combinación permitió no solo identificar patrones consistentes, sino también develar tensiones, contradicciones y zonas grises entre el Currículo Sugerido de Inglés (CSI) del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016) y su implementación práctica en un contexto de educación primaria rural.

Los resultados se organizan en cinco categorías analíticas: (1) alineación curricular e implementación, (2) apropiación del currículo, (3) perfil docente, (4) estrategias metodológicas, (5) evaluación del aprendizaje y (6) contextualización rural. Cada sección integra la interpretación de los datos empíricos con sustento teórico derivado de la revisión de literatura.

9.1 Alineación Curricular e implementación:

Uno de los principales ejes de análisis en esta investigación fue determinar si las prácticas docentes observadas en la enseñanza del inglés en primaria rural se encuentran alineadas con el currículo sugerido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), particularmente en relación con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), los Estándares Básicos de Competencias (EBC) y los niveles de desempeño establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Para abordar este propósito, se construyó la Tabla 1, que permite sintetizar la información obtenida a partir de las cuatro estrategias de indagación: análisis documental, observación de clases, entrevistas post-observación y encuesta aplicada a los docentes.

DOCENTES	TEMAS TRABAJADOS	DBA ESPERADOS	NIVELES DE ARTICULACIÓN
1	Saludos , animales	Comprensión básica oral	Parcial
2 y 5	Colores, familia	Reproducción de frases simple	Parcial
4	Preguntas personales	Comprensión y producción estructurada	Baja

Table 1. Comparación entre temas trabajados y DBA esperados según el MEN

La tabla anterior presenta los resultados considerando los siguientes componentes: a) el docente observado, b) los temas trabajados durante las clases, c) los DBA establecidos oficialmente para el grado correspondiente y d) el nivel de articulación encontrado entre lo ejecutado y lo prescrito, clasificado como parcial, baja o nula. Este recurso permitió visualizar de forma comparativa las brechas entre la planificación curricular esperada y la realidad pedagógica en el aula, evidenciando patrones comunes y tensiones recurrentes.

En el caso del Docente 1, se observó una clase centrada en saludos básicos y vocabulario de animales. Se utilizaron canciones, tarjetas visuales y repetición coral. Si bien la sesión generó participación estudiantil, el enfoque fue principalmente memorístico, con ausencia de producción oral individual. Según el MEN, en este grado se espera que los estudiantes comprendan expresiones orales simples en contextos familiares; sin embargo, la interacción comunicativa fue mínima. Esta limitación fue reconocida por el propio docente al afirmar: *“Trabajo lo que ellos entienden mejor. A veces uso partes del currículo, pero más por intuición”*. El nivel de articulación en este caso se clasificó como parcial, ya que la actividad coincidía superficialmente con los DBA, pero no promovía el desarrollo de competencias funcionales.

Por otra parte, los docentes 2 y 5 trabajaron con grupos del primer ciclo en torno a los colores y miembros de la familia. En las clases se utilizaron recursos visuales y actividades lúdicas como fichas de colorear, pero sin avanzar hacia estructuras comunicativas más complejas. Aunque los DBA para estos grados permiten trabajar expresiones como *“This is my sister”* o *“I live with my grandparents”*, se constató una enseñanza centrada en el reconocimiento de palabras aisladas sin uso en contextos significativos. Como expresó una de las docentes: *“Ellos disfrutan colorear, pero no hago frases completas”*. La repetición temática en diferentes grados también reveló una falta de progresión curricular, lo cual afectó la articulación con los niveles del MCER. Por estas razones, se calificó este caso también como de articulación parcial.

En contraste, el docente 4 intentó introducir estructuras interrogativas y respuestas personales como *“What 's your name?”* y *“How old are you?”* con el objetivo de establecer breves intercambios. No obstante, la producción se limitó a repeticiones corales y pocos estudiantes lograron construir respuestas autónomas.

Según los DBA para ese grado, se espera una comprensión y producción de frases estructuradas, lo cual no se logró plenamente. El docente reconoció su dificultad al señalar: *“Intenté hacer algo más completo, pero se me dificultó explicar y pronunciar”*. En este caso, el nivel de articulación fue clasificado como bajo, debido a la distancia entre lo planeado, lo ejecutado y lo esperado curricularmente.

Por otra parte al analizar los documentos legales , se hizo importante revisar los resultados presentados en la plataforma MARSO 2024 del MEN como otro indicador importante de los resultados de la implementación del currículo durante toda la escolaridad, haciéndose evidente la falta de progresión afecta los resultados esperados al finalizar la media técnica.

Es así como, según lo dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional, al finalizar el grado 5°, los estudiantes de primaria deberían alcanzar un nivel **A1** del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Este nivel supone que los alumnos pueden comprender y utilizar expresiones cotidianas básicas, presentarse y responder preguntas sencillas, y mantener interacciones breves y simples. Dicho estándar, incorporado en el Currículo Sugerido de Inglés (MEN, 2016), representa el primer peldaño de una secuencia que espera que los estudiantes alcancen el nivel B1 al terminar el ciclo de educación media.

A- + A1 + A2								
2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
94%	98%	96%	96%	95%	96%	98%	97%	92%

B1 + B+								
2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
6%	2%	4%	5%	5%	4%	2%	3%	9%

INGLÉS (% DE ESTUDIANTES POR NIVELES)

Tabla 2. MARSO 2025 (PARCIAL) (1) MEN

Sin embargo, los resultados de las Pruebas Saber 11° – Inglés (2024), muestran que el 91% de los estudiantes egresados de secundaria se encuentran aún

en niveles A1 o A2 o por debajo, y solo el 9% logró ubicarse en niveles intermedios (B1 o superiores). Esta persistente baja representación en niveles funcionales del idioma evidencia un fenómeno estructural: el sistema educativo no logra consolidar progresivamente las competencias en inglés a lo largo del ciclo escolar, a pesar de que los estándares están claramente definidos.

Es así como la implementación fragmentada y poco contextualizada del currículo sugerido en escuelas rurales, donde el cumplimiento del nivel A1 al finalizar primaria se ve profundamente condicionado por factores como:

- Falta de formación especializada del profesorado.
- Escasa apropiación del currículo sugerido.
- Uso intuitivo y no planificado de estrategias metodológicas.
- Evaluación informal y no articulada con los niveles del MCER.
- Invisibilización del entorno rural como recurso didáctico.

En efecto, si el nivel A1 no se alcanza en primaria, el ciclo completo de progresión lingüística queda comprometido. La consecuencia es una base frágil que impide que los estudiantes rurales, como los de tu estudio, tengan oportunidades reales de desarrollar las habilidades necesarias para alcanzar niveles superiores. Esto refuerza la “brecha silenciosa” entre el currículo prescrito y el implementado, ya denunciada por autores como Morales-Llano & Bonilla-Marquínez (2024) y Zambrano Barrios (2023), y que los resultados nacionales del ICFES corroboran de forma cuantitativa.

Hecho que resulta también como hallazgo en la triangulación entre las cuatro estrategias de indagación demostrando que, aunque los docentes seleccionan temáticas que guardan cierta relación con los DBA, su implementación se caracteriza por una escasa planificación progresiva, ausencia de contextualización y nula vinculación con los niveles del MCER. Predomina una repetición de contenidos entre grados sin un desarrollo sostenido de habilidades comunicativas. Este hallazgo coincide con lo planteado por Zambrano Barrios (2023), quien identifica una “ruptura entre currículo y práctica” en el área de inglés en primaria. A su vez, Stenhouse (1984) advierte que no toda flexibilidad curricular es deseable si deriva en falta de sistematicidad. En este caso, la flexibilidad se traduce en libertad interpretativa sin

acompañamiento técnico, lo que conduce a un currículo aplicado de forma aislada, sin garantías de progresión ni equidad en los aprendizajes

El análisis documental reveló que el plan de área menciona de forma genérica los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016), pero no establece una secuenciación por grados ni una conexión con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Esta desarticulación también se evidenció en las observaciones: los grados primero, segundo y cuarto trabajaron temáticas similares (animales, colores, saludos) sin diferenciar complejidad léxica ni estructura gramatical progresiva. Esta repetición confirma que la enseñanza se desarrolla sin una planificación gradual por niveles, limitando el avance de las competencias comunicativas. inglés en primaria.

Durante las entrevistas, varios docentes reconocieron no seguir un diseño secuencial ni estructurado basado en los DBA. Como expresó uno de ellos:

“Yo me guío por el proyecto transversal del mes. A veces tomo algo del currículo, pero casi siempre por intuición” (Docente 1).

Este tipo de práctica refleja lo que Morales-Llano y Bonilla-Marquínez (2024) conceptualizan como “currículo interpretado”, es decir, una traducción práctica del currículo oficial que, lejos de ajustarse críticamente al contexto, se aleja por desconocimiento o falta de acompañamiento institucional.

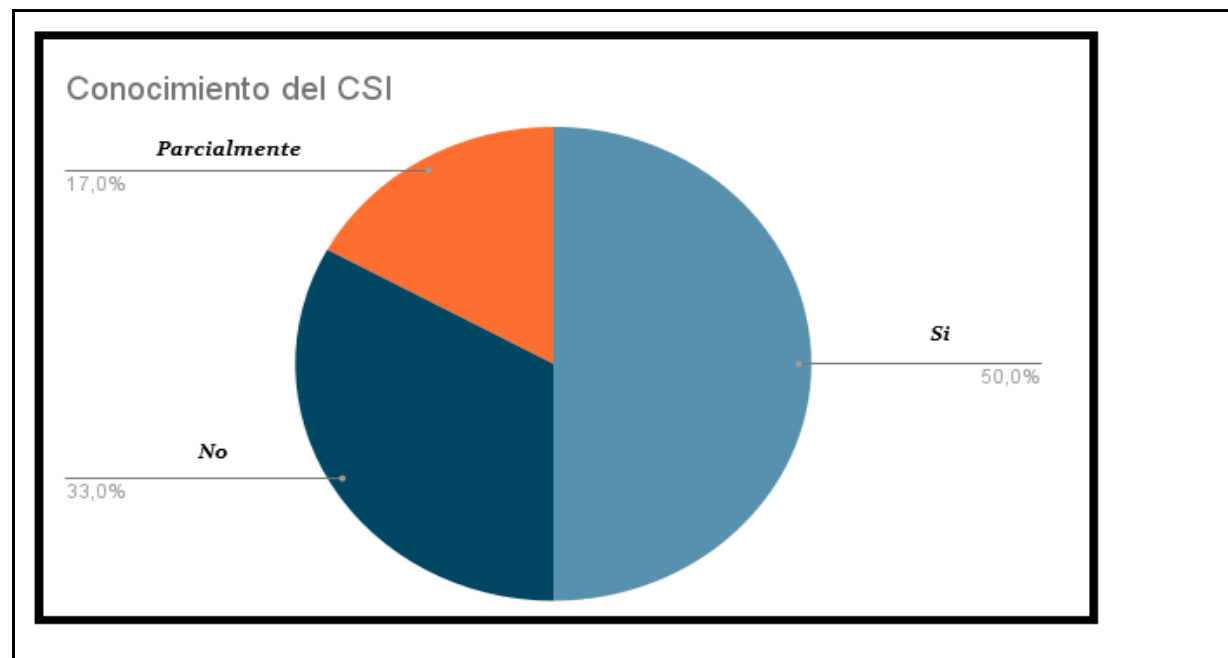
Si bien Stenhouse (1984) defendía que la programación debía ser flexible para responder al contexto, lo observado en esta sede no parece ser resultado de una flexibilidad pedagógica reflexiva, sino de una débil estructuración institucional. Como concluye Zambrano Barrios (2023), la ausencia de una malla curricular que traduzca los estándares en secuencias pedagógicas claras afecta de forma directa el desarrollo de competencias comunicativas. Estos hallazgos evidencian una brecha entre el diseño curricular prescrito y su implementación efectiva.

9.2 Apropiación del Currículo

uno de los aspectos fundamentales para lograr una implementación efectiva del currículo es el grado de conocimiento que tienen los docentes sobre el

documento oficial que orienta la enseñanza del inglés en primaria: el Currículo Sugerido del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016). Para evaluar este punto, se incluyó una pregunta específica en la encuesta aplicada a los docentes focalizados, cuyos resultados se sistematizaron y se ilustran a continuación mediante un gráfico circular (torta).

Grafica 1 : Conocimiento del Currículo Sugerido de Inglés.



Esta gráfica permite visualizar de manera clara el grado de apropiación del CSI por parte del cuerpo docente. A simple vista se advierte que la mitad del profesorado desconoce parcial o totalmente el currículo oficial que orienta el área. Este hallazgo ya plantea una preocupación estructural: ¿cómo puede implementarse un currículo que no ha sido suficientemente socializado, comprendido ni apropiado por quienes deben ejecutarlo en el aula.

Los datos de la encuesta revelan una limitada apropiación del Currículo Sugerido: solo el 50% de los docentes afirma conocerlo, el 33% lo desconoce totalmente y el 17% manifiesta tener una comprensión parcial. Esta baja apropiación se convierte en un obstáculo estructural para una implementación coherente y contextualizada.

La encuesta no solo cuantificó el grado de conocimiento, sino que fue triangulada con entrevistas semiestructuradas, donde emergieron expresiones que denotan ambigüedad institucional e incertidumbre pedagógica respecto al CSI. Una de las docentes fue enfática al declarar: *“Yo lo he visto, pero no sé si es obligatorio... no tengo mucha claridad”* (Docente 2). Este testimonio evidencia que el currículo

sugerido es percibido como un documento accesorio o ajeno, más que como una herramienta estructurante de la práctica pedagógica.

Esta percepción se ve reforzada por la ausencia de políticas institucionales de apropiación y por la falta de espacios de formación que permitan comprender la flexibilidad y potencial del documento. Lo anterior coincide con lo advertido por Zambrano Barrios (2023), quien señala que muchas instituciones perciben los lineamientos curriculares como “documentos externos, ajenos al contexto escolar cotidiano”, sin que medie un proceso de interpretación situado.

Desde un enfoque pedagógico, Richards y Rodgers (2001) sostienen que para que un currículo tenga impacto, debe ser comprendido, apropiado y aplicado de manera contextualizada. En este caso, los datos sugieren que el CSI no ha sido incorporado como brújula pedagógica en la sede focalizada, sino que permanece como un documento periférico, distante de la planeación real. La apropiación del currículo, más que un ejercicio de lectura, requiere de procesos institucionales sistemáticos de formación, acompañamiento y liderazgo.

La evidencia también muestra que la apropiación curricular no puede recaer únicamente en la voluntad individual. Morales-Llano y Bonilla-Marquínez (2024) advierten que muchos docentes mantienen una lectura del currículo como un mandato normativo, cuando en realidad el CSI está diseñado como una herramienta flexible que permite ser adaptada al contexto. Sin embargo, en ausencia de formación y reflexión crítica, este potencial es desaprovechado.

Finalmente, este hallazgo se relaciona con el estudio de Mayora y Gutiérrez (2019), quienes afirman que muchas instituciones “adoptan el enfoque comunicativo sin comprensión de sus principios”, lo que conduce a implementaciones superficiales y sin orientación competencial (p. 703). La baja apropiación del CSI constituye así un obstáculo estructural que limita el desarrollo de prácticas coherentes, significativas y alineadas con las metas nacionales de educación bilingüe.

9.3 Perfil Docente: compromiso profesional sin formación disciplinar

Uno de los hallazgos más reiterativos y consistentes en esta investigación se refiere al perfil profesional de los docentes que imparten inglés en la sede Francisco Miranda, un aspecto crítico para la implementación efectiva del Currículo Sugerido del MEN (2016). La evidencia recopilada a través de las cuatro estrategias de indagación —encuesta, entrevistas, observación y análisis documental— permitió sistematizar los datos en la Tabla 3, que refleja con claridad las dimensiones más relevantes del perfil docente en relación con la enseñanza del inglés.

CATEGORÍA	PORCENTAJE
CON FORMACIÓN EN INGLÉS	100%
INSEGURIDAD DIDÁCTICA	36%
COMPROMISO PEDAGÓGICO	100%

Table 2 Perfil docente respecto a la enseñanza del inglés

Esta tabla agrupa los hallazgos en tres dimensiones clave: la formación específica en inglés, es decir, si los docentes poseen una licenciatura en lenguas o certificación en el MCER; la inseguridad didáctica, entendida como la autopercepción de dificultad o falta de dominio para desarrollar el área; y el compromiso pedagógico, referido a la actitud de los docentes frente a los retos del aula. Esta estructura permite comprender el desajuste entre la alta vocación profesional y la ausencia de formación disciplinar, lo cual tiene implicaciones directas sobre la calidad del proceso educativo.

Los datos muestran que ninguno de los docentes de primaria cuenta con formación profesional en inglés ni con certificaciones que acrediten su dominio del idioma. Esta carencia fue verificada en el análisis del plan de área (que no contempla un perfil mínimo requerido), durante las observaciones, esta limitación se tradujo en clases centradas en comandos básicos —como “*sit down*”, “*stand up*”— y uso de vocabulario sin conexión funcional. En ninguna de las clases se promovió la producción oral espontánea ni se trabajaron habilidades comunicativas en contexto.

El 36% de los docentes manifestó sentirse inseguro frente a su desempeño en esta área, especialmente en lo que respecta a pronunciación, estructuras gramaticales y selección de actividades. Esta inseguridad fue corroborada tanto en los discursos como en la práctica observada, donde predominó la ausencia de tareas comunicativas y la preferencia por repeticiones colectivas o ejercicios de reconocimiento visual. Una docente confesó: “*A veces me da miedo hablar en inglés con ellos porque no sé si lo pronuncio bien*” (Docente 1). Este tipo de autopercepción refleja un estado de vulnerabilidad pedagógica que limita la posibilidad de implementar un enfoque comunicativo, tal como lo plantea el currículo sugerido. La falta de referentes técnicos y criterios metodológicos también refuerza esta inseguridad y condiciona la planeación.

Sin embargo, y de manera transversal, todos los docentes expresaron un alto nivel de compromiso pedagógico. En la encuesta, el 100% reportó preparar materiales complementarios (canciones, juegos, fichas visuales) y buscar formas creativas para motivar a los estudiantes. Este compromiso fue visible durante las observaciones, donde se destacó el uso de recursos accesibles, actividades lúdicas y relaciones afectivas cercanas con los estudiantes. Una docente expresó: *“Yo quiero que ellos aprendan, aunque sea poquito. Me esfuerzo mucho en preparar la clase”* (Docente 3). Otra señaló: *“A mí me gusta mucho, aunque sé que lo hago con errores. Lo importante es que ellos se animen”* (Docente 4). Estas voces reflejan que los obstáculos no radican en la actitud ni en la voluntad, sino en la falta de acompañamiento y formación adecuada.

El análisis documental confirma que esta situación no es casual: el plan de área carece de orientaciones sobre el perfil docente, y no contempla estrategias para el fortalecimiento profesional, actualización o acompañamiento sistemático. La implementación del currículo sugerido se delega en los docentes sin las herramientas necesarias para hacerlo viable. Esta ausencia institucional deja en evidencia que el desarrollo profesional docente es una deuda estructural en contextos rurales, donde las condiciones requieren aún más apoyo técnico y acompañamiento pedagógico.

Desde una perspectiva teórica, Larsen-Freeman y Anderson (2011) señalan que aunque no existe una única forma de enseñar una lengua extranjera, es indispensable que el docente cuente con criterios, formación y autonomía didáctica para adaptar el currículo al contexto real. En este estudio, la falta de formación disciplinar impide tomar decisiones pedagógicas fundamentadas y limita el desarrollo de propuestas coherentes con el enfoque comunicativo. A su vez, Tardif (2004) recuerda que los saberes docentes no se construyen solo desde la técnica, sino en la experiencia situada; sin embargo, esta experiencia debe ir acompañada de procesos de reflexión y sistematización para consolidarse como conocimiento profesional.

Este hallazgo también está en línea con lo planteado por Gómez y Pérez (2020), quienes sostienen que el enfoque homogéneo del bilingüismo en Colombia ha ignorado la diversidad de trayectorias docentes y las especificidades de la ruralidad. Asimismo, Miranda (2016) afirma que los objetivos de nivel A1 del MCER

fueron trasladados de primaria a secundaria precisamente porque el país no contaba con las condiciones institucionales para implementarlos en los primeros grados (p. 26).

En síntesis, se evidencia que el perfil docente en la sede focalizada se caracteriza por una alta vocación profesional, pero por una ausencia estructural de formación especializada. Esto genera prácticas pedagógicas bien intencionadas pero limitadas en términos de planificación, progresión de contenidos y evaluación. El currículo sugerido es implementado según el esfuerzo individual, sin un respaldo institucional que garantice su sostenibilidad y coherencia. Mantener esta brecha implica perpetuar ciclos de enseñanza improvisada y fragmentada, que no favorecen el desarrollo pleno de competencias comunicativas en los estudiantes de primaria rural.

A pesar de estas limitaciones estructurales, la actitud docente fue altamente positiva. Todos los docentes demostraron disposición a innovar en la medida de sus posibilidades, utilizando herramientas digitales, canciones infantiles y colaboración entre compañeros. Esta actitud refleja lo que Tardif (2004) denomina como el saber práctico docente, es decir, el conocimiento construido desde la experiencia y el contexto. En las entrevistas surgieron expresiones como:

“Comparto lo que me funciona con la profesora de primerito... entre todas nos ayudamos” (Docente 4), lo que evidencia redes informales de apoyo docente.

Estos hallazgos coinciden con Monroy-Ramírez y Patiño-Agudelo (2022), quienes argumentan que las políticas de bilingüismo no contemplan procesos diferenciales para la ruralidad, reproduciendo una lógica homogénea que ignora las particularidades formativas. Miranda (2016) también criticó esta visión tecnocrática y normativa, afirmando que los objetivos del BCP fueron trasladados a secundaria porque “el país no contaba con las condiciones para implementar el nivel A1 en primaria” (p. 26). Esta evidencia refuerza la necesidad urgente de procesos formativos inclusivos, permanentes y contextualizados para que los docentes rurales asuman la enseñanza del inglés con mayor seguridad y respaldo institucional.

9.4 Estrategias Metodológicas: enseñanza activa sin articulación curricular

Este apartado analiza la relación entre las estrategias didácticas que los docentes declaran utilizar para la enseñanza del inglés y las que efectivamente se observaron durante las clases. A través de la triangulación entre los datos obtenidos por encuesta y observación directa, se buscó identificar el grado de consistencia entre el discurso pedagógico y las prácticas metodológicas reales en el aula rural. La información fue organizada en la siguiente tabla:

Estrategia metodológica	Declarada por docentes	Observada en clases
Uso de canciones	5	2
Uso de juegos	5	1
Dibujos / recursos visuales	5	5
Trabajo por proyectos	3	0
Producción oral autónoma	2	1
Interacción comunicativa	1	1

Tabla 4: Comparación de estrategias metodológicas declaradas y observadas

Esta tabla permite evidenciar diferencias significativas entre lo que los docentes afirman poner en práctica y lo que realmente sucede durante la enseñanza. Si bien hay coincidencia en el uso generalizado de recursos visuales, el resto de las estrategias muestra una brecha metodológica relevante, especialmente en aquellas que requieren mayor dominio técnico y planificación intencionada desde el enfoque comunicativo.

Uso de canciones.

Cinco docentes afirmaron utilizar canciones como estrategia habitual, sin

embargo, esta práctica solo fue observada en dos clases. En ambos casos se emplearon canciones infantiles como recurso lúdico, sin planificación estructurada ni conexión con actividades posteriores. Las canciones introducían vocabulario como saludos o miembros de la familia, pero no se promovió la producción autónoma ni se conectó con competencias comunicativas.

Uso de juegos.

Pese a que cinco docentes manifestaron integrar juegos en sus clases, solo en una sesión se evidenció una dinámica lúdica concreta. Los juegos observados fueron simples (cartones o dados con palabras en inglés) y centrados en la memorización de vocabulario. No se articularon con metas lingüísticas ni fomentaron la interacción entre los estudiantes.

Dibujos y recursos visuales.

Esta fue la única estrategia con coincidencia total entre lo declarado y lo observado. Todos los docentes utilizaron fichas impresas, tarjetas visuales o dibujos como apoyo para el reconocimiento de palabras. No obstante, su uso fue más decorativo que pedagógico: los materiales no sirvieron como punto de partida para describir, comparar o construir frases, sino como apoyo a la repetición oral dirigida.

Trabajo por proyectos.

Tres docentes reportaron integrar el inglés a los proyectos institucionales, pero esta práctica no fue observada en ninguna clase. Las actividades identificadas como “proyecto” se limitaron a carteleras o productos finales sin evidencia de secuencia pedagógica, evaluación formativa o interdisciplinariedad. Esto sugiere una confusión entre el concepto de proyecto pedagógico y actividad decorativa esporádica.

Producción oral autónoma e interacción comunicativa.

Solo dos docentes declararon fomentar la producción oral individual, y apenas en una clase se observó un intento incipiente. Las preguntas tipo “*What’s your name?*” o “*How old are you?*” fueron repetidas en coro, sin espacio para respuestas autónomas ni construcción de ideas propias. Asimismo, solo una docente mencionó promover la interacción entre estudiantes, y durante la observación esto se limitó a instrucciones dirigidas del tipo “*Ask your partner*”, sin desarrollo real de diálogo.

Los datos muestran un patrón metodológico centrado en estrategias visuales, lúdicas y repetitivas, pero sin articulación a un marco didáctico estructurado ni a objetivos comunicativos progresivos. La planificación se basa en la experiencia acumulada y la respuesta afectiva de los estudiantes, más que en referentes curriculares: *“Preparo lo que sé que a ellos les gusta, como las canciones o los dibujitos”*, expresó una docente. Esta modalidad, si bien cercana al contexto afectivo de los estudiantes, representa más una respuesta funcional a la falta de herramientas que una decisión metodológica crítica (Stenhouse, 1984).

El enfoque comunicativo, según lo plantean Richards y Rodgers (2001) y Littlewood (2007), exige metas lingüísticas definidas, tareas auténticas, y exposición constante a usos reales del idioma. En cambio, las prácticas observadas en este estudio, aunque intencionadas, carecen de progresión estructurada y no propician el desarrollo de las dimensiones comunicativas definidas por el MCER (lingüística, pragmática y sociolingüística). Esto coincide con lo reportado por Montero y Reales (2017), quienes encontraron que las estrategias empleadas en primaria tienden a ser memorísticas y desconectadas de propósitos funcionales.

Asimismo, Cardona Sierra (2019) documenta que los docentes de primaria suelen percibir el Currículo Sugerido como una exigencia difícil de adaptar al contexto real, lo cual los lleva a improvisar con materiales y actividades sin secuencia didáctica definida. De forma complementaria, Zambrano Barrios (2023) señala que estas prácticas centradas en vocabulario y gramática omiten componentes clave como la interacción significativa, el desarrollo de funciones comunicativas y el uso del idioma en contexto.

Desde una mirada transformadora, Morales-Llano y Bonilla-Marquínez (2024) plantean que las prácticas metodológicas solo pueden cambiar si los docentes se reconocen como agentes pedagógicos y resignifican el currículo a través de la reflexión colectiva. En su estudio, los docentes que lograron avanzar hacia un uso creativo del currículo implementaron actividades como clubes de conversación y cuadernos interactivos, contrastando con la rigidez metodológica que persiste cuando falta agencia.

Finalmente, Banegas (2019) sugiere que es fundamental diseñar procesos formativos situados, que fortalezcan las capacidades docentes desde una

perspectiva colaborativa y crítica. Su defensa del enfoque CLIL ofrece una alternativa pedagógica viable para que los contenidos escolares sean abordados en lengua extranjera de manera significativa, incluso en entornos rurales.

En conjunto, estos aportes sostienen que la brecha metodológica entre lo declarado y lo implementado no es únicamente técnica, sino estructural y política. Convertir las estrategias didácticas en acciones comunicativas efectivas exige formación continua, acompañamiento institucional y recuperación del rol del docente como coautor del currículo. Solo así se podrá traducir la intencionalidad pedagógica en experiencias de aprendizaje significativas y progresivas.

9.5 Evaluación del Aprendizaje: informalidad, espontaneidad y ausencia de criterios

Uno de los hallazgos más consistentes de esta investigación corresponde a las prácticas de evaluación implementadas por los docentes en el área de inglés. A través del análisis de documentos institucionales, la observación de clases, las entrevistas y la encuesta aplicada, fue posible evidenciar que la evaluación carece de una estructura clara, sistemática y alineada con los referentes curriculares exigidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

La tabla que se presenta a continuación resume los hallazgos encontrados en las cuatro estrategias aplicadas, permitiendo visualizar los métodos de evaluación empleados, las limitaciones recurrentes y la interpretación conceptual subyacente en el ejercicio docente.

Estrategia de Indagación	Técnicas de Evaluación Observadas y Reportadas	Limitaciones Identificadas	Interpretación Conceptual
Análisis documental	Mención general de “evaluación formativa”	No se especifican instrumentos ni criterios alineados al MCER	Intención evaluativa declarada, sin desarrollo técnico ni operativo

Observación de clase	Preguntas colectivas, repetición oral grupal, fichas para colorear y asociar	Sin rúbricas, sin seguimiento individual, sin retroalimentación específica	Evaluación empírica centrada en la participación más que en habilidades lingüísticas
Entrevistas a docentes	“Pregunto qué aprendieron”, “observo si entienden al cantar o responder”	Evaluación espontánea, sin registros, autorreporte de improvisación	Evaluación vista como cierre informal de clase, no como proceso planificado
Encuesta docente	“Evaluación por participación”, uso de canciones para verificar comprensión	No se mencionan indicadores, sin seguimiento al progreso por habilidades comunicativas	Reconocimiento de la evaluación, pero sin respaldo curricular ni sistematización

Tabla 4: Evaluación del aprendizaje según las cuatro estrategias de indagación

Desde el análisis documental, se encontró que el plan de área incluye la evaluación como parte de la intencionalidad pedagógica, referida de manera superficial como “formativa”. Sin embargo, no se especifican rúbricas, instrumentos, indicadores ni criterios técnicos para su ejecución, lo que muestra una desconexión entre el diseño curricular y la implementación real del componente evaluativo.

En la observación de clases, las técnicas más utilizadas fueron preguntas colectivas, repeticiones orales grupales y actividades de coloreado o asociación de imágenes. No se encontraron evidencias de evaluación individualizada, ni retroalimentación dirigida al fortalecimiento de habilidades específicas del idioma. Esto sugiere una evaluación enfocada en la participación general y no en el desarrollo lingüístico de cada estudiante.

“Yo me doy cuenta si entendieron cuando todos repiten o hacen bien la ficha”

Durante las entrevistas, los docentes admitieron que la evaluación no responde a un diseño formal. En su lugar, se recurre a observaciones informales y a la intuición:

“Pregunto qué aprendieron o si saben qué dice la canción... pero no llevo control escrito”

Estas respuestas revelan una **práctica evaluativa espontánea**, donde predomina la intención de validar lo trabajado, pero sin evidencias ni procedimientos claros para valorar el aprendizaje alcanzado.

La encuesta a docentes ratifica estos hallazgos: todos indicaron que evalúan principalmente por medio de la participación y el seguimiento visual de las actividades en clase. Sin embargo, **ninguno reportó utilizar indicadores de logro, descriptores del MCER o elementos del currículo sugerido para valorar el desempeño comunicativo.**

“Uso canciones para ver si entienden y participan, eso me indica si aprendieron”

La evaluación en el área de inglés, tal como se implementa en la sede fpcalizada, presenta un enfoque **improvisado, colectivo y poco estructurado**, donde no se promueve el seguimiento del progreso individual ni el desarrollo gradual de las habilidades comunicativas. Aunque existe una **intención pedagógica de evaluar**, esta no se acompaña de criterios técnicos ni de formación específica para hacerlo conforme al currículo propuesto.

En consecuencia, la evaluación deja de ser un proceso formativo y reflexivo, para convertirse en una acción espontánea y poco significativa. Esta práctica reproduce una enseñanza centrada en lo visible y lo memorizable, afectando la posibilidad de establecer procesos de mejora continua y retroalimentación efectiva.

La ausencia de estos procesos no posibilita que el docente y los estudiantes revisen los avances y trabajen en las dificultades, estancando el proceso de aprendizaje. Es así como al revisar los resultados desde la plataforma MARSO de la SEM los resultados de inglés en las pruebas saber nos encontramos con las siguientes observaciones.

9.6 Contextualización Rural: oportunidad didáctica aún no institucionalizada

El análisis documental mostró que el plan de área reconoce el carácter rural de la sede, pero no propone actividades contextualizadas ni contempla estrategias diferenciadas para grupos multigrado. Las actividades observadas fueron genéricas y, en su mayoría, desconectadas del entorno inmediato. Solo en una de las clases se mencionaron animales de finca como referentes para enseñar vocabulario, y ninguna sesión integró elementos culturales, prácticas sociales o rutinas propias del territorio rural.

Las entrevistas revelaron una conciencia emergente entre los docentes sobre el valor del contexto, pero también una falta de herramientas metodológicas para integrarlo en sus clases. Una docente expresó:

“Mi experiencia no ha sido pensada desde la ruralidad, aunque lo reconozco como importante” (Docente 3).

Otro docente indicó que había usado animales y frutas del entorno, pero solo de forma intuitiva:

“Ellos tienen gallinas, entonces hablamos de chickens, pero no planeé la clase pensando en eso” (Docente 1).

Esto evidencia una ausencia de planificación situada y una oportunidad valiosa que no ha sido capitalizada.

10. CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como propósito analizar la implementación del Currículo Sugerido de Inglés (CSI) en la educación primaria de la I.E. Francisco José Lloreda Mera, sede Francisco Miranda, identificando sus dificultades, potencialidades y oportunidades de mejora dentro del contexto rural. A partir de la triangulación de técnicas cualitativas (encuestas, entrevistas y observaciones de clase), se construyó una visión integral de las condiciones que configuran la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los primeros niveles escolares. En primer lugar, se constató una brecha significativa entre el currículo prescrito por el Ministerio de Educación Nacional y su aplicación real en el aula. Esta brecha se explica por el desconocimiento del CSI por parte de los docentes y la ausencia de un proceso institucional que favorezca su apropiación colectiva. Aunque ciertos contenidos temáticos del CSI, como vocabulario de animales o colores, se abordan en clase, estos se desarrollan de manera fragmentada, sin articulación entre grados ni seguimiento progresivo de las competencias comunicativas.

En segundo lugar, se identificó que el perfil profesional de los docentes representa una de las principales limitaciones para la implementación efectiva del CSI. La mayoría no cuenta con formación en lenguas extranjeras, lo que se traduce en inseguridad al momento de enseñar inglés, dificultades con la pronunciación, la planificación didáctica y el uso del idioma en el aula. Aun así, los docentes demuestran compromiso y creatividad al recurrir a estrategias visuales, juegos, canciones y materiales caseros para motivar a los estudiantes.

En tercer lugar, se evidenciaron limitaciones estructurales significativas en materia de recursos didácticos y tecnológicos. La conectividad limitada, la falta de dispositivos tecnológicos y la escasez de materiales contextualizados dificultan la aplicación de metodologías más activas y el uso funcional del idioma. Los docentes hacen esfuerzos notables por suplir estas carencias mediante recursos manuales y el uso de dispositivos personales, pero estos esfuerzos requieren respaldo institucional sostenido.

Respecto a las estrategias metodológicas, se concluye que predominan enfoques centrados en la memorización de vocabulario, con escasa práctica comunicativa significativa. No obstante, se identificaron experiencias valiosas de enseñanza situada, que integran elementos del entorno rural como recurso didáctico. Estas experiencias demuestran que, a pesar de las limitaciones, existe un potencial importante para el desarrollo de propuestas didácticas contextualizadas.

Finalmente, esta investigación concluye que la enseñanza del inglés en contextos rurales como el de Francisco Miranda enfrenta retos estructurales que deben ser abordados desde el papel primordial del docente de primaria en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua en el proceso inicial. Por ello es vital la formación continua de los docentes, el acompañamiento pedagógico, la adaptación curricular al contexto rural y el fortalecimiento de los recursos son factores claves para avanzar en el desarrollo de competencias comunicativas reales desde los primeros años de escolaridad.

11. RECOMENDACIONES

1. Socialización y apropiación del CSI: Es fundamental que el Currículo Sugerido de Inglés sea debidamente difundido entre los docentes de primaria. Se recomienda organizar espacios institucionales de socialización, acompañamiento y formación donde se contextualicen los principios del CSI y se discutan formas realistas de aplicación en la escuela rural.

2. Contextualización curricular: Se propone adaptar el CSI incorporando contenidos vinculados a la vida cotidiana de los estudiantes rurales: familia, entorno natural, animales, oficios locales, etc. Esta contextualización hará que el aprendizaje del inglés sea más significativo y pertinente.

3. Participación docente en la adaptación curricular: Es necesario que los docentes participen activamente en la revisión y adaptación del CSI. Este proceso debe ser acompañado por especialistas que ofrezcan orientación técnica y apoyen el fortalecimiento de la práctica pedagógica.

4. Diseño de progresiones por grados: Se sugiere estructurar una progresión coherente de contenidos entre grados, basada en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), que permita un desarrollo escalonado de las habilidades comunicativas.

5. Transformar el CSI en una herramienta viva: El CSI debe dejar de ser un documento aislado y convertirse en una herramienta pedagógica funcional para planear, enseñar y evaluar de manera coherente con las condiciones rurales. Esto implica formar a los docentes en diseño curricular, evaluación formativa y metodologías activas.

En conclusión, la transformación de la enseñanza del inglés en este contexto rural requiere de acciones integrales, sostenidas y contextualizadas. Las fortalezas identificadas en la actitud docente, en su creatividad didáctica y en el interés de los estudiantes representan una base valiosa para iniciar un proceso de mejora

educativa más justo, inclusivo y eficaz que posibilite alcanzar la Colombia bilingüe esperada.

12. REFERENCIAS

Abreu, M., et al. (2017). *Estrategias didácticas para la enseñanza de inglés*. Universidad del Bosque.

Asocopri Valle. (s.f.). *Política pública de bilingüismo en Santiago de Cali*.

Ballesteros Carmona, K. Y. (2025). La enseñanza del idioma inglés en contextos rurales. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*.

Bastidas, J. (2013). *Guía para implementar la metodología CLIL en la enseñanza del inglés en primaria*. Universidad de Nariño.

Centro Virtual Cervantes (CVC). (s.f.). *El enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/didactica/comunicativo.htm

Colombia Aprende. (2021, octubre 29). *Mallas de aprendizaje de inglés para transición a 5° de primaria*. <http://eco.colombiaaprende.edu.co/2021/10/29/mallas-de-aprendizaje-de-ingles-para-transicion-a-5-de-primaria/>

Coyle, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.

EBC Idiomas. (2024). ¿Qué es el método comunicativo (CLT) en la enseñanza de inglés? <https://www.ebcdiomas.com/blog/metodo-comunicativo-clt-ensenanza-ingles>

IH Colombia. (s.f.). *CLIL – Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguaje*. <https://ihcolombia.com/clil/>

Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, trends and foresight potential*. European Commission.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Programa Nacional de Bilingüismo*.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2021). *Currículo sugerido de inglés para Colombia*. https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2022-02/CurriculoSugerido_0.pdf

Resa Collados, L. (2017). *Propuesta didáctica para la enseñanza del inglés en la escuela rural* (Trabajo de grado, Universidad de Zaragoza).

<https://zaguan.unizar.es/record/62723/files/TAZ-TFG-2017-1593.pdf>

Revista Social Fronteriza. (2024). Enseñanza de inglés mediante el enfoque CLIL. *Revista Social Fronteriza*, 12(2), 45–60.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Rojas Garavito, C. A. (2025). *Didácticas gamificadas en el aula para la enseñanza del idioma inglés en la Escuela Rural Las Arrugas* (Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD).

Secretaría de Educación de Cali. (2024). *Bilingüismo: La gran apuesta en las instituciones educativas oficiales*.

Suárez, M. (2020). Estrategias didácticas para la enseñanza del inglés en contextos rurales. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 123–140.

UNIR Revista. (2024). *Método comunicativo: Qué es y cómo usarlo para enseñar inglés*. <https://www.unir.net/educacion/revista/metodo-comunicativo/>

Universidad Militar Nueva Granada (UMNG). (2021). *Didáctica en la enseñanza del inglés*. UMNG.

13. ANEXOS

Encuesta

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1lyn3gBOImrH9VCLamDD3HCELRw4zCdAvFCXV0sBX9mk/edit?gid=525318088#gid=525318088>

Encuesta Cualitativa: Implementación y Adaptación del Currículo de Inglés en Primaria en Contextos Rurales

Introducción:

Esta encuesta tiene como objetivo conocer las experiencias, percepciones y estrategias de los docentes de primaria frente al currículo sugerido de inglés del Ministerio de Educación Nacional. Nos interesa especialmente comprender cómo se adapta este currículo en contextos de la institución.

Por favor, responda con la mayor sinceridad y detalle posible. Su experiencia es valiosa para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés en zonas rurales.

Sección 1: Conocimiento y Percepción del Currículo

1. ¿Conoce el currículo sugerido de inglés para primaria del Ministerio de Educación Nacional? ¿Cómo se enteró de él?
2. ¿Cuál es su opinión sobre la pertinencia de este currículo en su institución y en su contexto rural específico?
3. ¿Cómo se siente frente a la implementación de este currículo en sus clases de inglés? ¿Qué emociones o experiencias destacaría?

Sección 2: Integración Curricular y Participación Docente

4. ¿Está incluido formalmente el currículo sugerido en las mallas curriculares de inglés de su institución?
5. ¿Ha participado en la elaboración o ajuste de dichas mallas curriculares? ¿Cómo fue su aporte?
6. ¿Qué ajustes o cambios conoce que se hayan hecho en la institución respecto al currículo de inglés en los últimos años? ¿Cómo han impactado su práctica docente?

Sección 3: Adaptación al Contexto Rural

7. ¿Qué desafíos ha encontrado al intentar aplicar el currículo en su contexto rural (ej. nivel de los estudiantes, recursos, tiempo, formación docente)?
8. ¿Qué adaptaciones ha realizado para que el currículo sea más efectivo y pertinente para sus estudiantes?
9. ¿Qué elementos del entorno rural considera que pueden ser aprovechados para la enseñanza del inglés? ¿Cómo los integra en su clase?

Sección 4: Didáctica y Desarrollo de Competencias

10. ¿Qué métodos o estrategias didácticas ha utilizado para desarrollar habilidades comunicativas en inglés en sus estudiantes?
11. Describa alguna estrategia que le haya dado buenos resultados en su contexto.
12. ¿Qué recursos (materiales, audiovisuales, digitales, comunitarios) emplea en la enseñanza del inglés? ¿Son suficientes y adecuados?
13. ¿Cómo evalúa el progreso y el uso del inglés por parte de sus estudiantes?

Sección 5: Formación Docente y Sugerencias

14. ¿Ha participado en algún programa de formación en bilingüismo ofrecido por el Ministerio de Educación Nacional u otra entidad? ¿Cómo fue su experiencia y qué aprendizajes obtuvo? En general, ¿qué tipo de apoyo, formación o materiales considera que serían más útiles para fortalecer su enseñanza del inglés?
15. Si usted no es licenciado en idiomas, ¿qué herramientas ha usado para preparar sus clases de inglés? ¿Qué le ha resultado más difícil o más útil?
16. ¿Qué sugerencia concreta haría para mejorar la implementación del currículo de inglés en instituciones rurales similares a la suya?

Plantilla Observación De Clase

https://docs.google.com/document/d/1la9ulebAr8bQWoaIXt_X2zjqcWT7SI8bCFbltHjMzY/edit?usp=sharing

OBSERVACIÓN DE CLASE

I.E. Francisco José Lloreda Mera. Sede Francisco Miranda. Grado: Tercero

Aspecto a Observar	Indicador	Opciones de Registro	Comentarios/Notas
Planeación basada en currículo	¿Se evidencian contenidos o estándares del currículo sugerido?	Sí / No / Parcialmente	
Adaptación al nivel de los estudiantes	¿Ajusta contenidos o actividades al nivel real del grupo?	Sí / No	

Uso de estrategias didácticas	¿Aplica métodos activos? (canciones, juegos, dramatizaciones, comandos orales)	Sí / No / Parcialmente	
Integración del entorno rural	¿Utiliza elementos locales (cultura, naturaleza, rutinas) en su enseñanza de inglés?	Sí / No	
Recursos didácticos empleados	¿Utiliza recursos (carteles, videos, flashcards, objetos reales)?	Suficientes / Limitados / Inexistentes	
Participación de los estudiantes	¿Los estudiantes participan de manera activa en las actividades?	Alta / Moderada / Baja	
Evaluación formativa	¿Se realizan actividades de retroalimentación o verificación del aprendizaje en clase?	Sí / No / Parcialmente	

Uso del inglés en aula ¿El docente utiliza frases, comandos o instrucciones en inglés?Alta frecuencia / Media / Baja / Nula Ejemplos de frases usadas	Uso del inglés en aula ¿El docente utiliza frases, comandos o instrucciones en inglés?	Alta frecuencia / Media / Baja / Nula	
Actitud y emociones	¿Se percibe	Seguro / Inseguro /	

del docente	seguridad, entusiasmo o inseguridad frente al idioma?	Ansioso / Entusiasta	
Dificultades observadas	¿Qué dificultades enfrenta el docente durante la clase?	(ej.: pronunciación, control del grupo, manejo de recursos)	

Entrevista Post-Observación

https://docs.google.com/document/d/1_Jh8IPEq43ILO_j9-6_jPV94horvFIk/edit?usp=sharing&ouid=105440697843501917120&rtpof=true&sd=true

1.En relación con la clase observada.

¿Podría compartir en qué aspectos considera que aplicó el currículo sugerido de inglés y en cuáles tuvo que hacer adaptaciones?

2. Pensando en las características del contexto rural de su institución. ¿Qué adaptaciones específicas realizó para que la clase fuera más pertinente y significativa para sus estudiantes?

3. Respecto a los recursos didácticos utilizados.

¿considera que contó con lo necesario para desarrollar la clase según lo planeado?

¿Qué materiales o apoyos le hicieron falta?

4. Durante la clase observada.

¿Hubo alguna estrategia o actividad que haya sentido especialmente efectiva? ¿Por qué cree que funcionó bien con sus estudiantes?

5. En cuanto a la evaluación del aprendizaje.

¿Cómo planeó verificar lo que los estudiantes aprendieron en esta clase? ¿Qué tipo de evaluación utilizó o tenía pensado realizar?

6. Desde lo emocional y profesional.

¿Cómo se sintió enseñando esta clase de inglés? ¿Hubo algo que le generara satisfacción o, por el contrario, dificultad?

7. Con base en su experiencia.

¿Qué sugerencia concreta haría para mejorar la implementación del currículo de inglés en escuelas rurales similares a la suya?

Documentos institucionales

Plan de área y Malla curricular

[https://docs.google.com/document/d/1rmzto67P4KCQ3OmN7PHKBRHums
tmGjZ/edit?usp=sharing&oid=105440697843501917120&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1rmzto67P4KCQ3OmN7PHKBRHums tmGjZ/edit?usp=sharing&oid=105440697843501917120&rtpof=true&sd=true)