

Significados y sentidos del Currículo *Sugerido* desde una trayectoria metodológica y metódica

Meanings and Senses of the Suggested Curriculum from a Methodological and Methodical Path

Recibido: 12-09-2023

Aceptado: 02-04-2024

Publicado: 03-06-2024

Reinelio Morales-Llano 

Universidad Católica de Manizales, Colombia.

Autor de correspondencia: reinelio.morales@ucm.edu.co

Olga Patricia Bonilla-Marquínez 

Universidad Católica de Manizales, Colombia.

Resumen

Esta investigación generó un nuevo conocimiento sobre políticas lingüísticas y currículos para el bilingüismo español-inglés. **Objetivo:** transformar en los maestros sus significados y sentidos de *Lo Sugerido* del currículo y políticas para el bilingüismo español inglés en Colombia. **Metodología:** el diseño metodológico se basó en la investigación en acción desde la perspectiva de espiral de Lewin. Para recolectar los datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas, círculos de reflexión y un grupo focal, conformado por seis maestros de inglés, quienes fueron la población objeto de estudio. Desde el diseño metodológico, primero, se exploraron los significados del Currículo Sugerido y políticas de bilingüismo que tenían los maestros; luego, se planificaron las acciones conjuntas; después, compartieron prácticas y experiencias; y, por último, construyeron nuevos significados y sentidos de *Lo Sugerido*. **Resultados:** los participantes apropiaron el sentido de *Lo Sugerido*, comprendiéndolo como un espacio donde ellos agencian, crean y co-construyen el currículo y las políticas de bilingüismo español-inglés. Asimismo, desarrollaron nuevas prácticas pedagógicas, como los cuadernos interactivos y los clubes de conversación. **Conclusiones:** esta investigación logró trascender del análisis crítico y discursivo sobre políticas lingüísticas y currículos para el bilingüismo, para alcanzar su apropiación y agencia desde la acción conjunta de los maestros.

Palabras clave: agencia docente, bilingüismo, currículo sugerido de inglés, políticas lingüísticas.

Cómo citar este artículo (APA): Morales-Llano, R., & Bonilla-Marquínez, O. (2024). Significados y sentidos del Currículo Sugerido desde una trayectoria metodológica y metódica. *Educación y Humanismo*, 26(47), 176-197. <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.47.6827>



Abstract

This research generated new knowledge about language policies and curricula for Spanish-English bilingualism. **Objective:** to transform teachers' meanings and senses of the Suggested Curriculum and policies for Spanish-English bilingualism in Colombia. **Methodology:** the methodological design was based on action research from Lewin's spiral perspective. To collect data, semi-structured interviews, reflection circles, and a focus group were used, consisting of six English teachers, who were the study population. From the methodological design, first, the meanings of the Suggested Curriculum and bilingualism policies held by the teachers were explored; then, joint actions were planned; next, practices and experiences were shared; and, finally, new meanings and senses of the Suggested were constructed. **Results:** participants appropriated the sense of the Suggested, understanding it as a space where they agency, create, and co-construct the curriculum and Spanish-English bilingualism policies. Likewise, they developed new pedagogical practices, such as interactive notebooks and conversation clubs. **Conclusions:** this research managed to transcend from the critical and discursive analysis of language policies and curricula for bilingualism to achieve their appropriation and agency through the joint action of teachers.

Keywords: teacher agency, bilingualism, suggested english curriculum, language policies.

Introduction

El asunto de las políticas lingüísticas (PL) para la enseñanza del idioma inglés se ha convertido en una prioridad dentro de las agendas gubernamentales de muchos países, esto debido principalmente a la importancia de este idioma (puente) para el fortalecimiento de relaciones comerciales, políticas y económicas (Johnson, 2013). En el caso de Colombia desde el año 1996 el Ministerio de Educación Nacional ha promulgado varias PL para el fomento del bilingüismo español-inglés, entre las que se destacan los Lineamientos Curriculares de inglés (MEN, 1996), el Programa Nacional de Bilingüismo (MEN, 2005), los Estándares Básicos de Competencia (MEN, 2006), y más recientemente, el Currículo Sugerido de inglés (CSI), una herramienta orientadora para los docentes y escuelas del país en sus procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera (MEN, 2016).

En consecuencia, también han sido varios los estudios y enfoques sobre los que se han investigado estas PL y el rol del docente de idiomas en Colombia. Cabe precisar que, para la construcción del estado del arte¹ se partió de tres asuntos claves para la investigación, como lo son las PL, el CSI y el rol de agencia del docente de inglés. La búsqueda de artículos y tesis doctorales sobre estas temáticas, se realizó en bases especializadas como Scopus, Eric, Dialnet, SciELO, Google Scholar, entre otras, y se utilizaron criterios de inclusión y exclusión como año de publicación: entre el 2016 y la actualidad; área: ciencias sociales, artes y humanidades; idiomas: inglés y español; y se emplearon palabras claves en los dos idiomas de búsqueda como política lingüística*; política de bilingüismo*; agencia docente de

¹ Cabe señalar que, como resultado de este ejercicio de revisión de literatura, ya se publicó un artículo en la revista Colombian Applied Linguistic Journal, el cual se titula "Política lingüística, bilingüismo y rol del maestro del inglés: una revisión de la literatura científica" (Morales-Llano, 2022).

inglés; inglés como lengua extranjera; inglés como segunda lengua; currículo sugerido; entre otras (Morales-Llano, 2022).

A partir de lo anterior, se identificó que algunos investigadores han abordado las PL desde el análisis documental y discursivo de las mismas (Bonilla y Tejada-Sánchez, 2016; Correa y González, 2016; Sierra y Giraldo, 2020). Otros estudios se han enfocado en la interpretación individual que tienen los diferentes actores con respecto a estas políticas (Miranda et al., 2022; Sierra y Echeverri, 2020; Cruz-Arcila, 2020; Peláez y Usma, 2017). Por otro lado, algunos académicos se han estudiado sobre las políticas para la formación de maestros en inglés (Ordoñez-Ordoñez, 2018; Méndez-Rivera y Guerrero-Nieto, 2022). Asimismo, se ha indagado acerca de la construcción de identidad de los docentes de inglés y su rol de agenciamiento (Torres-Rocha, 2017; Quintero-Polo et al., 2022). Y, por último, algunas investigaciones se han desarrollado desde el paradigma crítico a partir de los conceptos de inclusión y justicia social (De Mejía, 2017; Mackenzie, 2020; Miranda y Valencia, 2019).

Pese a que estos antecedentes dieron cuenta que en Colombia las investigaciones sobre PL han sido significativas, se evidenció que fueron muy escasas aquellas que indagaran sobre el CSI y la manera cómo los maestros lo interpretan y apropian desde su contexto particular, destacándose únicamente tres estudios que centraron su interés en el CSI. Uno de ellos es el de Moreno y Pájaro (2018), quienes proponen indisciplinar el CS desde la complejidad, como un enfoque alternativo para lograr los objetivos en materia de bilingüismo y calidad educativa. Otro estudio relevante es el de Jaramillo (2020), quien hace un análisis estadístico sobre los parámetros del currículo bilingüe y el aprendizaje compartido en seis IE públicas de Medellín. Por otro lado, cabe nombrar la investigación de Valdelamar (2022), donde a través de un estudio de caso y el análisis de las trayectorias de tres docentes de inglés, muestra cómo apropian y adaptan el CSI en sus prácticas pedagógicas.

A pesar de que los estudios mencionados anteriormente, representan una contribución de alto valor para el campo de las PL y el CSI en Colombia, no se encontró ningún estudio que centrara su análisis en la noción de Lo Sugerido. Este vacío de conocimiento llevó a plantear unos primeros interrogantes, ¿Cómo significan los maestros Lo Sugerido desde la interpretación de currículo y desde sus prácticas pedagógicas? y ¿cuáles eran las posibilidades para agenciar ese currículo desde la comprensión de Lo Sugerido?. En un intento por responder a estas preguntas, se realizó observación directa con un grupo de seis maestros de inglés (incluido el investigador) en una Institución Educativa (IE) de carácter público del municipio de Chinchiná Caldas. Se observó que, a pesar del discurso de flexibilidad, apertura y adaptabilidad al contexto, descrito en el documento del CSI (MEN, 2016), los maestros lo seguían significando como un currículo prescriptivo y obligatorio, sus prácticas pedagógicas estaban orientadas a responder a los intereses y expectativas de los formuladores de PL y los directivos de la institución, así, los docentes estaban asumiendo un rol de implementadores o replicadores del CSI. Una vez identificado el problema, tuvo lugar la pregunta central que guio toda la investigación, ¿Cómo transformar la manera de significar y construir sentido sobre Lo Sugerido en un grupo de maestros de inglés?

Todo lo anterior justificó y motivó el desarrollo de la presente investigación², cuyo objetivo principal era transformar en esos maestros y en el investigador la manera de significar y construir sentido sobre Lo Sugerido a través de la reflexión y la acción colectiva, y así lograr en ellos la apropiación y la agencia del currículo y las PL para el bilingüismo español-inglés. Para lograr este objetivo y los propósitos de la investigación, era necesario pensar las PL y el currículo para la enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva distinta, desmarcada de lo burocrático, es decir, trascender más allá de lo que dicen los documentos oficiales, y comprender lo que sucede al interior de las escuelas y las aulas de clase. Atendiendo a esto los marcos teóricos y conceptuales que fundamentaron la investigación, se centraron en al menos tres asuntos, los cuales se articularon y relacionaron en torno al asunto de Lo Sugerido.

Primero, las PL, entendidas desde la mirada de Ricento y Hornberger (1996) y Johnson (2013), quienes plantean que estas funcionan como una cebolla (ver figura 1) con diferentes capas o niveles que se permean entre sí: el nivel estatal, el institucional y el interpersonal. Asimismo, advierten que dentro de esos niveles intervienen diversos actores y se dan varios procesos, destacando el rol preponderante que tiene el maestro como agente de cambio y transformación, ya que se sitúa en el centro de la cebolla y se convierte en el último árbitro por el que pasan las políticas, lo que le da la posibilidad de reinterpretarlas y apropiárselas según las condiciones y necesidades del contexto, haciendo que las sientan como suyas y no simplemente como normas o directrices gubernamentales que se deben implementar.

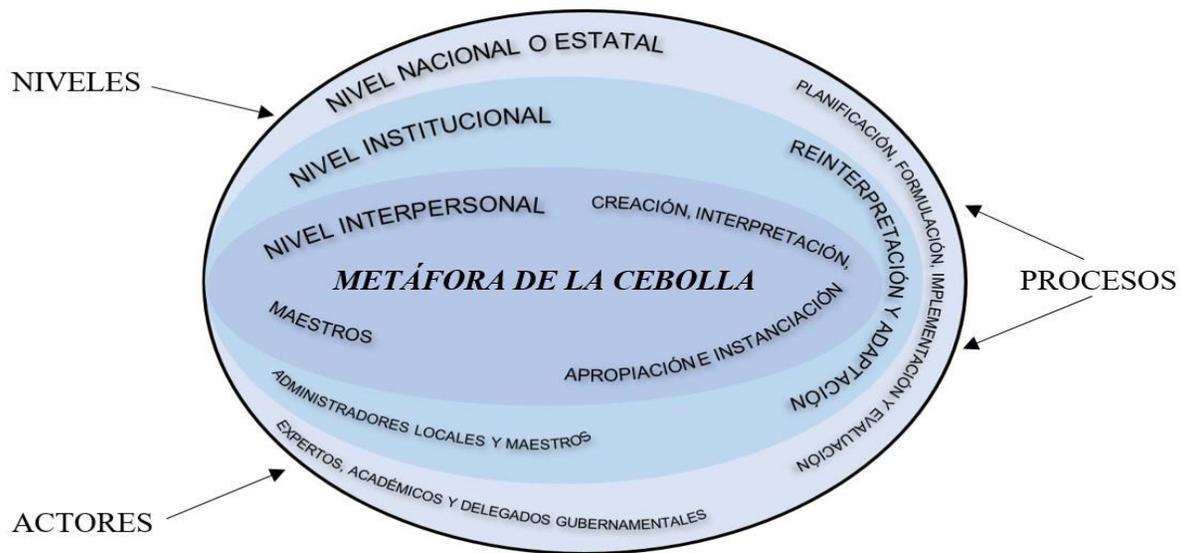


Figura 1
Metáfora de la Cebolla de PL.

² La investigación se llevó a cabo en el marco de una tesis doctoral denominada “Significados y sentidos sobre Lo Sugerido: una construcción de maestros en acción para la agencia del currículo y las políticas de bilingüismo español inglés en Colombia”.

Esa nueva mirada multicapas de las PL se articuló con el asunto de la agencia docente, asumida también desde la perspectiva de [Priestley et al. \(2015\)](#) como un logro colectivo que se da gracias a la interacción de esfuerzos individuales que hacen personas concretas en situaciones concretas. En este modelo se destacan tres dimensiones sobre las que se construye la agencia y que fueron claves para el diseño metodológico de la investigación. La primera es la dimensión iterativa, que se refiere al proceso continuo de reflexión y acción a partir de las experiencias y vivencias de un individuo para mejorar su propia práctica; luego está la dimensión proyectiva, concerniente a la capacidad para imaginar posibilidades de futuro y diseñar planes de acción; y por último, la dimensión práctico-evaluativa, donde el sujeto evalúa críticamente su propia práctica y hace ajustes de acuerdo a su contexto y los recursos de los que disponga para lograrlo.

En cuanto a la noción de currículo también se trasciende esa mirada reduccionista de pensarlo como la selección, organización y preparación de contenidos de las diferentes áreas del conocimiento, ya que como lo sostienen [Díaz \(2003\)](#) y [Bolívar \(2006\)](#), el currículo es, además, todo el conjunto de vivencias y experiencias del sujeto, involucra una serie de acciones, prácticas, rasgos culturales, significaciones y significados de quienes hacen parte del proceso educativo, lo cual permite trazar unas metas o fines, definir unos valores e intereses para un contexto y/o momento determinado ([Loaiza et al., 2020](#)).

Finalmente, se consideró la noción de sugerido desde dos perspectivas. La primera, a partir de una mirada retrospectiva acudiendo a la filosofía griega como cuna de muchos de los actuales sistemas de creencias y organización social. En este sentido, Lo Sugerido se enmarca desde la cosmovisión de Heráclito, quien postuló un mundo en constante cambio y transformación, donde la lucha de los contrarios es lo que hace que todo exista ([como se citó en Mondolfo, 1957](#)). De igual manera, en el currículo “sugerido” debe haber dinamismo, cambio, tensiones y lucha de contrarios que emergen a partir de las voces de quienes vivencian y experimentan ese currículo y las PL.

Por otra parte, Lo Sugerido se pensó en la investigación desde una mirada prospectiva, considerando esos saberes que debe tener el maestro latinoamericano desde la mirada de [Freire \(2004\)](#) y a partir de los planteamientos emergentes de autores como [De Sousa \(2009\)](#) y [Mignolo \(2015\)](#), quienes hacen un llamado a “decolonizar” esas formas de pensamiento y prácticas arraigadas en la tradición. Desde esta mirada Lo Sugerido se convierte entonces para los maestros en una posibilidad de giro o de transformación en la manera de significar y apropiarse el CSI y las PL.

Método

Considerar un problema de investigación que parte de un concepto poco explorado en el ámbito académico, como lo es el asunto de Lo Sugerido en el currículo y las PL para el bilingüismo español-inglés, exigió al investigador y al estudio mismo, un enfoque metodológico y metódico que rompiera los cánones del método científico, buscando nuevas maneras de aproximación a ese objeto de estudio, comprendiéndolo desde paradigmas ontológicos y epistemológicos que reconocieran las trayectorias del sujeto como maneras válidas de conocimiento.

Teniendo en cuenta lo anterior, se optó por el enfoque de investigación cualitativa, considerada como un proceso en el cual están interrelacionados el problema de estudio, los diferentes marcos ontológicos, epistemológicos, conceptuales, teóricos, paradigmas, métodos y metodologías (Flick, 2006). Asimismo, se vincularon los asuntos de método, metódica y metodología, como una triada necesaria para abordar de manera integral la comprensión y el análisis del objeto de estudio.

Con relación al método, cabe precisar que se optó por la investigación en la acción educativa, sustentada en los planteamientos del psicólogo estadounidense Kurt Lewin (1946), quien la define como una práctica social reflexiva llevada a cabo por los mismos participantes. En el caso del presente estudio fueron seis maestros de lengua extranjera (LE) inglés, tres de básica primaria y tres de básica secundaria y media, todos con formación de base en licenciatura en inglés o lenguas modernas. Además, cabe resaltar que, dos de los participantes tenían intereses investigativos, ya que al momento de la investigación se encontraban adelantado estudios de posgrado.

Con relación a la metódica, vista como esa apuesta del sujeto investigador y de los participantes por encontrar puntos de fuga y caminos disruptivos para alcanzar y apropiarse ese nuevo conocimiento (Canal RetMet Nodo Colombia, 2021), el investigador eligió los significados y sentidos de los sujetos implicados como un camino alternativo para comprender el objeto de estudio a partir de las trayectorias vitales de los maestros participantes y del investigador mismo. Al respecto Bruner (1998) sostiene que los significados son el conjunto de creencias, valores, deseos y conductas individuales que tiene un ser humano, los cuales están mediados por la cultura y el contexto. Es decir, pese a que los significados son individuales, también tienen un carácter público y comunitario, ya que solo se hacen comprensibles a los demás gracias a esos sistemas culturales compartidos de interpretación. En contraste, plantea que los sentidos son el resultado de la interacción y negociación colectiva de significados, lo que posibilita generar acuerdos y nuevo conocimiento. Desde este punto de vista, haber indagado por los significados y sentidos de *Lo Sugerido* se convirtió en una metódica o manera particular del investigador de entrar en diálogo con otros sujetos, con sus creencias, sensibilidades, experiencias y vivencias personales o profesionales, al igual que en una forma alternativa de construir conocimiento.

Por otra parte, la metodología en esta investigación se concibió como un trayecto recorrido y por recorrer, al mismo tiempo que como un camino en constante reconstrucción. El diseño metodológico en acción buscó que los maestros y el investigador dialogaran sobre sus creencias y experiencias previas para reinterpretar el Currículo *Sugerido* y las PL de bilingüismo español-inglés desde las trayectorias vitales recorridas, o en términos de Priestley (2015) a partir de su dimensión iterativa. Luego, se planificaron acciones con base en sus expectativas de futuro y convicción de cambio (dimensión proyectiva), con el fin de ponerlas en acción mediante la toma de decisiones curriculares, pedagógicas y didácticas que efectivamente posibilitaran apropiarse y agenciar el CSI y las PL (dimensión práctico-evaluativa).

En consonancia con el paradigma crítico-participativo de la investigación en acción y de los propósitos de la misma, dentro del diseño metodológico se empelaron un conjunto de técnicas, instrumentos o mediaciones de acceso a la información, a través de las cuales se

registraron y sistematizaron los datos obtenidos. La primera mediación fue una entrevista semiestructurada, ya que como lo plantea [Kvale \(2011\)](#) esta técnica permite una mayor flexibilidad y profundidad al permitir que los participantes respondan de manera libre y extensa, a la vez que, proporcionan una comprensión más profunda y detallada de las experiencias, perspectivas y emociones de los participantes.

Las categorías que se abarcaron durante la entrevista fueron las ideologías lingüísticas, las vivencias de los maestros, las prácticas y recursos para el aprendizaje, y las perspectivas de futuro. En cuanto a las preguntas, estas fueron de dos tipos, se establecieron unas preguntas de base o de primer orden, de modo que garantizaran el enfoque de la conversación, y por otro lado, se elaboró una lista de segundas preguntas ([Flick, 2006](#)), las cuales permitieron flexibilidad y maniobra a la hora de entablar el diálogo con los maestros participantes, y que demandaron del investigador la habilidad de la escucha activa, la capacidad de decidir cómo orientar la entrevista y cuáles otras preguntas formular. Dicha entrevista semiestructurada que se llevó a cabo durante dos momentos del diseño metodológico, por un lado, se aplicó al inicio con el objetivo de capturar los significados que tenían los maestros participantes con relación al objeto de estudio, y, por otro lado, se replicó al final, esta vez para analizar desde el discurso de los maestros las transformaciones o movilizaciones, las tensiones o resistencias generadas.

El segundo instrumento fue el grupo focal con los seis maestros partícipes para poner en diálogo esas diferentes experiencias, ideologías lingüísticas y prácticas pedagógicas desde las que significaban el asunto de Lo Sugerido. Al mismo tiempo, el grupo focal fue una herramienta de gran ayuda para interpretar y comprender mejor la situación problema y diseñar estrategias de acción para lograr un giro en la manera de interpretar y apropiar el CSI y las PL, así como una transformación de los sujetos participantes y del investigador ([Elliott, 2005](#)).

El tercer instrumento, fueron los círculos de reflexión, una metodología participativa que se utiliza en diferentes ámbitos para involucrar diversos actores en el proceso de análisis y reflexión sobre una situación o problemática específico ([Boggino y Roserkrans, 2007](#)). En el contexto de la presente investigación, los círculos de reflexión de la acción fueron una herramienta valiosa para integrar las voces de otros actores institucionales, tales como estudiantes, padres de familia y directivos docentes, quienes aportaron de manera significativa en el proceso de construcción de conocimiento, especialmente en relación a la construcción de sentido de “Lo Sugerido” desde sus vivencias, experiencias y expectativas sobre el currículo y las políticas de bilingüismo español-inglés dentro de la institución.

Por otra parte, se debe precisar que el diseño metodológico en acción se desplegó en cuatro momentos, en una dinámica de espiral de acuerdo a lo propuesto por [Lewin \(1946\)](#) y [Elliot \(2007\)](#), de modo que estos fueran cíclicos y complementarios (ver figura 2), así las discusiones, reflexiones, decisiones, planificación, realización y evaluación de las acciones adoptadas en un determinado momento, sirvieron como base para poner en movimiento el siguiente, y al mismo tiempo, permitieron retomar el momento anterior y hacer los ajustes necesarios.

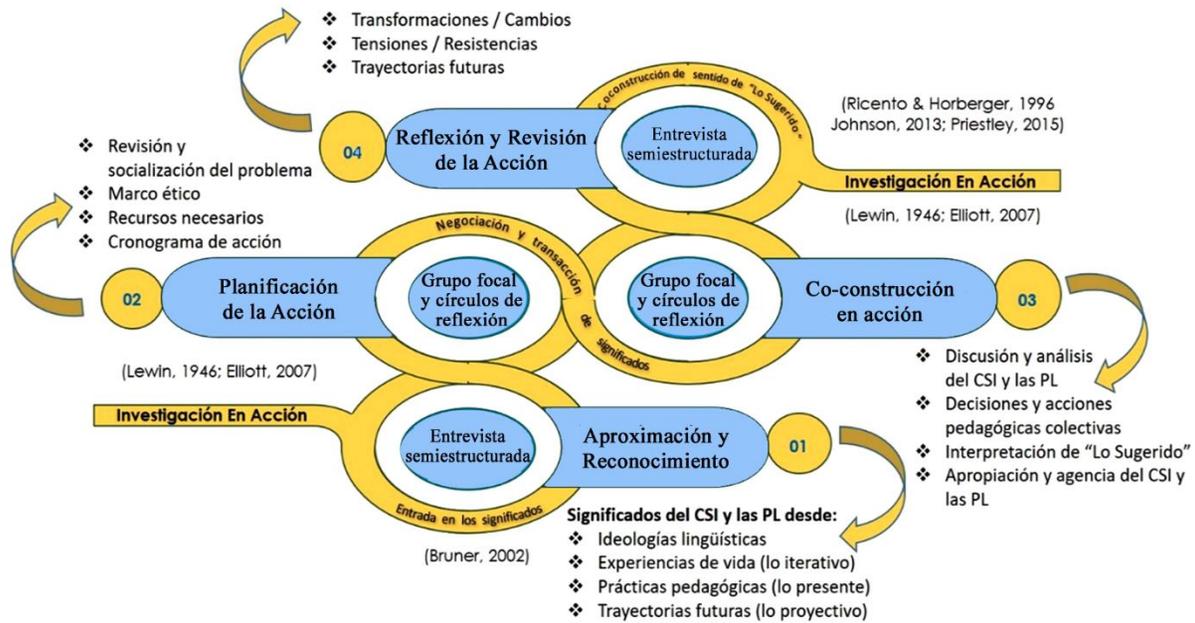


Figura 2
Diseño Metodológico en Acción

El primer momento fue de aproximación, ya que como se plantea en el modelo de Lewin (1946) una de las primeras actividades que debe llevar a cabo el investigador es el reconocimiento de la situación, lo que implicó un análisis y descubrimiento de los hechos. De acuerdo con Elliott (2005), lo anterior es una acción que no solo se da al inicio del proceso, sino durante toda la espiral. En otras palabras, el investigador se mantuvo atento a posibles hallazgos durante toda la investigación, dada la naturaleza cambiante y dinámica de la situación problema. En este primer momento se aplicó una entrevista semiestructurada (Kvale, 2011) a los maestros participantes con el fin de identificar cómo significaban ellos el CSI y las PL desde sus ideologías lingüísticas, sus experiencias o vivencias de aprendizaje y enseñanza del idioma inglés, sus prácticas pedagógicas y sus expectativas futuras frente al bilingüismo español-inglés en su institución.

Siguiendo con la espiral propuesta por Lewin (1946) y adaptada de acuerdo a los planteamientos de Elliott (2005), en el segundo momento se llevó a cabo la planificación de la acción, la cual fue determinante para lograr o alcanzar los propósitos de la investigación en acción gracias a que se estructuró de manera conjunta un plan general de acciones para llevar a cabo durante todo el proceso. Aquí, se planeó cómo abordar el asunto del Currículo Sugerido, las PL y cuáles serían los pretextos de conversación, empleando como mediación de acceso el grupo focal. Además, en este momento se concertaron los asuntos éticos de la investigación con relación al uso y difusión de los datos que serían obtenidos.

Una vez concertada la ruta de acción, se iniciaron los encuentros del grupo focal (Kvale, 2011), dando apertura al tercer momento: la co-construcción en acción, aquí el investigador actuó como moderador o facilitador de las discusiones, mientras que los demás maestros participantes reflexionaron sobre los diferentes asuntos de discusión, al mismo tiempo que se realizaban las acciones propuestas, entre las que cabe destacar, la resignificación del

plan de estudios de inglés de la IE y un plan de acciones pedagógicas innovadoras. Estos encuentros del grupo focal se llevaron a cabo cada tres semanas en sesiones de dos a tres horas, y cabe resaltar que, aún se conserva este espacio de encuentro como una de las prácticas resultantes del ejercicio de investigación.

En el cuarto momento, se llevó a cabo la reflexión de la acción a través de una entrevista semiestructurada de cierre, lo cual se constituyó en un espacio para la evaluación, la reflexión y análisis de los maestros con respecto a todo ese conjunto de decisiones, acciones y prácticas pedagógicas asumidas por ellos a lo largo de toda esa trayectoria metodológica y metódica. A partir de estas reflexiones, se realizó la revisión y los ajustes necesarios al plan general de acción para continuar en la búsqueda de los objetivos planteados en la investigación (Elliott, 2005). Asimismo, este último momento, sirvió de pretexto para reconocer todo ese entramado de subjetividades, significados y sentidos que se lograron tejer en torno al asunto de Lo Sugerido.

Por último, para la sistematización y organización de los datos se realizaron dos ciclos de codificación (Saldaña, 2015). El primero, se basó en la codificación en vivo y la codificación de valores, tomando como punto de referencia aquellas frases o palabras espontáneas de los maestros, así como sus creencias y actitudes con relación a las políticas lingüísticas y los verbos orientados a la acción. Luego, en el segundo ciclo se realizó la codificación focal, de donde emergieron las categorías o nodos temáticos según las proximidades conceptuales o la reiteración de los códigos iniciales. Cabe precisar que estas formas de codificar la información se toman como elementos prestados de la teoría fundamentada, ya que facilitaron el poder identificar y condensar los significados con relación al objeto de estudio, pero no se siguieron todos los pasos propuestos en este enfoque para realizar un análisis comparativo constante.

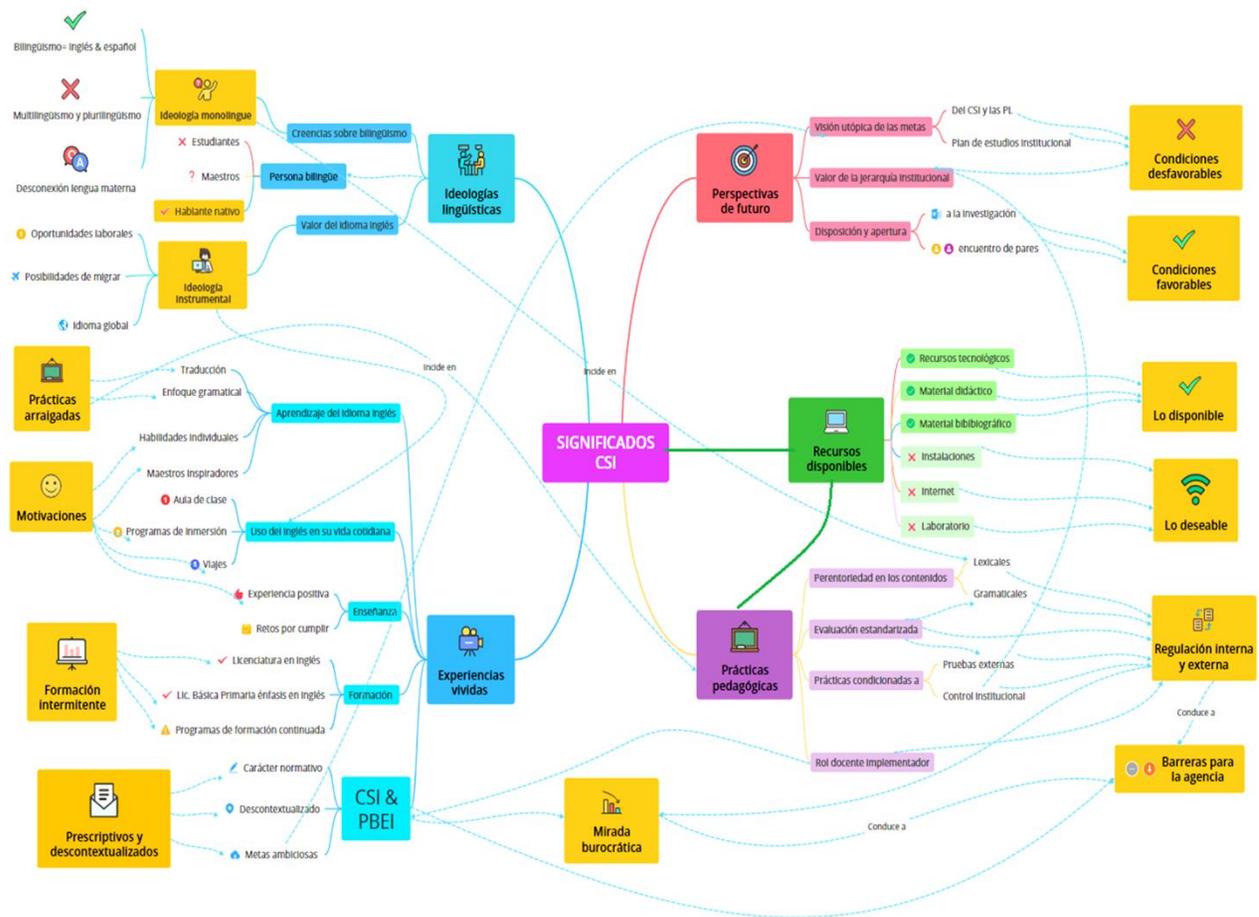
En cuanto al análisis de la información se realizó de tres formas. Inicialmente, se hizo un análisis preliminar de los códigos del primer ciclo, donde el investigador mediante notas reflexivas empezó a identificar relaciones de significados. Luego, se hizo un análisis relacional de las categorías que emergieron a través de la codificación focal, estableciendo relaciones conceptuales a partir de los referentes teóricos (Creswell, 2007), y relaciones de significado desde las subjetividades, ideologías lingüísticas y experiencias personales y profesionales de los maestros participantes. Por último, se dio el momento de análisis discursivo, centrado en reconocer mediante el discurso la negociación y transacción de significados (Bruner, 1998; Charaudeau, 2003) para la construcción de sentido de Lo Sugerido, no solo en relación al currículo de inglés, sino en cuanto a las posibilidades que construyeron los maestros para agenciar y apropiar todas esas PL para el bilingüismo español-inglés.

Resultados

Teniendo en cuenta los momentos planteados en el diseño metodológico en acción y la metódica de abordar los significados y sentidos, los resultados se presentarán y discutirán en dos momentos, uno que muestra los hallazgos preliminares a partir de la entrada en los significados con relación al currículo y las políticas de bilingüismo español-inglés en

Colombia, y otro momento, en el que se da cuenta de la construcción de sentido en torno a la noción de Lo Sugerido en ese currículo y en esas PL.

Como se mencionó más arriba, los significados desde la perspectiva de Bruner (2002) son el cúmulo de creencias, valores, deseos, actitudes y conductas individuales del sujeto, pero que existen solo gracias a un sistema de signos compartidos y están mediados por patrones culturales. En consecuencia, para lograr describir los significados que tenían los maestros con relación al CSI, las PL y el contexto cultural en el cual habían sido construidos, se elaboró una red semántica (ver figura 3) a partir de los cuatro nodos temáticos de la entrevista semiestructurada y los códigos que de allí surgieron. En la red se ilustran en color amarillo los asuntos emergentes en cada uno de los nodos, los cuales condujeron a nuevas comprensiones del problema de investigación y a la planificación de las acciones para intervenir o transformar la situación (Elliott, 2005).



Nota. En el siguiente link se puede ver la red para apreciar mejor la calidad de la imagen <https://gitmind.com/app/docs/mrkv57og>

Figura 3
Red de significados del currículo sugerido de inglés

En cuanto al nodo de ideologías lingüísticas se percibió que en los maestros había una marcada tendencia a considerar que el bilingüismo o ser bilingüe era sinónimo de hablar inglés, una lengua a la que ellos le atribuían un mayor valor con relación a otros idiomas o formas de bilingüismo. Esto puso en evidencia una ideología monolingüe sobre la cual se interpretan y comprenden el CSI y las PL en Colombia y como estas se convirtieron en discursos hegemónicos que los llevaron a desconocer otras formas de bilingüismo (Johnson, 2013).

Con relación a las razones por las cuales aprender inglés, los maestros lo significaron desde una mirada instrumental (Tollefson, 1991, como se citó en Johnson, 2013), ya que en la mayoría de sus respuestas primaron los asuntos de mejores oportunidades laborales y posibilidades de migrar a otros países para tener un “mejor futuro”, es decir, que compartían la visión plasmada en el CSI, donde el inglés es entendido como una herramienta para que Colombia tenga un aumento en su desarrollo económico y sea competitivo internacionalmente (MEN, 2016).

Siguiendo con la descripción de significados desde el nodo de experiencias vividas, se observó que desde sus vivencias de aprendizaje algunos maestros le daban un gran valor a la traducción, a la memoria y al enfoque gramatical, lo que las convirtió en prácticas arraigadas en ellos, pues como lo expresaron en una de las frases espontáneas o códigos en vivo “en esa época si se aprendía, no como ahora que no memorizan nada” (MP2)³. Por otra parte, se logró identificar que entre las motivaciones que tuvieron algunos de ellos para aprender inglés jugaron un rol muy importante las habilidades individuales que poseían, mientras que para otros fueron sus profesores de inglés los que los motivaron a aprender este idioma, e incluso, a convertirse en docentes de LE inglés.

Con respecto a la enseñanza del idioma inglés en la IE, casi todos los maestros lo valoraron como una experiencia negativa, ya que según lo que expresaron, debían afrontar muchos retos, como la falta de motivación de los estudiantes, la falta de aulas especializadas y las altas expectativas que tenían los directivos con relación al proceso de bilingüismo, además del poco número de horas establecidas para la enseñanza del idioma inglés. En lo que tiene que ver con el uso práctico que hacen los maestros del idioma extranjero, se reducía principalmente al aula de clase, y ocasionalmente, algunos lo usaron en viajes o programas de inmersión en los cuales habían participado.

Desde las experiencias de formación se resalta que los maestros le otorgaron gran importancia a la preparación y capacitación permanente, de hecho, tenían una actitud favorable hacia los programas de formación continuada ofrecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y las secretarías de educación, no obstante, lamentaron que estos espacios no fueran continuamente ofertados. Esta fue una condición favorable para el desarrollo de la investigación y la formación entre pares desde la reflexión de sus propias prácticas pedagógicas y didácticas.

En contraste con lo anterior, los maestros no tenían una percepción favorable frente al CSI y las políticas de bilingüismo, pues como se aprecia en los siguientes códigos en vivo,

³ Con el fin de identificar a cada uno de los participantes se utilizaron los códigos MP para maestro participante y MPI para maestro participante investigador.

ellos los concebían como “documentos obligatorios que nos gusten o no se deben cumplir” (MP4), con “metas ambiciosas e inalcanzables” (MP1) y diseñados por “gente que no sabe de las necesidades reales del contexto” (MP3), lo que evidenció que los maestros relacionaban “Lo Sugerido” con lo prescriptivo, desde una mirada burocrática del CSI y las PL.

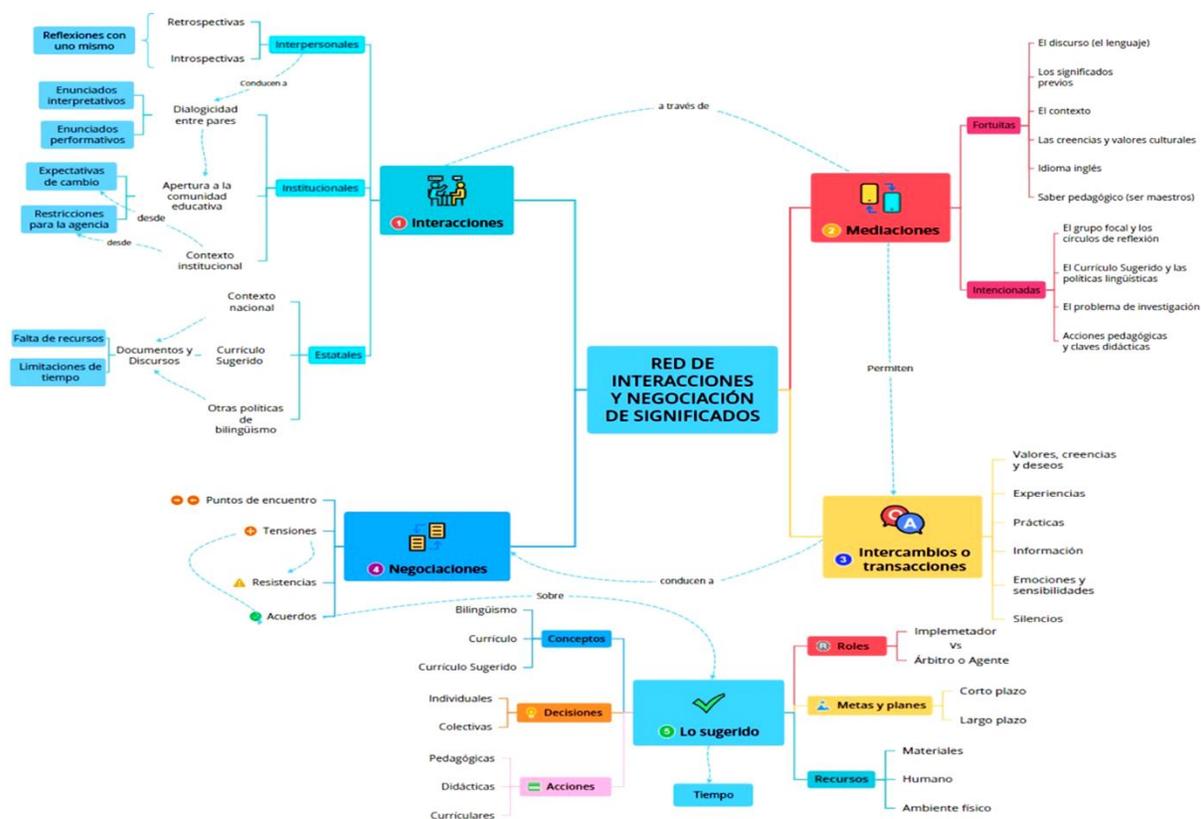
Por otra parte, esa creencia del carácter normativo del CSI incidía también en la manera cómo casi todos los maestros significaban sus propias prácticas pedagógicas, ya que le otorgaron un alto valor a la planeación basada en los contenidos sugeridos, al enfoque gramatical y a la evaluación basada en estándares. Asimismo, las prácticas pedagógicas de los maestros estaban orientadas a responder de manera satisfactoria a las pruebas externas y al estricto seguimiento realizado por las directivas de la institución en relación al cumplimiento del plan de estudios interno. Esto denota el rol de implementadores de PL (Johnson, 2013) que habían asumido los maestros en la institución educativa y que sus prácticas estaban mediadas por una regulación interna y externa, lo cual limitaba sus posibilidades de agencia del CSI.

Ahora bien, en cuanto a los recursos disponibles en la institución educativa para desarrollar sus prácticas de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, los maestros tenían dos percepciones. Algunos de ellos valoraron la existencia de recursos como dispositivos tecnológicos, material didáctico y bibliográfico, los cuales eran herramientas que estaban a su alcance y disposición. Sin embargo, otros maestros consideraron este aspecto como algo negativo al señalar las limitaciones de conectividad y, carencia de instalaciones apropiadas, como la falta de un laboratorio de idiomas, lo cual desde sus propias palabras era “una necesidad urgente para poder hacer más atractiva la enseñanza del inglés” (MP2) y poder “sacar provecho de todos los recursos que hay en la web” (MPI). Es decir, los valoraban como recursos muy necesarios para la innovación de sus prácticas.

En lo que respecta a las perspectivas de futuro, algunos maestros tenían una concepción utópica de lo propuesto en el CSI, así como de las posibilidades de cambio en las políticas institucionales, lo que dejó ver en ellos una actitud de desesperanza y pesimismo frente al futuro. No obstante, esas percepciones irían cambiando durante el momento de co-construcción en acción, donde los maestros y el investigador interactuaron entre sí para negociar y resignificar ese conjunto de creencias, valores, actitudes y prácticas que se develaron en los hallazgos preliminares.

Luego, a partir del ejercicio de codificación focal y análisis en profundidad emergió la red de interacciones y negociación de significados (ver figura 4), en la cual se evidenció el ejercicio de interpretación colectiva del CSI a través de las interacciones, mediaciones, intercambios y negociaciones que tuvieron lugar entre los maestros.

Desde la mirada de Bruner (2002) la interacción es el modo en el cual el individuo se relaciona con su entorno para construir su propio conocimiento. Por otra parte, Charaudeau (2003) sostiene que la interacción se refiere al conjunto de relaciones que se tejen entre los hablantes, y entre los hablantes y el contexto. Tomando estas dos miradas y los diferentes niveles de PL propuestos en la metáfora de la cebolla (Ricento y Hornberger, 1996; Johnson, 2013) como base teórica para identificar los diversos tipos de interacción que se suscitaron durante el proceso de investigación, se focalizaron al menos tres, las interacciones interpersonales, las interacciones institucionales y las interacciones estatales.



Nota. En el siguiente link se puede ver la red para apreciar mejor la calidad de la imagen <https://gitmind.com/app/docs/mcua58ht>

Figura 4
Red de interacciones y negociación de significados

Así, las interacciones interpersonales fueron aquellas en las que los maestros se conectaron con sus propias experiencias, creencias y emociones, logrando, por un lado, una reflexión retrospectiva acerca de cómo comprendían antes el CSI, las PL, el bilingüismo y sus propias prácticas pedagógicas, lo cual está muy conectado a los significados expresados en la primera red (ver figura 3). Por otro lado, los maestros también hicieron una reflexión introspectiva acerca de las emociones y sentimientos que estaban experimentando en el momento, y sobre el rol que estaban asumiendo con relación a las políticas y al CSI. Esto se pudo observar a través de un conjunto de códigos agrupados en un asunto llamado reflexiones con uno mismo, donde los maestros expresaron frases como estas, “ahora siento que puedo planear con más autonomía” (MP2), “antes me angustiaba porque no podía ver todos esos temas, ahora ya sé que eso no es lo más importante” (MP5), “hoy en día siento una dicha cuando veo los niños motivados con las actividades” (MP4), entre muchos otros.

En lo que respecta a las interacciones institucionales, estas se desarrollan en tres escenarios y de formas distintas. Por un lado, se identificaron las interacciones dialógicas entre pares, donde los maestros no solo intercambiaron información, saberes, experiencias, creencias y valores, sino que, además, desplegaron esa capacidad de escucha y apertura al diálogo (Freire, 2004) para negociar y coconstruir significados en torno al CSI y los demás asuntos conexos, como bilingüismo, PL y rol del maestro de inglés.

De esas interacciones dialógicas entre pares, emergieron dos asuntos a destacar, los enunciados interpretativos y los enunciados performativos. Los primeros, denotaban una comprensión subjetiva del objeto de estudio, como lo expresado en los siguientes ejemplos, “ahora entiendo que las políticas también se construyen en el aula” (MP1), “de verdad que nunca había pensado sobre el significado de sugerido” (MP3), “esto me ha llevado a reflexionar sobre esa concepción hegemónica del bilingüismo” (MP5), entre otros. En cuanto a los enunciados performativos, fueron aquellas frases orientadas a la acción, donde se codificaron verbos como “creemos nuestro propio plan de estudios” (MPI), “vamos a hacer unas olimpiadas” (MP2), “implementemos unos clubes de conversación” (MP4), entre otros.

Por otra parte, se analizaron las interacciones de los maestros participantes con otros miembros de la comunidad educativa, quienes a pesar de no haber sido población objeto de estudio en la presente investigación, participaron a través de sus voces durante los círculos de reflexión. De allí, emergieron los asuntos de expectativas creadas y contexto restrictivo para la agencia, pues por un lado, en las intervenciones de los directivos, padres de familia y estudiantes quedó plasmada la convicción de posibilidad de cambio (Freire, 2004) con respecto a la investigación y a las acciones derivadas de la misma, pero, por otro lado, hubo mucha resistencia de parte de los directivos de la institución para la actualización del plan de estudios institucional del área de inglés, ya que consideraban imprescindible incluir la mayoría de estándares, contenidos y DBA propuestos en el CSI.

Otro tipo de interacciones que se dieron en el proceso de interpretación de Lo Sugerido, fueron las estatales, en las cuales los maestros dialogaron con los documentos del CSI, las PL y con los discursos implícitos en las mismas, de manera que pudieron reinterpretarlos a partir un conjunto de creencias, valores y actitudes compartidas, y desde una mirada crítica y reflexiva con relación a las implicaciones, limitaciones y posibilidades de esta propuesta curricular sugerida.

Desde otra mirada, también hubo interacción entre los maestros y el contexto nacional y local, ya que en medio de las discusiones se analizaron las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales para la puesta en marcha del CSI tanto en Colombia como en la IE donde se desarrolló la investigación. Esto dio lugar a dos emergencias o preocupaciones entre los maestros. Una tuvo que ver con la falta de recursos tecnológicos para la dinamización y modernización de las aulas bilingües, y la otra, con la necesidad de ampliar el número de horas destinadas a la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés dentro de la jornada escolar, ya que como lo manifestaron muchas veces “el tiempo no alcanza” (MP1, MP2, MP5).

Es importante hacer hincapié en que toda esa gama de interacciones se dieron gracias a un conjunto de herramientas mediadoras, algunas de ellas emergieron de manera fortuita como los discursos de los maestros, los cuales no hubieran sido posibles sin el lenguaje y los significados que ellos ya habían construido previo al desarrollo de la investigación. Asimismo, su saber pedagógico, su contexto, sus creencias y valores, el CSI y el idioma inglés fueron elementos esenciales en esa negociación y reconstrucción de significados. Por último, de debe destacar que también hubo otras herramientas un poco más deliberadas como las técnicas para la recolección de información y las acciones pedagógicas y didácticas que emergieron del ejercicio de reflexión y acción colectiva.

Ya luego de analizar todo el conjunto de interacciones, negociaciones y transacciones de significado que tuvieron lugar gracias a ese diseño metodológico en acción, se evidenciaron varios resultados producto del dialogo entre método, metódica y metodología. En primer lugar, se identificó que hubo un giro en esos significados iniciales que tenían los maestros y el investigador, puesto que al analizar las respuestas y los diálogos que emergieron en la entrevista de cierre, se pudo observar una mayor apropiación de conceptos como bilingüismo, sugerido, PL y currículo, sobre los cuales inicialmente los maestros tenían otras miradas un poco más sesgadas.

En cuanto al asunto del bilingüismo, se logró transitar de una mirada monolingüe e instrumental, a una integradora e inclusiva. En sus discursos con relación a lo qué significaba para ellos ser bilingüe, los maestros otorgaron un alto valor a las múltiples formas de bilingüismo y comunidades lingüísticas existentes en Colombia, evidenciando este aspecto en frases como “bilingüismo no es solo hablar inglés” (MP1), “también las comunidades indígenas son bilingües” (MP5), entre otras.

En el mismo sentido, los maestros lograron construir un discurso distinto al que tenían inicialmente con respecto a la importancia del inglés, hubo un giro en esa mirada instrumental, considerando que ahora sus respuestas estuvieron orientadas hacia la apertura cultural (Lamber, 1975) y a las oportunidades de acceso al conocimiento, como lo expresaron algunos de ellos “el inglés es la puerta al conocimiento científico” (MP5) y MPI “ aprender inglés o cualquier otro idioma es poder ver el mundo desde otra perspectiva” (MPI).

Otros de los conceptos resignificados y apropiados por los maestros, fueron los asuntos de la PL y el currículo, dado que cuando se les preguntó sobre qué significaban para ellos, sus discursos estuvieron más enfocados en narrar sus propias experiencias y prácticas, que en describir o contar lo que decían los documentos que ellos mismos habían leído y analizado en el grupo focal. En otras palabras, se logró transformar esa creencia arraigada en donde el currículo obedece únicamente al conjunto de documentos y planes escritos, otorgándole en cambio un valor y un lugar a eso que Bolívar (2006) llama “curso de vida”.

Lo anterior indica que los maestros y el investigador dejaron de lado esa percepción burocrática y normativa del currículo, y lograron tener una mirada más flexible y abierta, entendiéndolo como posibilidad y no como determinación (Freire, 2004), además, trascendieron su análisis de las PL y el currículo desde el nivel nacional o estatal, hacia los niveles institucional e interpersonal (Ricento y Hornberger, 1996; Johnson, 2013).

Por otro lado, uno de los conceptos más discutidos durante el grupo focal y más difíciles de develar fue el de Lo Sugerido. Inicialmente, algunos de los maestros lo comprendían como algo que se debía hacer porque alguien (superior a ellos) se los estaba sugiriendo. En tal sentido, el currículo se reducía a lo prescriptivo, es decir, una norma o política estatal que se debía cumplir.

No obstante, a partir de las reflexiones y acciones desarrolladas en el marco de la investigación, los maestros y el investigador tuvieron otras miradas sobre Lo Sugerido, las cuales se pueden resumir en los siguientes enunciados propuestos por ellos mismos durante la entrevista de cierre, “una herramienta flexible que le permite maniobrar al maestro” (MP3), “un currículo que se puede adaptar a las necesidades y condiciones del contexto” (MP2), “una guía que los maestros pueden seguir o adaptar según el colegio donde traba-

jen”(MP4), “una posibilidad para crear nuestros propios currículos” (MP1), “sí es sugerido, es porque podemos decidir qué hacer” (MP5), “para mí sugerido, significa posibilidad de acción para el maestro” (MPI). Estos giros conceptuales demostraron como desde la reflexión acción colectiva y la dimensión iterativa propuesta por [Priestley et al. \(2015\)](#), se superaron algunas barreras conceptuales y paradigmáticas.

Un segundo resultado deriva de los roles que asumieron los maestros y de las relaciones de poder que se tejieron en la co-construcción de sentido de Lo Sugerido. Por un lado, los docentes participantes expresaron haber tenido autonomía y poder de decisión en todo lo relacionado con las acciones pedagógicas y estrategias didácticas adoptadas, las cuales se tomaron tanto de manera individual como colectiva. En este aspecto, los maestros y el investigador lograron asumir un rol de agentes del currículo y de las PL tanto a nivel institucional como a nivel interpersonal ([Ricento y Hornberger, 1996](#); [Johnson, 2013](#)), transitaron de la implementación a la adaptación o creación de políticas institucionales para fortalecer el bilingüismo español-inglés, las cuales fueron pensadas en y desde el contexto particular y orientadas a potencializar las habilidades y aprendizajes de sus estudiantes.

No obstante, algunos de los maestros en su discurso aún se percibían como adaptadores de PL como lo señalan [Johnson y Johnson \(2014\)](#), ya que cuando se les preguntó acerca de su papel frente al CSI, indicaron que ellos debían realizar un análisis detallado para hacer los ajustes y adaptaciones necesarias según las necesidades y particularidades de sus estudiantes, pero manifestaron que sus decisiones debían ser consultadas con los directivos de la institución, ya que ellos hacían seguimiento constante a su planeación y a sus prácticas de aula, lo cual limitaba su autonomía y capacidad de decidir. En contraste, otros maestros, apropiaron más el rol de agentes del CSI desde el reconocimiento del valor de sus pares para poder actuar de manera colectiva ([Priestley et al., 2014](#)), y lograr así tener un impacto frente a esas estructuras (gubernamentales e institucionales) que siempre habían limitado su autonomía en la toma de decisiones y acciones para la transformación y creación de nuevas estrategias pedagógicas, didácticas y curriculares.

En cuanto al nivel institucional (interacción entre pares, con la comunidad educativa y el contexto), se tejieron dos tipos de relaciones de poder. Desde la interacción entre pares, el poder circuló de una manera armónica, pues si bien hubo tensiones y miradas opuestas con relación a varios asuntos, se lograron acuerdos y se tomaron decisiones de manera conjunta, orientadas hacia los intereses y necesidades tanto de los docentes como de sus estudiantes.

No obstante, en las interacciones con otros miembros de la comunidad, especialmente las que surgieron en los círculos de reflexión con los directivos de la IE, se evidenció un desequilibrio de poder, ya que según lo expresaron los maestros algunas decisiones con relación al plan de estudios de inglés estuvieron sujetas a la aprobación o desaprobación del equipo directivo. Esto da cuenta de esa concentración del poder en los árbitros institucionales sobre la que advierten [Johnson y Johnson \(2014\)](#), e igualmente, de un contexto restrictivo para la agencia docente desde la mirada de [Priestley et al. \(2015\)](#). En este sentido, se debe mencionar que esta fue una de las mayores limitaciones del estudio, lo cual plantea para futuras investigaciones, la necesidad de vincular de manera más directa a los coordinadores y rectores de las IE, incluyéndolos como población objeto de análisis en el proceso de transformación de los significados y sentidos de las PL y el CSI.

Un tercer resultado da cuenta que el sentido de Lo Sugerido también se construyó desde las alternativas de acción propuestas por los maestros, ya que, a pesar de haber interpretado y analizado una serie de contenidos, indicadores de desempeño, opciones metodológicas y modelos de evaluación propuestos en el CSI, fueron las acciones pedagógicas y didácticas planeadas, diseñadas y ejecutadas por ellos mismos las que realmente los llevaron a ese nivel de apropiación y de compromiso con el currículo y las políticas institucionales para promover el bilingüismo español-inglés en su contexto. Entre esas nuevas prácticas pedagógicas y didácticas cabe destacar los clubes de conversación, los cuales se realizaban cada 8 días, dirigidos cada semana por uno de los maestros participantes y la participación de al menos 20 estudiantes de la IE, quienes estaban muy interesados en mejorar sus habilidades comunicativas en el idioma extranjero. Asimismo, los maestros implementaron en sus clases los cuadernos interactivos, los cuales contenían actividades desarrolladas en plataformas digitales como Liveworksheets y Nearpod, que permitieron a los estudiantes realizar juegos, ejercicios de asociación de vocabulario, tableros colaborativos y resolver guías que integraban todas las habilidades y destrezas propias del aprendizaje del inglés como LE.

En tal sentido, Lo Sugerido no se redujo al análisis crítico y a la interpretación de una propuesta curricular flexible que se pudo ajustar, sino que se configuró en espacios para la reflexión en acción, los cuales fueron tanto para escuchar como para ser escuchados (Freire, 2004), espacios para construir, pero también para deconstruir y decolonizar aquello que había sido impuesto y condicionado por estructuras de poder estatal y del contexto particular (De Sousa, 2009; Mignolo, 2015), espacios donde Lo Sugerido logró decolonizar esa ideología arraigada donde las PL y el currículo son un asunto meramente del estado y que siempre van en una dinámica de arriba hacia abajo. Por el contrario, se logró demostrar que es posible pensarlas desde una relación horizontal o multicapas (Ricento y Hornberger, 1996; Johnson, 2013) donde todos y cada uno de los actores involucrados aportan en la construcción del currículo y las políticas para el bilingüismo español-inglés.

Por último, también se observa dentro de los resultados que los maestros y el investigador lograron construir sentido de Lo Sugerido gracias a su capacidad para administrar los recursos disponibles y determinar sus propios tiempos para la acción, puesto que en los hallazgos previos estos dos factores siempre fueron una limitante y motivo de preocupación constante para los maestros, lo cual se evidenció cuando expresaban enunciados como “uno quisiera hacer muchas cosas, pero el tiempo no da” (MP1), “ese currículo pide muchas cosas para uno hacer en solo dos horas de clase” (MP4), “si tuviéramos Internet en todo el colegio se podría hacer las clases más interesantes” (MP5), entre otros. Aunado a esto, ellos se sentían presionados por las expectativas y demandas de otros actores educativos internos y externos, como funcionarios nacionales y departamentales, directivos institucionales, pruebas externas y las mismas políticas gubernamentales.

No obstante, a partir del momento en el que los maestros fueron quienes determinaron cuáles serían las acciones que ellos iban a desarrollar en la IE para agenciar el CSI, también, gestionaron o administraron los recursos disponibles y los tiempos para la acción. Esto se vio reflejado en la última entrevista semiestructurada, ya que cuando se indagó acerca de los elementos necesarios para la acción, las respuestas estuvieron más enfocadas en los recursos disponibles que en aquellos con los que no contaban, destacando algunos dispositivos tecnológicos (computadores, tablets, televisores), espacios físicos (un aula de informática y aulas

con televisores) y el recurso humano (docentes de preescolar a grado once con formación en inglés).

De igual manera, después de la reflexión en acción, los maestros comenzaron a planificar y gestionar su tiempo de manera más efectiva. Aprendieron a priorizar tareas y a utilizar herramientas y estrategias para optimizar su tiempo. Además, ellos destacaron la importancia de establecer metas y objetivos realistas y alcanzables, y de ajustar sus expectativas a las circunstancias reales en las que trabajaban. Todo esto les permitió un cambio en su percepción del currículo con relación a su dimensión temporal. Antes, muchos de ellos creían que era indispensable y urgente “terminar y dejar listo ese currículo institucional” (MP2; MP4), pues lo significaban como algo estático y perentorio. No obstante, los maestros comprendieron que el currículo no es algo fijo e inmutable, sino que está en constante cambio y evolución. Empezaron a percibirlo como un proceso dinámico y flexible que debe ajustarse, transformarse e incluso crearse constantemente según las necesidades y particularidades de cada grupo de estudiantes y de cada contexto escolar. Es decir, comprendieron que Lo Sugerido es algo inacabado. Esta nueva comprensión de la dimensión temporal del currículo les permitió a los maestros tener una mayor autonomía y flexibilidad en la planificación y ejecución de sus prácticas pedagógicas y didácticas. Los maestros y el investigador le imprimieron a ese dinamismo y flexibilidad que se plantearon desde esos principios ontológicos tomados de Heráclito, porque “todo fluye, todo está en movimiento y nada dura para siempre” (Mondolfo, 2007, p.5) y finalmente lograron hacer ruptura de esa manera tradicional que tenían para interpretar y comprender las PL y el currículo como elementos prescriptivos que simplemente debían acatar e implementar.

En contraste, lograron situarse en el centro de la metáfora de la cebolla (Ricento y Hornberger, 1996; Johnson, 2013) para reconocerse como agentes de su propio cambio, capaces de dar sentido y significado al CSI y a las PL a través de prácticas pedagógicas y didácticas innovadoras, y desde la gestión del tiempo y los recursos para la enseñanza del inglés. Por otro lado, los resultados también dan cuenta de que se logró el objetivo general de la investigación, ya que los maestros y el investigador lograron transformar ideologías lingüísticas, creencias, actitudes y prácticas que configuraban el problema de estudio.

Por último, estos resultados expuestos anteriormente, constataron que es posible generar conocimiento a través de caminos distintos al del método científico y de los paradigmas del positivismo. Asimismo, se evidenció que la metodología es un asunto que va más allá del uso de herramientas tecnológicas para el procesamiento de datos y análisis de información, y que la metódica es una condición inherente al sujeto que investiga y se investiga, lo que la hace un elemento preexistente y posterior a la investigación, pero que al igual que el mundo de Lo Sugerido, está en un constante devenir (Mondolfo, 1957).

Discusión y conclusiones

Una de las primeras conclusiones a las que se llega, luego del análisis y discusión de los resultados obtenidos en esta tesis, tiene que ver con la pertinencia del diseño metodológico en acción y cada uno de los momentos que se desplegaron dentro del mismo, ya que este puede llegar a considerarse como una estrategia didáctica para el análisis y discusión del CSI

y las PL en otras investigaciones y en otros contextos, lo cual representa un aporte valioso al campo de estudio y podría trascender incluso al nivel de políticas nacionales para el bilingüismo español-inglés. En tal sentido, la presente investigación fue más allá del análisis crítico y discursivo de las PL realizado en otros estudios (Bonilla y Tejada-Sánchez, 2016; Correa y González, 2016), y logra proponer una estrategia didáctica aplicable para su análisis y discusión.

Otra conclusión es que a partir de los marcos ontológicos, epistemológicos teóricos y conceptuales sobre los que se construyó esa nueva mirada de Lo Sugerido, se logró que los maestros trascendieran de la interpretación individual del currículo y las PL, a la interacción y negociación colectiva de significados, consiguiendo así resignificar y repensar el currículo y las políticas de bilingüismo español-inglés desde su contexto y en función de las necesidades e intereses de la comunidad educativa. Esto también representa una nueva mirada sobre el CSI y las PL con respecto de otros estudios, ya que en lugar de indisciplinar el currículo (Moreno y Pájaro, 2018), o hacer un análisis de cómo se está implementando Lo Sugerido por el MEN (Jaramillo, 2020), lo que posibilitó este estudio fue la apropiación y el empoderamiento de los maestros para que se convirtieran en agentes activos y co-creadores del CSI y las PL.

Una tercera conclusión, es que el sentido de Lo Sugerido se construye mediante el reconocimiento del otro, el compromiso de los maestros y el investigador con la IE y su comunidad, y gracias a su actitud de apertura al cambio y a la transformación. En cuanto al primer aspecto, en esta investigación se evidenció que Lo Sugerido no se construye de manera individual, ni existe una sola manera para hacerlo, por el contrario, fue indispensable que los maestros se encontraran en esos espacios de reflexión y negociación colectiva, donde pusieron en escena ese lado humano y sensible, contado a partir de ese conjunto de valores, creencias, ideologías, actitudes y prácticas, que les permitió reconocerse y reconocer en el otro emociones, pensamientos y subjetividades. Todo lo anterior indica que sí se cumplió el objetivo general de la investigación, ya que los maestros comprendieron y apropiaron el sentido de Lo Sugerido como un espacio donde todos pueden sugerir y aportar en la construcción del currículo y de las políticas para el bilingüismo español-inglés.

Por último, es importante señalar que el estudio también tuvo algunas limitaciones, una de ellas fue el tamaño de la muestra, pues, aunque se convocaron docentes de otras IE para que hicieran parte de la investigación, fue muy difícil su participación ya que desde la Secretaría de Educación no se lograron conseguir los permisos. Por otro lado, también hubo tensiones y resistencias entre los mismos miembros de la comunidad educativa para implementar algunos los ajustes curriculares y acciones pedagógicas, propuestas por el colectivo de maestros de inglés.

Referencias

- Boggino, N., & Rosekrans, K. (2007). Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa, orientaciones prácticas y experiencias. *Homo Sapiens*.
- Bolívar, A. (2006). El Currículum como Curso de la Vida. *Revista de Ciències de l'Educació*, 25-44.

- Bonilla, C. A., & Tejada-Sánchez, I. (2016). Unanswered Questions in Colombia's Foreign Language Education Policy. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 185-201. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.51996>
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la existencia*. Gedisa.
- Bruner, J. (2002). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Canal RetMet Nodo Colombia. (23 de septiembre de 2021). *Método-Metódica-Methodología*. [Archivo de vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/live/rnDK20bdfv0?feature=share>
- Charaudeau, P. (2003). *El discurso de la información. La construcción del espejo social*. Gedisa.
- Correa, D., & González, A. (2016). English in public primary schools in Colombia: Achievements and challenges brought about by national language education policies. *Education Policy Analysis Archives*, 24. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2459>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among Five Approaches* (2nd ed.). Sage Publications.
- Cruz-Arcila, F. (2020). *Rural English language teacher identities: Alternative narratives of professional success*. *Ikala*, 25(2), 435-453. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a05>
- De Mejía, A. M. (2017). Language Education and Multilingualism in Colombia: Crossing the divide. *Language and Education*, 31(3), 249-262. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1261897>
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI y CLACSO.
- Díaz-Barriga, F. (2003). Main trends of curriculum research in Mexico. En W. F. Pinar (ed.), *International handbook of curriculum research* (pp. 457-469). Lawrence Erlbaum.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (4a. ed.). Morata.
- Flick, U. (2006). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Flick.Disen%CC%83oInvestigacionCualitativa.PR_.pdf
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial paz y tierra.
- Jaramillo, J. M. (2020). *Apropiación del currículo sugerido de inglés en seis instituciones educativas focalizadas del Municipio de Envigado*. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/6154>.
- Johnson, D. (2013). *Language policy*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137316202>

- Johnson, D. C., & Johnson, E. J. (2014). Power and agency in language policy appropriation. *Language Policy*, 14(3), 221-243. <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9333-z>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lambert, W. E. (1975). Culture and language as factors in learning and education, pp. 55-83 in A. Wolfgang, (ed.), *Education of Immigrant Students*. Ontario Institute for Studies in Education.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Loaiza, N., Botero-Restrepo, M., & Botero, J. (2020). Dos visiones del currículo en la formación bilingüe. *Revista Boletín Redipe*. 9. 68-77. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i12.1134>
- Mackenzie, L. (2020). A critical evaluation of the social justice implications of the Colombian government's English Spanish bilingualism policies. *Current Issues in Language Planning*, 21(2), 117-134. <https://doi.org/10.1080/14664208.2019.1615743>
- Méndez-Rivera, P., & Guerrero-Nieto, C. (2022). Formación inicial de maestros de inglés en Colombia: Giros y desplazamientos: Initial Education of English Language Teachers in Colombia: Turns and displacements. *Educación y Humanismo*, 24(42). <https://doi.org/10.17081/eduhum.24.42.4662>
- Mignolo, W. (2015). La opción descolonial: desprendimiento y apertura. *Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad* (251-296). https://drive.google.com/file/d/14DoruSdolCRf1eMSYvVXPMx2n4F_Sby/view
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). Resolución 2243. *Lineamientos Curriculares*. https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/280/RESOLUCION_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf?sequence=21
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Bases para una nación bilingüe y competitiva. *Altablero*, (37), Octubre-Diciembre. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97498.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés*. (Guía N° 22). Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Esquema curricular sugerido: Grados 6° a 11°. English for diversity and equity*. Ministerio de Educación Nacional. <https://goo.gl/6gggu2s>
- Miranda, N., & Valencia, S. (2019). Unsettling the 'Challenge': ELT Policy Ideology and the New Breach Amongst State-funded Schools in Colombia. *Changing English*, 26(3), 282-294. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2019.1590144>
- Miranda, N., de Mejía, A. M., & Giraldo, S. V. (2022). *Language Education in Multilingual Colombia: Critical Perspectives and Voices from the Field* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003155263>
- Mondolfo, R. (1957). *Heráclito: textos y problemas de su interpretación*. Siglo veintiuno editores.

- Morales-Llano, R. (2022). Política lingüística, bilingüismo y rol del maestro del inglés: una revisión de la literatura científica. *Colombian Applied Linguistics Journal.*, 24(2), pp. 203-218. <https://doi.org/10.14483/22487085/18130>
- Moreno, M., & Pájaro, M. (2018). Indisciplining the curriculum from a complex perspective to teach English. *English Language Teaching*, 11(9), 26-32. <http://doi.org/10.5539/elt.v11n9p26>
- Ordóñez-Ordóñez, C. L. (2018). Aprendizaje, comunicación e innovación en la formación de maestros de lenguas en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (75), 187-214. <https://doi.org/10.17227/rce.num75-8108>
- Peláez, O., & Usma, J. (2017). The Crucial Role of Educational Stakeholders in the Appropriation of Foreign Language Education Policies: A Case Study. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 121-134. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.57215>
- Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. Routledge.
- Quintero-Polo, Á., Duarte-González, C., & León-Castro, A. (2022). Identity as a source of agency for transformative english language teachers: Identidad como fuente de pensamiento, actuación y sentimiento para docentes transformadores de lengua inglesa. *Educación y Humanismo*, 24(43). <https://doi.org/10.17081/eduhum.24.43.5758>
- Ricento, T., & Hornberger, N. (1996). Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401-427. <https://doi:10.2307/3587691>
- Saldaña, J. M. (2015). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Sierra, N., & Giraldo, E. (2020). Hablando de política lingüística y formación docente: Las voces de los/las docentes dibujan sus propios retratos. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. 20(1), 163-188. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201914737>
- Sierra-Piedrahita, A. M., & Echeverri-Sucerquia, P. A. (2020). Governmental professional development initiatives for the implementation of language policies and curriculum guidelines: Secondary school teachers' experiences, challenges and views. *Ikala*, 25(1), 137-152. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a13>
- Torres-Rocha, J. C. (2017). High school EFL teachers' identity and their emotions towards language requirements. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 41-55. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.60220>
- Valdelamar-Gonzalez, C. (2022). The role of agency development in Colombian teachers' adaptation of the English suggested curriculum for secondary school. *Facultad de Educación y Ciencias Humanas*. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/6444>