

**El desarrollo multidimensional en ambientes de aprendizaje
estructurados a partir del Currículo Sugerido de Inglés**

Ronnall Castro Quintero

<https://orcid.org/0000-0002-9759-3003>

ronnallcastro@usantotomas.edu.co

Jeisson Martín Poveda Chocontá

<https://orcid.org/0009-0004-5460-6507>

jeisson.poveda@usantotomas.edu.co

Ana Isabel Rodríguez Pinzón

<https://orcid.org/0009-0009-6618-2613>

anairodriguez@santotomas.edu.co

We have no known conflict of interest to disclose

Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás
Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje
Bogotá D.C. Mayo, 2025

**El desarrollo multidimensional en ambientes de aprendizaje
estructurados a partir del Currículo Sugerido de Inglés**

Ronnall Castro Quintero

<https://orcid.org/0000-0002-9759-3003>

ronnallcastro@usantotomas.edu.co

Jeisson Martín Poveda Chocontá

<https://orcid.org/0009-0004-5460-6507>

jeisson.poveda@usantotomas.edu.co

Ana Isabel Rodríguez Pinzón

<https://orcid.org/0009-0009-6618-2613>

anairodriguez@santotomas.edu.co

Directora

Dayan Ariadna Guzmán Bejarano

Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás

Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje

Bogotá D.C. Mayo, 2025

Resumen

La investigación "El desarrollo multidimensional en ambientes de aprendizaje estructurados a partir del currículo sugerido de inglés" examina cómo el Currículo Sugerido de Inglés del MEN en Colombia promueve el desarrollo integral de los estudiantes en las dimensiones cognitiva, socioafectiva y física-creativa en tres instituciones educativas públicas de Bogotá. Desde un enfoque cualitativo e interpretativo, se investigan las percepciones de docentes y directivos sobre la implementación del currículo en ambientes bilingües y su impacto en el desarrollo multidimensional.

El estudio se organiza en cuatro etapas: recolección y análisis de información, elaboración del informe final y presentación de resultados. Se aplicó un cuestionario para explorar el alineamiento entre el currículo y las prácticas pedagógicas. Los datos recogidos se analizaron usando la técnica de análisis de contenido.

La investigación destaca la relevancia de un enfoque inclusivo y holístico en la enseñanza del inglés, relevante en un contexto globalizado que demanda habilidades lingüísticas y desarrollo humano integral. Los hallazgos proporcionarán recomendaciones para mejorar la calidad educativa y promover políticas inclusivas, respondiendo a la necesidad de fortalecer la educación pública en Colombia en torno al bilingüismo y el desarrollo multidimensional.

Palabras clave: Currículo, Bilingüismo, Multidimensionalidad, Ambientes de aprendizaje.

Abstract

The research "El desarrollo multidimensional en ambientes de aprendizaje estructurados a partir del currículo sugerido de inglés" examines how MEN's Suggested English Curriculum in Colombia promotes the integral development of students in cognitive, socioemotional, physical and creative dimensions in three public educational institutions in Bogotá. From a qualitative and interpretative approach, the perceptions of teachers and principals on the implementation of the curriculum in bilingual environments and its impact on multidimensional development are investigated.

The study is organized in four stages: collection and analysis of information, preparation of the final report, and presentation of results. Surveys will be used to explore the alignment between curriculum and pedagogical practices. The data will be analyzed using documentary, thematic, and discourse analysis techniques.

The research highlights the relevance of an inclusive and holistic approach to English language teaching., relevant in a globalized context that demands language skills and holistic human development. The findings will provide recommendations for improving educational quality and promoting inclusive policies, responding to the need to strengthen public education in Colombia around bilingualism and multidimensional development.

Key words: Curriculum, Bilingualism, Multidimensionality, Learning environment.

Tabla de contenido

Tabla de contenido.....	5
1. Planteamiento del problema	8
1.1. Introducción	8
1.2 Contexto	11
1.2.1 Tipologías del Plan Distrital de Bilingüismo	11
1.2.2 Descripción de las IEDs participantes.....	14
1.3. Justificación	16
1.4 Aportes de la investigación	19
1.5. Pregunta de investigación	20
1.6. Objetivo general.....	20
1.7. Objetivos específicos.....	20
1.8 Antecedentes	20
2. Marco Teórico	22
2.1. Desarrollo multidimensional	22
2.2. Currículo y currículo sugerido	30
2.2.1. Del derecho a la ejecución en el aula.....	30
2.2.2 Currículo Sugerido	32
2.2.3. Componentes del Currículo Sugerido de Inglés (CSI).....	33
2.2.3.1 Ambientes de aprendizaje.....	34
2.2.3.2 Dimensiones definidas curricularmente	34
2.2.3.3 Ejes transversales	35
2.2.3.4 Temáticas curriculares con foco ético-cívico y global	35
2.2.3.5 Enfoques Pedagógicos.....	35
2.2.3.6 Principios de evaluación para el seguimiento integral	35
2.2.3.7 Estructura curricular macro-meso-micro	36
2.3. Ambientes (bilingües) de aprendizaje	36
2.3.1 Ambientes de aprendizaje.....	37
2.3.2. Ambientes bilingües de aprendizaje	38
3. Metodología	41
3.1. Paradigma y Enfoque	41

3.2. Diseño de Investigación	43
3.2.1 Diseño Interpretativista	43
3.3. Categorías de Análisis.....	44
3.4. Criterios de inclusión de participantes.....	45
3.5 Población y muestra	46
3.6 Instrumentos de recolección de Información	49
3.6.1. Cuestionario	49
4. Análisis de la Información	50
4.1. Técnicas de Análisis de Información	50
4.2 Procedimiento metodológico del análisis de datos	51
4.3 Consideraciones éticas	52
4.4 Resultados del análisis	54
4.4.1 Identidad profesional docente.....	54
4.4.2 Fundamentos conceptuales del CSI	56
4.4.3 Enseñanza y aprendizaje del inglés.....	59
4.4.4 Metodologías de enseñanza del inglés	62
4.4.5 Enfoques pedagógicos del CSI.....	64
4.4.6 Principios de evaluación del CSI.....	66
4.4.7 Rol de los agentes en el CSI.....	69
4.4.8 Implementación del Currículo Sugerido de Inglés (CSI)	71
4.4.9 Autoevaluación.....	73
5. Propuesta Curricular	75
5.1 Introducción	75
5.2 Objetivo General	76
5.3 Objetivos Específicos.....	76
5.4 Estrategias curriculares agrupadas por áreas de mejora.....	77
6. Conclusiones.....	80
7. Limitaciones de la Investigación.....	81
8. Recomendaciones	84

Índice de Figuras

Figura 1. Componentes del Currículo Sugerido de Inglés.....	33
Figura 2. Categorías Centrales y a priori.....	49

Índice de Tablas

Tabla 1. Aspectos Relevantes de las tres Instituciones Educativas Distritales.....	15
Tabla 2. Matriz de categorías a priori en el análisis de datos.....	44
Tabla 3. Codificación de la muestra.....	46
Tabla 4. Estrategias curriculares sugeridas.....	76

1. Planteamiento del problema

1.1. Introducción

En un mundo interconectado, la enseñanza del inglés es crucial, ya que abre oportunidades académicas, laborales y culturales. El inglés, que se ha consolidado como *lingua franca*¹, no solo implica el aprendizaje de vocabulario y gramática, sino también competencias comunicativas, culturales y pragmáticas. Para analizar el impacto del Currículo Sugerido de Inglés (CSI) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en tres colegios públicos de Bogotá, es esencial considerar sus fundamentos ontológicos y epistemológicos. Desde una perspectiva ontológica, el aprendizaje del inglés debe abordarse desde una mirada holística como un proceso integral, influenciado por factores sociales, económicos y culturales. Epistemológicamente, se deben considerar los diferentes tipos de conocimiento (declarativo, procedimental y condicional) para implementar el currículo sugerido de manera efectiva.

De esta forma, abordamos la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés a partir de una mirada ontológica y epistemológica del CSI, articulando conceptos como totalidad, procesualidad, estructura y heterogeneidad. Lessa (2017) afirma que en la ontología dialéctico-materialista de Georg Lukács estos cuatro conceptos están profundamente interrelacionados. La totalidad exige la consideración de la heterogeneidad como momentos contradictorios que se articulan históricamente; la estructura es el modo en que la totalidad se estabiliza transitoriamente; la procesualidad es la forma temporal de su movimiento interno. En conjunto, permiten a Lukács construir una ontología materialista no reduccionista, capaz de captar el carácter histórico, conflictivo y práctico del ser social. La totalidad² constituye una categoría ontológica central del

¹ Patel, Solly and Copeland (2022) en el *Research Summary de The Future of English: Global Perspectives* afirman lo siguiente: 'English is the global language of trade. It is the worldwide lingua franca favored everywhere from academia to social media, medicine to aviation, popular culture to technology.'

² José Gandarilla (2024) resalta que la categoría de totalidad invita a reflexionar sobre cómo esta se ha posicionado dentro del conocimiento y la crítica a la colonialidad. Enfatiza el autor que no se puede delimitar la totalidad del capital sin atender a la alteridad excluida de su definición, destacando la importancia de reconocer las voces y experiencias de las poblaciones colonizadas. De este modo, la totalidad es entendida como un concepto que debe ser descolonizado y abordado desde una perspectiva crítica y emancipadora. En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, particularmente del inglés por su carácter casi omnipresente y omniabarcante en el escenario de las relaciones internacionales, la totalidad, lejos de ser una entelequia metafísica abstracta, invita a considerar a las 'otras' lenguas y culturas que a pesar de ser nativas son puestas en un segundo plano, cuando no invalidadas por completo, gracias a un discurso ideológico hegemónico extendido y ampliamente aceptado acerca de la imposibilidad de entender o ser entendido en el mundo contemporáneo si no es en lengua inglesa.

ser social, ya que subraya que toda categoría particular solo adquiere sentido en la medida en que se integra como parte activa del todo concreto y su desarrollo histórico e invita a situar el aprendizaje del inglés en contextos específicos dentro del entramado de un sistema educativo amplio, dinámico y estructurado en diferentes niveles – micro, meso y macro – con sus correspondientes objetivos, alcances y umbrales de agencia de quienes intervienen en él; mientras que la procesualidad y la estructura resaltan la naturaleza evolutiva del desarrollo del ser social y del aprendizaje. Por otro lado, la diversidad y heterogeneidad de las sociedades y los individuos son ineludibles al momento de abordar la planeación, diseño, ejecución y evaluación de ambientes de aprendizaje inclusivos y equitativos. Por último, La objetividad y la concreción son claves para evaluar mediante métodos fiables el desempeño de los estudiantes teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje propuestos para cada ciclo y grado educativos.

Nuestra hipótesis apunta a que el CSI promueve el desarrollo multidimensional de los estudiantes ya que, desde sus principios pedagógicos, su estructura y su progresión temática, se abarcan las dimensiones cognitiva, socioafectiva y físico-creativa de las niñas, niños y adolescentes de los colegios públicos. A partir del análisis de las percepciones de docentes y rectores de tres instituciones educativas públicas de Bogotá enmarcadas en las cuatro tipologías de los colegios públicos de Bogotá: Fortalecimiento, Jornada Única y Modelo Educativo Bilingüe, la investigación busca comprender cómo el currículo sugerido promueve el desarrollo multidimensional de los estudiantes, por medio del desarrollo y fortalecimiento de competencias socioafectivas, cognitivas y físico-creativas. Para recoger la información se usó un cuestionario (ver anexo 1). Además, se identificaron aspectos para mejorar en la implementación del currículo, y se evaluó su alineación con las políticas de bilingüismo distritales y nacionales, así como con los documentos que lo sustentan teóricamente.

Finalmente, la investigación busca contribuir al mejoramiento de la calidad educativa en Colombia, proporcionando evidencia empírica sobre la efectividad del currículo. Es crucial que todos los agentes que intervienen en los tres niveles del sistema educativo comprendan la complejidad del aprendizaje del inglés y consideren la totalidad de factores motivacionales, socioafectivos y contextuales que lo determinan para mejorar su enseñanza en un mundo cada vez más interconectado.

La enseñanza del inglés en el siglo XXI se inscribe en un contexto global caracterizado por la interdependencia cultural y la demanda creciente de competencias que trasciendan el dominio lingüístico estricto. Organismos como la UNESCO (2021) han señalado que la formación de

ciudadanos críticos y creativos exige enfoques pedagógicos que integren dimensiones cognitiva, socioafectiva, ética y estética, de manera que el aprendizaje de segundas lenguas contribuya al desarrollo pleno de la persona. De igual modo, la UNESCO (2024) argumenta en el *Education Finance Watch 2024* que la educación es un medio clave para garantizar la equidad y proporcionar a cada niño las condiciones que le permitan alcanzar su máximo desarrollo.

El concepto de desarrollo multidimensional parte de la idea de que el ser humano se constituye como sujeto activo a través de su praxis social (Lukács, 2004). En este marco, la vertiente materialista de la ontología social recuerda que la formación integral no se limita a la transmisión de saberes declarativos, sino que involucra procesos de interiorización de valores, praxis teleológica y transmisión cultural intergeneracional (Lukács, 2004). Desde la perspectiva de los estudios del desarrollo humano, Sen (2012) y Nussbaum (2020) sitúan la expansión de capacidades como fin último de la educación, mientras que Max-Neef et al. (2021) proponen un paradigma de necesidades humanas fundamentales que articula satisfactores sinérgicos en las dimensiones cognitiva, afectiva, cultural y social.

Respecto a los ambientes bilingües de aprendizaje, éstos constituyen espacios dinámicos e interconectados donde el inglés y el español podrían interactuar para potenciar no solo la competencia comunicativa, sino también la conciencia intercultural y la capacidad de reflexión crítica sobre el propio proceso de aprendizaje (MEN, 2016a). En el caso colombiano, la Secretaría de Educación de Bogotá (2011) ha descrito los ambientes de aprendizaje como procesos pedagógicos sistémicos que integran contextualización, concepciones previas, estrategias de evaluación y cierre reflexivo, reconociendo el rol activo del docente como mediador y facilitador del proceso de inmersión lingüística y cultural (SED Bogotá, 2011).

El CSI del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2021), fruto de la sugerencia de la OCDE en 2016³ sobre la necesidad de diseñar un currículo nacional que permitiera la unificación de las

³ La sugerencia tuvo como motivación principal cerrar las brechas al interior del sistema educativo del país, de forma que todas las niñas, niños y jóvenes tuvieran acceso a las mismas oportunidades. Al respecto, la OCDE (MEN, 2016) aseguraba que: “Uno de los desafíos que presenta un enfoque altamente descentralizado hacia el desarrollo de currículos es que puede llevar a desigualdades en el aprendizaje de los estudiantes, especialmente en los contextos en los que las desigualdades socioeconómicas ya son marcadas y existen preocupaciones sobre prácticas deficientes de enseñanza y gestión en las escuelas y colegios, como es el caso de Colombia. El desarrollo de un currículo es una tarea bastante compleja que requiere una cantidad considerable de conocimientos especializados, capacidades y tiempo. Si el currículo que se utiliza en las escuelas y colegios no desarrolla los conocimientos ni las competencias de los estudiantes de forma paulatina y consistente, es posible que estos no adquieran lo necesario para avanzar en su aprendizaje.” (p.p. 166 – 167)

temáticas, metodologías de enseñanza y estrategias de evaluación, recoge estas orientaciones al estructurar una propuesta curricular que integra estándares de competencia comunicativa con el desarrollo de las dimensiones cognitiva, socioafectiva y físico-creativa. El MEN (2016) sostiene que esta propuesta curricular se fundamenta en el enfoque contextual o ecológico, en el que la realidad se asume en constante movimiento y cambio dando lugar a que las relaciones de los actores y sus contextos se configuren recíprocamente a través de la interacción. Tiene como referentes el trabajo de Bronfenbrenner (1979) y Vygotsky (1978) para quienes el aprendizaje de los individuos se alcanza y profundiza a partir de sus experiencias y a través de sus interacciones sociales en contextos particulares. Ofreciendo un marco macro, meso y micro que permite a las instituciones adaptar los propósitos nacionales a las realidades locales y a las particularidades de cada Proyecto Educativo Institucional.

A pesar del despliegue normativo y de las orientaciones metodológicas, persiste la necesidad de comprender cómo estos principios se traducen en prácticas pedagógicas efectivas en instituciones públicas de Bogotá y de qué manera promueven el despliegue omnilateral de las múltiples dimensiones de los estudiantes.

La estructura del presente trabajo se organiza en cinco capítulos: en el primero se presenta el planteamiento del problema; el segundo aborda el marco teórico—donde se desarrollan en profundidad las categorías de desarrollo multidimensional, ambientes bilingües de aprendizaje y currículo—; el tercero expone la metodología; el cuarto detalla los hallazgos y el análisis de la información; el quinto presenta recomendaciones para fortalecer la implementación del CSI en el contexto de las instituciones de educación pública de Bogotá, así como las conclusiones a las que llega el estudio. Con ello, se aspira a aportar insumos que contribuyan a una educación pública más inclusiva, crítica y orientada al desarrollo multidimensional de todas las niñas, niños y adolescentes. Por último, nuestro proyecto de investigación hace aporte significativo a la línea de gestión del currículo de la Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje.

1.2 Contexto

1.2.1 Tipologías del Plan Distrital de Bilingüismo

Durante el año 2017, el Plan Distrital de Segunda Lengua fue implementado en 104 Instituciones Educativas Distritales (IED) bajo criterios de focalización previamente definidos. Esta selección abarcó 19 localidades de Bogotá, con excepción de Sumapaz, e incluyó principalmente a

aquellos colegios que ya contaban con antecedentes de trabajo en el Aula de Inmersión desde 2013 o en el Modelo Educativo Bilingüe desde 2008. Asimismo, se priorizaron las instituciones cuyos docentes demostraban un nivel de competencia lingüística superior a B2, así como aquellas que participaron activamente en la evaluación de base y en el primer diseño del Plan. También fueron consideradas las IED que manifestaron explícitamente su disposición de incorporar programas de segunda lengua en sus proyectos educativos. (SED, 2019).

El enfoque de focalización experimentó ajustes importantes en 2018, tomando como referencia los resultados de las Pruebas Saber 11, además del interés específico que algunas instituciones mostraron en participar activamente en la estrategia. Como resultado de esta revisión, el número de colegios focalizados se incrementó a 110, lo que permitió ampliar la cobertura de estudiantes del programa. La focalización se concentró en instituciones que ya implementaban el Modelo Educativo Bilingüe, aquellas que contaban con Jornada Única con énfasis en inglés, así como en colegios que evidenciaron mejorías significativas en sus resultados académicos, particularmente en las pruebas estandarizadas a nivel nacional.

La adopción de tipologías diferenciadas en el marco del Plan Distrital de Bilingüismo (PDB) se estableció basada en el diagnóstico realizado en 2016, con el que se identificó los distintos niveles de desarrollo en los proyectos de segunda lengua. Esta clasificación reconoce la diversidad estructural, pedagógica y contextual de las instituciones educativas del Distrito Capital, permitiendo establecer rutas de implementación curricular ajustadas a las realidades institucionales, y facilitando así una articulación coherente entre el Currículo Sugerido de Inglés (CSI) y el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Al categorizar las IED en distintas tipologías — Fortalecimiento, Jornada Única, Modelo Educativo Bilingüe (MEB) y Ruralidad —, se promueve una continuidad programática que reconoce las desigualdades estructurales y, a partir de ellas, proyecta escenarios de desarrollo progresivo hacia la consolidación de competencias comunicativas en inglés, en consonancia con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). (SED, 2019)

La tipología de Fortalecimiento se caracteriza por una aproximación técnico-lingüística centrada en la enseñanza tradicional del inglés como lengua extranjera. Estas instituciones presentan una baja intensidad horaria (0–1 hora semanal en primaria y 3–4 en secundaria), con prácticas predominantemente centradas en la medición de logros (pruebas SABER) y una implementación mecánica del CSI. El currículo, usualmente alineado con materiales como *Way to*

Go y English, Please!, prioriza el diseño didáctico sobre el enfoque comunicativo. Las metodologías son variadas, pero aún ancladas en la reproducción de contenidos, y la señalética en inglés y el uso del idioma fuera del aula son limitados, alcanzando un uso extracurricular de entre el 10% y 20%.

La tipología de Jornada Única, por su parte, representa un escenario de mayor madurez institucional en términos de bilingüismo. Con una carga horaria superior (4–5 horas semanales en primaria y 5–6 en secundaria), las IED de Jornada Única adoptan metodologías más activas, tales como el *Aprendizaje Basado en Tareas*, el *Aprendizaje Basado en Proyectos* y la resolución de problemas. Estas instituciones muestran un entorno de aprendizaje más inmersivo, con una señalética que abarca el 50% de la institución y un uso del inglés fuera del aula que oscila entre el 20% y 30%. El perfil docente esperado es más robusto, con niveles B1+ para primaria y B2+ para secundaria, e incluye competencias digitales y metodológicas que favorecen la implementación efectiva del CSI desde una perspectiva experiencial y transversal.

En cuanto a la tipología de Modelo Educativo Bilingüe (MEB), esta propone un enfoque integral y sociocultural del bilingüismo. Se subdivide en tres variantes (A, B y C), diferenciadas por su intensidad horaria y niveles de articulación curricular. El MEB A ofrece entre 2–3 horas semanales en primaria y 5–6 en secundaria; el MEB B, de 3–6 horas (incluyendo asignaturas impartidas en inglés) y hasta 10 en secundaria; y el MEB C, el más intensivo, alcanza entre 7–12 horas en primaria y hasta 15 en secundaria. En estas instituciones, el currículo se articula con otras áreas del conocimiento, se promueve el uso extendido del inglés en espacios institucionales (hasta un 50%), y se espera que los docentes de inglés y otras áreas posean niveles de dominio B2 a C1, con formación específica en enseñanza por contenidos (*Content and Language Integrated Learning*, CLIL). Las metodologías activas, la evaluación formativa y la construcción autónoma de la malla curricular evidencian una apuesta pedagógica avanzada, centrada en la comunicación significativa y la ciudadanía global.

Finalmente, la tipología Rural reconoce las particularidades de las IED ubicadas en zonas rurales, donde las brechas de acceso, conectividad y formación docente imponen desafíos específicos. Estas instituciones presentan intensidades horarias similares a las de fortalecimiento (0–1 hora en primaria y 3 en secundaria) y un nivel de salida más modesto. Sin embargo, su inclusión en el Plan de Bilingüismo obedece a criterios de equidad territorial y justicia curricular. Las acciones en estas IED priorizan el fortalecimiento de capacidades básicas, la adaptación

contextual del currículo y una implementación progresiva que parta del reconocimiento de la lengua inglesa como oportunidad formativa más que como exigencia estandarizada.

1.2.2 Descripción de las IEDs participantes

La investigación tuvo lugar en el contexto de tres instituciones de educación pública que ofrecen todos los ciclos educativos, se encuentran en el proceso de implementación del Plan de Bilingüismo Distrital en sus cuatro tipologías y han estructurado sus ambientes bilingües de aprendizaje a partir del CSI, a saber:

El Colegio Ricaurte I.E.D. se consolida como una institución comprometida con una educación integral, actualmente en proceso de implementación del modelo bilingüe. Su labor formativa se orienta al fortalecimiento de la dimensión humana a través de la valorización de la diversidad y la promoción de interacciones solidarias y empáticas. Con una trayectoria de más de cuatro décadas, comenzó como escuela primaria y amplió progresivamente su cobertura hasta alcanzar la educación media. A partir de la reestructuración curricular por ciclos educativos propuesta por la Secretaría de Educación Distrital, logró adoptar la jornada única y transitar de la tipología de Fortalecimiento hacia la Jornada Única dentro del Plan de Bilingüismo Distrital, reorientando así la enseñanza del inglés con base en el enfoque del Currículo Sugerido Institucional (CSI). Actualmente, ofrece formación desde preescolar hasta educación media superior, con énfasis en matemáticas, educación ambiental y humanidades, distribuidos en dos sedes organizadas por ciclos formativos, y una población estudiantil de 936 alumnos. Su equipo humano está compuesto por 58 docentes, además de coordinadores, orientadoras y personal de apoyo, quienes dinamizan una infraestructura que favorece tanto el aprendizaje como la convivencia. La institución mantiene vínculos armónicos con la comunidad del barrio Ricaurte mediante celebraciones familiares y proyectos microempresariales, y sustenta su propuesta educativa en un enfoque pedagógico de carácter histórico-cultural y crítico-social, producto del trabajo colectivo de reflexión sobre la práctica docente.

El Colegio Abel Rodríguez Céspedes I.E.D., ubicado en la localidad de Engativá, integra un modelo educativo bilingüe con énfasis en derechos humanos y gestión de la comunicación, cimentado en el aprendizaje significativo y el fortalecimiento de las competencias ciudadanas. Desde su fundación, ha ofrecido educación desde el nivel preescolar hasta la educación media bajo la modalidad de jornada única, estructurando su currículo conforme a las directrices del Ministerio de Educación Nacional para este tipo de instituciones. Cuenta con una infraestructura

dotada de biblioteca, laboratorios, centro de recursos de idiomas, salas de informática y espacios dedicados al desarrollo artístico y ecológico, al servicio de una comunidad educativa compuesta por 1.060 estudiantes y 45 docentes. Aunque aún no ha graduado su primera promoción de bachilleres, el colegio ha ganado reconocimiento en su entorno por su liderazgo en procesos de formación artística y en proyectos de educación ambiental, evidenciando una apuesta pedagógica coherente con su enfoque institucional y de gestión.

El Colegio San José Suroriental I.E.D., con más de cinco décadas de trayectoria en la localidad de San Cristóbal, ofrece una formación integral desde preescolar hasta grado undécimo. Su propuesta académica incorpora profundizaciones en biotecnología y medios digitales, iniciadas desde la básica primaria como parte de una estrategia formativa temprana. En su sede única, el colegio cuenta con aulas regulares, laboratorio de sistemas, biblioteca, zonas de recreación y comedor escolar, organizados para atender en jornadas mañana y tarde a grupos únicos por grado. Con una planta docente conformada por 44 maestros y un equipo de orientación escolar, la institución ha construido lazos sólidos de confianza con las familias, que año tras año continúan vinculando nuevas generaciones al proyecto educativo. Bajo el enfoque pedagógico del Aprendizaje Significativo (APSI), el colegio ha logrado reconocimiento por sus resultados en las pruebas Saber 11 y por la implementación de propuestas pedagógicas innovadoras que han facilitado el acceso de sus egresados a la educación superior.

Tabla 1. Aspectos Relevantes de las tres Instituciones Educativas Distritales.

Aspecto	Colegio San José Suroriental IED	Colegio Ricaurte IED	Colegio Abel Rodríguez Céspedes IED
Tiempo en servicio	Más de 50 años	43 años	2 años y medio
Niveles educativos	Preescolar a media	Preescolar a media	Preescolar a media
Profundización	Biotecnología y Medios Digitales	Matemáticas, Humanidades, Ciencias	Bilingüismo, Medio ambiente y Derechos Humanos

Etapa de implementación del proyecto	Fortalecimiento en bilingüismo.	Jornada única	Modelo Educativo Bilingüe.
Infraestructura	Única sede con 14 aulas, laboratorio, biblioteca y aula especializada.	2 sedes; sedes A y B	Única sede con biblioteca, laboratorio, salones y aulas especializadas.
Personal docente.	1 director, 44 docentes, 2 coordinadores y 4 orientadores	1 director, 58 docentes, 2 coordinadores, 3 orientadoras	1 director, 45 docentes, 2 coordinadores, 2 orientadoras
Estudiantes	1037 estudiantes, en dos jornadas, único curso por grado.	936 estudiantes, 3 cursos en algunos grados	1060 estudiantes, 2 a 3 cursos por grado
Relación con la Comunidad	Relación histórica de confianza y permanencia familiar	Armónica, con eventos anuales como el Día de las Familias	En zona con índices de envejecimiento altos, enfoque social
Enfoque pedagógico	Aprendizaje significativo.	Histórico-Cultural y Crítico-Social	Aprendizaje significativo y formación en derechos humanos
Logros relevantes	Alta calidad en pruebas SABER 11 y transición a educación superior	Integración curricular en jornada única desde 2020	Reconocimiento por formación ambiental y en derechos humanos

Nota. Elaboración propia

1.3. Justificación

La presente investigación encuentra su fundamento en la confluencia de múltiples factores académicos, sociales y políticos que exigen repensar la enseñanza del inglés más allá de una mera transmisión de contenidos lingüísticos. En primer lugar, desde un punto de vista teórico, esta investigación se fundamenta en la ontología dialéctico-materialista de Georg Lukács, quien entiende al ser humano como sujeto activo que se construye y transforma a través de su actividad teleológica en el mundo. A este marco ontológico se suman las aportaciones de Amartya Sen y Martha Nussbaum, para quienes la expansión de capacidades —cognitivas, afectivas, culturales y sociales— constituye el fin último de la educación; así como el paradigma de Desarrollo a Escala Humana de Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn, que articula satisfactores sinérgicos de necesidades universales para promover un bienestar integral y participativo. Estas perspectivas ofrecen un andamiaje

conceptual idóneo para analizar el desarrollo multidimensional en ambientes bilingües y, al mismo tiempo, sostener una crítica a los enfoques economicistas y unidimensionales que aún persisten en algunos sectores de la política educativa.

En el ámbito internacional, organismos como la UNESCO han enfatizado la necesidad de incorporar enfoques pedagógicos que integren las dimensiones cognitiva, socioafectiva, ética y estética, de modo que el aprendizaje de segundas lenguas contribuya al desarrollo pleno de la persona. De igual modo, el Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD (2021) destaca el papel de la educación como promotora de libertades y capacidades fundamentales para la vida en sociedad. En este contexto globalizado, donde el inglés se ha consolidado como lingua franca y herramienta de movilidad académica, profesional y cultural, resulta imperativo explorar cómo las políticas curriculares nacionales pueden articular estas dimensiones en la práctica educativa para la formación de ciudadanas y ciudadanos globales.

En el ámbito normativo, el Currículo Sugerido de Inglés del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2021) integra estándares de competencia comunicativa con el desarrollo de las dimensiones cognitiva, socioafectiva y físico-creativa, sustentados en los principios de contextualización, mediación y significatividad curricular planteados por Coll et al. (2008). No obstante, a pesar de este sólido despliegue teórico-normativo, existe una laguna en cuanto a cómo tales orientaciones se traducen en prácticas efectivas en instituciones públicas de Bogotá, dónde los contextos socioculturales y los recursos disponibles varían significativamente. Esta brecha entre la teoría del currículo y la práctica pedagógica constituye el núcleo problemático que motiva el estudio, pues comprenderla resulta clave para optimizar la implementación y maximizar el impacto en el desarrollo integral de los estudiantes.

El valor social y educativo de esta investigación radica en su potencial para generar evidencia empírica sobre la incidencia real del Currículo Sugerido de Inglés en el desarrollo multidimensional de los estudiantes, contribuyendo así tanto a la comunidad académica como a los responsables de formular y ejecutar políticas de bilingüismo distritales y nacionales. Al articular el análisis de contenido del cuestionario sobre las percepciones de los docentes y rectores con la teoría sobre el desarrollo multidimensional y la teoría curricular, se busca ofrecer recomendaciones concretas para la mejora continua de las prácticas docentes, la formación profesional y la gestión curricular, aportando insumos que favorezcan una educación pública más inclusiva, crítica y orientada al desarrollo humano multidimensional.

Estudiar cómo el CSI potencia las dimensiones cognitiva, socioafectiva y físico-creativa de los estudiantes desde una perspectiva ontogenética y filogenética no es un lujo pedagógico, sino una necesidad ontológica: el pensamiento (dimensión cognitiva), la afectividad (dimensión socioafectiva) y la praxis corporal y simbólica (dimensión físico-creativa) constituyen momentos esenciales y dialécticamente relacionados del despliegue omnilateral del ser social. Descuidar cualquiera de estas dimensiones es mutilar el proceso de humanización, es decir, limitar la realización de la esencia genérica del ser humano, que se expresa en su capacidad de crear, transformar y vincularse libremente en comunidad. En la actualidad, en momentos en los que la concepción del mundo unidimensional propia del sistema de metabolismo social capitalista busca reducir el ser social al nivel de un simple engranaje de la cadena de producción de mercancías, entender cómo el CSI apuesta por el desarrollo integral de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes de Bogotá es, en sí mismo, una forma de resistencia emancipadora.

Finalmente, esta justificación enfatiza el compromiso ético de devolver a la comunidad educativa los hallazgos del estudio, promoviendo la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y fortaleciendo el sentido de agencia de docentes, directivos y estudiantes. En un país donde la exigencia de competencias bilingües convive con profundas desigualdades de oportunidades, investigar el desarrollo multidimensional en ambientes de aprendizaje estructurados a partir del Currículo Sugerido de Inglés no solo amplía el debate académico, sino que aspira a contribuir a una transformación real del sistema educativo colombiano. Orduz (2020), como es citado en Moreno, Delgado y Orduz (2025), hace un llamado a los docentes para que analicen críticamente su práctica pedagógica en el aula, promoviendo el reconocimiento de la complejidad del ser humano en sus múltiples dimensiones: individual, multidimensional y pluridimensional. Esta mirada demanda que el proceso formativo se conciba como una experiencia integral, estructurada de manera sistemática, con una secuencia lógica y con una fuerte carga emocional, en consonancia con las necesidades tanto de los individuos como de los contextos en los que se desenvuelven. Advierte la autora que ignorar la integralidad en los procesos de formación conlleva el riesgo de perpetuar vacíos estructurales dentro de las instituciones educativas, los cuales se traducen en problemáticas sociales más amplias, ya que al omitir los enfoques formativos integrales se refuerza carencias que se reflejan en comportamientos y dinámicas sociales cada vez más complejas. Estas problemáticas, especialmente visibles en los últimos años en el contexto latinoamericano, son un reflejo directo de las limitaciones de una escuela que no responde plenamente a las demandas socioeducativas del presente. (Orduz, Calderón y Gómez, 2025, p. 79)

1.4 Aportes de la investigación

Uno de los aportes más relevantes de esta investigación es la profundización conceptual y teórica sobre qué significa realmente desarrollar dimensiones múltiples (cognitiva, socioafectiva, cultural, comunicativa y ético-ciudadana) en contextos educativos bilingües estructurados según el CSI. A través del análisis detallado de percepciones docentes y directivas, la investigación contribuye a identificar cómo estas dimensiones se relacionan e interactúan en ambientes concretos de aprendizaje, permitiendo así una comprensión más profunda sobre cómo debería llevarse a cabo este desarrollo integral en las aulas.

Esta clarificación conceptual permite trascender visiones instrumentales o lingüísticas limitadas del aprendizaje del inglés, posicionando al currículo como herramienta que posibilita no solo la adquisición de habilidades lingüísticas, sino la formación integral y crítica de ciudadanos capaces de interactuar significativamente en contextos globalizados e interculturales.

Identifica brechas institucionales y pedagógicas críticas entre el currículo oficial y su implementación efectiva, proporcionando así elementos clave para mejorar políticas educativas y estrategias institucionales.

Asimismo, ofrece orientaciones claras para fortalecer la identidad profesional docente, promoviendo prácticas pedagógicas críticas y reflexivas esenciales para ambientes educativos integrales. Resalta la necesidad urgente de fortalecer el liderazgo directivo estratégico para asegurar una implementación efectiva y contextualizada del currículo, enfatizando la creación de ambientes inclusivos y adaptativos.

También se subraya la importancia de metodologías integradoras e innovadoras como Aprendizaje basado en tareas., Aprendizaje Basado en Proyectos y Problem-Based Learning, para facilitar un aprendizaje auténtico y crítico que posibilite el desarrollo pleno todas de los estudiantes y enfatiza el rol crucial de la evaluación formativa y auténtica para procesos educativos más significativos y profundos que den cuenta de la dimensión cognitiva, socioafectiva y físico-creativa de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes de los colegios públicos de Bogotá.

Además, clarifica críticamente el papel complementario de estudiantes, docentes, familias y entidades institucionales en la creación de ambientes educativos colaborativos y culturalmente relevantes. Proporciona criterios específicos para adaptar de forma crítica y contextualizada los recursos didácticos, maximizando así el potencial del CSI para desarrollar competencias multidimensionales en estudiantes.

Finalmente, identifica necesidades formativas específicas en metodologías, evaluación, inclusión y TIC, ofreciendo insumos para orientar programas estratégicos de formación docente continua que sostengan y potencien el desarrollo integral promovido por el currículo.

1.5. Pregunta de investigación

¿Cómo promover el desarrollo multidimensional en ambientes de aprendizaje en inglés a partir de los lineamientos del Currículo Sugerido en Inglés en educación media de instituciones públicas?

1.6. Objetivo general

Promover el desarrollo multidimensional en ambientes de aprendizaje en inglés a partir de los lineamientos del Currículo Sugerido de Inglés en educación media de instituciones públicas.

1.7. Objetivos específicos

1. Diagnosticar el nivel de conocimiento del equipo docente de educación media de tres instituciones públicas sobre el Currículo Sugerido en Inglés del MEN y las estrategias empleadas para promover el desarrollo multidimensional de los estudiantes.
2. Contrastar el nivel de apropiación de las estrategias pedagógicas que fomentan el desarrollo multidimensional propuestas en el Currículo Sugerido del MEN por parte del equipo docente de educación media de tres instituciones públicas.
3. Proponer estrategias curriculares que permitan maximizar el desarrollo multidimensional en ambientes de aprendizaje de inglés a través de la aplicación de las estrategias pedagógicas del Currículo Sugerido de Inglés del MEN.

1.8 Antecedentes

En el contexto colombiano, aunque el campo del currículo ha sido ampliamente estudiado desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas, los estudios específicamente orientados al análisis del Currículo Sugerido de Inglés (CSI) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) siguen siendo escasos. De manera particular, solo se ha identificado una investigación que aborda directamente la apropiación del CSI: el trabajo de Jaramillo (2020) titulado *Apropiación del*

Currículo Sugerido de Inglés en seis instituciones educativas focalizadas del municipio de Envigado, en la Universidad Pontificia Bolivariana.

Este estudio cualitativo se propuso determinar el nivel de alineación entre las mallas curriculares institucionales de inglés y el CSI en seis instituciones educativas urbanas seleccionadas por la Secretaría de Educación de Envigado en el marco del Programa Colombia Bilingüe (2014–2018). La investigación utilizó análisis documental de planes de área y encuestas a docentes para evaluar la integración de siete componentes del CSI: alcance y secuencia, ejes transversales, derechos básicos de aprendizaje (DBA), indicadores de desempeño, contenidos sugeridos, rutas metodológicas y evaluación. Los hallazgos evidenciaron una apropiación parcial del CSI, con una tendencia a priorizar contenidos gramaticales y lexicales por sobre enfoques más integradores del desarrollo comunicativo en contexto. Asimismo, se concluyó que los docentes realizaron adaptaciones del currículo más orientadas por sus condiciones institucionales y niveles de familiaridad con la propuesta ministerial que por una implementación literal de sus lineamientos.

Aunque esta investigación constituye una valiosa referencia empírica sobre el grado de apropiación del CSI en el país, su objetivo principal se centró en evaluar la alineación curricular e identificar el nivel de incorporación de los componentes del CSI en las instituciones focalizadas. En contraste, el propósito de la presente tesis es comprender la forma en que el Currículo Sugerido de Inglés promueve el desarrollo multidimensional de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en tres instituciones educativas públicas del Distrito Capital de Bogotá, cada una representando una de las tipologías definidas en el Plan Nacional de Bilingüismo: *institución focalizada*, *institución con jornada única* e *institución con modelo educativo bilingüe*. Esta distinción no solo amplía el enfoque territorial y tipológico del análisis, sino que también introduce una perspectiva ontológica, pedagógica y formativa que busca aportar al debate sobre la calidad de la educación en lenguas extranjeras y su articulación con procesos de formación integral y teoría curricular.

Si bien los lineamientos curriculares promueven enfoques integrales, en la práctica se privilegia una estructura fragmentada centrada en el rendimiento académico, con escasa articulación entre las dimensiones cognitiva, socioafectiva, ética y corporal. Esta omisión no solo limita la formación holística del sujeto, sino que invisibiliza el papel formativo del currículo como herramienta para la transformación social, en contravía de los postulados establecidos por organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE respecto a una educación centrada en el desarrollo humano integral.

Además, la falta de estudios interseccionales que examinen cómo variables como la diversidad cultural, territorial y lingüística inciden en el desarrollo multidimensional, refuerza un enfoque tecnocrático del currículo que desatiende las realidades contextuales de las comunidades educativas. Por tanto, se requiere una agenda investigativa orientada a reconceptualizar el Currículo Sugerido de Inglés desde una perspectiva inclusiva, crítica y situada, que permita avanzar hacia modelos formativos coherentes con los desafíos de equidad, ciudadanía global y sostenibilidad.

2. Marco Teórico

La comprensión de las categorías *desarrollo multidimensional*, *currículo* y *ambientes bilingües de aprendizaje* es fundamental para comprender hasta qué punto están alineadas las prácticas docentes con los documentos en los que se encuentra formulado el Currículo Sugerido de Inglés y, en particular, su incidencia en el desarrollo multidimensional de los estudiantes. El desarrollo multidimensional abarca no solo las competencias lingüísticas, sino también aspectos cognitivos, afectivos, sociales y culturales, que están profundamente influenciados por el currículo y el entorno de aprendizaje. Un enfoque objetivo permite evaluar cómo estos factores interactúan de manera integrada, evitando sesgos que puedan reducir el análisis a dimensiones aisladas, como el desempeño técnico. Además, dado que los ambientes bilingües de aprendizaje rebasan los límites del salón de clases e implican la inmersión en dos o más culturas y lenguas, es crucial entender cómo el currículo propuesto facilita o limita la integración de estos elementos en la formación integral de los estudiantes. Solo una visión comprehensiva y equilibrada de estos componentes permitirá evaluar de manera precisa el impacto del currículo en el desarrollo de competencias globales y críticas, fundamentales en un contexto educativo contemporáneo.

2.1. Desarrollo multidimensional

El desarrollo multidimensional, entendido como el florecimiento y despliegue omnilateral de las dimensiones cognitivas, físicas, sociales, éticas, estéticas y emocionales de la especie humana, no es algo nuevo en la pedagogía. Se configura como una constante que atraviesa todas las grandes tradiciones de la reflexión intelectual sobre el ser social y, parafraseando a Lukács

(1966), se puede afirmar que expresa un anhelo profundamente arraigado que ha guiado las aspiraciones de las mujeres y hombres más comprometidos con la búsqueda de la emancipación del ser humano, la construcción de una sociedad más equitativa, el cuidado de la vida y el sentido último de nuestra existencia. Como objetivo pedagógico, el sueño de una formación integral que potencie el desarrollo multidimensional ha acompañado la evolución de las ideas pedagógicas desde su origen.

Hablar de desarrollo multidimensional es hablar de desarrollo humano. Posee profundas raíces filosóficas y culturales y ha evolucionado conceptualmente desde sus primeras referencias hasta hoy. Aunque la formulación explícita contemporánea del desarrollo humano es relativamente reciente, la reflexión sobre el bienestar integral de los seres humanos se encuentra en diversas formas desde la Antigüedad. Asimismo, una lectura de carácter ontológico que articule los aspectos filogenético y ontogenético permite evidenciar que el desarrollo humano en su multidimensionalidad constituye el eje articulador que da continuidad y sobre el cual convergen diversos paradigmas en torno a la educación.

En el marco de una ontología materialista, Lukács (2004) plantea que el ser humano no posee una esencia fija predefinida, sino que se constituye a sí mismo⁴ como ser social a través de su capacidad de praxis teleológica: es un ser que se hace preguntas sobre el mundo que habita, buscando darles respuesta a través de su papel activo en él; al hacerlo, no solamente transforma sus determinaciones naturales, sino que se transforma a sí mismo. La garantía del éxito de la creciente variedad de formas de la praxis orientada a fines hace necesaria la creación de sistemas simbólicos cada vez más complejos y la transmisión de las experiencias del trabajo acumuladas de generación en generación, así como la interiorización de valores y el perfeccionamiento de capacidades ontogenéticas y filogenéticas de la especie que, en conjunto, garantizan la continuidad y el desarrollo de la vida individual y colectiva. Es esta necesidad histórica la que da

⁴ La idea de que el ser humano se forma a sí mismo fue expuesta desde la perspectiva del materialismo evolucionista por el arqueólogo Vere Gordon Childe (1995) en su libro de 1936 *Man Makes Himself* (traducido al español como *Los Orígenes de la Civilización*). Sin embargo, ya existía como una intuición filosófica en el pensamiento ilustrado y en la filosofía alemana del siglo XIX. En su *Discurso sobre el origen de la desigualdad* de 1755, Rousseau ya hablaba del ser humano como una criatura moldeada por su entorno, pero también con la capacidad de transformarlo. Hegel, y luego Feuerbach, plantean que la humanidad construye su conciencia a través de la actividad histórica, cultural y social. Marx (1955), el autor más influyente en la obra de Childe, escribió en *El 18 Brumario de Luis Bonaparte* (1852): “Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio...”

origen a la educación como una actividad fundamental específica del ser social, siendo la escuela moderna el lugar por excelencia en la que tiene lugar.⁵

En las civilizaciones antiguas, particularmente en Grecia, ya se mencionaba aspectos que hoy vinculamos al desarrollo humano. Para Marrou (1985) la educación era el centro de la civilización helenística. De ahí que el término Paideia representa una de las ideas más significativas y perdurables en la historia del pensamiento educativo y filosófico occidental. Literalmente, Paideia puede traducirse como "educación", pero su significado es considerablemente más amplio y profundo, abarcando la formación integral del ser humano, orientada hacia la virtud y la excelencia (areté). Según Marrou (1985):

para el pensamiento Helenístico la existencia humana no tiene otro objeto que el de alcanzar la forma más rica y perfecta de la personalidad; formarse a sí mismo, extraer del niño que uno ha sido antes, de ese ser mal bosquejado en que puede uno correr el riesgo de quedarse, el hombre plenamente hombre cuya figura ideal es posible entrever: he ahí la obra de toda la vida, la única obra a que esta vida puede consagrarse noblemente. (p. 133).

Nussbaum (2012) afirma que, en sus escritos sobre ética, Aristóteles establecía la eudaimonía, o felicidad plena, como finalidad última del ser humano, relacionándola directamente con la realización personal y el desarrollo de virtudes y “creía que los planificadores políticos tenían que entender qué necesitan los seres humanos para llevar una vida próspera” (p. 151). Esta conceptualización, aunque alejada del contexto actual, enfatizaba la plenitud integral del ser humano como objetivo esencial. Marcos (2011, p. 23) considera que existen tres nociones fundamentales en la filosofía aristotélica que resultan pertinentes para la educación actual: la

⁵ Castro (2025) afirma que “[...] Aunque es una institución social relativamente nueva en la evolución de la especie humana, la escuela ocupa un lugar preponderante en el complejo problemático que constituye la reproducción del ser social. [...] La peculiaridad de la escuela por la que consideramos que debería estar en el centro del complejo problemático de la reproducción social reside en que, como espacio físico, es un lugar único en la sociedad. No existe otro espacio en el que se agrupe a seres humanos en jornadas de ocho horas diarias, durante 12 a 15 años para ser sometidos a una intervención intencionada, formal y sistemática, tendiente a transmitir conocimientos, inculcar creencias y valores, y desarrollar capacidades heredadas y adquiridas de niñas, niños y adolescentes en todo el planeta. El Global Education Monitoring Report 2024/5 estima que en el mundo alrededor de 1.500 millones de niñas, niños y adolescentes están inscritos en escuelas y todavía faltan 250 millones que por diferentes razones no pueden hacerlo. Estas cifras nos permiten hacernos una idea de la envergadura y complejidad de la escuela.”

concepción de la naturaleza humana, la idea de la función propia del ser humano y el concepto de felicidad. Estas categorías sostienen que una vida plenamente realizada implica la integración de la vida en comunidad, el conocimiento y el bienestar integral.

Durante la Edad Media, especialmente en Europa occidental, la idea de desarrollo humano quedó marcada profundamente por la tradición cristiana, donde la perfección espiritual y moral se consideraban fines superiores al bienestar material. Santo Tomás de Aquino, influido por Aristóteles, sostenía que el desarrollo auténtico de la persona radicaba en su perfección espiritual y ética, más allá de lo meramente material. Según Fajardo (2018) para Santo Tomás la perfección espiritual se logra a partir de la práctica de una vida virtuosa. Para él las virtudes son hábitos estables del alma adquiridos mediante la repetición de actos buenos, los cuales capacitan al ser humano para obrar rectamente y alcanzar una vida plena. Las virtudes representan un justo medio entre extremos y permiten actuar con facilidad, coherencia y estabilidad moral. Si tales hábitos se orientan al bien, son virtudes; si se desvían de él, se convierten en vicios. La virtud es el complemento de la potencia, es decir, la perfección operativa de una facultad humana en orden a su fin. Santo Tomás distingue tres tipos de virtudes: las intelectuales, que pueden ser enseñadas por medio de instrucción y mediante las cuales se perfecciona la inteligencia a través del hábito del entendimiento, y pueden ser especulativas o prácticas. Las especulativas están orientadas al conocimiento teórico, la sabiduría y la ciencia, y las prácticas, dirigidas a la acción correcta, el arte y la prudencia; ambas tienen como fin último la búsqueda de la verdad, que es el fin supremo del entendimiento, según Santo Tomás, y las virtudes morales, mediante las cuales se perfeccionan la voluntad y los apetitos sensibles, facilitando una vida moral guiada por la razón. Se expresan en las cuatro virtudes cardinales: la justicia, la templanza, la prudencia y la fortaleza. Por último, las tres virtudes teologales: la fe, la esperanza y la caridad. Estas son infundidas por Dios y orientan al ser humano hacia la vida sobrenatural y la unión con lo divino.

Durante el Renacimiento, como señala Mondolfo (2004), a partir de la reivindicación de la dignidad humana y el reconocimiento de su poder creador se erigió una nueva visión del mundo en la que las obras de la inteligencia y su acción creadora comenzaron a ser consideradas fundamentales para el progreso, en contraposición al desprecio que predominaba en la época medieval hacia la condición humana. El Renacimiento revitalizó las ideas humanistas clásicas, enfatizando nuevamente el desarrollo integral del individuo. Para Tomás Campanella, por ejemplo, la religión, la ciencia y la educación eran quienes debían desarrollar y fortalecer el Estado-

comunidad, cuya base se encuentra en el sentido natural de solidaridad humana. Su confianza en el conocimiento y la educación se inspira en la demanda de una supeditación permanente del amor propio al amor común y debe orientar a cada ser humano de tal manera que encuentre la satisfacción de sus propios intereses solamente en la realización del bien general y de su progreso (Mondolfo, 2003, p. 144). En la misma línea de Mondolfo, Kristeller (2019) afirma que pensadores como Erasmo de Rotterdam y Pico della Mirandola también subrayaron la dignidad y el potencial creativo del ser humano como ejes fundamentales de su realización. Este periodo sentó bases importantes para la posterior concepción ilustrada del desarrollo humano.

En la Ilustración del siglo XVIII, la razón y la educación emergieron como factores clave para el desarrollo individual y social. Filósofos como Jean-Jacques Rousseau y John Locke propusieron que el progreso educativo y la libertad política eran cruciales para la plena realización de las capacidades humanas. Rousseau, en particular, sostenía en su obra *Emilio o De la educación* (1762/1990), que la educación debía permitir el desarrollo natural y autónomo del individuo (Taylor, 2017). Sin embargo, es en el pensamiento de la Ilustración radical, tal como lo expone Jonathan Israel (2010), que la educación ocupa un lugar central como instrumento de emancipación racional y fundamento de la vida republicana. Para los ilustrados radicales —como Helvétius, Diderot y Holbach—, educar no era simplemente transmitir conocimientos, sino formar ciudadanos críticos, autónomos e igualitarios, capaces de liberarse del dogma y participar en la vida democrática con conciencia y responsabilidad. Esta educación debía ser universal, secular y racional, orientada a la erradicación del prejuicio, la superstición y los privilegios sociales heredados. Desde esta perspectiva, el sistema educativo debía contribuir a transformar la estructura moral y política de la sociedad, promoviendo los ideales de libertad, igualdad y fraternidad. Como señala Israel, “toda ciencia moral válida debía ir acompañada de propuestas de reforma educativa y legislativa” (Israel, 2010, p. 121), lo que implicaba una crítica frontal al control clerical de la enseñanza y la afirmación de una moral laica fundamentada en la razón. De allí que el principio político fundamental fuera que el interés individual y el bien común solo pueden articularse si se garantiza el acceso equitativo al saber racional desde la infancia, bajo la garantía del Estado laico. Para los ilustrados la educación era la piedra angular de una república democrática auténtica, pues solo una ciudadanía ilustrada podía sostener un orden político fundado en la libertad de pensamiento, la deliberación pública y la igualdad real.

Durante la Modernidad la Revolución Industrial y la expansión colonial provocaron un giro importante en la conceptualización del desarrollo humano, centrándose más en el progreso económico y tecnológico, lo que desembocó posteriormente en una visión unidimensional del desarrollo humano que se volvió hegemónica. Sin embargo, pensadores de diversos campos y corrientes de pensamiento afines o contradictorias continuaron, a su manera, con la convicción que venía desarrollándose desde la antigüedad de que solamente una formación humana integral permitiría que los seres humanos se desarrollaran plenamente. Desde el campo de la pedagogía, Johann Heinrich Pestalozzi ya proclamaban la importancia de integrar “la cabeza, el corazón y las manos”⁶ (Soëtard, 1994), lo que representaba un intento por trascender la visión parcializada de la educación, subrayando la relevancia de un aprendizaje que atendiera lo intelectual, lo moral y lo manual. John Stuart Mill, desde el campo de la economía liberal, mantuvo vivas las preocupaciones éticas respecto a la realización personal, argumentando que el desarrollo humano debía considerar el bienestar integral y no únicamente la acumulación material (Sen, 2001). Por su parte, haciendo una crítica de la concepción estrecha y alienante de la economía política del capitalismo, Karl Marx (1982), en sus Manuscritos económico-filosóficos de 1844, comprendía la omnilateralidad como un rasgo esencial del ser humano y decía que:

“[...] El hombre se apropia su ser omnilateral de un modo omnilateral y, por tanto, como hombre total. Cada uno de sus comportamientos humanos ante el mundo, la vista, el oído, el olfato, el gusto, la sensibilidad, el pensamiento, la intuición, la percepción, la voluntad, la actividad, el amor, en una palabra, todos los órganos de su individualidad, como órganos que son directamente en su forma órganos comunes, representan, en su comportamiento objetivo o en su comportamiento hacia el objeto, la apropiación de éste; la apropiación de la realidad humana, su comportamiento hacia el objeto, es el ejercicio

⁶ Soëtard (1994) afirma que: “Para Pestalozzi, la cabeza representa el poder que tiene el hombre, gracias a la reflexión, separarse del mundo y sus impresiones confusas, y de elaborar conceptos e ideas. Pero como individuo situado, el hombre sigue estando completamente sumergido en un mundo que, a través de la experiencia, no cesa de requerir su sensibilidad y lo vincula con sus semejantes en la lucha emprendida para dominar la naturaleza por medio del trabajo: esa es la dimensión del corazón. El hombre, provocado de este modo por lo que es y requerido por lo que debe ser, no tiene otra solución en ese conflicto siempre abierto y plenamente asumido, que hacer una obra consigo mismo: esa es la dimensión de la mano.”

de la realidad humana; es, por tanto, algo tan múltiple como múltiples son las determinaciones esenciales y las actividades humanas;”. (p. 620)

En consecuencia, para Marx (Manacorda, 1969) una educación que promueva el desarrollo de los seres humanos omnilateralmente, debe superar la simple transmisión de conocimientos y potenciar tanto la preparación técnica como cultural de los individuos, adaptándose a un mundo dinámico y en constante cambio. Ésta debe coordinarse con las estructuras productivas de la sociedad, promoviendo la participación y crítica de los individuos en formas de asociación en las que ‘el libre desarrollo de cada uno sea la condición para el libre desarrollo de todos’. (Marx, 1988).

De la Cruz (2016) sostiene que durante más de un siglo la concepción del desarrollo estuvo marcada por una visión economicista y unidimensional, ya que “la ortodoxia económica concebía el desarrollo como el aumento de la renta de los individuos y, por tanto, el crecimiento económico se convierte en el fin último de los esfuerzos desarrollistas”. Organismos como la ONU promovieron inicialmente indicadores de progreso basados en el Producto Interno Bruto (PIB) per cápita, asumiendo implícitamente que el crecimiento económico implicaba automáticamente mejoras en el bienestar humano.

No obstante, desde finales del siglo XX emergió una crítica radical a esta perspectiva estrictamente económica, cristalizando en el paradigma del desarrollo humano impulsado por economistas como Amartya Sen y Martha Nussbaum. El Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD en 1990 formalizó este nuevo enfoque, definiendo el desarrollo humano como la expansión de las libertades y capacidades fundamentales para que los individuos puedan llevar vidas plenas y creativas, lejos de una visión únicamente económica (UNDP, 2021).

Una de las críticas más profundas al paradigma economicista la constituye el enfoque de Desarrollo a Escala Humana formulado en 1986 por Manfred Max-Neef, Antonio Elizalde y Martín Hopenhayn. Frente a la visión unidimensional, Max-Neef et al (2018) proponen una alternativa centrada en la satisfacción sinérgica de las necesidades humanas fundamentales, la participación comunitaria, la autodependencia y la construcción de relaciones sociales solidarias. A diferencia de las concepciones tradicionales que entienden las necesidades como carencias ilimitadas, este enfoque las define como finitas, universales y reconocibles en todo ser humano,

independientemente de su cultura o contexto histórico. Las necesidades no deben confundirse con los bienes materiales, sino que se satisfacen a través de "satisfactores", es decir, formas culturalmente determinadas de ser, tener, hacer o estar. Estos satisfactores pueden ser sinérgicos o destructivos, dependiendo de si fortalecen o inhiben otras necesidades. El modelo de Desarrollo a Escala Humana no solo es teórico, sino también educativo, participativo y transformador. Considera las necesidades como potencias humanas, cuya realización depende de las condiciones sociopolíticas. La falta de satisfacción adecuada genera patologías sociales como el miedo, la exclusión o la violencia. Por tanto, el desarrollo implica habilitar entornos que potencien esas capacidades, especialmente en los sectores del "mundo invisible" (economías informales, saberes populares, voluntariado, trabajo comunitario), generalmente excluidos por la economía formal.

En la actualidad, organismos internacionales como la UNESCO (2021) han insistido en la necesidad de implementar un paradigma de aprendizaje que abarque las distintas dimensiones del ser. Paralelamente, en el contexto colombiano, la Constitución Política (Congreso de Colombia, 1991) y la Ley 115 de 1994 destacan la importancia de la formación plena del individuo. Reconocer la historia de esta tendencia pedagógica permite valorar su significado y sus implicaciones prácticas, no solo en las asignaturas tradicionales, sino también en la formación bilingüe que promueve el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2021).

El Currículo Sugerido de Inglés del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016) recoge este principio al proponer ambientes de aprendizaje que promuevan el desarrollo cognitivo, físico-creativo y socioafectivo, consolidando así una visión multidimensional que reconoce al estudiante como un sujeto integral. En el documento de Reorganización Curricular por Ciclos Educativos de la Secretaría de Educación de Bogotá (2011, pp. 19-25) se establece en qué consisten estos tres aspectos de la siguiente manera:

El aspecto cognitivo en el desarrollo multidimensional alude a la necesidad de fortalecer en los estudiantes competencias de pensamiento crítico y reflexivo. Desde esta perspectiva, el proceso educativo debe propiciar la construcción de capacidades analíticas, sintéticas y evaluativas que les permitan interpretar y transformar su realidad. No se trata únicamente de la adquisición de contenidos, sino de su apropiación activa y significativa en diversos contextos. En consecuencia, se enfatiza el rol protagónico del estudiante como sujeto activo en la construcción de su conocimiento y como agente de cambio social.

En segundo lugar, el aspecto socioafectivo subraya la relevancia de las relaciones interpersonales y de la dimensión emocional en el aprendizaje. Reconoce que la formación humana integral implica atender tanto a los procesos cognitivos como a las emociones, la empatía y la construcción de vínculos significativos. En este sentido, se promueve un ambiente escolar que posibilite la expresión emocional, el reconocimiento del otro y el cultivo de una convivencia ética. Así, se propicia la formación de ciudadanos conscientes, solidarios y capaces de participar de manera crítica y transformadora en su entorno.

En cuanto al aspecto físico-creativo, se resalta la importancia de integrar el desarrollo motor, artístico y creativo dentro del currículo. El aprendizaje se enriquece cuando se incorporan experiencias lúdicas, expresivas e innovadoras que fomenten la exploración corporal y simbólica del mundo. La creatividad, entendida como la capacidad de imaginar, producir y resolver problemas de forma original, es concebida como una competencia fundamental para la realización personal y colectiva. En consecuencia, se promueve una educación que articule cuerpo, emoción y pensamiento en procesos integrales de desarrollo humano.

De esta manera, la presente investigación se inscribe en esa larga tradición pedagógica que concibe la educación no solo como transmisión de conocimientos o como desarrollo de habilidades aisladas, sino como un proceso de formación integral, donde el desarrollo de cada dimensión individual (cognitiva, corporal, emocional, ética y estética) está indisolublemente ligado al desarrollo del conjunto social. Así, investigar el desarrollo multidimensional en ambientes de aprendizaje estructurados a partir del Currículo Sugerido de Inglés es, en el fondo, participar de un debate ancestral: cómo formar seres humanos completos para una sociedad justa, equitativa y sostenible.

1.2. Currículo y currículo sugerido

2.2.1. Del derecho a la ejecución en el aula

El currículo, en el ámbito de la educación bilingüe, debe ser comprendido no como un mero instrumento técnico-administrativo, sino como un espacio político y ético donde se disputan sentidos y derechos. En este sentido, Gimeno Sacristán et al. (1998) argumentan que el currículo se convierte en el escenario donde se cristalizan las tensiones entre los fines educativos, los

intereses sociales y las posibilidades de transformación cultural. Así, el "derecho al currículo" no se agota en el acceso formal al contenido educativo, sino que se proyecta en la exigencia de su realización efectiva y significativa en las aulas.

Desde esta perspectiva crítica, la ejecución curricular debe entenderse como una praxis educativa situada, mediada por las condiciones sociales, culturales y lingüísticas del estudiantado. Coll (2008) subraya la importancia de la contextualización del aprendizaje como elemento central para garantizar una educación de calidad, particularmente en contextos de diversidad lingüística y cultural. Esta idea es coherente con la concepción de Gimeno Sacristán et al. (1998), quienes advierten que la innovación curricular solo puede lograrse si se problematizan las relaciones de poder implícitas en las decisiones curriculares, promoviendo una participación activa de los docentes como intelectuales transformativos (Feito Alonso, 2001).

En la práctica, esto implica que el profesorado debe tener la capacidad de interpretar, adaptar y resignificar los contenidos curriculares, orientando su ejecución hacia el desarrollo de competencias y la formación integral del estudiantado. Perrenoud (2004) enfatiza que esta tarea demanda un desarrollo profesional docente sustentado en la reflexión crítica, la autonomía pedagógica y la articulación entre saberes disciplinares y saberes pedagógicos. De ahí que el derecho al currículo no solo implique su existencia normativa, sino su realización concreta mediante prácticas pedagógicas que integren la diversidad lingüística como un recurso y no como una carencia.

La Ley General de Educación de Colombia (Ley 115 de 1994) reconoce expresamente el carácter multicultural y multilingüe del país, estableciendo como uno de sus principios la atención a la diversidad. En concordancia con este marco normativo, la ejecución curricular en contextos bilingües debe avanzar hacia propuestas pedagógicas interculturales, que reconozcan las lenguas y culturas originarias como componentes constitutivos del proceso educativo. Como advierte Clemente Linuesa (2006), esto implica superar los enfoques compensatorios para avanzar hacia modelos que promuevan el diálogo de saberes y la co-construcción del conocimiento desde la diferencia.

En este contexto, la noción de "derecho al currículo" se vincula estrechamente con la justicia curricular, entendida como la capacidad de garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen lingüístico o cultural, puedan acceder a experiencias de aprendizaje relevantes, inclusivas y transformadoras (Apple, 2004). Tal como plantea Gimeno Sacristán (2010), la distribución del conocimiento a través del currículo no es neutral, y por ello

resulta fundamental interrogarnos sobre qué saberes se privilegian, cómo se transmiten y con qué fines.

2.2.2 Currículo Sugerido

El Currículo Sugerido desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el marco de la Educación Intercultural y Bilingüe, representa una estrategia para articular las políticas públicas de bilingüismo con los procesos pedagógicos institucionales, sin pretender una imposición homogénea. Se trata de un conjunto de orientaciones que buscan guiar la enseñanza del inglés como segunda lengua, fundamentado en principios de equidad, inclusión y pertinencia cultural (MEN, 2016).

Este enfoque concuerda con la visión expresada por Gimeno Sacristán et al. (1998), quienes subrayan que todo diseño curricular debe considerar el contexto específico en el que se implementa. Un currículo que aspira a la justicia educativa no puede ignorar las condiciones materiales, simbólicas y lingüísticas de los actores escolares. En ese sentido, el currículo sugerido propone una estructura flexible y escalonada, organizada en tres niveles —macro, meso y microcurricular— que facilita su adecuación a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y a las particularidades territoriales de las comunidades educativas.

Este diseño promueve la convergencia entre los estándares internacionales de enseñanza del inglés y las realidades sociolingüísticas locales, lo cual resulta indispensable en países como Colombia, donde la heterogeneidad lingüística y cultural es una característica constitutiva del sistema educativo. Como plantea Clemente Linuesa (2006), este tipo de propuestas curriculares posibilitan una enseñanza intercultural que favorece el diálogo entre lenguas y culturas, y que permite superar la fragmentación entre teoría y práctica, entre política y pedagogía.

La dimensión sugerida del currículo no se limita a definir qué enseñar, sino que también orienta sobre cómo hacerlo, considerando metodologías activas, evaluación formativa y enfoques por competencias. En esta línea, Perrenoud (2004) plantea que el currículo debe ser una herramienta para organizar situaciones de aprendizaje que integren el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y la construcción de sentido por parte del estudiante. De esta forma, el currículo sugerido fomenta una planificación coherente, secuenciada y ajustable, que respeta la autonomía profesional del docente y su rol como diseñador de experiencias pedagógicas significativas.

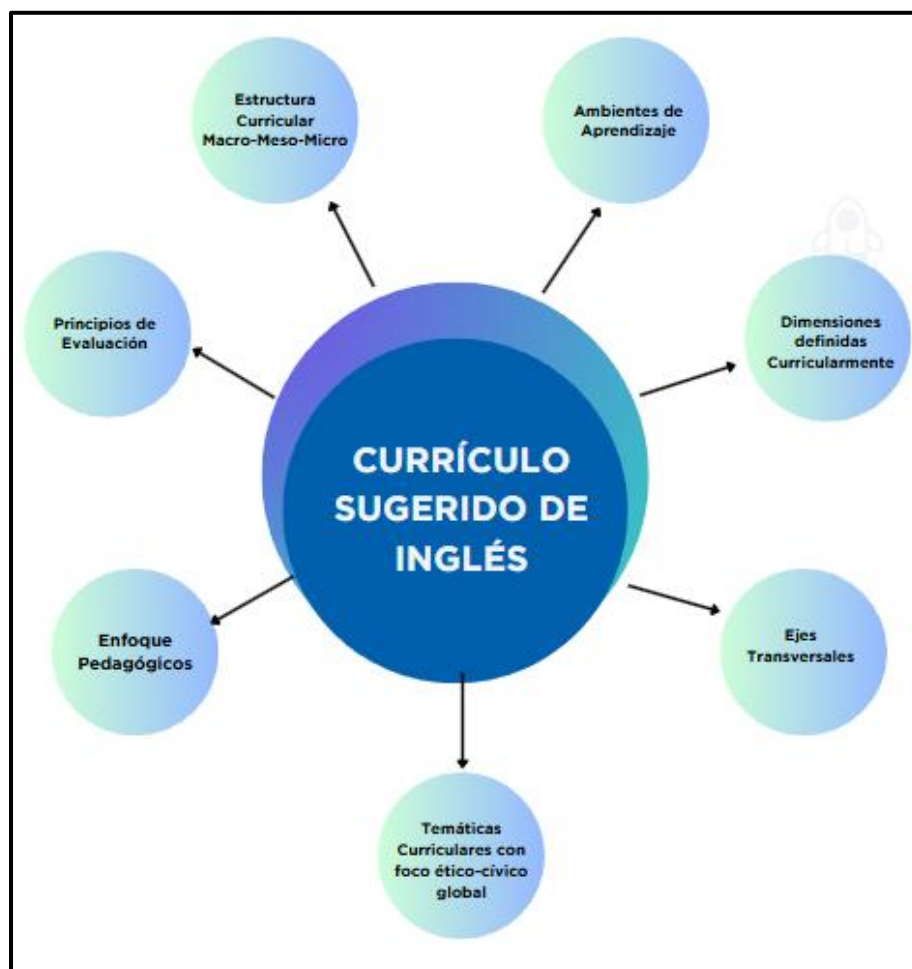
Asimismo, es necesario resaltar el papel estratégico del currículo como herramienta para democratizar el acceso al conocimiento y reducir brechas educativas. Según Apple (2004), un currículo emancipador debe ir más allá de la reproducción de contenidos para convertirse en una plataforma de transformación social. Desde esta óptica, el currículo sugerido constituye un intento por dotar de coherencia y orientación al trabajo pedagógico en inglés como segunda lengua, sin desconocer la pluralidad lingüística y cultural del país.

Finalmente, el diálogo entre el Currículo Sugerido y los enfoques críticos del diseño curricular permite identificar desafíos clave: la formación continua de docentes en competencias interculturales, la participación activa de las comunidades en el proceso curricular y la articulación entre política educativa, investigación y práctica pedagógica. Estos desafíos son también oportunidades para repensar la educación bilingüe desde una perspectiva inclusiva, crítica y situada.

2.2.3. Componentes del Currículo Sugerido de Inglés (CSI)

El Currículo Sugerido de Inglés (CSI) articula siete componentes fundamentales orientados al desarrollo multidimensional de los estudiantes en ambientes bilingües de aprendizaje (MEN, 2016a; MEN, 2016b):

Figura 1. Componentes del Currículo Sugerido de Inglés



Nota. Elaboración propia.

2.2.3.1 Ambientes de aprendizaje

El CSI concibe el aula como un espacio integrador donde coexisten las dimensiones cognitiva, físico-creativa y socioafectiva, mediante actividades que promueven procesos de pensamiento, expresión corporal, creatividad y gestión afectiva (MEN, 2016a).

2.2.3.2 Dimensiones definidas curricularmente

Se incluyen definiciones de:

- a. Cognitiva: organización y construcción del conocimiento lingüístico.
- b. Metacognitiva: autorregulación y reflexión sobre el propio aprendizaje.

- c. Socioafectiva: valores, actitudes y creencias que median la interacción en inglés (MEN, 2016a).

2.2.3.3 Ejes transversales

Para garantizar una perspectiva social y ética, el currículo establece cuatro ejes que atraviesan todos los niveles: transversalidad, enfoque sociocultural, diversidad y equidad (MEN, 2016a).

2.2.3.4 Temáticas curriculares con foco ético-cívico y global

Se proponen tópicos que estimulan dimensiones adicionales del desarrollo humano:

- a. Educación Ambiental y Sostenibilidad, enfatizando responsabilidad y conciencia ética.
- b. Educación para la Sexualidad y la Salud, promoviendo el cuidado corporal y el bienestar socioafectivo.
- c. Construcción de Ciudadanía, Democracia y Paz, fomentando valores cívicos y participación.
- d. Globalización e Identidad Cultural, fortaleciendo la competencia intercultural (MEN, 2016a).

2.2.3.5 Enfoques Pedagógicos

El CSI recomienda tres enfoques pedagógicos, gradualmente articulados según el nivel educativo:

- a. Aprendizaje Basado en Tareas.
- b. Aprendizaje Basado en Proyectos.
- c. Aprendizaje Basado en Problemas.

Cada enfoque integra estrategias cognitivas, socioafectivas y metacognitivas en escenarios auténticos (MEN, 2016b).

2.2.3.6 Principios de evaluación para el seguimiento integral

Se define la evaluación desde tres perspectivas complementarias:

- d. Por competencias, para acreditar saberes y destrezas.

- e. De aprendizaje, comparando logros con estándares.
- f. Para el aprendizaje, mediante retroalimentación formativa que fortalece todas las dimensiones (MEN, 2016a).

2.2.3.7 Estructura curricular macro-meso-micro

El diseño se organiza en tres niveles jerárquicos:

- g. Macro: principios y orientaciones de política educativa.
- h. Meso: secuencia de contenidos y competencias por ciclo.
- i. Micro: módulos de grado con metas, estándares, indicadores y pautas didácticas (MEN, 2016b).

El Currículo Sugerido de Inglés del MEN se presenta entonces como una propuesta integral que articula el desarrollo de competencias comunicativas con la formación de sujetos éticos, críticos e interculturales. Su estructura se organiza en tres niveles (macro, meso y micro), lo que permite una implementación coherente desde las políticas educativas hasta la práctica docente en el aula. Entre sus componentes clave destacan los ambientes de aprendizaje multidimensionales, las dimensiones formativas (cognitiva, metacognitiva y socioafectiva), los ejes transversales como la democracia y la equidad, y temáticas con enfoque ético-cívico y global que contextualizan el aprendizaje del inglés en realidades locales y globales. Asimismo, sus principios metodológicos proponen una enseñanza activa, situada y centrada en el estudiante, mientras que la evaluación se concibe como un proceso formativo e integral. En consecuencia, este currículo ofrece una base sólida para analizar las tensiones entre política educativa, prácticas pedagógicas y transformaciones socioculturales, permitiendo abordar críticamente los desafíos de la educación en lenguas extranjeras desde una perspectiva multidimensional y contextualizada.

2.3. Ambientes (bilingües) de aprendizaje

En el marco de las transformaciones educativas contemporáneas, la construcción de ambientes de aprendizaje que promuevan la equidad, la inclusión y la diversidad cultural se ha convertido en un eje central del quehacer pedagógico. Particularmente en contextos multiculturales como el de Bogotá, cobra especial relevancia el análisis de los ambientes bilingües

de aprendizaje y su articulación con políticas públicas, como el Currículo Sugerido de Inglés propuesto por el Ministerio de Educación Nacional. Es entonces necesario abordar, en primer lugar, los fundamentos y características de los ambientes de aprendizaje desde una perspectiva crítica y situada; en segundo lugar, reconocer los ambientes bilingües de aprendizaje, considerando sus implicaciones pedagógicas y socioculturales; y finalmente, el enfoque del bilingüismo en los colegios públicos de Bogotá, a partir de los lineamientos establecidos en el Currículo Sugerido de Inglés, evaluando su pertinencia, alcances y desafíos en el contexto escolar de las tres instituciones participantes en la presente investigación.

2.3.1 Ambientes de aprendizaje

Los ambientes de aprendizaje constituyen un componente esencial en la promoción de un desarrollo educativo integral, en las últimas décadas, este concepto ha cobrado relevancia en la teoría y la práctica educativa. Estos ambientes no solo se limitan al espacio físico escolar, sino que incluyen el clima emocional, las interacciones pedagógicas y el acceso a recursos; además influyen en el desarrollo multidimensional de los estudiantes, entendiendo dicho desarrollo como la integración de aspectos cognitivos, emocionales, sociales y físicos. En este sentido, los ambientes de aprendizaje son fundamentales para generar oportunidades de desarrollo integral, especialmente en contextos de vulnerabilidad social y económica (UNESCO, 2021). Cabe resaltar el impacto de factores como la infraestructura, las prácticas pedagógicas, la cultura institucional y las tecnologías de la información, destacando los desafíos y oportunidades en el marco de la equidad y la inclusión que estos tienen.

En Colombia, donde la educación pública enfrenta retos estructurales significativos, los ambientes de aprendizaje representan una herramienta característica para promover el desarrollo multidimensional de los estudiantes, en línea con los principios de calidad, equidad e inclusión establecidos en las políticas educativas nacionales (MEN, 2017). Además, programas como "Escuelas como Territorios de Paz" y "Todos a Aprender" han demostrado que, incluso con recursos limitados, es posible mejorar los ambientes de aprendizaje cuando se prioriza la formación docente continua, la participación comunitaria y la adaptación curricular contextualizada (MEN, 2019).

2.3.2. Ambientes bilingües de aprendizaje

En cuanto a los ambientes bilingües de aprendizaje, la creciente globalización ha puesto de relieve la importancia del bilingüismo como una habilidad esencial en el siglo XXI. En Latinoamérica, y particularmente en Colombia, se están implementando diferentes estrategias para promover el aprendizaje de idiomas, especialmente el inglés, en ambientes educativos diversos teniendo en cuenta las características, desafíos y beneficios de dichos ambientes en la región.

Los ambientes bilingües se definen como aquellos donde se enseña y se aprende en dos idiomas, lo que permite a los estudiantes desarrollar competencias en las dos lenguas. En Latinoamérica, esta tendencia ha sido impulsada por la necesidad de preparar a los estudiantes para un mundo interconectado, donde el dominio del inglés es un activo valioso en el ámbito laboral y académico.

Colombia ha tomado medidas significativas para fomentar el bilingüismo. La Política Nacional de Bilingüismo, lanzada en 2006, tiene como objetivo mejorar las competencias en inglés de los estudiantes en todos los niveles educativos. Las instituciones educativas han adoptado diferentes enfoques, como programas de inmersión, clases de inglés intensivas y el uso de tecnología educativa.

En los ambientes bilingües se emplean metodologías activas que incluyen el aprendizaje basado en proyectos, el uso de tecnología y el enfoque comunicativo, lo que facilita la participación activa de los estudiantes; también promueven la interacción entre estudiantes de diferentes contextos culturales, lo que enriquece la experiencia de aprendizaje y fomenta la tolerancia y la empatía lo que nos lleva al desarrollo multidimensional de la experiencia enseñanza aprendizaje con el idioma inglés como herramienta conductora de este propósito.

En su publicación “Ambientes de aprendizaje en el siglo XXI” Correa (2008) expone que lo que configura un *ambiente de aprendizaje*

está más allá de los espacios físicos o virtuales. Está en lo que entendemos por educación, por hombre, por formación. Los ambientes de aprendizaje no son sólo los espacios físicos, las herramientas usadas y la distribución de tiempos; sino también la postura filosófica respecto a la educación de los individuos vinculada a la concepción de institución. (p. 6)

Los ambientes bilingües de aprendizaje en Colombia representan una herramienta valiosa para el desarrollo educativo y cultural. Si bien existen desafíos significativos, la integración de políticas inclusivas y la formación adecuada de docentes son cruciales para su éxito que pueden

guiar a los educadores y formuladores de políticas en la creación de un futuro bilingüe más inclusivo y eficaz.

A este respecto, la secretaría de educación de Bogotá promueve y aplica los ambientes de aprendizaje y la reorganización curricular por ciclos donde explica toda la importancia y trascendencia que esta nueva forma de ver la escuela tiene tanto para los estudiantes como los maestros y la manera en que toda la comunidad educativa se puede ver inmersa.

En el documento *Reorganización Curricular por Ciclos – RCC* elaborada por la Secretaría de Educación Distrital en 2012, se definen con precisión los parámetros y elementos fundamentales para implementar esta nueva perspectiva sobre la educación en los colegios públicos de Bogotá. Según el documento, los ambientes de aprendizaje, concebidos como procesos pedagógicos sistémicos, siguen una lógica didáctico-secuencial. Estos se estructuran en los siguientes momentos:

1. Contextualización del aprendizaje y motivación
2. Exploración de concepciones previas
3. Definición de los propósitos de formación
4. Diseño de la estrategia de evaluación
5. Desarrollo y fortalecimiento de los aprendizajes
6. Consolidación y análisis del progreso
7. Evaluación final y proyección futura de los aprendizajes

Por su parte el docente debe revisar y evaluar su participación en esta nueva dinámica como facilitador del proceso enseñanza-aprendizaje y no solo percibirse como un instructor replicador de información sin incluirse en un ambiente más adecuado y abierto a sus estudiantes, para que estos a su vez también lo aprecien como parte del proceso. Rodríguez (2014) explica el rol que debe desempeñar el maestro en los ambientes de aprendizaje:

En cuanto al rol del docente se refiere, pues la tarea la tarea principal que se tiene es propiciar la generación de ambientes de aprendizaje que favorezcan la adquisición de competencias por parte de los educandos, de ahí que debemos establecer el ambiente adecuado para el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje, atendiendo a las características o recursos que estas requieren para su efectivo desarrollo” (párr. 4)

Si el trabajo del docente que enseña una segunda lengua se enfoca simplemente en la lección gramatical y la evaluación cuantitativa del desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas sin tener en cuenta los diferentes factores que influyen en la adquisición de un idioma y la

importancia de la preservación y valoración de la lengua materna, sin generar ambientes de aprendizaje más efectivos e incluyentes para sus alumnos, entonces puede limitar el aprendizaje significativo y la utilidad que pueden encontrar las personas en este aspecto. Es por eso que el docente tiene una gran responsabilidad en la construcción, generación y organización de los ambientes de aprendizaje teniendo en cuenta el contexto socio cultural de la comunidad en la que está trabajando.

En este sentido, el aprendizaje de un segundo idioma en un ambiente de aprendizaje adecuado mejora habilidades cognitivas como la resolución de problemas, la creatividad y la flexibilidad mental. En algunas regiones, las instituciones educativas carecen de los recursos necesarios, como recursos didácticos y acceso a tecnología, lo que puede limitar la efectividad de los programas bilingües, pero con una inversión adecuada en formación docente y recursos, y un enfoque inclusivo que valore la diversidad cultural, es posible construir un sistema educativo más robusto y accesible que fomente el aprendizaje de idiomas en la ciudad, ya que, el bilingüismo no solo abre puertas a nivel profesional, sino que también enriquece la vida personal y social de los estudiantes.

Cada una de las instituciones participantes en esta investigación se encuentra en una etapa distinta del proceso de implementación del Currículo Sugerido de Inglés. El Colegio San José Suroriental IED está en una fase de fortalecimiento del bilingüismo, lo que sugiere que ya ha pasado por una etapa inicial de integración y ahora enfoca sus esfuerzos en consolidar prácticas pedagógicas alineadas con el CSI. El Colegio Ricaurte IED, en cambio, se halla en la implementación de la jornada única, lo que implicó una reorganización institucional que favorece la implementación de estrategias más estructuradas del modelo educativo bilingüe, aún en proceso de consolidación. Por su parte, el Colegio Abel Rodríguez Céspedes IED ya ha adoptado un modelo educativo bilingüe, lo que indica una etapa más avanzada en la que se ha apropiado institucionalmente del enfoque y está desarrollando procesos de evaluación y ajuste. En conjunto, estas tres instituciones muestran diferentes grados de apropiación del inglés como lengua extranjera, concebido no solo como una competencia comunicativa instrumental, sino como un eje articulador de aprendizajes transversales, significativos y culturalmente pertinentes, que responden a las dinámicas y necesidades de sus comunidades educativas.

La presente investigación se sustenta en tres ejes conceptuales articuladores: el desarrollo multidimensional, el Currículo Sugerido de Inglés y los ambientes de aprendizaje. Estos componentes no solo estructuran el marco teórico, sino que orientan de manera directa el diseño

del instrumento de recolección de información y el análisis de los resultados. El eje del desarrollo multidimensional permite comprender cómo se integran las dimensiones cognitiva, comunicativa, socioafectiva, estética, corporal y espiritual en la experiencia educativa; el currículo sugerido actúa como referente normativo y pedagógico que organiza la intencionalidad formativa; y los ambientes de aprendizaje se configuran como escenarios dinámicos donde estas dimensiones cobran sentido a través de prácticas pedagógicas contextualizadas. En conjunto, estos ejes permiten interpretar los hallazgos desde una perspectiva crítica y situada, aportando elementos significativos para comprender las formas en que los docentes apropian y transforman el currículo en función del desarrollo integral del estudiante.

3. Metodología

En el marco de la presente investigación la fundamentación metodológica adoptó el paradigma interpretativista, en tanto permite comprender las significaciones construidas por los actores educativos en sus prácticas pedagógicas y en la manera en que integran las dimensiones del desarrollo humano en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En correspondencia con este paradigma, se asumió un enfoque cualitativo, dado su carácter exploratorio, inductivo y su énfasis en los significados emergentes. El estudio se estructuró bajo un diseño interpretativo, que favorece la comprensión holística del contexto escolar y la interacción entre currículo, docente y estudiante, permitiendo develar cómo se articula el desarrollo multidimensional en los ambientes de aprendizaje. Finalmente, se utilizó como instrumento principal el cuestionario abierto, diseñado con base en categorías teóricas previamente definidas, cuya aplicación buscó captar percepciones, experiencias y prácticas desde la voz de los docentes y directivos docentes, lo cual resulta clave para una comprensión situada y crítica del Currículo Sugerido de Inglés en su dimensión formativa e intercultural.

3.1. Paradigma y Enfoque

La investigación se enmarcó en el paradigma interpretativista y el enfoque cualitativo (Páramo, 2021) para analizar y comprender cómo el Currículo Sugerido de Inglés del Ministerio de Educación Nacional (MEN) promueve el desarrollo multidimensional en ambientes bilingües de

aprendizaje. Denzin y Lincoln (2018) señalan que el paradigma interpretativo surge como una respuesta humanista-crítica a la hegemonía positivista que dominó las ciencias sociales durante la primera mitad del siglo XX. Al situar el conocimiento dentro de «una red de premisas ontológicas, epistemológicas y metodológicas»—Lo que Guba (1990, como se citó en Denzin y Lincoln, 2018) denominó un “basic set of beliefs that guides action”—este paradigma reivindica la tradición comprensiva inaugurada por Max Weber y George H. Mead y desarrollada por autores como Clifford Geertz y Victor Turner, entre otros (Denzin & Lincoln, 2018). Su emergencia se consolidó durante las “guerras de los paradigmas” de los años 1980, cuando los investigadores cualitativos⁷ defendieron la validez de múltiples realidades construidas socialmente frente al realismo único del positivismo, dando paso a la proliferación de comunidades interpretativas feministas, críticas y decoloniales que siguen ampliando su alcance (Denzin & Lincoln, 2018).

En términos epistémicos, el paradigma interpretativo se distingue por asumir una ontología relativista (las realidades son múltiples y socialmente construidas), una epistemología subjetivista-dialógica (el investigador y los participantes co-crean el conocimiento) y métodos naturalísticos orientados a la comprensión de significados en contextos reales (Denzin & Lincoln, 2018). Ello exige al investigador actuar como bricoleur reflexivo, consciente de que toda indagación está situada histórica y biográficamente, es inseparable de valores ético-políticos y convierte el mundo en representaciones textuales, visuales o performativas (Denzin & Lincoln, 2018). Entre sus rasgos centrales destacan: (a) prioridad de la interpretación y la hermenéutica sobre la medición; (b) búsqueda de credibilidad, transferibilidad, dependibilidad y confirmabilidad como criterios de rigor; (c) compromiso con la justicia social y la transformación emancipadora; y (d) apertura metodológica al uso combinado de entrevistas, observación participante, análisis discursivo y artefactos culturales para captar la complejidad de la experiencia humana.

⁷ Para Kincheloe (2001, como se citó en Denzin y Lincoln, 2018) los investigadores cualitativos son como artesanos. Al respecto dicen: “*The interpretive bricoleur understands that research is an interactive process shaped by one’s personal history, biography, gender, social class, race, and ethnicity and those of the people in the setting. Critical bricoleurs stress the dialectical and hermeneutic nature of interdisciplinary inquiry, knowing that the boundaries between traditional disciplines no longer. The political bricoleur knows that science is power, for all research findings have political implications. There is no value-free science. A civic social science based on a politics of hope is sought (Lincoln, 1999). The gendered, narrative bricoleur also knows that researchers all tell stories about the worlds they have studied. Thus, the narratives or stories scientists tell are accounts couched and framed within specific storytelling traditions, often defined as paradigms (e.g., positivism, postpositivism, constructivism). The product of the interpretive bricoleur’s labor is a complex, quilt-like bricolage, a reflexive collage or montage; a set of fluid, interconnected images and representations. This interpretive structure is like a quilt, a performance text, or a sequence of representations connecting the parts to the whole.*” (p. 683)

En este contexto, el paradigma interpretativista permite explorar y descifrar las percepciones de los docentes en el contexto específico de las instituciones públicas de Bogotá, donde las características socioculturales y los recursos educativos varían significativamente, incidiendo en las prácticas pedagógicas y en la efectividad del currículo.

3.2. Diseño de Investigación

3.2.1 Diseño Interpretativista

En el contexto educativo, un diseño interpretativista se enfoca en comprender cómo los sujetos (estudiantes, docentes, familias) construyen significados sobre su experiencia educativa. Este enfoque reconoce que los fenómenos educativos no pueden entenderse completamente mediante métodos cuantitativos, sino que requieren una interpretación situada, contextual y subjetiva. “El paradigma interpretativo se interesa por comprender el mundo de la experiencia humana desde el punto de vista de los propios actores. El conocimiento se construye a través de la interacción entre el investigador y los participantes, y se reconoce que existen múltiples realidades construidas social y contextualmente” (Denzin & Lincoln, 2018, p. 12).

Este enfoque es común en estudios de tipo etnográfico, narrativo o fenomenológico, en los que se prioriza la voz de los participantes y el análisis profundo de contextos educativos particulares.

Se adoptó el diseño interpretativista que permitió establecer relaciones entre las categorías del Currículo Sugerido de Inglés, las dimensiones del desarrollo humano (cognitiva, socioafectiva y físico-creativa) y las percepciones que tienen los docentes acerca del Currículo y el desarrollo multidimensional. Aunque este diseño es más común en enfoques cuantitativos, aquí se adapta para relacionar categorías presentes en el Currículo Sugerido de Inglés del MEN y otros documentos oficiales con la percepción de los docentes de inglés a cargo de los ambientes bilingües de aprendizaje de inglés de tres instituciones educativas públicas de Bogotá, ubicadas en las cuatro tipologías del Plan de Bilingüismo (Fortalecimiento, Jornada Única, Modelo Educativo Bilingüe-MEB y Rural), proporcionando una comprensión integral y contextualizada de la realidad educativa.

La investigación se desarrolló simultáneamente en las tres IEDs – San José Suroriental, Abel Rodríguez Céspedes y Colegio Ricaurte (Concejo) – y consta de tres momentos, a saber:

- a. Recolección de información.
- b. Análisis de información.

- c. Elaboración de informe final.

3.3. Categorías de Análisis

Para explorar el desarrollo multidimensional, se identificaron las siguientes categorías de análisis:

- Currículo Sugerido de Inglés (CSI): con énfasis en sus componentes y estrategias que promuevan competencias en dichas dimensiones.
- Desarrollo multidimensional: que incluye las tres dimensiones: cognitiva, socioafectiva y físico-creativa, promovidas en el Currículo Sugerido de inglés.
- Ambientes bilingües de aprendizaje: entornos educativos en los que se implementa el Currículo Sugerido de inglés.

Por otro lado, durante la aplicación del instrumento de recolección de información: cuestionario, surgieron nueve nuevas categorías, descritas a continuación, que permitieron categorizar los datos recogidos; a su vez, en cada una de estas categorías surgieron entre dos y tres subcategorías, descritas en el Anexo 2 Matriz de Categorías y Subcategorías a priori.

Tabla 2. Matriz de categorías a priori en el análisis de datos.

MATRIZ DE CATEGORÍAS A PRIORI DE ANÁLISIS - CUESTIONARIO	
Categorías A priori	Descriptor
1. Identidad profesional docente.	Identificar el nivel de conocimiento del CSI, la influencia del contexto en la enseñanza y el uso de herramientas pedagógicas.
2. Fundamentos conceptuales del CSI.	Indagar la internalización de los fundamentos conceptuales y los componentes del CSI.
3. Enseñanza y aprendizaje del inglés	Hacer un sondeo sobre la comprensión de los principios pedagógicos y metodológicos propuestos en el CSI para la enseñanza del inglés.
4. Metodologías de enseñanza del inglés	Analizar las metodologías de enseñanza del inglés propuestas en el CS, identificando los enfoques metodológicos que lo

	sustentan y la gradación progresiva de su aplicación en los distintos niveles educativos.
5. Enfoques de evaluación del CSI	Analizar la implementación de las estrategias evaluativas propuestas en el CSI.
6. Agentes en la implementación del CSI	Conocer la asimilación de las responsabilidades y compromisos asociados a los roles de cada individuo envuelto en el CSI.
7. Recursos y materiales para la implementación del CSI	Evidenciar el conocimiento y uso de los recursos didácticos y materiales propios y asociados al CSI.
8. Dominio del CSI	Deducir el grado de apropiación, implementación y valoración del CSI.
9. Autoevaluación	Explorar el nivel de familiaridad de los docentes con el CSI y reconocer las fortalezas y áreas de mejora en su implementación desde una perspectiva reflexiva y formativa.

Fuente elaboración propia

3.4. Criterios de inclusión de participantes

Para garantizar que la muestra fuera representativa y permitiera alcanzar los objetivos del estudio, los criterios de inclusión de participantes se establecieron de la siguiente manera:

1. Docentes de inglés: se incluyeron docentes de inglés de los niveles de educación básica secundaria y media de las tres instituciones educativas públicas seleccionadas (IEDs), dado que son quienes implementan directamente el Currículo Sugerido de Inglés en los ambientes de aprendizaje bilingües. Su participación fue fundamental para comprender la incidencia del Currículo Sugerido de inglés en el desarrollo multidimensional de los estudiantes.
2. Directivos docentes: los directivos de cada institución también formaron parte de la muestra. Su inclusión se justifica porque son responsables de supervisar y apoyar la implementación del currículo, y su perspectiva aporta información valiosa sobre la adecuación y viabilidad de los enfoques curriculares en el contexto institucional.
3. Idoneidad profesional: se aplicó un instrumento de recolección de información a docentes de inglés y directivos docentes en las tres instituciones participantes para asegurar que

cuentan con el conocimiento del Currículo Sugerido de inglés y la experiencia en su implementación, necesarios para ofrecer una perspectiva fundamentada sobre el impacto del currículo. (Ver tabla 3)

3.5 Población y muestra

Al ser un cuestionario de carácter anónimo y con la intención de mantener un alto grado de fidelidad entre el conocimiento, la percepción y apreciación que los docentes y directivos docentes tienen sobre el Currículo Sugerido de Inglés - CSI, el desarrollo multidimensional y los ambientes de aprendizaje, no se solicitaron los nombres de los mismos; sin embargo, al recopilar la información fueron denominados según su rol en las instituciones así: CP Cuestionario profesor y CR, cuestionario rector. Se configuraron del CP-01 al CP-09 y CR01 –CR02 según el orden en que el cuestionario fue respondido, así:

Tabla 3. Codificación de la muestra

Código	Participante y rol	IED
CP-01	Docente de inglés 01	Colegio San José Suroriental IED
CP-02	Docente de inglés 02	Colegio San José Suroriental IED
CP-03	Docente de inglés 03	Colegio San José Suroriental IED
CP-04	Docente de inglés 04	Colegio San José Suroriental IED
CP-05	Docente de inglés 05	Colegio San José Suroriental IED
CP-06	Docente de inglés 06	Colegio Abel Rodríguez Céspedes IED
CP-07	Docente de inglés 07	Colegio Abel Rodríguez Céspedes IED
CP-08	Docente de inglés 08	Colegio Ricaurte (Concejo) IED
CP-09	Docente de inglés 09	Colegio Ricaurte (Concejo) IED
CP-10	Docente de inglés 10	Colegio Ricaurte (Concejo) IED

CR-01	Rector 01	Colegio Abel Rodríguez Céspedes IED
CR-02	Rector 02	Colegio Ricaurte (Concejo) IED

Fuente: *elaboración propia*

Es necesario aclarar que la codificación de la muestra no se discriminó de acuerdo con la tipología en la que se encuentra cada institución educativa debido a las siguientes razones:

- La clasificación de las tipologías en el PDB obedece a dos criterios, a saber: la procesualidad del Plan Distrital de Bilingüismo y la equidad territorial. En cuanto a la procesualidad, el Plan Distrital de Bilingüismo agrupa las instituciones en tres tipologías de acuerdo con su progreso a nivel curricular, metodológico y de ambientes de aprendizaje, lo que determina aspectos como intensidad horaria, progresión temática, formación docente, acompañamiento institucional y disponibilidad de recursos, entre otros. Para el caso de la tipología rural el criterio es el de garantizar la equidad en el aseguramiento del derecho a la educación de calidad a todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes de Bogotá. (SED, 2019). En esta investigación no participó ninguna IED de tipología rural.
- El carácter procesual del PDB se manifiesta en la clasificación tipológica de las instituciones educativas que hacen parte del Plan Distrital de Bilingüismo, que no se presenta como fija e inmutable, sino como un proceso de diferenciación y desarrollo gradual, orientado hacia niveles superiores de apropiación del bilingüismo. Las tipologías —Fortalecimiento, Jornada Única, MEB A, B, C, y Ruralidad— constituyen estadios en un proceso dialéctico de desarrollo institucional, donde cada categoría refleja un grado específico de integración del bilingüismo en términos de PEI (Proyecto Educativo Institucional), currículo, intensidad horaria, perfil docente, metodologías activas (como CLIL o Aprendizaje Basado en Proyectos), y cultura institucional (señalética y actividades extracurriculares). Este carácter procesual puede entenderse en términos lukacsianos como una estructuración histórica concreta del ser social, en la que cada IED se configura como una totalidad abierta que se transforma a partir de condiciones materiales, pedagógicas e institucionales. Las diferencias entre cada tipología son precisamente expresiones de esta historicidad: la escuela no es un “dato” ontológico, sino una entidad en devenir, configurada por la praxis educativa, la política pública y las mediaciones sociales. Desde esta perspectiva, el Plan no propone una estructura homogénea, sino un proceso de transformación progresiva que presupone

desigualdades reales entre los actores del sistema. Estas desigualdades no son sólo empíricas, sino ontológicamente constitutivas del desarrollo educativo, como afirma Lukács respecto a los complejos sociales: la estructura es siempre desigual, contradictoria, pero su lógica interna tiende hacia la superación de esas contradicciones (Lukács, 1986/2024, p. 93). Ahora bien, en la procesualidad se manifiesta una dialéctica de continuidad-discontinuidad que da origen a grados desiguales de desarrollo. En el contexto del PDB, la dialéctica de continuidad y discontinuidad se revela en el modo en que los estudiantes y las instituciones evolucionan: la continuidad se manifiesta en la existencia de una línea común de objetivos y componentes formativos (currículo por niveles, metodologías comunicativas, perfil docente mínimo) que aseguran cierta base homogénea del programa. Esta continuidad permite que las IED compartan un horizonte teleológico: el acceso progresivo a niveles de competencia lingüística como B1 y B2. Por su parte, la discontinuidad, al mismo tiempo, se hace visibles a través de saltos cualitativos en las condiciones de implementación (intensidad horaria, enseñanza de otras áreas en inglés, señalética institucional, etc.). Estas discontinuidades reflejan no una desviación, sino una fase cualitativamente nueva del desarrollo institucional, tal como en Lukács los complejos sociales se despliegan mediante rupturas estructurales que conservan elementos previos. Desde la perspectiva del desarrollo desigual de los estudiantes, esta dialéctica se manifiesta, por ejemplo, en el acceso asimétrico a niveles de salida: mientras en las instituciones tipo MEB C se aspira a que el 40–59% alcance B1, en las de Fortalecimiento o Ruralidad este porcentaje se estanca en 10%. Esta situación encarna la contradicción fundamental del proceso de escolarización en contextos capitalistas: la igualdad formal (continuidad normativa) coexiste con la desigualdad real (discontinuidad empírica), una dialéctica que Lukács identifica como constitutiva de toda forma social no emancipada (Lukács, 1984/2012, pp. 47–54). De esta forma, la no discriminación de la muestra del estudio por tipologías obedece a la consideración de la continuidad interna en la procesualidad del PDB, por la que se mantienen unos elementos en común en las tres tipologías, aunque asumidos de manera diferente de acuerdo con el grado de desarrollo que se presenta a nivel institucional e individual.

- La alta movilidad interinstitucional que caracteriza al cuerpo docente en el sector educativo oficial, la cual implica traslados frecuentes y asignaciones temporales entre distintas instituciones. Esta dinámica dificulta establecer una asociación estable y representativa

entre cada docente y una institución específica. En consecuencia, se optó por un enfoque que privilegia las trayectorias profesionales y las percepciones individuales sobre el currículo, independientemente del contexto institucional, con el fin de preservar la validez analítica de los datos y evitar sesgos derivados de una categorización inestable.

3.6 Instrumentos de recolección de Información

La elección del cuestionario en esta investigación cualitativa se fundamenta en su potencial para recoger percepciones, creencias y experiencias subjetivas de los participantes en torno al fenómeno estudiado. A través de preguntas abiertas y semiestructuradas, el instrumento permite acceder a narrativas personales ricas en matices, facilitando el análisis interpretativo y contextual. En otras palabras “El cuestionario es un instrumento de recolección de datos que consiste en un conjunto de preguntas formuladas por escrito que deben ser respondidas también por escrito por los sujetos de estudio” (Hernández Sampieri, Fernández-Collado & Baptista Lucio, 2014, p. 219).

3.6.1. Cuestionario

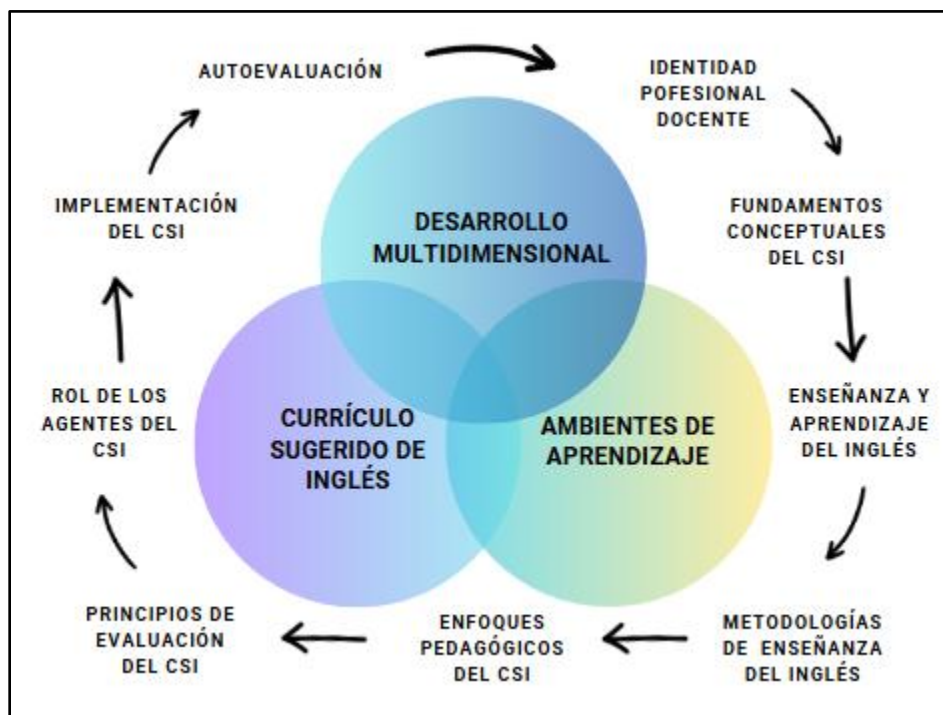
Dirigido a docentes de inglés de las tres instituciones, el cuestionario suministrado desde la plataforma Google Forms, estuvo organizado en nueve secciones y 35 preguntas de opción múltiple y respuesta abierta. El mismo permitió recoger información cualitativa sobre la percepción y experiencia respecto al impacto del Currículo Sugerido en la promoción del desarrollo multidimensional de los estudiantes. En el marco de este trabajo de investigación el cuestionario "*Panorama de la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en tres IED de Bogotá*" se presenta como una herramienta clave para recabar información sobre cómo los docentes perciben, comprenden y aplican el Currículo Sugerido de Inglés del Ministerio de Educación Nacional en sus prácticas pedagógicas; si los docentes cuentan con un conocimiento profundo del contexto nacional de la enseñanza del inglés, así como de las políticas y metas de bilingüismo propuestas para el país expuestas en dicho documento. Esta información es esencial, ya que permite evaluar la alineación entre las prácticas de aula y los objetivos nacionales, y detectar las brechas o necesidades de formación que puedan existir en el sector educativo, específicamente de los grados de educación media.

4. Análisis de la Información

4.1. Técnicas de Análisis de Información

La información recolectada mediante el cuestionario aplicado a docentes y directivos docentes fue sistematizada y analizada empleando la técnica de análisis de contenido de modalidad deductiva, lo que permitió una aproximación estructurada, rigurosa y comprensiva a los discursos emergentes. Para ello, se construyó un sistema de categorías a priori basado en referentes teóricos pertinentes al objeto de estudio, que incluyó las siguientes dimensiones analíticas: identidad profesional docente, fundamentos conceptuales del Currículo Sugerido de Inglés (CSI), enseñanza y aprendizaje del inglés, metodologías de enseñanza del inglés, enfoques pedagógicos del CSI, principios de evaluación del CSI, rol de los agentes en el CSI, implementación del CSI y autoevaluación. Cada categoría fue operativizada en nodos temáticos que permitieron rastrear de manera sistemática, a través de codificación manual y validación cruzada, las expresiones de sentido presentes en los datos. Este procedimiento facilitó la identificación de patrones de coocurrencia, convergencia y disonancia, los cuales, al ser triangulados con los objetivos del estudio, posibilitaron el reconocimiento de las tres categorías centrales que estructuran el análisis global de los resultados: desarrollo multidimensional, Currículo Sugerido de Inglés, y Ambientes Bilingües de Aprendizaje. Estas categorías se configuran como articuladoras del marco interpretativo, permitiendo comprender las interacciones, tensiones y potencialidades entre el discurso docente y los lineamientos curriculares propuestos por el MEN.

Figura 2. *Categorías centrales y a priori*



Fuente: *elaboración propia*

El análisis de contenido (Ocampo, 2017) es una técnica sistemática y objetiva empleada para examinar textos, discursos, documentos, entrevistas u otros datos cualitativos, con el objetivo de identificar patrones, temas, significados y frecuencias. Esta técnica busca transformar información cualitativa en resultados interpretables, permitiendo tanto descripciones detalladas como interpretaciones más amplias. Al respecto, afirma Krippendorff (1997) que “El análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto.” (p. 28)

El análisis puede centrarse tanto en lo que se dice explícitamente como en los significados latentes o implícitos, revelando así valores, ideologías o creencias subyacentes. Además, se utiliza para comparar discursos o grupos, y para cuantificar fenómenos cualitativos mediante el conteo de frecuencias, la identificación de coocurrencias y la visualización de relaciones entre temas, lo que permite una integración entre enfoques cualitativos y cuantitativos.

4.2 Procedimiento metodológico del análisis de datos

El análisis de los datos obtenidos mediante los cuestionarios aplicados a docentes (CP-01 a CP-10) y rectores (CR-01 y CR-02) se realizó utilizando la técnica de análisis de contenido de

modalidad deductiva. Krippendorff (Pontificia Universidad, S.F.), como aparece citado en Ocampo (2017), establece que “el análisis de contenido facilita la descripción sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensaje, y la formulación de inferencias válidas acerca de los datos reunidos”. Esta técnica permitió codificar la información recogida con base en una matriz de categorías predefinidas, alineadas con los objetivos de la investigación y con los componentes del Currículo Sugerido de Inglés (CSI) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (Ver Tabla 2). El proceso analítico consistió en la identificación de unidades de sentido relevantes, su codificación en categorías y subcategorías establecidas, la búsqueda de coocurrencias temáticas y patrones emergentes, y la elaboración de inferencias y relaciones conceptuales.

4.3 Consideraciones éticas

Al realizar esta investigación, consideramos de suma importancia atender los posibles conflictos éticos que puedan surgir en el proceso de recolección y análisis de datos sobre la implementación del Currículo Sugerido de Inglés del MEN y su impacto en el desarrollo multidimensional de los estudiantes. Nos apoyamos en el marco regulador de la Resolución 8430 de 1993, que establece las pautas para la investigación con seres humanos en Colombia. Aunque esta investigación no involucra ensayos clínicos, hemos tomado en cuenta principios éticos reconocidos internacionalmente, como los establecidos en la Declaración de Helsinki, para fundamentar una práctica investigativa ética y respetuosa.

Una reflexión inicial nos lleva a identificar el nivel de riesgo de esta investigación. Según el artículo 11 de la Resolución 8430, consideramos que se trata de una investigación de riesgo mínimo, dado que solo se aplica un cuestionario a docentes y directivos de instituciones educativas, sin implicar procedimientos invasivos ni riesgos físicos. Sin embargo, somos conscientes de que incluso en estos métodos cualitativos pueden surgir incomodidades emocionales, por lo que procuraremos una comunicación respetuosa y discreta que minimice cualquier tipo de malestar en los participantes.

Asimismo, reconocemos que pueden presentarse dilemas éticos relacionados con el carácter de las preguntas, ya que algunos participantes podrían sentirse inhibidos al expresar sus percepciones sobre la implementación del currículo. A fin de abordar estos desafíos, adoptaremos una postura neutral y empática durante las entrevistas, asegurando un ambiente de confianza y

respeto, en el cual los participantes sientan libertad para expresarse sin reservas ni temores de juicio.

La privacidad y confidencialidad de la información recolectada es un compromiso que asumimos con mucha seriedad. Implementaremos protocolos de gestión de datos que protejan los derechos de los participantes, desde el anonimato en sus respuestas hasta el almacenamiento seguro de la información, conforme a las disposiciones legales sobre protección de datos personales. Esto nos permitirá resguardar la integridad de la información y la tranquilidad de los participantes.

En cuanto a posibles conflictos de interés, asumimos la responsabilidad de declararlos en el informe final, en caso de que llegasen a presentarse. No obstante, reafirmamos nuestro compromiso con la neutralidad y la objetividad en cada etapa de la investigación, respetando el propósito original del estudio y su aporte a la mejora educativa.

Reflexionamos también sobre el valor social de este trabajo. La investigación es socialmente pertinente, pues aporta conocimientos significativos para mejorar la calidad educativa en Colombia. En una sociedad que demanda el bilingüismo como una competencia esencial, este estudio ofrece recomendaciones prácticas que favorecen el desarrollo integral de los estudiantes en ambientes bilingües de aprendizaje, beneficiando tanto a los docentes como a los formuladores de políticas educativas.

Los beneficios de este trabajo también se extienden a los propios participantes, quienes, al reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, pueden identificar áreas de mejora en la implementación del currículo. Consideramos fundamental que esta información les sea devuelta; por ello, garantizamos que los resultados serán compartidos con todos los participantes y sus comunidades educativas, propiciando así un impacto positivo que trascienda el ámbito académico.

A través de estas consideraciones éticas, reafirmamos nuestro compromiso con una investigación que no solo respeta la dignidad y los derechos de los participantes, sino que también busca contribuir de manera significativa a la educación pública y al desarrollo integral de los estudiantes en un contexto bilingüe.

4.4 Resultados del análisis

A continuación, se exponen los resultados derivados del proceso de análisis de los datos recolectados mediante el cuestionario aplicado a docentes y directivos docentes de tres instituciones educativas públicas de Bogotá. Los hallazgos se organizan en torno a las categorías que orientaron el diseño del instrumento y que, a su vez, se articulan con las tres categorías principales de análisis establecidas en el marco teórico de esta investigación. En consonancia con los objetivos específicos del estudio, estos resultados permiten, por un lado, diagnosticar el nivel de conocimiento que posee el equipo docente de educación media sobre el Currículo Sugerido de Inglés (CSI) del Ministerio de Educación Nacional, así como las estrategias que emplean para promover el desarrollo multidimensional de sus estudiantes. Por otro lado, posibilitan contrastar el grado de apropiación de las estrategias pedagógicas contempladas en el CSI y su implementación concreta en las prácticas educativas. De este modo, el análisis busca ofrecer una comprensión situada de la manera en que los lineamientos curriculares nacionales son interpretados, adaptados y aplicados en contextos institucionales específicos, revelando tanto avances como tensiones en el proceso de formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en ambientes bilingües de aprendizaje.

4.4.1 Identidad profesional docente.

Los hallazgos asociados a esta categoría permitieron explorar el nivel de apropiación y comprensión que docentes y directivos poseen respecto a las políticas, programas y estrategias oficiales que orientan la enseñanza del inglés en el marco del Programa de Educación Intercultural y Bilingüe 2022-2026, así como las iniciativas impulsadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Secretaría de Educación de Bogotá (SED). Este nivel de conocimiento se constituye en un indicador clave para comprender la identidad profesional docente configurada como la de agentes interculturales comprometidos con la enseñanza del idioma no solo como una competencia comunicativa, sino como un medio para promover el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del país.

En relación con el nivel de conocimiento de los objetivos del Programa de Educación Intercultural y Bilingüe 2022-2026, se identificó que cinco docentes de diez (CP-01, CP-03, CP-07, CP-08, CP-09) declararon tener un reconocimiento pleno, manifestando claridad y dominio

conceptual sobre los propósitos, principios y metas del programa. Estos participantes evidencian una alta percepción de competencia profesional, posicionándose como actores con una identidad consolidada en torno a las políticas institucionales. Sin embargo, la mayoría de los participantes (siete casos de diez: CP-02, CP-04, CP-05, CP-06, CP-10, CR-02) mostró una noción superficial, admitiendo un conocimiento limitado, incompleto o centrado únicamente en aspectos generales, lo que revela áreas de oportunidad importantes en la consolidación de una identidad profesional crítica y comprometida con las políticas de bilingüismo e interculturalidad.

Llama la atención el contraste significativo entre los dos directivos participantes. Mientras CR-01 manifestó un reconocimiento pleno y articulado, CR-02 se ubicó en un nivel superficial, situación que evidencia inconsistencias en el liderazgo institucional y en la apropiación de las políticas educativas oficiales por parte de quienes ostentan cargos estratégicos de gestión curricular y pedagógica. Respecto al conocimiento de las iniciativas y estrategias impulsadas por el MEN y la SED Bogotá, ocho participantes (CP-01, CP-03, CP-07, CP-08, CP-09, CR-01) evidenciaron un alto reconocimiento, manifestando familiaridad con una diversidad de recursos, programas y convenios, tales como las series English Please!, Way to Go, los convenios suscritos con el Centro Colombo Americano, el British Council, así como el manejo de plataformas digitales como el National ELT Resources Repository y el Portal Eco Web 2.0. Esta familiaridad denota un compromiso activo con la actualización permanente y el aprovechamiento de los recursos oficiales.

En contraste, cuatro de diez docentes (CP-02, CP-04, CP-05, CP-06) demostraron un reconocimiento medio o limitado, circunscribiendo sus respuestas a iniciativas puntuales como Way to Go o Know Now 2.0, sin referencias a convenios de cooperación ni a plataformas digitales complementarias, lo que evidencia una aproximación parcial y con conexiones limitadas al ecosistema de recursos y estrategias disponibles. Particularmente crítica resulta la situación de CP-10 y CR-02, quienes reportaron niveles mínimos de conocimiento, lo que pone de manifiesto una preocupante desconexión con las políticas, programas y estrategias de formación continua y recursos oficiales, configurando así una situación de riesgo institucional que compromete la implementación efectiva y coherente del CSI en sus respectivos contextos escolares.

Se observó que los docentes que reportaron un reconocimiento pleno de los objetivos del Programa de Educación Intercultural y Bilingüe tienden a manifestar también un alto reconocimiento de las iniciativas y estrategias del MEN y la SED, consolidándose como actores con una identidad profesional robusta, informada y reflexiva. Por el contrario, aquellos docentes con

una noción superficial de los objetivos suelen presentar reconocimiento limitado de las estrategias, predominando en ellos discursos menos reflexivos y centrados en aspectos instrumentales del currículo. Destaca la situación crítica de CP-10 y CR-02, quienes muestran altos niveles de desconocimiento tanto de los objetivos como de las iniciativas y estrategias, lo que evidencia no solo una desconexión con las políticas educativas, sino también una fragilidad institucional que puede afectar la implementación efectiva del CSI y el fortalecimiento de ambientes bilingües de aprendizaje con enfoque intercultural.

Finalmente, los hallazgos evidencian una fractura significativa entre las expectativas del Programa de Educación Intercultural y Bilingüe 2022-2026 y la configuración actual de la identidad profesional docente, lo cual puede atribuirse a diversos factores. Por un lado, se puede interpretar que esta dualidad en la apropiación crítica de las políticas públicas refleja tanto limitaciones estructurales en los procesos de formación docente como carencias institucionales en la mediación de políticas educativas. La segmentación observada, donde solo una minoría demuestra una comprensión crítica del Currículo Sugerido de Inglés (CSI), podría deberse a una escasa articulación entre el diseño curricular y las prácticas formativas, lo cual afecta la construcción de ambientes de aprendizaje que propicien el desarrollo multidimensional de los estudiantes. Además, la tensión entre las exigencias del CSI y las condiciones reales de apropiación por parte del cuerpo docente y directivo, pone en evidencia que la consolidación de una identidad profesional crítica requiere más que políticas prescriptivas: demanda una transformación dialógica y reflexiva de las condiciones institucionales y formativas que sustenten una práctica docente situada y comprometida con el desarrollo multidimensional de los estudiantes en contextos multiculturales y multilingües.

4.4.2 Fundamentos conceptuales del CSI

La segunda categoría de análisis permitió explorar en profundidad la comprensión que docentes y directivos poseen sobre los fundamentos conceptuales que sustentan el CSI, particularmente en lo que respecta al desarrollo multidimensional, uno de los ejes centrales del presente estudio. Este análisis no solo posibilita identificar el nivel de apropiación y comprensión de los participantes en torno al currículo, sino que también permite contrastar sus interpretaciones sobre el abordaje del contexto social y las herramientas pedagógicas empleadas, haciendo evidentes tensiones discursivas, percepciones críticas y desafíos en cuanto a la aplicabilidad del currículo en los contextos institucionales reales.

Del análisis emergieron dos posturas claramente diferenciadas en torno al propósito del CSI. Una primera tendencia, identificada en siete de diez casos (CP-01, CP-02, CP-03, CP-06, CP-08, CR-01 y CR-02), presenta una visión de corte instrumental, en la que el currículo es concebido como una herramienta de estandarización, orientada a garantizar parámetros de calidad, equidad e igualdad de oportunidades en la enseñanza del inglés. Desde esta perspectiva, el CSI es valorado en tanto posibilita la unificación de criterios y el establecimiento de metas comunes, como lo expresa CP-02 al señalar: *"Así se podría generar educación de calidad e igualdad en los aprendizajes"*, o CR-02 quien reafirma: *"Para la unificación de criterios y tener metas comunes."*

Por otro lado, una segunda postura, adoptada por cinco de diez participantes (CP-05, CP-07, CP-09, CP-10 y CP-04), reconoce en el CSI un enfoque más integral, destacando su potencial como herramienta para promover la formación integral y el desarrollo multidimensional de los estudiantes. No obstante, estos participantes manifestaron una visión crítica hacia las limitaciones del currículo en la práctica educativa cotidiana, cuestionando la pertinencia de su diseño y señalando que este no contempla las particularidades de la población estudiantil del Distrito. CP-07 sintetiza esta postura afirmando: *"Es necesario que existan unos lineamientos, aunque el CSI es estandarizado y no fue diseñado pensando en la población del distrito."*

Respecto a la comprensión del desarrollo multidimensional, se identificaron dos niveles diferenciados de apropiación. La mayoría de los participantes (ocho casos de diez: CP-01, CP-02, CP-06, CP-07, CP-09, CR-01, CR-02 y CP-04) expresó una concepción declarativa y genérica, en la que reconocen la existencia de dimensiones como la cognitiva, socioafectiva y física, pero sin establecer vínculos claros entre estas dimensiones y las estrategias pedagógicas aplicadas en el aula. Esta visión limitada se refleja de manera explícita en las respuestas de CR-02, quien admitió: *"No tengo claridad."* En contraste, un grupo menor de docentes (CP-05, CP-08, CP-10 y CP-03) adoptó una postura crítica y reflexiva, cuestionando la implementación real de estas dimensiones en el contexto escolar. Sus discursos evidenciaron barreras estructurales, limitaciones de recursos y un desconocimiento generalizado en el cuerpo docente para operacionalizar estas dimensiones de manera efectiva en la práctica pedagógica. En este sentido, CP-05 expresó: *"Desconozco si los instrumentos implementados son suficientes para integrar todas las dimensiones."*

En cuanto al reconocimiento del contexto social como eje articulador del currículo, las respuestas se dividieron, de nuevo, en dos tendencias. Seis participantes (CP-01, CP-02, CR-01, CP-04, CP-09 y CP-06) realizaron un reconocimiento superficial, admitiendo que el contexto social es

un aspecto relevante, pero limitándose a mencionarlo de manera declarativa y sin evidencias de una integración profunda en sus prácticas docentes. Por el contrario, otros seis casos (CP-03, CP-05, CP-07, CP-08, CP-10 y CR-02) asumieron un reconocimiento crítico y contextual, al destacar que las condiciones sociales, económicas y culturales de los estudiantes deben ser el eje central para la adecuación y pertinencia del CSI, como lo afirmó CP-07 al señalar: *"El contexto social debe ser eje para la creación de los currículos."*

En lo referente al uso de herramientas pedagógicas, todos los participantes reportaron recurrir a instrumentos tradicionales y estandarizados, tales como pruebas diagnósticas, rúbricas específicas y el Know Now Entry Test, lo que refleja una fuerte dependencia de herramientas convencionales centradas en la evaluación de habilidades lingüísticas. Sin embargo, en cinco de diez casos (CP-01, CP-02, CP-03, CP-09 y CP-08) se identificó el uso integrado de herramientas reflexivas y participativas, como portafolios, autoevaluaciones y observaciones de clase, las cuales fueron valoradas como recursos significativos para complementar el análisis de competencias comunicativas, sugiriendo en estos casos una apertura hacia enfoques más participativos y centrados en el estudiante. Se identificó que aquellos participantes con un enfoque instrumental del CSI tienden a utilizar exclusivamente herramientas estandarizadas y presentan un bajo reconocimiento de las dimensiones del desarrollo multidimensional. En contraste, quienes adoptan una perspectiva integral del currículo suelen mostrar un reconocimiento crítico del contexto, cuestionando la aplicabilidad de un currículo genérico en realidades escolares complejas y desiguales. Asimismo, se evidenció que las concepciones declarativas del desarrollo multidimensional coexisten con un reconocimiento superficial del contexto social, lo que limita la articulación de estas dimensiones con prácticas pedagógicas concretas y situadas. Finalmente, el uso de herramientas participativas y reflexivas se asoció principalmente a docentes con una visión crítica e integral del currículo, quienes reconocen la importancia de atender las particularidades del contexto como base para una mediación pedagógica efectiva.

En síntesis, los resultados expuestos sobre los fundamentos conceptuales del CSI reflejan una tensión estructural entre su diseño como marco flexible para el desarrollo multidimensional y su interpretación predominantemente normativa por parte de docentes y directivos. Esta situación puede atribuirse a una formación docente centrada en enfoques tecnocráticos que privilegian la aplicación mecánica sobre la comprensión crítica o a prácticas institucionales de liderazgo que reproducen modelos de gestión verticales y poco reflexivos. La limitada apropiación de las

dimensiones socioafectiva y cultural del CSI revela no solo vacíos en la formación inicial y continua, sino también una débil cultura evaluativa orientada al análisis contextualizado de las necesidades de los estudiantes. En este sentido, se hace evidente que, sin una comprensión crítica y contextualizada de estos fundamentos, el desarrollo multidimensional y la creación de ambientes de aprendizaje auténticos e inclusivos se ven considerablemente comprometidos. Es necesario repensar el papel de la formación continua docente y la gestión educativa desde una perspectiva en la que el currículo se conciba como una construcción que corresponda a los entornos socioculturales propios de cada institución educativa y articulada con prácticas pedagógicas transformadoras.

4.4.3 Enseñanza y aprendizaje del inglés

El análisis de los datos relacionados con la percepción de docentes y directivos frente a la enseñanza y el aprendizaje del inglés permitió identificar representaciones diversas, permeadas por enfoques que privilegian una visión normativa, estandarizada y centrada en la competencia lingüística. Esta tendencia evidencia una concepción del currículo que, si bien reconoce algunos elementos de flexibilidad y contextualización, mantiene un enfoque predominantemente técnico y funcionalista.

En cuanto a las concepciones sobre el currículo, en el Currículo Sugerido de Inglés (CSI) se identificaron dos tendencias predominantes. La primera, más extendida, comprende el currículo como una guía normativa, entendida como una ruta o brújula que orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en función de estándares mínimos, tales como el Marco Común Europeo de Referencia (CEFR) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Esta perspectiva fue expresada por siete de diez docentes (CP-01, CP-02, CP-03, CP-05, CP-06, CP-09 y CP-10), quienes asumen el currículo como un conjunto de experiencias organizadas para garantizar el cumplimiento de objetivos y estándares oficiales, tal como señaló CP-06: *"Es el conjunto de experiencias de aprendizaje que se ofrecen a los estudiantes para alcanzar los objetivos y estándares de calidad definidos por el MEN."*

En contraste, una segunda tendencia, menos representada, concibe el currículo como una propuesta flexible e integradora, que debe adaptarse a los contextos institucionales y locales, facilitando la construcción de significados a partir de las realidades específicas de los estudiantes. Esta visión fue compartida por CP-07, CP-08 y CP-09, este último manifestó: *"El currículo es la brújula que orienta el proceso para que los estudiantes se apropien de las herramientas básicas."* Si bien

estas posturas reconocen la utilidad del CSI como orientador, subrayan la necesidad de interpretar sus lineamientos desde una perspectiva crítica y situada.

En relación con el enfoque curricular percibido, la mayoría de los docentes (ocho de diez: CP-01, CP-02, CP-03, CP-05, CP-06, CP-07, CP-09 y CP-10) identificaron el enfoque comunicativo como la base declarada del CSI, destacando su énfasis en el desarrollo de habilidades comunicativas en lengua extranjera. Esta percepción refleja una apropiación declarativa del enfoque, centrada en la enseñanza de las cuatro habilidades lingüísticas, como lo indicó CP-07 al afirmar: *"Debe ser un enfoque comunicativo."* En menor medida, algunos docentes (CP-03, CP-06, CP-08) expresaron una comprensión más integradora del enfoque curricular, incorporando dimensiones de aprendizaje por competencias, enfoque humanista, interculturalidad y desarrollo de ciudadanía global. Esta visión se hizo evidente en la afirmación de CP-08: *"El enfoque curricular es la enseñanza de una segunda lengua, orientada al cuidado del medio ambiente,"* sugiriendo una interpretación más holística y vinculada a la formación integral del estudiantado. Es importante destacar que ambos directivos (CR-01 y CR-02) manifestaron desconocer o no recordar los enfoques curriculares establecidos en el CSI, lo que revela una preocupante brecha en el liderazgo curricular⁸ estratégico de las instituciones analizadas, evidenciando así una desconexión crítica entre la gestión directiva y los lineamientos curriculares oficiales.

⁸ Acero Ordóñez, Hernández Echavarría & Vela González (2025) introducen la categoría de arquitectura curricular. Según los autores, esta se concibe desde un enfoque ecosistémico, entendida como una estructura dinámica que se transforma en interacción constante con su entorno. Este enfoque no se limita al nivel de formación, sino que atraviesa toda la organización educativa, articulando ideología, postura epistemológica, interpretación y ejecución por parte de los actores institucionales. Al igual que los ecosistemas biológicos, donde los organismos interactúan en función de condiciones específicas del ambiente, la arquitectura curricular se configura a través de relaciones formativas, administrativas y de gestión que ocurren en contextos duales y locales, es decir, entre lo inmediato y lo desterritorializado, apoyadas en entornos digitales. Esta concepción permite entender el currículo como un diseño vivo que expresa la visión institucional y se manifiesta en la cultura organizacional. Se estructura en tres niveles: macro, que responde a políticas y lineamientos globales; meso, donde se expresa la misión y visión institucional; y micro, que corresponde a la implementación concreta en los planes de estudio. En conjunto, esta arquitectura busca formar ciudadanos locales, capaces de integrar perspectivas globales sin desvincularse de lo local, promoviendo competencias y habilidades coherentes con las exigencias de un mundo interconectado. En este modelo el liderazgo curricular es un aspecto clave para la dinamización de la estructura debido a su visión sistémica, panorámica y prospectiva de la misión, la visión y el perfil de los egresados.

Respecto a los ejes estructurales percibidos dentro del CSI, los participantes identificaron múltiples elementos, aunque con una marcada preponderancia hacia las habilidades comunicativas, señaladas por diez casos, y la adherencia a los estándares básicos CEFR y DBA, mencionada por ocho encuestados. Solo tres docentes hicieron referencia a la formación ciudadana y en valores, mientras que apenas dos aludieron al pensamiento crítico y la resolución de problemas. Esta distribución evidencia una tendencia generalizada hacia una concepción funcional y técnica del currículo, centrada prioritariamente en la enseñanza de habilidades lingüísticas, con escasa integración de los ejes socioafectivo, cultural y ciudadano que fundamentan la propuesta del MEN.

En relación con las características destacadas del CSI, nueve participantes seleccionaron todas las características propuestas como esenciales, lo que sugiere una percepción poco diferenciada y quizás superficial de las claves pedagógicas que sustentan el currículo. No obstante, en seis casos (CP-03, CP-05, CP-08, CP-09) emergió el reconocimiento explícito de la flexibilidad y adaptabilidad al contexto, como lo expresó CP-05 al afirmar: "*Adaptabilidad al contexto institucional y local,*" evidenciando en estos casos una mayor conciencia de la necesidad de adecuar el currículo a las realidades escolares. El cruce de las respuestas permitió identificar que aquellos docentes que perciben el currículo como guía normativa tienden a adoptar un enfoque comunicativo funcional, centrado en el cumplimiento de estándares y aprendizajes instrumentales. En cambio, quienes manifiestan una visión más integradora y flexible del currículo articulan sus discursos con referencias a la ciudadanía, la interculturalidad y el desarrollo de habilidades socioafectivas, aunque constituyen una minoría. La situación de los directivos refuerza una visión normativa descontextualizada, da cuenta de debilidades en el acompañamiento estratégico y pedagógico del proceso curricular.

En resumen, se puede afirmar que los resultados revelan una comprensión limitada e instrumental de la enseñanza y aprendizaje del inglés en el marco del CSI, centrada en la adquisición de habilidades lingüísticas conforme al CEFR y desvinculada de enfoques críticos, interculturales y de desarrollo multidimensional. Esta tendencia puede explicarse por una cultura pedagógica históricamente condicionada por la instrumentalización del idioma extranjero, así como por la insuficiente apropiación del currículo como una herramienta transformadora. La escasa incorporación de dimensiones como la ciudadanía global, la sostenibilidad o el pensamiento crítico sugiere una ruptura en la formación docente inicial y continua, donde se privilegia la normatividad sobre la reflexividad pedagógica. Además, la brecha entre el discurso docente y el liderazgo directivo

indica la ausencia de una visión compartida y colaborativa que articule los propósitos del CSI con ambientes de aprendizaje auténticos, participativos y culturalmente sensibles. En este contexto, la enseñanza y aprendizaje del inglés entra en conflicto con una implementación efectiva del currículo que no solo dependa del conocimiento técnico, sino de una comprensión crítica que integre el desarrollo humano en su dimensión ética, cultural y política, promoviendo prácticas pedagógicas innovadoras.

4.4.4 Metodologías de enseñanza del inglés

La categoría referida a la percepción de docentes y directivos sobre las metodologías de enseñanza del inglés permitió develar una serie de apreciaciones que, si bien muestran consensos discursivos en torno a los postulados del CSI, también revelan tensiones, vacíos conceptuales y distorsiones en la apropiación metodológica efectiva dentro de los contextos escolares.

Un primer hallazgo relevante es el reconocimiento afirmativo, prácticamente unánime, respecto a la concepción de la educación como una herramienta orientada a reducir desigualdades y promover el desarrollo integral. Todos los participantes, tanto docentes como directivos, expresaron que el CSI incorpora explícitamente este principio, como lo sostuvo CR-01 al señalar: *"Sí, se concibe como herramienta para equidad y desarrollo."* Este consenso generalizado evidencia una adopción discursiva homogénea de los principios rectores del currículo, aunque, como se constató en categorías anteriores, dicha aceptación no necesariamente se traduce en prácticas concretas dentro del aula, permaneciendo en muchos casos en el plano declarativo y normativo.

En relación con la concepción y función de la lengua que subyace en el CSI, emergieron dos tendencias. Por un lado, siete de los diez participantes (CP-01, CP-06, CP-08, CR-01, CR-02) adoptaron una concepción funcional y dinámica de la lengua, reconociéndola como un sistema vivo y adaptable, vinculado al contexto social y a las necesidades comunicativas de los aprendices. Esta perspectiva fue expresada por CP-08 al afirmar que la lengua *"facilita la comprensión y la interacción social."* Sin embargo, la mayoría de los participantes (ocho de ellos) manifestó una concepción múltiple y generalizada, seleccionando todas las opciones ofrecidas en el instrumento, lo cual sugiere una visión amplia pero carente de profundidad conceptual (CP-02, CP-03, CP-04, CP-05, CP-06, CP-09, CP-10). Este resultado evidencia una apropiación superficial y poco crítica de las funciones de la lengua, limitada en muchos casos al reconocimiento genérico de su papel en el proceso educativo.

En cuanto al reconocimiento de la lengua materna como base fundamental para el aprendizaje del inglés, los datos muestran un alto nivel de aceptación, con 11 de los 12 participantes validando este principio, destacando el papel mediador de la lengua materna como puente para facilitar la comprensión y establecer conexiones significativas entre ambas lenguas. CP-05 sintetizó esta visión afirmando: *"Sí, la lengua materna es fundamental para hacer conexiones y comparar estructuras."* Únicamente CP-07 manifestó desconocimiento sobre esta relación, configurándose así como un caso aislado que evidencia una brecha crítica en la comprensión metodológica integral.

Finalmente, en lo que respecta a las competencias lingüísticas promovidas por el CSI, la mayoría de los participantes (diez de 12 casos) manifestó un reconocimiento integral, identificando que el currículo favorece el desarrollo de competencias comunicativas, lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas (CP-01, CP-03, CP-05, CP-06, CP-09, CP-10, CP-04, CP-08, CR-01, CR-02). No obstante, tres docentes (CP-02, CP-04, CP-07) redujeron estas competencias a las dimensiones comunicativa y lingüísticas básicas, lo que revela una tendencia a simplificar los enfoques propuestos por el currículo, desestimando las competencias sociolingüísticas y pragmáticas, fundamentales en contextos bilingües y pluriculturales.

Se constató que el discurso afirmativo en torno a la educación como herramienta para la equidad coexiste, principalmente, con una concepción dinámica de la lengua, sugiriendo que quienes reconocen el potencial transformador de la educación tienden a asumir la lengua como un medio activo para la interacción social. Esta asociación se observó con mayor fuerza en aquellos docentes cuyos discursos reflejaron mayor criticidad y sensibilidad hacia el contexto. De manera significativa, el desconocimiento sobre el rol de la lengua materna, expresado únicamente por CP-07, se correlaciona con una reducción de las competencias lingüísticas al enfoque comunicativo básico, lo que evidencia una limitación sustantiva en la comprensión metodológica integral que el CSI propone. Igualmente, el caso de CR-02 mostró una tendencia a la generalización conceptual, manifestando desconocimientos que reflejan un desfase en el liderazgo curricular estratégico, reforzando las brechas ya identificadas en categorías anteriores.

Los resultados ponen de manifiesto una discrepancia considerable entre el discurso teórico expresado y la aplicación metodológica efectiva en el proceso de enseñanza del inglés. Esta situación puede explicarse por una formación docente insuficientemente crítica, anclada en modelos tradicionales que privilegian la repetición de marcos normativos sobre la reflexión contextualizada. La generalización de respuestas en torno a las funciones del lenguaje sugiere una apropiación

homogénea y acrítica del discurso institucional, donde la metodología no se concibe como una construcción situada, sino como una receta estandarizada. En consecuencia, las metodologías de enseñanza del inglés no logran una integración significativa de las dimensiones socioafectiva, intercultural y ciudadana en los ambientes de aprendizaje, lo que subraya la necesidad de replantear los procesos formativos desde una lógica dialogante y crítica, que permita a docentes y directivos transitar de un enfoque transmisivo a uno transformador, en el que la lengua se entienda como práctica social, cultural y política.

4.4.5 Enfoques pedagógicos del CSI

Los hallazgos relativos a esta categoría permitieron explorar el nivel de comprensión y apropiación que docentes y directivos tienen sobre los enfoques metodológicos autónomos promovidos por el Currículo Sugerido de Inglés (CSI), específicamente Aprendizaje Basado en Tareas, Aprendizaje Basado en Proyectos y Aprendizaje Basado en Problemas. Los resultados evidencian una predominancia de concepciones generales y operativas, con escasos cuestionamientos críticos y algunas brechas notorias en la comprensión integral de estos enfoques por parte de actores estratégicos como los directivos.

De manera general, se observó un reconocimiento múltiple de los enfoques metodológicos autónomos, con diez participantes (CP-01, CP-03, CP-04, CP-06, CP-07, CP-08, CP-09, CP-10, CR-01, CR-02) seleccionando la opción "todos los anteriores", lo que evidencia una familiarización amplia, aunque generalizada, con las metodologías promovidas por el currículo. Esta tendencia refleja una aceptación declarativa de los enfoques sin una diferenciación sustantiva entre ellos. En contraste, dos docentes (CP-02, CP-05) realizaron una selección puntual, privilegiando enfoques específicos como Aprendizaje Basado en Proyectos y Aprendizaje Basado en Problemas, lo que sugiere en estos casos una mayor claridad conceptual o afinidad metodológica hacia estas propuestas.

Respecto a la definición del enfoque basado en tareas, ocho participantes ofrecieron definiciones centradas en el desarrollo de habilidades comunicativas, la realización de actividades significativas y el fomento de la autonomía y el aprendizaje activo (CP-01, CP-02, CP-03, CP-06, CP-07, CP-08, CP-09, CP-10). CP-06 sintetizó esta perspectiva al afirmar que se trata del *"desarrollo de habilidades y competencias a través de tareas y proyectos en contextos reales y significativos."* Sin embargo, cuatro de los diez participantes (CP-05, CR-01, CR-02) ofrecieron respuestas vagas o

evidenciaron desconocimiento, limitándose a descripciones generales o admitiendo no recordar con precisión los componentes del enfoque.

En cuanto al enfoque basado en proyectos, nueve participantes mostraron una comprensión adecuada, reconociéndolo como una metodología integradora, interdisciplinar y orientada a la resolución de problemáticas del mundo real (CP-01, CP-02, CP-03, CP-04, CP-06, CP-07, CP-08, CP-09, CP-10). CP-07 destacó su potencial al señalar que *"permite encadenar acciones contextualizadas que fortalezcan habilidades."* No obstante, tres casos (CP-05, CR-01, CR-02) presentaron respuestas vagas o manifestaron no recordar con claridad el enfoque, reflejando vacíos conceptuales significativos.

Por su parte, el enfoque basado en problemas fue comprendido de manera clara y centrada en el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas reales, la toma de decisiones y el trabajo en equipo por nueve participantes (CP-01, CP-02, CP-03, CP-04, CP-06, CP-07, CP-08, CP-09, CP-10). Esta comprensión fue ejemplificada por CP-03 al señalar que implica la *"participación activa del estudiante en la resolución de un problema que afecta su comunidad educativa."* Nuevamente, tres participantes (CP-05, CR-01, CR-02) mostraron respuestas poco claras, limitándose a descripciones genéricas o demostrando desconocimiento.

Respecto a la comprensión del orden gradual de aplicación de enfoques propuesto en el CSI, ocho participantes manifestaron una comprensión adecuada, señalando que el currículo propone una progresión metodológica articulada a los niveles educativos, fundamentada en criterios de madurez, complejidad cognitiva y gradualidad (CP-03, CP-04, CP-07, CP-08, CP-09, CP-10, CR-01, CR-02). Esta visión fue expresada por CP-08 al indicar: *"Por la edad y madurez del estudiante."* Sin embargo, dos docentes (CP-05, CP-06) realizaron cuestionamientos críticos al ordenamiento rígido propuesto por el currículo, señalando que estos enfoques pueden y deben aplicarse de manera flexible en cualquier nivel educativo, atendiendo las necesidades y características de los estudiantes. CP-06 sostuvo al respecto: *"Me parece un fallo en la propuesta. No es necesaria una diferenciación."* Dos participantes (CP-01, CP-02) ofrecieron respuestas vagas, evidenciando falta de claridad en este aspecto. Se observó que el reconocimiento general de todos los enfoques se asocia predominantemente a una comprensión básica, predominando en docentes y directivos cuyos discursos se mantienen en un plano estandarizado, sin mayores cuestionamientos metodológicos. En contraposición, los casos de CP-05 y CP-06 emergieron como discursos minoritarios con cuestionamientos críticos al ordenamiento progresivo, mostrando concepciones

más flexibles y situadas del CSI, orientadas hacia la adecuación pedagógica según contextos y realidades educativas específicas. En cuanto a la situación de ambos directivos (CR-01, CR-02) resulta especialmente preocupante, dado que evidencian desconocimiento o comprensión limitada de los enfoques, situación que refuerza las alertas sobre la debilidad en el liderazgo pedagógico institucional, lo que representa un riesgo para la implementación efectiva, reflexiva y adaptada del currículo.

Todo lo anterior permite afirmar que se refleja una apropiación predominantemente superficial de los enfoques pedagógicos propuestos en el CSI, lo que pone en evidencia una escasa comprensión de sus fundamentos en contextos reales de enseñanza bilingüe. Esta situación podría explicarse por una formación profesional que prioriza el reconocimiento nominal de conceptos metodológicos sin profundizar en su integración situada en los ambientes de aprendizaje. Además, la limitada capacidad de liderazgo curricular por parte de los directivos, reflejada en respuestas imprecisas y generalistas, incide en la construcción efectiva de una cultura institucional que favorezca la implementación apropiada del CSI en cada institución, desde una perspectiva crítica, flexible y orientada al desarrollo multidimensional. Los enfoques pedagógicos propuestos en el CSI aparecen desarticulados de la práctica, lo que limita la generación de ambientes de aprendizaje significativos y adaptados a las necesidades de los estudiantes, y reproduce un enfoque estandarizado que obstaculiza la formación integral y contextualizada. A partir de los resultados se podría colegir que la formación inicial como los procesos de cualificación continua de docentes y directivos, con el fin de fomentar una praxis pedagógica crítica, contextualizada y coherente con las realidades de las instituciones, se convierten en factores que podrían posibilitar una reinterpretación del Currículo Sugerido de Inglés como una herramienta orientada a la transformación educativa.

4.4.6 Principios de evaluación del CSI

Los hallazgos de esta categoría permitieron explorar cómo docentes y directivos comprenden su papel en la implementación del Currículo Sugerido de Inglés (CSI), particularmente en lo que respecta a la evaluación como componente clave del proceso formativo. Las percepciones recogidas muestran heterogeneidad, oscilando entre concepciones reflexivas y críticas, hasta visiones tradicionales y reduccionistas, especialmente en el ámbito directivo.

En primer término, se identificó que siete de los diez docentes (CP-01, CP-02, CP-03, CP-05, CP-06, CP-09, CP-10) manifestaron una comprensión adecuada de la evaluación basada en competencias, reconociéndola como un enfoque orientado a valorar el desempeño de los estudiantes, su capacidad de aplicar conocimientos en situaciones reales y el desarrollo de habilidades comunicativas. Esta comprensión fue ejemplificada por CP-09, quien afirmó que dicho proceso "reemplaza la memorización por el aprendizaje significativo aplicado a contextos reales." No obstante, tres docentes (CP-04, CP-07, CP-08) evidenciaron una comprensión limitada o generalista, reduciendo la evaluación a una apreciación superficial centrada en la valoración de habilidades, sin una reflexión profunda sobre sus implicaciones formativas ni su vinculación con el contexto sociocultural. Por su parte, ambos directivos (CR-01 y CR-02) mostraron una percepción reducida, limitando el concepto de evaluación a la mera observación del desempeño en contextos específicos, sin incorporar dimensiones formativas, reflexivas o procesuales, lo que refleja una visión tradicional y limitada del proceso evaluativo.

En relación con la diferenciación entre evaluación del aprendizaje⁹ y evaluación para el aprendizaje¹⁰, ocho docentes (CP-01, CP-03, CP-05, CP-06, CP-07, CP-08, CP-10) evidenciaron una comprensión clara y diferenciada, distinguiendo la evaluación para el aprendizaje como una estrategia formativa, continua y reflexiva, mientras que la evaluación del aprendizaje fue reconocida como una práctica sumativa orientada a medir logros. Esta distinción fue sintetizada por CP-05, quien sostuvo que *"la primera mide lo adquirido, la segunda es parte del proceso formativo."* Sin embargo, CP-09, CR-01 y CR-02 mostraron confusión conceptual o respuestas incompletas, limitándose a interpretaciones parciales que dificultan una aplicación crítica y situada de estas estrategias en sus contextos institucionales.

En cuanto al uso de la evaluación como herramienta de aprendizaje, siete de diez docentes (CP-02, CP-03, CP-04, CP-06, CP-07, CP-08, CP-09) reportaron prácticas reflexivas, incorporando rúbricas, procesos de autoevaluación, retroalimentación continua y observación participativa como estrategias claves para promover el aprendizaje autónomo y consciente. Esta perspectiva fue ejemplificada por CP-06, quien afirmó utilizar *"evaluación formativa, autoevaluación, retroalimentación continua y rúbricas."* Por otro lado, tres docentes (CP-01, CP-05, CP-10)

⁹ La evaluación del aprendizaje es sumativa y busca "resumir el aprovechamiento al final del curso con una calificación" (Consejo de Europa, 2001).

¹⁰ La evaluación para el aprendizaje es formativa y se entiende como un "proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje" (Consejo de Europa, 2001, p. 186).

mencionaron prácticas centradas en ejercicios comunicativos, priorizando actividades prácticas y de interacción como herramientas evaluativas principales. En contraste, ambos directivos (CR-01, CR-02) se limitaron a describir prácticas observacionales básicas, restringiendo la evaluación a la observación directa y la retroalimentación ocasional, sin evidencias de incorporación de estrategias innovadoras o centradas en la formación integral del estudiante.

Se constató que quienes conciben la evaluación como un proceso de medición sumativa tienden a manifestar desconocimiento del proceso formativo, siendo esta postura predominante entre los directivos y algunos docentes con visiones pedagógicas más tradicionales. Por el contrario, los docentes que reconocen la evaluación formativa como herramienta de aprendizaje articulan estas concepciones con el uso de rúbricas, retroalimentación continua y estrategias participativas, evidenciando discursos más críticos y reflexivos.

Las respuestas de ambos directivos (CR-01 y CR-02) evidencian ciertas limitaciones en la apropiación conceptual de los enfoques de evaluación propuestos, lo cual sugiere la necesidad de fortalecer el liderazgo pedagógico en este ámbito estratégico. Esta situación podría derivar en una implementación del Currículo Sugerido de Inglés que reproduzca prácticas tradicionales centradas en la medición de logros, sin aprovechar plenamente el potencial formativo, procesual y emancipador que caracteriza al enfoque por competencias.

En suma, se puede afirmar que en lo respectivo a los principios de evaluación del CSI se evidencian una discordancia entre la perspectiva formativa adoptada por algunos docentes y una visión tradicional prevalente entre los directivos, centrada en prácticas evaluativas sumativas y de bajo nivel reflexivo. Esta situación podría ser atribuida a una cultura institucional arraigada en esquemas tradicionales de control y verificación del aprendizaje, más que en procesos de acompañamiento pedagógico continuo. La ausencia de una comprensión compartida y crítica sobre la función formativa de la evaluación en contextos bilingües sugiere una reflexión débil sobre el currículo por parte del equipo de docentes y directivos, incapaz de generar condiciones para una implementación efectiva del CSI como instrumento de transformación educativa. En este sentido, la evaluación en el marco del CSI, lejos de ser una práctica técnica, constituye un componente esencial para construir y consolidar ambientes de aprendizaje inclusivos y adaptados al desarrollo multidimensional de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la evaluación debe ser resignificada como una práctica reflexiva y concertada, que de cuenta no solo de la dimensión cognitiva, sino

también de las dimensiones socioafectiva y físico-creativa, en coherencia con los principios del CSI y los retos de la educación intercultural propios de la ciudadanía global.

4.4.7 Rol de los agentes en el CSI.

El análisis de esta categoría permitió profundizar en las concepciones de docentes y directivos respecto al rol de los distintos agentes involucrados en la implementación del CSI, así como su percepción sobre el uso y apropiación de recursos y materiales didácticos.

Un primer hallazgo muestra una coincidencia mayoritaria en la concepción del estudiante como actor activo, dinámico y autónomo del proceso de aprendizaje, posición compartida por 11 de los 12 participantes (CP-01, CP-02, CP-03, CP-04, CP-05, CP-06, CP-07, CP-08, CP-09, CP-10, CP-11). Esta visión reconoce en el estudiante un papel central, caracterizado por la responsabilidad, la autonomía y el protagonismo en la construcción del conocimiento, como lo expresó CP-06 al describirlo como *"aprendices activos, investigadores, resolutores de problemas y comunicadores efectivos."* No obstante, CP-08 y CP-10 complementaron esta perspectiva con una visión crítica, enfatizando la necesidad de superar el modelo transmisivo, destacando que el estudiante debe participar activamente aportando ideas y construyendo significados de manera colaborativa, evitando el riesgo de convertirse en receptor pasivo de contenidos.

Respecto al rol docente, se evidenció un consenso unánime en torno a su función como facilitador, guía, mediador y motivador del proceso de aprendizaje (todos los participantes). Esta percepción destaca al docente como coordinador estratégico de ambientes de aprendizaje centrados en el estudiante, promoviendo el desarrollo integral y comunicativo, tal como lo afirmó CP-02: *"Guías, facilitadores del conocimiento de manera reflexiva."* Sin embargo, cabe resaltar que CP-06 y CP-08 aportaron una visión ampliada y crítica, subrayando que el rol docente debe trascender la mera facilitación, asumiendo también funciones de líder innovador, investigador pedagógico, modelo reflexivo y adaptador creativo de estrategias contextualizadas, señalando así la necesidad de fortalecer el liderazgo pedagógico en la implementación curricular.

En cuanto al rol de las familias en el proceso de implementación del CSI, diez de 12 participantes, coincidieron en reconocer el acompañamiento emocional y académico como un elemento fundamental, resaltando la importancia de la colaboración familiar en la motivación, el apoyo emocional y la generación de ambientes propicios para el aprendizaje del inglés (CP-01, CP-

02, CP-03, CP-04, CP-06, CP-07, CP-08, CP-09, CP-10, CR-01). En este sentido, CP-08 sostuvo que *"la familia puede llegar a influir positivamente cuando colabora activamente."* No obstante, dos participantes (CP-05 y CR-02) manifestaron limitaciones o falta de claridad respecto al papel de la familia dentro del currículo, indicando no recordar si este aspecto se plantea explícitamente en el CSI, lo cual pone de manifiesto ciertas debilidades conceptuales y la persistencia de enfoques limitados que restringen la comprensión del proceso educativo como una responsabilidad compartida.

Respecto a las responsabilidades de la Secretaría de Educación Distrital (SED), nueve participantes identificaron la formación docente continua y la provisión de recursos didácticos y tecnológicos como las principales acciones de apoyo institucional que la SED debe garantizar para favorecer la implementación efectiva del CSI (CP-01, CP-05, CP-06, CP-07, CP-08, CP-09, CP-10, CR-01). CP-06 sintetizó esta visión afirmando que corresponde a la SED participar *"en el diseño y actualización del currículo, la capacitación docente y la provisión de recursos."* Sin embargo, tres casos (CR-02 y CP-04) manifestaron respuestas vagas o sin claridad sobre el rol específico de la SED, reflejando vacíos conceptuales significativos y, particularmente en el caso del directivo CR-02, una preocupante debilidad en la comprensión de la gestión educativa y el acompañamiento institucional.

Se evidenció una correlación sólida entre la concepción del estudiante como actor activo y el rol docente como facilitador reflexivo, conformando una narrativa mayoritaria en el discurso docente que, no obstante, tiende a reproducir un enfoque normativo, sin evidencias claras de prácticas transformadoras. Asimismo, la importancia del acompañamiento familiar activo fue consistentemente asociada a la motivación, el apoyo emocional y el acompañamiento académico, reafirmando su papel como agentes complementarios del proceso educativo.

No obstante, la falta de claridad sobre las responsabilidades de la SED, particularmente en el caso de CR-02, se asocia con una debilidad en el liderazgo directivo, lo que representa un riesgo en la implementación efectiva y contextualizada del currículo en las instituciones analizadas. Finalmente, los casos de CP-06 y CP-08 destacaron como minorías críticas que demandan una visión ampliada del rol docente, vinculada al liderazgo pedagógico, la innovación y la capacidad de adaptación estratégica, configurándose como discursos que, aunque minoritarios, ofrecen pistas relevantes para una implementación más reflexiva y crítica del CSI.

Por consiguiente, en lo que respecta al rol de los agentes en el CSI, los hallazgos evidencian una comprensión parcialmente alineada con su fundamentación teórica, en tanto se reconoce el protagonismo del estudiante y la función facilitadora del docente. No obstante, la emergencia de posturas críticas que abogan por un rol docente más activo, reflexivo e investigativo sugiere tensiones con una visión reduccionista del papel del educador como ejecutor de orientaciones curriculares. Esta limitación podría estar vinculada a procesos formativos insuficientes y a prácticas institucionales que no favorecen el empoderamiento docente ni la construcción de liderazgos pedagógicos innovadores. La débil comprensión del rol de la Secretaría de Educación Distrital (SED) apunta a una carencia de liderazgo institucional efectivo por parte de ésta, lo que restringe el acceso a recursos y el desarrollo de capacidades profesionales, comprometiendo la implementación coherente del CSI. En cuanto a la familia, aunque se reconoce su importancia, la escasa articulación hogar-escuela plantea desafíos para el desarrollo holístico de ambientes de aprendizaje inclusivos y culturalmente sensibles. La transformación educativa requiere una reconfiguración colaborativa de todos los actores que intervienen en el proceso, donde cada agente –docente, estudiante, directivo, familia e institución– participen de un diálogo a partir del cual se establezcan las corresponsabilidades de manera crítica.

4.4.8 Implementación del Currículo Sugerido de Inglés (CSI)

En cuanto a los criterios de selección de recursos didácticos y materiales, la mayoría de los participantes (ocho casos de diez) manifestó tener en cuenta elementos básicos como la alineación con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), la pertinencia contextual, la accesibilidad, la calidad pedagógica y la adecuación al nivel de desarrollo de los estudiantes (CP-01, CP-02, CP-03, CP-04, CP-05, CP-06, CP-10, CR-01). CP-06 sintetizó esta posición al afirmar que privilegia *"la relevancia, la calidad, adecuación a la edad y la diversidad."* No obstante, tres participantes (CP-08, CP-09, CR-02) evidenciaron desconocimiento o respuestas vagas, admitiendo no recordar con claridad los criterios o no contar con lineamientos definidos, lo que evidencia vacíos críticos en la toma de decisiones pedagógicas y riesgos en la selección de materiales adecuados.

Respecto a la adaptación de los materiales a los contextos y niveles de los estudiantes, nueve participantes demostraron una comprensión adecuada de la necesidad de contextualizar los materiales, mediante la incorporación de ejemplos locales, elementos culturales propios y ajustes al nivel de inmersión lingüística de cada grupo (CP-01, CP-02, CP-03, CP-04, CP-05, CP-06, CP-07, CP-

08, CP-10). CP-06 enfatizó esta práctica afirmando que realiza *"análisis del contexto, modificación del contenido y uso de elementos culturales."* En contraste, CP-09, CR-01 y CR-02 manifestaron desconocimiento o falta de claridad, limitándose a perspectivas genéricas que omiten la importancia de adaptar los materiales a las particularidades de los entornos escolares.

En cuanto a los tipos de recursos didácticos considerados más efectivos, se observó un predominio claro de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs), plataformas digitales, videos, audios, juegos y simulaciones, valorados por nueve participantes como herramientas que despiertan mayor curiosidad, motivación y participación en los estudiantes (CP-01, CP-02, CP-03, CP-05, CP-06, CP-08, CP-09, CP-10, CR-01). CP-08 reforzó esta visión al afirmar que *"los tecnológicos son los que más atracción y curiosidad desarrollan en los estudiantes."* No obstante, cuatro de diez docentes (CP-04, CP-05, CP-07, CR-02) continuaron priorizando recursos impresos clásicos, como cartillas, libros y lecturas, lo que refleja la persistencia de enfoques más tradicionales y normativos en algunos contextos.

En relación con el uso y frecuencia de los recursos recomendados por el MEN, seis participantes reportaron un uso frecuente y sistemático de materiales como las series Way to Go, English Please, Know Now, y recursos del British Council, incorporándolos de manera cotidiana o semanal en sus prácticas pedagógicas (CP-01, CP-03, CP-05, CP-07, CR-01, CR-02). Por su parte, cuatro de diez docentes (CP-02, CP-04, CP-06, CP-08) señalaron un uso ocasional y con adaptaciones, considerando estos materiales como una guía general que requiere ajustes para adecuarse a las necesidades específicas de sus estudiantes. CP-06 expresó al respecto: *"Algunas veces. Son guía general, pero no todas las actividades se adaptan a mi población."* Finalmente, CP-09 reportó desconocimiento o no uso de estos recursos, reflejando una desconexión importante con las herramientas institucionales propuestas.

Se constató una relación sólida entre el uso de TIC y la adaptación contextualizada de materiales, especialmente en docentes que manifestaron discursos innovadores y críticos, quienes reconocen la necesidad de integrar herramientas digitales adaptadas a las realidades locales y culturales. Por otro lado, aquellos docentes que mantienen el uso prioritario de recursos impresos clásicos evidencian enfoques más tradicionales y normativos, asociados a prácticas pedagógicas centradas en la transmisión de contenidos y en la enseñanza estructurada del idioma. El caso de CR-02 muestra un uso limitado o sin claridad sobre los recursos, acompañado de desconocimiento en los procesos de adaptación y criterios de selección, lo que refuerza los vacíos en el liderazgo

institucional previamente identificados, generando riesgos significativos para una implementación efectiva, crítica y pertinente del CSI en sus entornos educativos.

A partir de lo anterior, la implementación del CSI evidencia una apropiación heterogénea de los recursos oficiales, marcada por una coexistencia de prácticas tradicionales y emergentes, lo cual refleja tensiones no resueltas entre la innovación pedagógica y la reproducción de enfoques convencionales. Esta variabilidad podría explicarse por factores como la formación inicial centrada en el uso prescriptivo de materiales, la escasa capacitación en adaptación contextual de recursos y la limitada alfabetización digital entre docentes y directivos. Aunque se reconoce discursivamente el valor pedagógico de las TIC y los recursos digitales, la priorización persistente de materiales impresos y prácticas estandarizadas repercute en la creación de ambientes de aprendizaje dinámicos, inclusivos e interculturales. Por otro lado, la falta de claridad sobre los criterios de adaptación del CSI denotaría un vacío en la apropiación del currículo como proyecto pedagógico flexible, lo que compromete su potencial innovador. Se puede inferir del análisis que la implementación efectiva del CSI no se reduce al uso de materiales, sino que requiere de una comprensión crítica y contextualizada del mismo, enmarcada en el desarrollo multidimensional y la construcción de ambientes de aprendizaje significativos.

4.4.9 Autoevaluación

La categoría relativa a la autoevaluación permitió indagar en la percepción que docentes y directivos tienen sobre su nivel de familiarización, fortalezas, debilidades y necesidades de apoyo en relación con la implementación del Currículo Sugerido de Inglés (CSI). Los hallazgos evidencian un panorama diverso, con tendencias que muestran una brecha preocupante entre el reconocimiento discursivo de ciertos elementos del currículo y la apropiación crítica, metodológica y contextualizada de sus componentes.

En términos de familiarización con el CSI, la autovaloración realizada por los participantes, utilizando una escala de 1 a 5, mostró que siete de diez docentes (CP-01, CP-03, CP-05, CP-06, CP-07, CP-08, CP-10) se ubicaron en niveles altos (4-5) de familiarización, aunque algunos de ellos reconocieron la existencia de áreas de mejora y vacíos conceptuales aún por abordar. Tres de diez docentes (CP-04, CP-05, CP-09) se posicionaron en niveles de mediana familiarización (3), admitiendo un conocimiento intermedio del currículo y señalando la necesidad de profundización en aspectos específicos. Preocupa especialmente que dos de diez docentes (CP-02) y ambos

directivos (CR-01, CR-02) se autocalificaron en niveles de baja familiarización (1-2), situación que evidencia un bajo nivel del conocimiento, particularmente en el caso de los líderes institucionales, quienes desempeñan un papel clave en la orientación y acompañamiento del proceso de implementación curricular.

En cuanto a las fortalezas declaradas, se identificaron diversas percepciones que, si bien reflejan iniciativas positivas, también dejan entrever la fragmentación y la focalización en aspectos operativos más que en dimensiones metodológicas o pedagógicas profundas. Entre las fortalezas mencionadas se destacan el uso de recursos didácticos variados (CP-02, CP-05, CP-06), el conocimiento de los contextos locales (CP-04, CP-05), el trabajo en equipo y la colaboración docente (CP-03, CP-10) y la adaptación del currículo a las características de la población escolar (CP-06). Por el contrario, las áreas de mejora identificadas evidencian brechas críticas en componentes esenciales del currículo, tales como la evaluación formativa y auténtica (CP-02, CP-08), el uso pedagógico de tecnologías y herramientas digitales (CP-05, CP-06), el diseño de syllabus y flexibilización curricular (CP-05, CP-06), así como la necesidad de apoyo externo y acompañamiento continuo por parte de instancias institucionales (CR-01, CR-02, CP-03).

Respecto al apoyo adicional percibido como necesario, la demanda más recurrente fue la capacidad docente continua, mencionada por seis de 12 participantes (CP-02, CP-03, CP-05, CP-06, CP-08, CP-10), quienes expresaron la necesidad de espacios de formación permanente, actualización pedagógica y acompañamiento en la implementación del currículo. Asimismo, cuatro casos subrayaron la necesidad de contar con recursos tecnológicos actualizados (CP-05, CP-06, CP-08, CP-10), y otros cuatro señalaron la importancia de un acompañamiento institucional más activo y cercano (CP-03, CP-06, CR-01, CR-02), poniendo de relieve las carencias en el soporte organizacional.

En relación con las áreas de formación solicitadas, se destacan la didáctica y estrategias metodológicas (CP-05, CP-06, CP-08, CP-10) y la evaluación educativa (CP-02, CP-03, CP-08) como los campos prioritarios. También emergió la demanda de formación en uso de TIC e inteligencia artificial aplicadas a la enseñanza de inglés (CP-05, CP-06, CP-08), en inclusión y atención a la diversidad (CP-02, CP-05), así como en diseño curricular y elaboración de syllabus (CP-05, CP-06), evidenciando así un interés por fortalecer capacidades que permitan una implementación más reflexiva, crítica e innovadora del CSI.

Por último, los resultados en torno a la autoevaluación ponen de relieve una distancia significativa entre el reconocimiento declarativo del CSI y su incorporación efectiva en las prácticas pedagógicas, lo cual sugiere que el conocimiento del profesorado tiende a ser más superficial que analítico y crítico, dado que el desarrollo de habilidades pedagógicas, lingüísticas y reflexivas no se articula completamente con los saberes locales, con el fomento del diálogo intercultural, ni se adapta a contextos multilingües y multiculturales. Esta disonancia puede estar vinculada a una cultura evaluativa enfocada principalmente en aspectos formales del desempeño, dejando en segundo plano los procesos reflexivos, situados y orientados a la mejora continua. En el caso de los directivos, la limitada autopercepción sobre su conocimiento del CSI subraya la necesidad de fortalecer liderazgos pedagógicos sólidos que acompañen la implementación curricular desde perspectivas críticas y contextualizadas. Asimismo, la demanda sostenida por formación en áreas estratégicas como la evaluación, las tecnologías de la información y la inclusión, junto con el llamado a una presencia institucional más activa por parte de la SED, evidencian la urgencia de desarrollar capacidades tanto individuales como colectivas. Avanzar hacia una transformación educativa genuina requiere procesos de reflexión sistemática, así como apoyos institucionales que no solo permitan identificar debilidades, sino también promover prácticas pedagógicas sólidas, contextualizadas y sostenidas en fundamentos teóricos claros.

5. Propuesta Curricular

5.1 Introducción

Considerando la problemática identificada, el presente trabajo de investigación contempló el diseño o formulación de la propuesta “Reencuentro con el CSO para una transformación integral en el siglo XXI” con el ánimo de maximizar el desarrollo multidimensional en ambientes de aprendizaje de inglés a través de la aplicación del Currículo Sugerido de Inglés del MEN en instituciones públicas de Bogotá. El CSI propone una visión pedagógica integral que trasciende la enseñanza lingüística convencional para posicionarse como una herramienta de transformación educativa desde una perspectiva multidimensional. Esta propuesta de estrategias curriculares responde a la necesidad de contextualizar e implementar el CSI según las distintas tipologías del Plan Distrital de Bilingüe (PDB).

5.2 Objetivo General

Diseñar un conjunto de estrategias curriculares contextualizadas que puedan ser usadas por los docentes para promover el desarrollo multidimensional de los estudiantes en ambientes bilingües de aprendizaje, alineadas con las orientaciones del CSI y diferenciadas por tipología institucional.

5.3 Objetivos Específicos

1. Fortalecer las capacidades pedagógicas de docentes, líderes de bilingüismo y directivos docentes mediante procesos de formación, acompañamiento y liderazgo pedagógico.
2. Promover prácticas educativas que integren el desarrollo cognitivo, socioafectivo, comunicativo, ético y cultural de los estudiantes.
3. Adaptar las estrategias pedagógicas del CSI a las condiciones particulares de cada tipología del Plan Distrital de Bilingüismo (Fortalecimiento, Jornada Única y Modelo Educativo Bilingüe).

Tabla 4. Estrategias curriculares sugeridas

Estrategias curriculares agrupadas por áreas de mejora	
Área de mejora	n° de estrategias
1. Contextualización Curricular y Respuesta a la Diversidad	3
2. Metodologías Activas y Significativas	3
3. Evaluación Formativa y Auténtica	2
4. Desarrollo Profesional Docente y Liderazgo Pedagógico	4
5. Integración Crítica de Recursos y Tecnologías	4
6. Dimensión Socioafectiva y Comunitaria del Currículo	4
TOTAL	20

Fuente: *elaboración propia*

5.4 Estrategias curriculares agrupadas por áreas de mejora

1. Contextualización Curricular y Respuesta a la Diversidad

- Implementar ajustes que respondan a las particularidades sociales, culturales y económicas del contexto institucional, partiendo de las orientaciones generales del CSI.
- Desarrollar mecanismos institucionales para monitorear continuamente la implementación del CSI desde una perspectiva integral (académica, socioafectiva, ética e intercultural), con indicadores claros que permitan ajustes oportunos.
- Generar una cultura institucional permanente orientada a la reflexión crítica y al mejoramiento continuo del currículo, consolidando ambientes educativos adaptativos y sostenibles, a través de la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje, la integración de la evaluación diagnóstica y formativa del proceso curricular y la promoción de la innovación pedagógica basada en evidencias.

2. Metodologías Activas y Significativas

- Promover prácticas desde el aprendizaje basado en proyectos y problemas situados en contextos locales relevantes para los estudiantes.
- Combinar el aprendizaje basado en tareas, proyectos y problemas en secuencias que fortalezcan progresivamente habilidades comunicativas, interculturales y de resolución de problemas reales.
- Potenciar círculos de conversación, debates guiados y análisis crítico de textos literarios y culturales para desarrollar empatía, competencia intercultural y fluidez avanzada en inglés.

3. Evaluación Formativa y Auténtica

- Implementar rúbricas integrales, autoevaluación, coevaluación y portafolios de aprendizaje para hacer del proceso evaluativo una herramienta de mejora continua.
- Diseñar tareas auténticas en las que los estudiantes produzcan soluciones comunicativas en inglés que aborden problemáticas reales, integrando múltiples dimensiones del desarrollo.

4. Desarrollo Profesional Docente y Liderazgo Pedagógico

- Fomentar espacios sistemáticos para que los docentes analicen, discutan y reformulen colectivamente estrategias de enseñanza-aprendizaje alineadas con el CSI.
- Establecer cursos y talleres continuos sobre metodologías integradoras, evaluación auténtica y uso crítico de tecnologías en ambientes bilingües.
- Implementar programas dirigidos a directivos docentes sobre comprensión profunda del CSI y gestión estratégica curricular.
- Promover modelos de liderazgo en los que docentes líderes acompañen curricularmente a sus pares, facilitando una implementación contextualizada y transformadora.

5. Integración Crítica de Recursos y Tecnologías

- Maximizar el uso de plataformas LMS, aplicaciones educativas, podcasts y entornos colaborativos virtuales adaptados al CSI, para enriquecer el aprendizaje autónomo y creativo.
- Diseñar programas para docentes y estudiantes que fortalezcan multialfabetizaciones y pensamiento crítico digital en contextos globales de aprendizaje de inglés.
- Capacitar a los docentes para reelaborar recursos como *English Please!*, *Way to Go* o *Know Now 2.0*, de modo que también aborden dimensiones culturales, socioafectivas y éticas.
- Promover la creación y uso de materiales que reflejen la diversidad cultural, lingüística y social de los estudiantes, fomentando respeto y empatía intercultural.

6. Dimensión Socioafectiva y Comunitaria del Currículo

- Organizar eventos interculturales, clubes de debate, proyectos de investigación escolar en inglés y ferias bilingües donde los estudiantes lideren su propio aprendizaje.
- Incorporar prácticas de manejo de emociones, resolución de conflictos y trabajo colaborativo, para acompañar el aprendizaje de inglés con un desarrollo socioemocional profundo.
- Crear jornadas familiares bilingües, talleres interculturales y encuentros académicos que vinculen el hogar y la comunidad al proceso de aprendizaje del inglés.
- Desarrollar iniciativas escolares que involucren a la comunidad local en la solución de problemáticas reales a través del uso del inglés, fortaleciendo la dimensión ética y ciudadana.

Estas estrategias cuentan con el potencial de constituirse como herramientas para reducir las brechas entre la propuesta curricular del CSI y su implementación real en los contextos escolares, garantizando su pertinencia, eficacia y sostenibilidad. Su aplicación articulada en el ámbito contextual, en las prácticas pedagógicas, en los procesos evaluativos y en la cualificación docente permite avanzar hacia una implementación más coherente, situada y reflexiva del currículo. Asimismo, fortalecen la capacidad de las instituciones educativas para responder a las necesidades reales de los estudiantes, reconociendo la diversidad como un valor pedagógico y no como una barrera. En conjunto, estas estrategias aportan a la construcción de una educación de calidad, inclusiva, innovadora y transformadora, en consonancia con los principios del desarrollo multidimensional y el CSI. Ver Anexo 3.

6. Conclusiones

Este estudio tuvo como objetivo central analizar cómo el Currículo Sugerido de Inglés (CSI) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) promueve el desarrollo multidimensional en estudiantes de educación media en instituciones públicas de Bogotá. A partir de los resultados obtenidos mediante técnicas cualitativas y análisis de contenido, se pueden establecer las siguientes conclusiones específicas, derivadas de los objetivos planteados:

En primer lugar, el diagnóstico inicial reveló que el equipo docente posee un conocimiento general sobre el CSI, aunque predominantemente superficial, limitado a aspectos declarativos y menos centrado en las implicaciones prácticas y metodológicas del currículo. Esta situación pone de manifiesto la necesidad urgente de fortalecer procesos formativos continuos que no solo amplíen la comprensión conceptual, sino que también promuevan la apropiación metodológica efectiva y crítica por parte del profesorado.

En segundo lugar, se identificó una notable brecha entre la propuesta curricular y la implementación práctica en las aulas, destacándose la discrepancia en el uso efectivo de estrategias pedagógicas dirigidas al desarrollo integral. Aunque el CSI promueve explícitamente metodologías activas como el aprendizaje basado en tareas, proyectos y problemas, la práctica real en los ambientes de aprendizaje reflejó un predominio de enfoques tradicionales y fragmentados, centrados en el rendimiento académico más que en la formación integral y multidimensional del estudiante. Esta brecha se debe, en parte, a limitaciones institucionales, falta de recursos adecuados, deficiencias en la formación docente como el desarrollo de la identidad profesional.

Finalmente, se diseñó una propuesta curricular basada en los principios del CSI que incorpora estrategias prácticas para maximizar el desarrollo multidimensional. Estas estrategias promueven una educación bilingüe integral mediante actividades didácticas y evaluaciones formativas, atendiendo tanto la dimensión cognitiva como la socioafectiva y físico-creativa. La propuesta curricular subraya la necesidad de adecuar estas prácticas al contexto específico de cada institución, integrando enfoques metodológicos innovadores con una fuerte carga contextual y crítica. Además, el estudio evidencia que el CSI tiene el potencial de promover un desarrollo multidimensional significativo siempre que su implementación sea efectiva, contextualizada y apoyada por una formación docente integral y crítica.

7. Limitaciones de la Investigación

a. Limitación del alcance interpretativo cualitativo.

La presente investigación, sustentada en un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, presenta como principal restricción la imposibilidad de generalizar los hallazgos a contextos distintos a aquellos directamente analizados. Si bien este enfoque permitió una comprensión densa y situada de las dinámicas educativas que emergen en la implementación del Currículo Sugerido de Inglés (CSI) en tres instituciones públicas de Bogotá, su intencionalidad hermenéutica prioriza la exploración en profundidad sobre la extensión estadística. Esta característica metodológica delimita el alcance de la transferencia de resultados, limitando la extrapolación hacia otras realidades institucionales con características socioculturales o estructurales divergentes. No obstante, esta misma restricción abre un horizonte de oportunidad para futuras investigaciones comparativas, donde el diseño metodológico mixto o cuantitativo permita ampliar y contrastar los patrones emergentes identificados, generando así un corpus de conocimiento más robusto y generalizable sobre la implementación del CSI en escenarios educativos diversos.

Por otro lado, esta limitación no implica una debilidad epistemológica del estudio, sino una manifestación inherente a su naturaleza comprensiva. En el marco de esta investigación resulta crucial destacar que la profundidad analítica alcanzada en el abordaje de las categorías a priori como la identidad profesional docente, el liderazgo directivo y la apropiación crítica de las estrategias metodológicas del CSI— aporta elementos valiosos para el diseño de intervenciones institucionales contextualmente pertinentes. Esta profundidad, aunque limitada en su alcance estadístico, permite develar tensiones latentes entre lo normativo y lo aplicado, y visibiliza las brechas entre el diseño curricular ministerial y las prácticas pedagógicas reales. Así, aunque no se persigue la representatividad cuantitativa, la investigación proporciona un marco interpretativo rico que puede ser aplicado, replicado y ampliado en contextos con características similares, contribuyendo al debate nacional sobre la calidad de la educación bilingüe y su articulación con el desarrollo multidimensional.

b. Limitación asociada a los sesgos de percepción autorreportada.

Otra de las limitaciones significativas identificadas en esta investigación reside en la utilización de percepciones autorreportadas por parte de los docentes y directivos como principal fuente de información. Si bien los cuestionarios aplicados fueron cuidadosamente diseñados para capturar una variedad de dimensiones relacionadas con la apropiación del CSI, el liderazgo pedagógico y el uso de recursos didácticos, la naturaleza subjetiva de las respuestas puede introducir sesgos de deseabilidad social, omisión o interpretación interesada. Esta circunstancia limita la posibilidad de obtener un análisis objetivo y verificable de las prácticas pedagógicas efectivas en los entornos escolares reales. En un contexto donde el discurso institucional muchas veces se distancia de la praxis cotidiana, el autorreporte puede tender a idealizar o minimizar ciertas problemáticas estructurales, dificultando así una caracterización empírica precisa de la implementación del currículo.

Este sesgo perceptual se vuelve especialmente relevante al considerar que la mayoría de los docentes manifestaron niveles altos de familiarización discursiva con el CSI, sin que ello se tradujera necesariamente en una apropiación metodológica crítica ni en una transformación significativa de las prácticas pedagógicas. Asimismo, los directivos educativos, al no reconocerse como actores pedagógicos directos, pueden subestimar su papel en la consolidación de entornos institucionales coherentes con el desarrollo multidimensional propuesto por el currículo. De allí la necesidad de complementar estudios futuros con estrategias metodológicas que incluyan la triangulación de datos, tales como observaciones directas en aula, análisis documental de planeaciones y entrevistas en profundidad, que permitan contrastar lo dicho con lo hecho. Solo a través de esta validación empírica se podrá acceder a una comprensión más completa, crítica y situada del impacto real del CSI en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como vehículo para el desarrollo integral del estudiantado colombiano.

c. Limitación por ausencia de instrumentos de observación directa

Una limitación metodológica de considerable relevancia en esta investigación fue la ausencia de instrumentos de observación directa dentro del diseño de recolección de información. El hecho de no haber incluido registros sistemáticos de las prácticas pedagógicas in situ impidió una validación empírica del grado de coherencia entre las percepciones docentes y la implementación efectiva del Currículo Sugerido de Inglés (CSI). En investigaciones centradas en el desarrollo multidimensional, la observación directa adquiere un valor incuestionable, pues

permite evidenciar con mayor fidelidad el despliegue real de estrategias metodológicas orientadas a las dimensiones cognitiva, físico-creativa y socioafectiva, así como sus efectos en la interacción entre estudiantes y docentes. Esta ausencia de observación limita, por tanto, la posibilidad de analizar el ambiente de aula como un escenario vivo, donde confluyen elementos estructurales, simbólicos y afectivos que dan forma al proceso educativo.

Además, en el contexto de las instituciones públicas de Bogotá, atravesadas por desigualdades estructurales, la omisión de este tipo de instrumentos impide recoger matices cruciales vinculados a las condiciones materiales, espaciales y relacionales que configuran los ambientes bilingües de aprendizaje. En efecto, hubiera sido deseable contrastar las narrativas de los actores educativos con evidencias directas de su práctica cotidiana, a fin de identificar no solo las fortalezas, sino también las tensiones, contradicciones o resistencias frente al modelo propuesto por el CSI. De esta manera, futuras investigaciones podrían incorporar enfoques etnográficos, diarios de campo o rúbricas de observación que permitan trazar un mapa más completo del entramado institucional que da forma al desarrollo multidimensional. Solo así será posible comprender en profundidad los procesos de mediación curricular que tienen lugar entre las políticas educativas y las realidades escolares.

d. Limitación en el alcance institucional y territorial del estudio

La cuarta limitación se relaciona con el ámbito territorial e institucional de la muestra, restringida a tres instituciones educativas públicas del Distrito Capital, cada una representativa de una tipología diferente dentro del Plan Distrital de Bilingüismo. Si bien esta selección permitió contrastar experiencias diferenciadas de implementación del Currículo Sugerido de Inglés según niveles de madurez institucional —fortalecimiento, jornada única y modelo bilingüe—, su cobertura resulta insuficiente para capturar la heterogeneidad y complejidad del sistema educativo colombiano en su conjunto. Esta delimitación reduce la posibilidad de evaluar con mayor amplitud la capacidad adaptativa del CSI en contextos rurales, en zonas de alta diversidad étnica y lingüística, o en instituciones con menores niveles de infraestructura, conectividad y formación docente.

En este sentido, si bien el estudio aporta hallazgos significativos sobre cómo se despliega el desarrollo multidimensional en escenarios urbanos y relativamente institucionalizados, no permite analizar las barreras específicas que enfrentan las comunidades educativas más

periféricas, excluidas o vulnerables, lo cual es esencial para una propuesta curricular que pretende ser contextual, flexible y equitativa. Además, la concentración del análisis en Bogotá, con sus condiciones particulares de gobernanza educativa y recursos, dificulta inferencias válidas sobre otras regiones del país donde las brechas territoriales y sociales son más pronunciadas. Esta limitación territorial subraya la urgencia de construir una agenda investigativa ampliada, que incluya instituciones de distintos departamentos, zonas rurales y regiones fronterizas, con el fin de evaluar cómo el CSI puede ser reconfigurado o adaptado desde una mirada interseccional, plural y territorialmente sensible.

8. Recomendaciones

A partir de las conclusiones obtenidas y las limitaciones presentadas anteriormente, se sugieren las siguientes recomendaciones para futuras investigaciones:

1. Profundizar en la formación docente integral: resulta fundamental cerrar las brechas entre el diseño curricular y su implementación en el aula. Si bien el CSI ofrece lineamientos claros y enfoques actualizados, su puesta en práctica depende en gran medida del nivel de apropiación, competencia y reflexión del profesorado. Investigar las necesidades formativas específicas en áreas como metodologías activas, interculturalidad, inclusión y competencias digitales permitiría orientar procesos de cualificación más pertinentes y efectivos. Además, estudios longitudinales aportarían evidencia sólida sobre el impacto real de estos procesos formativos en la transformación de las prácticas pedagógicas, favoreciendo así una implementación crítica, contextualizada y sostenible del CSI en los entornos escolares.
2. Realizar estudios interseccionales y contextuales: esto es crucial para comprender cómo factores como la ubicación geográfica, la condición socioeconómica, la diversidad cultural y las dinámicas institucionales inciden en la implementación del CSI. En contextos rurales o de alta vulnerabilidad, estas variables no solo condicionan el acceso a recursos y formación docente, sino que también moldean las formas en que el currículo es interpretado y aplicado. Abordar estas realidades mediante enfoques interseccionales permite identificar desigualdades estructurales, visibilizar prácticas pedagógicas resilientes y proponer adaptaciones curriculares pertinentes. De este modo, se favorece una implementación más

justa, situada y transformadora del CSI, alineada con los principios de equidad y diversidad que deben regir una política educativa inclusiva.

3. Evaluación del impacto multidimensional del CSI: esto se puede adelantar mediante investigaciones longitudinales, tanto cuantitativas como cualitativas, esenciales para comprender su eficacia real en el desarrollo integral del estudiantado. Este tipo de evaluación permitiría no solo medir avances en las dimensiones cognitiva, socioafectiva y físico-creativa, sino también identificar tendencias, obstáculos persistentes y buenas prácticas sostenibles en el tiempo. Además, validar empíricamente las estrategias curriculares y metodológicas propuestas por el CSI fortalecería la base de evidencia necesaria para ajustar, rediseñar o consolidar políticas educativas más efectivas. De esta manera, se aporta a una toma de decisiones informada, contextualizada y coherente con los objetivos de una educación equitativa y transformadora.
4. Enfoque en la Participación Comunitaria: Explorar la participación activa de las comunidades educativas en el desarrollo curricular y pedagógico es clave para avanzar hacia una implementación del CSI más democrática, contextualizada y significativa. Incluir las voces de familias, estudiantes y docentes no solo permite reconocer su agencia en los procesos educativos, sino que también contribuye a identificar necesidades, expectativas y saberes locales que enriquecen el currículo. Estudios participativos en este sentido pueden revelar formas concretas de involucramiento crítico y colaborativo, fortaleciendo la corresponsabilidad en la toma de decisiones pedagógicas. Esta línea de investigación promueve una educación más inclusiva, dialógica y transformadora, alineada con los principios de equidad, pertinencia y construcción colectiva del conocimiento.
5. Análisis de Estrategias Pedagógicas Innovadoras: profundizar en el análisis de estrategias pedagógicas innovadoras, como el aprendizaje basado en proyectos, tareas y problemas, es fundamental para comprender su impacto real en el desarrollo de competencias comunicativas en contextos bilingües. Estas metodologías activas, aunque ampliamente promovidas por el CSI, requieren una evaluación crítica que permita identificar no solo sus beneficios, sino también sus desafíos en escenarios educativos diversos. Realizar investigaciones comparativas facilitaría evidenciar cómo varía su efectividad según factores como el nivel institucional, el perfil docente o la disponibilidad de recursos. Este conocimiento contribuiría a una implementación más informada, contextualizada y

adaptativa de dichas estrategias, fortaleciendo su potencial transformador en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Estas recomendaciones ofrecen un marco integral para continuar fortaleciendo la investigación educativa en torno al Currículo Sugerido de Inglés y el desarrollo multidimensional, contribuyendo a mejorar la calidad educativa y promoviendo prácticas pedagógicas más inclusivas y efectivas en Colombia.

REFERENCIAS

- Acero Ordóñez, O., Hernández Echavarría, Y. & Vela González, P. (2025). Arquitectura curricular: perfil global para una sociedad intercultural. En Y. J. Moreno Jiménez, G. M. Delgado Soto, M. Orduz Quijano & Y. J. Moreno Jiménez (Eds.), *Innovación educativa desde la interculturalidad pedagógica*. Universidad Santo Tomás.
- Apple, M. W. (2004). *Ideología y currículo* (2ª ed.). Morata.
- Bernstein, B. (1971-75): *Clases, códigos y control*. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje (2 vols.), Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse*. Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Editorial Paidós. Publicado originalmente en inglés en 1979.
- Castro Quintero, R. (2025). *Contribución al estudio de la escuela desde la ontología lukacsiana*. En: La ontología del último Lukács: una necesidad teórica y práctica. Ápeiron. Estudios de Filosofía, N.º 22 - Abril 2025, [P.p. 61-90]. Recuperado de:
<https://www.apeironestudiosdefilosofia.com/n%C3%BAmero-22>
- Clemente Linuesa, M. (2006). *Interculturalidad y aprendizaje de lenguas*. Graó.
- Coll, C. (2008). *Psicología de la educación y práctica educativa: Nuevos escenarios, viejos problemas*. Graó.
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación)*. Diario Oficial No. 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de Colombia. (2013). *Ley 1651 de 2013, por la cual se fortalece el desarrollo de competencias en el aprendizaje del idioma inglés dentro del sistema educativo colombiano (Ley de Bilingüismo)*. Diario Oficial No. 48.853. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-329075_recurso_1.pdf

Correa, P. (2008). *Ambientes de aprendizaje en el siglo XXI*. E-mail Educativo.

Currículo sugerido de inglés – Eco Web 2.0. (s/f). Edu.co. Recuperado el 19 de septiembre de 2024, de <https://eco.colombiaaprende.edu.co/tag/curriculo-sugerido-de-ingles/>

De la Cruz Prego, F. (2016). Estado desarrollista humano: los retos de una conceptualización multidimensional. *Investigación & Desarrollo*, 24(2), 386–410. <https://doi.org/10.14482/indes.24.2.7822>

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

Fajardo Pascagaza, E. (2018). *De las virtudes en general según Santo Tomás*. Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información: CEDOTIC, ISSN-e 2539-1518, Vol. 3, Nº. 2, 2018. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7842155>

Feito Alonso, R. (2001). La enseñanza de la sociología: una propuesta desde la complejidad. *Revista de Educación*, (324), 63-86.

Gandarilla Salgado, J. G. (2024). Totalidad del capital, teorización crítica y encare de-colonial: Hacia la descolonización del conocimiento (R. Gil Hernández, Ed.). Tenerife Espacio de las Artes – TEA.

Gimeno Sacristán, J., Feito Alonso, R., Perrenoud, P., & Clemente Linuesa, M. (1998). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Morata.

Gimeno Sacristán, J. (Coord.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (640 pp.). Madrid, España: Ediciones Morata.

González Monteagudo, J. (2009). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, (15). Recuperado a partir de <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10155>

- Gordon Childe, V. (1995). *Los Orígenes de la Civilización*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Israel, J. (2010). *Una revolución de la mente: La Ilustración radical y los orígenes intelectuales de la democracia moderna* (A. Herrera, Trad.). Tusquets.
- Jaramillo, J. M. (2020). *Apropiación del Currículo Sugerido de Inglés en seis instituciones educativas focalizadas del municipio de Envigado* (Tesis de maestría). Universidad Pontificia Bolivariana, Facultad de Educación, Maestría en Educación, Medellín. Disponible en: <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/6154>
- Kristeller, P. O. (1982). *El pensamiento renacentista y sus fuentes*. Columbia Fondo de Cultura Económica.
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido, teoría y práctica*. Paidós.
- Lessa, S. (2015). *Para comprender a ontología de Lukács* (4ª ed.). Instituto Lukács, São Paulo. La Plata: Dynamis.
- Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Congreso de la República de Colombia.
- Lukács, G. (1966). *Estética I, la peculiaridad de lo estético*. Tomo I. Ediciones Grijalbo.
- Lukács, G. (2004). *Los Fundamentos ontológicos del pensamiento y de la acción humanos*. En: Lukács, G. *Ontología del ser social: el trabajo*. Ediciones Herramienta.
- Lukács, G. (1984/2012). *Para uma ontologia do ser social*. Vol. I. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Lukács, G. (2024). *Prolegómenos sobre la ontología del ser social*. Cuestiones de principio de una ontología que hoy es posible (D. F. Correa Castañeda, Ed. y Trad.). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Manacorda, M. A. (1969). *Marx y la pedagogía moderna*. Ápeiron Ediciones.
- Marcos, A. (2011). *Aprender haciendo: paideia y phronesis en Aristóteles*. Educação, 34(1),13-24. ISSN: 0101-465X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84818591003>

- Marrou, H.I. (1985) *Historia de la Educación en la Antigüedad*. Akal Editor
- Marx, K. (1955) *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*. Obras escogidas en dos tomos. Tomo I, Editorial Progreso.
- Marx, K. (1982). Manuscritos económico-filosóficos de 1844. En Marx, K. & Engels, F. (1982). *Obras Fundamentales de Marx y Engels. Volumen 1*. Fondo de Cultura Económica.
- Marx, K. (1988). Manifiesto del Partido Comunista. En Marx, K. & Engels, F. (1988). *Obras Fundamentales de Marx y Engels. Volumen 4*. Fondo de Cultura Económica.
- Max-Neef, M. A., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (2021). Desarrollo a escala humana: Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones. Editorial Econautas.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016a). *Anexo 14: Orientaciones y principios pedagógicos del Currículo Sugerido de Inglés*. Bogotá, D. C.: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016b). *Diseñando propuesta de Currículo Sugerido de Inglés (versión revisada)*. Bogotá, D. C.: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Lineamientos para la calidad de la educación en Colombia*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2019). *Escuelas como territorios de paz: Sistematización de experiencias*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2021). *Currículo Sugerido de Inglés para la Educación Básica y Media*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Mondolfo, R. (2004). *Figuras e ideas de la filosofía del Renacimiento*. Editorial Losada.
- Nussbaum, M. (2020). *Crear Capacidades: Propuesta para el Desarrollo humano*. Booket Ediciones.
- Ocampo, B. (2017). Análisis de contenido: un ejercicio explicativo. En: *La Investigación en Técnicas de recolección de información*. Universidad Piloto de Colombia. DGP Editores, SAS.
- OECD (2016), *Education in Colombia*, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264250604-en>. Traducido al español por el

Ministerio de Educación Nacional en 2016, disponible en:

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

Orduz Quijano, M., Calderón, S. I., & Gómez Barrera, J. S. (2025). La alteridad y diversidad en la educación media observada desde la práctica pedagógica multicultural. En Y. J. Moreno Jiménez, G. M. Delgado Soto, M. Orduz Quijano & Y. J. Moreno Jiménez (Eds.), *Innovación educativa desde la interculturalidad pedagógica*. Universidad Santo Tomás.

Páramo, P. (2021). La Falsas Dicotomía entre Investigación Cuantitativa y Cualitativa. En: La Investigación en Ciencias Sociales: estrategias de investigación. Universidad Piloto de Colombia. DGP Editores, SAS.

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó.

Rodríguez Vite, H. (2014). Ambientes de aprendizaje. *Ciencia Huasteca Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 2(4). <https://doi.org/10.29057/esh.v2i4.1069>

Rousseau, J.J. (1762/1990). *Emilio, o de la Educación*. Alianza Editorial.

SED Bogotá. (2011). Reorganización Curricular por Ciclos Educativos, referentes conceptuales y metodológicos. Transformación de la enseñanza y desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas y jóvenes, para la calidad de la educación.

SED Bogotá. (2019). *Plan Distrital de Segunda Lengua*. La apuesta de la ciudad educadora para garantizar el derecho a comunicarse en una segunda lengua a las niñas, niños y adolescentes.

Sen, A. (2012). *Desarrollo y libertad* (E. Rabasco & L. Toharia, Trad.; 11ª ed.). Bogotá, Colombia: Editorial Planeta Colombiana.

Soëtard, M. (1994). *Johan Heinrich Pestalozzi (1746–1827)*. Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada, 24(1–2), 299–313. París: UNESCO, Oficina Internacional de Educación.

United Nations Development Programme (UNDP). (2021). Human Development Report 2020: The Next Frontier – Human Development and the Anthropocene. UNDP.

UNESCO. (2021). *Repensar los futuros de la educación: Un nuevo contrato social*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

UNESCO. (2024). Global Education Monitoring Report 2024/5: Leadership in education – Lead for learning, UNESCO, Paris.

UNESCO. (2024). *Education Finance Watch 2024*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391641>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Anexos

[Anexo 1. Instrumento 01 - Cuestionario PANORAMA DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN TRES IED DE BOGOTÁ](#)

[Anexo 2. Matriz de Categorías y Subcategorías a priori del Cuestionario El desarrollo multidimensional en ambientes de aprendizaje](#)

[Anexo 3. Estrategias agrupadas por áreas de mejora.](#)

[CARTA CONFLICTO DE INTERESES](#)

[CARTAS INTENCIONALIDAD Y AVAL INSTITUCIONES EDUCATIVAS](#)

[Formato Consentimiento Informado](#)

[Recolección de Resultados - Cuestionario Panorama de la enseñanza y aprendizaje del inglés en tres IED de Bogotá](#)