

Incidencia de las creencias de los docentes sobre la enseñanza del inglés en las prácticas pedagógicas en los establecimientos educativos oficiales rurales de Santa Cruz de Lorica

Impact of teachers' beliefs about English language teaching on pedagogical practices in official rural educational establishments in Santa Cruz de Lorica

José María Racero Diz

Universidad Metropolitana De Educación Ciencia y Tecnología UMECIT

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Doctorado en Ciencias de la Educación con Énfasis en Investigación, Formulación y Evaluación de Proyectos Educativos

wilbertoespitia.est@umecit.edu.pa

Panamá

Javier Darío Canabal Guzmán

Director Tesis UMECIT Panamá

Universidad del Sinú

javiercanabal@unisinu.edu.co

Resumen

El objetivo de la investigación es analizar la incidencia de las creencias de los docentes sobre la enseñanza del inglés en sus prácticas pedagógicas en las instituciones educativas oficiales rurales de Santa Cruz de Lorica con respecto a las disposiciones curriculares de bilingüismo emanadas por el Ministerio de Educación Nacional. La investigación se desarrolla bajo el modelo epistémico interpretativo, con el método cualitativo y con un diseño de investigación fenomenológico con casos múltiples. La población está conformada por 37 docentes de Lengua Extranjera - inglés de 26 establecimientos educativos oficiales rurales de la ETC Santa Cruz de Lorica. La muestra final para la recolección de datos incluye diez educadores de seis instituciones educativas oficiales rurales. Se hará uso de la técnica de recolección de información de la entrevista semiestructurada con un instrumento cuestionario de 9 preguntas. Este será sometido a validez de expertos. El análisis de la información se realizará mediante el análisis del discurso y análisis de contenido cualitativo. Finalmente, se puede concluir que las creencias experienciales y personales de los docentes juegan un papel trascendental en sus prácticas pedagógicas. La investigación resalta la necesidad de reconocer la voz y las experiencias de los docentes rurales en el diseño de las políticas curriculares para lograr una implementación más efectiva y coherente con sus contextos, en lugar de ser meros ejecutores de un currículo que no sienten como propio.

Palabras clave: *Bilingüismo, Enseñanza del inglés, Establecimientos educativos, Incidencia, Prácticas pedagógicas.*

Abstract

The objective of the research is to analyze the impact of teachers' beliefs about English language teaching on their pedagogical practices in official rural educational institutions in Santa Cruz de Lorica with respect to the bilingualism curriculum provisions issued by the Ministry of National Education. The research is conducted under the interpretive epistemic model, using qualitative methods and a phenomenological research design with multiple cases. The population consists of 37 foreign language teachers (English) from 26 official rural educational establishments in the ETC Santa Cruz de Lorica. The final sample for data collection includes ten educators from six official rural educational institutions. The information will be collected using a semi-structured interview technique with a questionnaire consisting of nine questions. This will be submitted to experts for validation. The information will be analyzed using discourse analysis and qualitative content analysis. Finally, it can be concluded that teachers' experiential and personal beliefs play a significant role in their teaching practices. The research highlights the need to recognize the voice and experiences of rural

teachers in the design of curriculum policies to achieve more effective and coherent implementation in their contexts, rather than being mere executors of a curriculum that they do not feel is their own.

Keywords: *Bilingualism, English language teaching, Educational establishments, Impact, Teaching practices.*

Date of Submission: 10-08-2025

Date of acceptance: 25-08-2025

I. Introducción

A lo largo del tiempo, la enseñanza de lenguas extranjeras ha evolucionado, impulsada por diversos intereses académicos, políticos y geopolíticos. En los siglos XVII y XIX, la tendencia en Europa era el estudio del latín, centrándose en la gramática y la retórica. Este modelo, basado en el conocimiento gramatical y la traducción, se extendió a la enseñanza de otros idiomas a nivel mundial y limitaba el desarrollo de habilidades comunicativas. Sin embargo, a principios del siglo XX, el inglés emergió como una "lingua franca", un idioma común para la comunicación en los ámbitos de la ciencia, la tecnología y la cultura. La UNESCO (2007) ratificó la importancia de aprender inglés en la era globalizada debido a su amplia expansión y al gran número de usuarios, tanto nativos como no nativos, que lo utilizan en diferentes campos.

En Colombia, la enseñanza del inglés se ha consolidado como una meta educativa a nivel global. Desde la Independencia, el inglés ha sido parte de la educación formal, aunque inicialmente con menos relevancia que el francés y el latín. En la década de 1940, la influencia de la Segunda Guerra Mundial le dio un mayor protagonismo al inglés, que se convirtió en la lengua extranjera principal en la segunda mitad del siglo XX. Este impulso se reforzó con la creación de instituciones binacionales y centros de idiomas auspiciados por las embajadas británica y estadounidense, como el British Council y el Centro Colombo Americano, que buscaban fomentar el intercambio cultural y académico.

A pesar de la creciente importancia del inglés, la enseñanza en los colegios públicos colombianos ha enfrentado numerosos desafíos. Un estudio pionero de Stansfield (1971) en la década de 1960 y 1970 identificó limitaciones como infraestructura inadecuada, falta de capacitación docente, escasez de recursos y baja motivación de los estudiantes. Para abordar estos problemas, la Ley General de Educación de 1994 estableció la adquisición de una lengua extranjera como uno de los fines de la educación. En 2001, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) publicó los "Lineamientos Curriculares para Lenguas Extranjeras" con un enfoque en la competencia comunicativa. En 2006, con la publicación de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras, las instituciones educativas asumieron un compromiso más serio con los niveles de dominio establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia.

A partir de 2007, el MEN lanzó el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) con la meta de que los estudiantes alcanzaran un nivel B1 o B1+ al egresar del bachillerato. En apoyo a esta iniciativa, el MEN implementó el Currículo Sugerido para la Enseñanza del Inglés y trajo profesores nativos para acompañar a los docentes en ochenta instituciones educativas oficiales. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos y la infraestructura teórica provista por el MEN, los resultados de las pruebas nacionales Saber 11, Saber TyT y Saber Pro muestran que la mayoría de los estudiantes se encuentran por debajo del promedio nacional en el módulo de inglés.

En este contexto, la presente investigación doctoral se enfoca en la zona rural de Santa Cruz de Lorica, donde la enseñanza del inglés enfrenta retos adicionales. Estudios previos han señalado que las políticas de bilingüismo, a menudo centradas en contextos urbanos, no se apropian de la misma manera en las zonas rurales debido a desventajas como la falta de capacitación específica para docentes, el bajo nivel de dominio lingüístico y la escasez de recursos pedagógicos y tecnológicos. Estas limitaciones pueden generar tensiones entre lo que se establece en el Currículo Sugerido y la práctica real de los docentes en estas áreas. Además, se ha encontrado que los docentes rurales se sienten como actores pasivos en el diseño de estas políticas, y que estas no se alinean con las necesidades de sus comunidades.

El proceso de enseñanza y aprendizaje está profundamente influenciado por las creencias de los docentes, que provienen de su formación profesional, disciplinar, curricular y experiencial. Estas creencias no solo moldean la forma en que los docentes asumen la enseñanza, sino que también inciden en la implementación del currículo y sus prácticas pedagógicas diarias. Las investigaciones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras revelan un vacío en el estudio de la relación entre las creencias de los docentes, sus prácticas pedagógicas y las normativas curriculares oficiales, especialmente en el contexto rural colombiano.

Por lo tanto, esta investigación doctoral busca analizar la incidencia de las creencias de los docentes de inglés sobre la enseñanza de esta lengua en sus prácticas pedagógicas en las instituciones educativas oficiales rurales de Santa Cruz de Lorica, con relación a las disposiciones curriculares emanadas por el Ministerio de Educación Nacional. Para lograrlo, se busca caracterizar estas creencias, describir las acciones de enseñanza del inglés en sus prácticas y explorar las tensiones que surgen entre sus creencias y los lineamientos curriculares. Este estudio es crucial, ya que, aunque la calidad de la enseñanza de una lengua extranjera no se limita a un solo

factor, es evidente que las creencias de los docentes desempeñan un papel fundamental en la ejecución de las políticas educativas y en los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

ASPECTOS TEÓRICOS E INVESTIGATIVOS

A nivel mundial, se han presentado investigaciones recientes relacionadas con los currículos bilingües en contextos rurales. Para iniciar esta sección, se presenta el estudio realizado por Gunawan y Daud (2018) el cual los investigadores examinaron la aplicación del currículo oficial para enseñar inglés emanado en 2013 en Indonesia en instituciones educativas rurales. Esta investigación tuvo como uno de sus objetivos evaluar cómo se implementaba dicho currículo oficial e identificar los obstáculos que enfrentaban los profesores indonesios durante el proceso. Para lograr sus objetivos, los investigadores utilizaron un marco de investigación cualitativa donde se destacó el uso de las entrevistas semiestructuradas para la recolección de la información requerida. Los encontraron disparidades entre las expectativas planteadas por el currículo y los contenidos evaluados en las pruebas censales, que no lograba cubrirse en su totalidad dada que la intensidad horaria semanal para la enseñanza del inglés era insuficiente para ejecutar un programa de calidad lo cual llevó a que se recomendara la ampliación de la carga horaria y por consiguiente de la carga docente a las autoridades educativas locales de las zonas rurales junto con el entrenamiento adecuado y suficiente para que los docentes se apropiaran más de las exigencias curriculares. Los resultados de esta investigación son pertinentes porque identifica una situación problemática específica respecto a la implementación en zonas rurales de currículos orientados al desarrollo del bilingüismo, específicamente la disparidad en la interpretación y uso de los contenidos y su eventual evaluación por medio de pruebas censales estandarizadas esta investigación, que, en términos generales, es muy similar al caso colombiano.

Siguiendo la línea de implementación de currículos en regiones rurales, se encuentra el estudio realizado en Finlandia por Autti y Bæck (2019) el cual se centró en el diseño curricular y su implementación en las regiones mencionadas a través de una investigación cualitativa que se apoyó en una entrevista estructurada para recolectar la información necesaria. Al igual que con su par indonesia, en esta investigación los resultados indicaron que hay una brecha importante entre las expectativas declaradas entre las directrices curriculares que se diseñan principalmente para las zonas urbanas y las ejecución de las mismas. Se resalta además que en el componente de recursos humanos, en este caso, un número importante de educadores desconocían las particularidades contextuales y culturales de las regiones donde estaban trabajando por lo cual también existían dificultades para adaptar los contenidos a las realidades rurales. Ante sus hallazgos, los investigadores recomendaron desarrollar un marco curricular específico para las regiones rurales que a su vez debería ser implementado por profesores con experiencia y conocimientos adecuados y suficientes para articular este nuevo marco a sus contextos. Este aporte resulta importante para la investigación actual, ya que anticipa la necesidad de contar con docentes bien formados en la enseñanza del inglés en zonas rurales, capaces de adaptar su práctica a las particularidades de cada comunidad.

En Colombia también se encuentran referentes investigativos sobre políticas de bilingüismo y su implementación en zonas rurales. En la ciudad de Neiva, Zúñiga y Salazar (2011), evaluaron las propuestas curriculares institucionales de los contextos urbanos y rurales en términos de la identificación de las condiciones reales del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma extranjero – inglés. Esta investigación fue de tipo cualitativa y se apoyó en los principios fenomenológicos y cuya recolección de información utilizó técnicas como cuestionarios, análisis de huella, entrevistas, cuestionarios y observaciones. Los investigadores encontraron que los currículos propios de cada institución no estaban alineados con las directrices generales emanadas hasta ese momento por el Ministerio de Educación Nacional. En este punto es preciso señalar que desde 2006 hasta 2011 cuando se completó esta investigación, las pautas dadas por el MEN se concentraban en tres frentes: lineamientos curriculares y metodológicos publicados a principios de la década de 2000, Estándares Básicos de Competencias para Lenguas Extranjeras (2006) y Declaración del Plan Nacional de Bilingüismo (2007). Otro de los hallazgos importantes en esta investigación radicó en el hecho que los docentes tenían un perfil bajo de dominio lingüístico del inglés con respecto a los niveles de dominio propuestos por el Marco Común de Europeo de Referencia junto con la escasa dotación de material didáctico. También se encontró un bajo dominio del idioma por parte de los docentes según el Marco Común Europeo, así como escaso material didáctico y tecnológico. Las recomendaciones, muy similares a las presentadas en los antecedentes de inicio de capítulo, apuntaron a la necesidad de capacitar al personal docente, dotar a las instituciones de herramientas didácticas adecuadas, especialmente de tipo tecnológico y realizar acciones de concienciación que involucre a todos los estamentos de la comunidad educativa en la cultura de promover un bilingüismo real y de calidad. Esta investigación presenta un componente novedoso y pertinente que es involucrar a las fuerzas de la comunidad educativa en los procesos de bilingüismo que claramente beneficiarán a todos los estudiantes en sus proyectos futuros.

En el departamento de Boyacá, Ramos y Vargas (2012) investigaron las percepciones de los docentes de inglés sobre su rol en la implementación del Plan Nacional de Bilingüismo, y el impacto de dicha implementación en su práctica docente a través de técnicas cualitativas como encuestas y entrevistas. Los

resultados de la investigación mostraron que los docentes se percibían actores pasivos en las decisiones que se toman en cuanto al diseño e implementación de planes de bilingüismo, especialmente porque no hubo representación de las zonas rurales frente a sus contrapartes del sector urbano en cuanto a las diferencias de fondo que impactan sobre la posibilidad real de ejecutar las directrices del Ministerio de Educación Nacional tal y cómo fueron diseñadas y propuestas por lo cual manifestaron que era necesario crear los espacios de formación adaptados a sus realidades contextuales a las zonas rurales. Las recomendaciones del estudio fueron: i) Inclusión de los argumentos de los actores de la zona rural en el diseño de las estrategias y lineamientos orientados dentro del Plan Nacional de Bilingüismo; y ii) promoción de investigaciones sobre procesos de enseñanza y aprendizaje por parte de las universidades oficiales del país. Esta investigación aporta un componente relevante a esta tesis doctoral porque muestra la necesidad de reconocer experiencias de los docentes en la conformación de las políticas curriculares oficiales.

Aunque se da por sentado que las oportunidades de promoción del bilingüismo en las instituciones educativas oficiales son acogidas con beneplácito y optimismo por parte de los miembros de las comunidades educativas, Lara (2012) encontró que en la zona rural, los padres y/o acudientes mostraron reticencia a la implementación de las políticas de bilingüismo porque no se sentían representados en ellas, mientras que estudiantes y docentes sí se mostraron más abiertos a dichas políticas. El investigador se enfocó principalmente en examinar el impacto del discurso de las políticas bilingües y para ello utilizó un enfoque cuantitativo que se centró en analizar el discurso de los participantes. También se valió de una encuesta que fue complementada por revisiones de tipo documental y teórico. La contribución más importante de esta investigación fue resaltar la necesidad de involucrar a todos los actores del proceso en el diseño e implementación de decisiones de tipo curricular para que los discursos sean claros, coherentes, y se promueva un sentido de apropiación por parte de todos los miembros de las comunidades educativas, y que sientan que esas decisiones sean relevantes a su contexto, a sus necesidades de progreso personal y comunitario.

Bonilla y Cruz (2013), por su parte, se concentraron en los factores socioculturales que influyen en la enseñanza del inglés en zonas rurales de Colombia, centrándose en el desarrollo profesional de los docentes. Fue un estudio cualitativo de tipo interpretativo en el que se usaron entrevistas grabadas y cuestionarios para recopilar y triangular los datos. Se encontró que el desarrollo profesional de los docentes rurales presenta marcadas diferencias negativas en comparación con el de sus pares urbanos. Esto se atribuye a factores socioculturales presentes en el entorno escolar que limitan ciertas oportunidades de crecimiento profesional. Como recomendación principal, los investigadores sugirieron que los docentes rurales busquen aprovechar oportunidades para mejorar su formación mediante acciones que les permitan interactuar y vincularse con los distintos elementos culturales de las comunidades donde laboran. Este estudio destaca cómo el contexto cultural puede influir directamente en el desarrollo profesional docente, afectando positiva o negativamente su práctica pedagógica en zonas rurales.

El estudio de Roldan y Peláez (2017) tuvo como finalidad explorar la percepción de los habitantes del municipio de Yarumal, Colombia, sobre las políticas de bilingüismo y su pertinencia en comunidades rurales. Utilizando una metodología cualitativa basada en el método de caso, los investigadores recolectaron información a través de entrevistas y análisis documental. Los resultados mostraron que los residentes perciben estas políticas como homogéneas, ya que no responden a las necesidades específicas de las comunidades rurales ni se implementan de manera efectiva. Entre las principales sugerencias, los autores plantearon la necesidad de que las políticas lingüísticas sean abordadas desde una perspectiva interdisciplinaria, en la que los agentes educativos tengan un rol activo y no solo sean ejecutores de las mismas. También destacaron la importancia de incluir a otros actores diferentes a los funcionarios gubernamentales en la formulación de dichas políticas. Finalmente, resaltaron la necesidad de que las políticas se adapten a las realidades locales y no al revés. Este estudio aporta a la presente investigación al enfatizar la necesidad de construir una normativa curricular inclusiva, co-creada por todos los involucrados, donde el docente no sea únicamente un implementador pasivo del currículo.

La investigación de Velásquez (2020), por su parte, examinó la enseñanza del inglés en la escuela rural desde la perspectiva de docentes de básica primaria. Su objetivo principal fue identificar las dificultades que estos profesionales enfrentan al impartir clases de inglés en instituciones oficiales. Fue una investigación cualitativa en la que se utilizaron la observación y narrativas docentes como principales herramientas de recolección de datos. Entre los hallazgos se encontró que muchos docentes se sienten poco preparados para enseñar este idioma, generalmente por falta de capacitación, recursos o tiempo. Además, consideran que los objetivos establecidos por el Ministerio de Educación y las instituciones son poco realistas y difíciles de alcanzar. Esta situación lleva a que algunos profesores enseñen solo lo que conocen, improvisadamente, o recurran a terceros para cubrir las clases. Esto genera una formación débil en el área y una actitud negativa por parte de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés desde edades tempranas. Como propuesta, el estudio sugirió procesos de formación docente completos, sostenidos en el tiempo y acompañados de recursos didácticos y tecnológicos, con el fin de que los docentes puedan tener mayor contacto con el idioma y ofrecer clases más significativas y enriquecedoras desde el punto de vista cultural.

Por otra parte el estudio de Monroy y Patiño (2022) se enfocó en la práctica pedagógica del inglés en zonas rurales, analizando tanto la política pública como las metodologías empleadas. Su objetivo fue revisar las prácticas pedagógicas desarrolladas entre 2010 y 2020. Para ello, se basó en una revisión documental que incluyó investigaciones previas y posteriores a la implementación del inglés en estos contextos, estudios sobre políticas lingüísticas, enseñanza de las TIC y educación rural. Entre las conclusiones más destacadas se encontraron problemas en la formación docente, escasez de materiales pedagógicos, baja conectividad y políticas homogenizantes. Como recomendación principal, los autores sugirieron replantear la forma en que se implementan las políticas de bilingüismo, dado que muchas veces ignoran la diversidad cultural y social y generan formas de dominación simbólica. Este estudio ofrece una visión integral de las múltiples dificultades que persisten en la enseñanza del inglés en zonas rurales, evidenciando debilidades en la aplicación de políticas públicas y en las metodologías utilizadas.

Finalmente, García y Reyes (2022) realizaron una investigación sobre la enseñanza del inglés en escuelas rurales del departamento del Quindío, Colombia. Su objetivo fue identificar los desafíos que aún persisten en estos contextos educativos. Fue un estudio de caso múltiple con enfoque cualitativo, en el cual se recolectó información mediante entrevistas profundas, observaciones y grupos focales. La investigación concluyó que estas instituciones enfrentan numerosos retos en la enseñanza del inglés, por lo que se requiere una mayor inversión en tecnología y en formación docente. También se recomendó continuar con las políticas y proyectos existentes, pero incorporando la voz de la comunidad educativa en su implementación.

De acuerdo con Curtain (1990) y UNESCO (2007) el aprendizaje de un idioma extranjero en las relaciones globales en que se desarrolla la humanidad se ha vuelto un tema de vital importancia que supera lo lingüístico y se adentra también en lo intercultural. Dada esta necesidad de dotar a los ciudadanos del mundo con elementos comunicativos en lengua extranjera, se ha consensuado que su aprendizaje resulta más conveniente y favorecedor cuando se inicia a edad temprana (Rodríguez, 2003) por lo cual los establecimientos educativos deberían, en teoría, armonizar currículos que favorezcan la consecución de la meta principal del Ministerio de Educación Nacional que reza "... nuestro propósito es formar ciudadanos competitivos, capaces de interactuar con el mundo, a través de una lengua extranjera" [MEN] (2012). En ese sentido, las transformaciones y concepciones sobre la educación y la sociedad han dado pie a que se desarrollen diversos enfoques y métodos de enseñanza de lenguas extranjeras que buscan responder a las exigencias y necesidades tanto de los estudiantes como de los diversos públicos de interés que tienen un rol preponderante en la toma de decisiones curriculares y pedagógicas (Richards y Rodgers, 2006).

De acuerdo con Anthony (1963) dentro de las jerarquías para la organización de los elementos teóricos y prácticos que en conjunto constituyen un marco de referencia para emprender los procesos de enseñanza y dirigir el aprendizaje, existen un marco general que se ha denominado modelo o método y que a su vez está constituido por: i) enfoque; ii) diseño; y, iii) procedimientos los cuales se definen en la siguiente tabla:

Tabla 1. Jerarquía de elementos en los modelos de enseñanza de lenguas extranjeras

Elemento	Definición
Método o modelo	Marco general y filosófico acerca de cómo se concibe el lenguaje.
Enfoque	Marcos teóricos de la naturaleza del lenguaje, su enseñanza y su aprendizaje
Diseño	Objetivos general y específico del método o modelo, tipo de syllabus, tipo de actividades, rol de los estudiantes, profesores y materiales
Procedimiento	Técnicas, prácticas y conductas que reflejan el método en un contexto real

Adaptado de Anthony (1963)

Hasweb (2005) en concordancia con Richards y Rodgers (2006) señala que la finalidad última de cada método ha logrado crear un acervo histórico en el que los educadores han creado comunidades bilingües a nivel mundial, aunque, también es válido mencionar, que no todos los métodos tienen las mismas condiciones de aplicabilidad y efectividad bien sea por factores propios del contexto o por las necesidades de la población objeto por lo cual se puede inferir que un método que es exitoso o relativamente exitoso en un contexto determinado, necesariamente repetirá el mismo patrón de éxito en otro contexto similar o diferente; así como también un modelo o enfoque que no resulta efectivo en un contexto dado, no implica su falta de efectividad per se.

Desde un punto de visto sociolingüístico, Krashen (2004) concuerda con Mayoral en el sentido que es difícil resistir la tentación de irse por un método seguro y confiable que le da al docente el control de la situación de enseñanza y modela además el aprendizaje esperado, además que encaja con la imagen romántica de antaño del dominio magistral de la lengua, aunque Ur (2012) afirma que el método Gramática Traducción resulta útil

en las etapas de fomento de la escritura y del entendimiento de cómo funciona el lenguaje. En la tabla siguiente se sintetiza una visión general del Método Gramática Traducción.

En el marco del Plan Nacional de Bilingüismo, el MEN diseñó y publicó en 2016 los Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés (DBA) con el objetivo de acercar en términos y desempeños observables los enunciados de los Estándares Básicos de Aprendizaje en Lenguas Extranjeras que habían sido publicados una década atrás, por lo cual este documento está disponible para toda la comunidad educativa y públicos de interés en aras de garantizar la calidad y equidad en el aprendizaje de la lengua extranjera en todo el país (DBA, 2016).

De acuerdo con el documento de los DBA (2016), el enunciar los aprendizajes mínimos esperados por nivel desde Transición hasta grado Undécimo, y a la vez presentarlos a través de un ejemplo, permite que tanto estudiante, padres de familia, educadores, directivos docentes, y autoridades educativas locales, regionales y nacionales puedan medir los avances claros en cuanto a la consecución de las metas establecidas por el PNB.

El mismo documento señala que la forma en que se enuncian los DBA promueve el entendimiento que la lengua extranjera es un acto comunicativo que se expresa en términos de funciones representados en las habilidades de comprensión y producción enunciadas en los estándares.

En el documento de DBA de inglés (2016), estos aprendizajes mínimos se presentan enunciados en forma clara y sencilla tanto en español como en inglés, y acompañados de un ejemplo. Al presentar la información en un texto discontinuo, dando información contextual relevante, se presume que es un documento vivo que puede ser manipulado y entendido por todos los públicos a los que está dirigido como se observa en las Figuras 4, 5 y 6, respectivamente.

Figura 1. Derecho básico de aprendizaje para Transición.



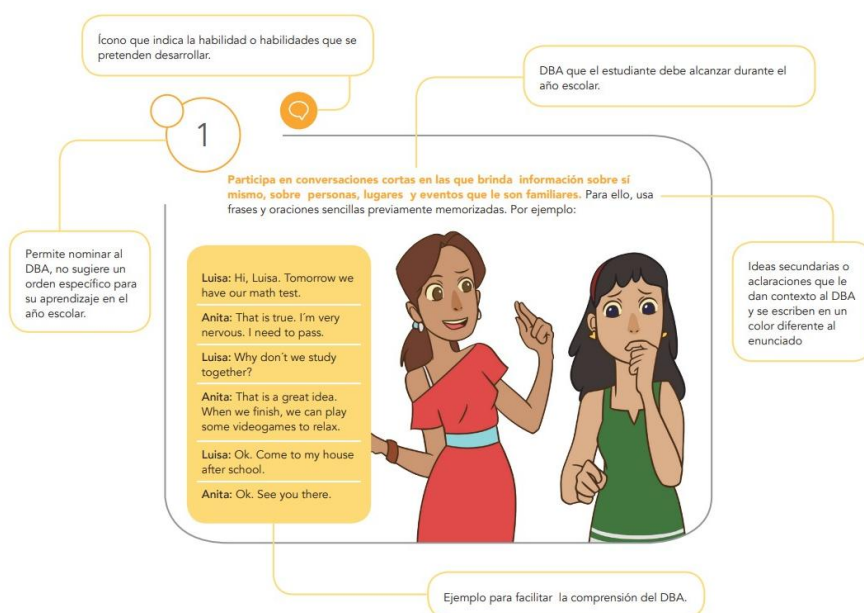
Fuente: Cartilla de Derechos Básicos de Aprendizaje de inglés, 2016.

Figura 2. Derecho básico de aprendizaje para Grado Segundo.



Fuente: Cartilla de Derechos Básicos de Aprendizaje de inglés, 2016.

Figura 3. Derecho básico de aprendizaje detallado para Grado Séptimo.



Fuente: Cartilla de Derechos Básicos de Aprendizaje de inglés, 2016.

De las ilustraciones extraídas del documento de DBA (2016), se encuentra entonces: (i) la numeración del DBA sin que esto implique obligatoriamente que se deba seguir ese orden específico; (ii) ícono con la habilidad que se desea desarrollar (bien sea de comprensión o producción); (iii) el enunciado del DBA dividido en una declaración principal acompañado de una idea secundaria o aclaración contextual; y (iv) un ejemplo de cómo se leería o escucharía ese DBA en acción.

En la Guía Práctica para la Implementación del Currículo Sugerido de Inglés (MEN, 2016) se muestra de manera explícita la necesidad de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, y para ello, el

MEN en conjunto con órganos consultores en procesos de bilingüismo como British Council y la Universidad del Norte (Barranquilla), y tomando como base los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras y los DBA, se concibe la creación de un documento maestro que guíara a los profesores de inglés en la consecución de las metas establecidas por el PNB que ya se han discutido ampliamente en secciones anteriores, y que tuviera en cuenta las disparidades en cuanto a la enseñanza de Lenguas Extranjeras en nuestro país, entre las que se destacan: (i) nivel de inglés de los profesores; (ii) enfoques metodológicos para la enseñanza; (iii) recursos y dotación de infraestructura y recursos didáctico; (iv) intensidades horarias, al igual que (v) diferencias entre el sector público y el sector privado. Dicho documento denominado Currículo Sugerido de Inglés parte de la flexibilidad y adaptabilidad lo cual “permite a las Instituciones Educativas una implementación más pertinente que se ajuste a sus necesidades y condiciones reales, porque responde mejor a diferentes contextos que se puedan encontrar en un sistema educativo estatal” (p. 5).

Teniendo en cuenta que la implementación de este nuevo Currículo Sugerido suponía un cambio de paradigma, la transición debía hacerse en forma planeada y coordinada entre el MEN, los entes territoriales (departamentos, distritos y municipios) en una serie de etapas que favorecieran la puesta en marcha y asimilación completa por parte de las partes involucradas, especialmente los líderes de bilingüismo de los entes territoriales y los docentes de inglés de los establecimientos educativos, por lo cual el MEN, lanza el documento titulado Guía Práctica para la Implementación del Currículo Sugerido de inglés en conjunto con los DBA de Inglés en el año 2016. En dicho documento, se informa a los integrantes de la comunidad educativa acerca de las rutas sugeridas para implementar la nueva propuesta curricular a través de una serie de etapas para que los públicos de interés se familiarizaran, adecuaran y adaptaran las sugerencias de acuerdo con sus características contextuales particulares.

II. Metodología

La investigación se enmarca en un paradigma interpretativo, que se centra en realidades intangibles como las creencias, motivaciones e intenciones. Este enfoque es crucial porque busca comprender los fenómenos desde la perspectiva de los docentes, considerando que su realidad se construye en el contexto específico de las zonas rurales de Santa Cruz de Lorica. De este modo, la metodología cualitativa permite una observación y valoración detallada de los comportamientos y prácticas educativas, y los diseños de investigación emergen de manera natural del entorno.

El método de investigación es de corte cualitativo y se apoya en un diseño fenomenológico de casos múltiples. Esta elección se debe a que la fenomenología facilita la descripción y el entendimiento de las experiencias vividas por los educadores. La investigación trata cada institución educativa y sus docentes como un caso de estudio individual. En conjunto, estos casos múltiples permiten analizar el fenómeno de las creencias y prácticas de enseñanza desde diversas perspectivas, lo que a su vez proporciona una base sólida para la generalización teórica de los hallazgos.

Para la recolección de datos, la investigación utilizó una entrevista semiestructurada, un instrumento ideal para explorar creencias y motivaciones que no son fácilmente observables. El instrumento se diseñó con nueve preguntas orientadas a los objetivos de la investigación. La muestra estuvo conformada por diez educadores de seis instituciones educativas rurales, seleccionados bajo criterios estrictos, incluyendo experiencia laboral y el cumplimiento de los estándares educativos.

El análisis de la información se llevó a cabo mediante el análisis del discurso y el análisis de contenido cualitativo. El análisis del discurso se enfocó en interpretar las declaraciones de los participantes, mientras que el análisis de contenido agrupó las ideas para encontrar conexiones con las teorías existentes. Finalmente, la confirmabilidad de los hallazgos se aseguró a través del consenso entre los investigadores para describir de manera precisa las realidades fenomenológicas y garantizar la validez del estudio.

III. Conclusiones

Las creencias de los docentes son un factor determinante en la implementación curricular: La investigación puede concluir afirmando que las creencias personales y experienciales de los docentes tienen un impacto significativo en sus prácticas pedagógicas, a menudo más que las políticas educativas oficiales. En el contexto rural de Santa Cruz de Lorica, estas creencias pueden entrar en conflicto con los lineamientos del Ministerio de Educación, lo que genera una brecha entre lo que se establece en el papel y lo que realmente ocurre en el aula.

Las políticas de bilingüismo requieren una adaptación contextual: Se evidencia que las políticas nacionales de bilingüismo, diseñadas en gran medida para contextos urbanos, no se ajustan de manera efectiva a las realidades y necesidades de las zonas rurales. La falta de recursos, capacitación específica y la desconexión con el entorno sociocultural local llevan a que los docentes se sientan como actores pasivos, lo que limita la apropiación y el éxito de estas políticas.

La capacitación docente debe priorizar el desarrollo de la competencia lingüística y metodológica: Los resultados sugieren que el bajo nivel de dominio del inglés de los docentes y la persistencia de prácticas

tradicionales basadas en la gramática y la traducción son barreras importantes para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Por lo tanto, se concluye que las iniciativas de formación docente deben enfocarse en fortalecer las habilidades lingüísticas de los educadores, además de brindarles herramientas pedagógicas que los motiven a implementar enfoques más comunicativos.

Es fundamental empoderar a los docentes rurales en el diseño curricular: La investigación resalta la necesidad de que los docentes de las zonas rurales sean partícipes activos en la creación y adaptación del currículo. Reconocer su experiencia y conocimiento del contexto local es vital para generar políticas que sean pertinentes, efectivas y que respondan a las necesidades reales de sus comunidades educativas. El empoderamiento docente es clave para cerrar la brecha entre la política y la práctica, logrando así un mejor aprendizaje del inglés en estas regiones.

Referencias

- [1]. Anthony, E. M. (1963). Approach, method, and technique. *English Language Teaching*, 17(2), 63-67.
- [2]. Barrón, C. (2006). La práctica pedagógica: ¿Una construcción didáctica y ética? *Revista Iberoamericana de Educación*, 24-25.
- [3]. Bonilla, X., & Cruz, F. (2013). Socio-cultural factors that influence English teaching in rural areas of Colombia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 4(1), 19-32.
- [4]. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- [5]. Darian, S., & Steven, F. (1972). The teaching of English in the XVII century. *TESOL Quarterly*, 6(1), 11-23.
- [6]. Drekonja-Kornat, G. (1983). Colombia: La enseñanza del inglés. *Latin American Research Review*, 18(1), 143-158.
- [7]. Howatt, A. P. R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford University Press.
- [8]. Lara, D. (2012). The impact of the national bilingual program in rural communities in Colombia.
- [9]. How, 19(1), 173-188. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1994).
- [10]. Ley 115 de 1994: Ley General de Educación.
- [11]. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés*. Guía 22. Imprenta Nacional de Colombia.
- [12]. Richards, J., & Rodgers, T. (2006). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- [13]. Stansfield, C. (1971). *A study of the teaching of English in the public secondary schools of Colombia*. Master's thesis, University of North Carolina.
- [14]. Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.
- [15]. Zúñiga, A., & Salazar, D. (2011). An evaluation of institutional curricula for teaching English in public schools in Neiva, Colombia. *Gist, Education and Learning Research Journal*, 5(2), 52-