



Modelo de Capacitación en Lengua Inglesa para Docentes de Educación Primaria
del Megacolegio MÍA de la ciudad de Quibdó, Colombia: Propuesta Formativa
Contextualizada, período 2024–2025

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de Ph.D.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

Presenta

Braulio Tello Palacios

Asesora

Dra. Lyzzi Coromoto Davalillo Bolívar

México, 2026

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Tello Palacios, Braulio. Título: Modelo de Capacitación en Lengua Inglesa para Docentes de Educación Primaria del Megacolegio MÍA de la ciudad de Quibdó, Colombia: Propuesta Formativa Contextualizada, período 2024–2025. [Tesis de Doctorado de la Universidad de Investigación e Innovación de México – UIIX]



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen.

La investigación tuvo como objetivo diseñar un modelo de capacitación en lengua inglesa orientado al fortalecimiento de las competencias lingüísticas y didácticas de los docentes de educación primaria de la Institución Educativa Megacolegio MÍA de la ciudad de Quibdó, Colombia. La indagación surgió del reconocimiento de carencias en el dominio del idioma inglés y en la preparación metodológica de los docentes responsables de su enseñanza, situación que incide en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en este nivel. Se planteó como hipótesis que la capacitación docente en estrategias de enseñanza del idioma inglés contribuiría al fortalecimiento de las competencias profesionales y al mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes. Metodológicamente, la investigación se desarrolló desde un enfoque mixto, mediante un diseño exploratorio secuencial que combinó técnicas cuantitativas y cualitativas para el diagnóstico y análisis del fenómeno educativo. Para la recolección de información se emplearon encuestas a docentes, entrevistas a directivos y análisis documental, lo que permitió caracterizar el estado actual del proceso formativo. Los resultados evidenciaron limitaciones significativas en la preparación lingüística y didáctica del profesorado, así como la ausencia de procesos sistemáticos de capacitación. A partir de estos hallazgos, se diseñó un modelo formativo estructurado en fases interrelacionadas y sustentado en dimensiones lingüísticas, didácticas y actitudinales. La propuesta fue valorada mediante el método Delphi, alcanzando consenso entre especialistas respecto a su pertinencia, coherencia y factibilidad. Se concluye que el modelo constituye una alternativa teórico-práctica para fortalecer la formación docente en lengua inglesa en contextos educativos similares.

Palabras clave: *capacitación docente, enseñanza del inglés, formación docente, educación primaria, modelo de capacitación.*

Abstract.

The aim of this research was to design an English language training model aimed at strengthening the linguistic and didactic competencies of primary school teachers at the Megacolegio MÍA Educational Institution in the city of Quibdó, Colombia. The study emerged from the recognition of deficiencies in English language proficiency and in the methodological preparation of teachers responsible for its instruction, a situation that affects the quality of the teaching-learning process at this level. The hypothesis proposed that teacher training in English language teaching strategies would contribute to the strengthening of professional competencies and to the improvement of students' learning. Methodologically, the research was conducted using a mixed-methods approach, through a sequential exploratory design that combined quantitative and qualitative techniques for the diagnosis and analysis of the educational phenomenon. Data collection included teacher surveys, interviews with school administrators, and document analysis, which allowed for the characterization of the current state of the training process. The results revealed significant limitations in teachers' linguistic and didactic preparation, as well as the absence of systematic training processes. Based on these findings, a training model structured in interrelated phases and supported by linguistic, didactic, and attitudinal dimensions was designed. The proposal was validated using the Delphi method, achieving consensus among specialists regarding its relevance, coherence, and feasibility. It is concluded that the model constitutes a theoretical-practical alternative to strengthen teacher training in English in similar educational contexts.

Keywords: *teacher training, English language teaching, teacher education, primary education, training model.*

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a Dios por concederme la vida, la salud, la fortaleza y la sabiduría necesarias para culminar este importante proceso académico. Su guía permanente ha sido fundamental para superar cada uno de los retos que se presentaron a lo largo de este camino.

Expreso también mi sincero agradecimiento a la institución que hizo posible esta formación académica, por brindar los espacios, recursos y oportunidades que contribuyeron a mi crecimiento profesional e investigativo.

De manera especial, agradezco a los docentes quienes, con su conocimiento, orientación y compromiso, acompañaron este proceso formativo. Agradecimiento profundo a la doctora Lyzzi Coromoto Davalillo Bolívar; sus enseñanzas, sugerencias, paciencia y aportes fueron esenciales para el desarrollo y culminación de esta investigación.

A mis compañeros de estudio, gracias por compartir experiencias, aprendizajes y momentos significativos que enriquecieron este proceso académico y humano.

A mi familia, mi más profundo agradecimiento por su apoyo incondicional, comprensión, motivación y confianza permanente. Su acompañamiento ha sido un pilar fundamental para alcanzar esta meta.

Finalmente, extendiendo mi gratitud a todas aquellas personas quienes, de una u otra manera, contribuyeron con su apoyo, orientación o palabras de aliento para que este logro académico hoy sea una realidad.

A todos, muchas gracias.

Dedicatorias.

A Dios, por ser guía, fortaleza y luz permanente en cada paso de este camino.

A mis padres: Braulio Tello y Luz Nery Palacios (Q.E.P.D.)

A mi familia en general, especialmente a mis hijos: Jackson, Yacira, Carlos y Edwin, quienes representan mi mayor inspiración y motivación para seguir creciendo y superándome.

A mis queridos nietos: Nahiara, Gahel, Liam y Jireh, cuya alegría y esperanza dan un sentido aún más profundo a cada logro alcanzado.

Con todo mi amor y gratitud.

ÍNDICE GENERAL

Introducción	12
1. Capítulo 1. Proyección de la investigación	16
1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio	17
1.2. Planteamiento del problema	19
1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación)	21
1.4. Justificación.....	21
1.5. Objeto de estudio.....	23
1.6. Campo de acción	23
1.7. Objetivos	24
1.8. Hipótesis.....	24
1.9. Alcance temático	24
1.10. Delimitación Espacial y Temporal	26
2. CAPÍTULO 2. Fundamentos Teóricos Referenciales.....	28
2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual)	28
2.2. Marco Teórico	34
2.3. Marco Conceptual.	41
2.4. Marco Contextual.....	46
2.5. Marco Legal y Normativo	52

3.	Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.....	59
3.1.	Cuadro Operacionalización de variables.....	59
3.2.	Diseño metodológico.....	62
3.2.2.	Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos	64
3.2.3.	Técnicas de obtención de datos:.....	66
3.2.4.	Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos	67
3.2.5.	Determinación de la muestra y su criterio de selección	69
3.3.	Trabajo de campo (o Presentación de evidencias, si corresponde)	70
3.4.	Análisis de los resultados en los datos obtenidos.....	75
3.6.	Redacción de resultados y discusión.....	102
3.7.	Discusión integradora de resultados.....	103
3.8.	Síntesis integradora del diagnóstico	106
4.	Capítulo 4. Propuesta de Transformación	109
4.1.	Fundamentación de la propuesta de transformación	109
4.2.	Estructura de la Propuesta	112
4.3.	Valoración, Evaluación y Validación de la propuesta	121
4.3.1.	Valoración de la propuesta mediante el Método Delphi	121
4.3.1.1.	Selección de expertos	122
4.3.1.2.	Proceso estadístico de procesamiento	122
4.3.3.	Recursos para la aplicación	123

4.3.4.	Indicadores y criterios de evaluación relacionados con los objetivos.....	123
4.3.5.	Cumplimiento de requisitos científicos.....	124
4.3.6.	Párrafo de cierre	124
4.4.	Proyección del modelo de capacitación	125
4.5.	Guía de Implementación del Modelo	127
CONCLUSIONES		129
RECOMENDACIONES		135
BIBLIOGRAFÍA.....		136
ANEXOS.....		142

Índice de figuras.

Figura Nro. 1 Wikimedia Commons. (s.f.). Mapa de Colombia_Chocó_Quibdó	26
Figura Nro. 2 Diagrama de Coherencia Lógica del Capítulo I	27
Figura Nro. 3 Institucional Educativa Megacolegio MIA.....	52
Figura Nro. 4 Pregunta 1 Sobre Encuesta a Docentes.....	77
Figura Nro. 5 Pregunta 2 Sobre Encuesta a Docentes.....	79
Figura Nro. 6 Pregunta 3 Sobre Encuesta a Docentes.....	81
Figura Nro. 7 Pregunta 4 Sobre Encuesta a Docentes.....	83
Figura Nro. 8 Pregunta 5 Sobre Encuesta a Docentes.....	85
Figura Nro. 9 Pregunta 6 Sobre Encuesta a Docentes.....	87
Figura Nro. 10 Pregunta 7 Sobre Encuesta a Docentes.....	89
Figura Nro. 11 Pregunta 8 Sobre Encuesta a Docentes.....	91
Figura Nro. 12 Pregunta 9 Sobre Encuesta a Docentes.....	93
Figura Nro. 13 Pregunta 10 Sobre Encuesta a Docentes.....	95
Figura Nro. 14 Diseño Metodológico de la Investigación	108
Figura Nro. 15 Representación Teórica y/o Práctica	114
Figura Nro. 16 Dimensiones del Modelo de Capacitación en Lengua Inglesa.	115

Índice de tablas.

Tabla Nro. 1 Cuadro Operacionalización de variables.....	59
Tabla Nro. 2 Trabajo de Campo.....	70
Tabla Nro. 3 Matriz de Análisis Documental	75
Tabla Nro. 4 Matriz de Triangulación de Resultados	101
Tabla Nro. 5 Indicadores y Criterios de Evaluación Relacionados con los Objetivos.....	123

Índice de Anexos

Anexo Nro. 1 Encuesta Diagnóstica Aplicada a Docentes	142
Anexo Nro. 2 Guía de Entrevista Semiestructurada Dirigida a Directivos.....	144
Anexo Nro. 3 Guía de Observación de Prácticas Pedagógicas	145
Anexo Nro. 4 Cuestionario Delphi (Instrumento).....	146
Anexo Nro. 5 Relación de Expertos Participantes	148
Anexo Nro. 6 Matriz de Valoración de Expertos (Tabla con Resultados).....	149
Anexo Nro. 7 Matriz de Triangulación de Resultados	150

Introducción

La formación docente en lengua inglesa provoca uno de los pilares contemporáneos para garantizar la calidad educativa en los primeros años de escolaridad. En un contexto global cada vez más interconectado, el dominio del inglés se ha consolidado como un componente estratégico para la participación en escenarios académicos, sociales y laborales (British Council, 2021; UNESCO, 2023). Esta realidad adquiere especial relevancia en los entornos escolares de educación primaria, donde se establecen las bases cognitivas, comunicativas y actitudinales que posibilitan el aprendizaje de lenguas a largo plazo (Richards, 2022). En consecuencia, fortalecer la preparación de los maestros de básica primaria se convierte en una necesidad urgente para el sistema educativo colombiano, particularmente en regiones con desafíos históricos como el Pacífico, donde la formación docente enfrenta limitaciones estructurales, metodológicas y de acceso a oportunidades de actualización profesional (González Moncada, 2022; MEN, 2023).

En el contexto internacional, diversos organismos multilaterales han destacado la importancia del aprendizaje del inglés como herramienta clave para la competitividad y la movilidad académica y laboral en el siglo XXI. La UNESCO (2023) resalta que el desarrollo de competencias comunicativas en lenguas extranjeras favorece la inclusión social y el acceso equitativo a oportunidades educativas de calidad. De igual manera, el British Council (2021) señala que los sistemas educativos que han fortalecido la enseñanza del inglés desde edades tempranas presentan mejores resultados en términos de desempeño académico y proyección internacional. En este sentido, la formación docente en lengua inglesa se constituye en un factor determinante para garantizar procesos de enseñanza efectivos, especialmente en contextos donde el inglés no es lengua materna.

Dentro de este panorama, la Institución Educativa Megacolegio MÍA de la ciudad de Quibdó representa un escenario de especial interés. Su misión institucional orientada al mejoramiento de la calidad educativa exige desarrollar modelos de formación docente capaces de responder a las demandas actuales de la enseñanza del inglés en la escuela primaria. Las investigaciones recientes sobre la formación de maestros en lengua extranjera en Colombia señalan que persisten brechas significativas en relación con el dominio lingüístico, el conocimiento pedagógico especializado, el uso de metodologías actualizadas y la integración de

marcos internacionales como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), adoptado como referente oficial por el país para la orientación del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas (Council of Europe, 2020; MEN, 2021; British Council, 2023).

En el ámbito nacional, Colombia ha venido implementando políticas orientadas al fortalecimiento del bilingüismo como estrategia para mejorar la calidad educativa y la competitividad del país. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha desarrollado iniciativas como el Programa Nacional de Bilingüismo y el programa Colombia Bilingüe, los cuales buscan elevar el nivel de competencia en lengua inglesa tanto en estudiantes como en docentes. No obstante, diversos estudios han evidenciado que persisten vacíos significativos en la formación del profesorado, particularmente en lo relacionado con el dominio del idioma y la aplicación de metodologías comunicativas en el aula (MEN, 2021; González Moncada, 2022). Estas limitaciones resultan más evidentes en contextos educativos con menores recursos, donde las oportunidades de capacitación continua son restringidas.

En este mismo orden de ideas, estudios realizados durante los últimos cinco años subrayan que, aunque los docentes de primaria reconocen la importancia del inglés en la formación integral de los estudiantes, aún presentan limitaciones para desarrollar prácticas pedagógicas coherentes con enfoques comunicativos, actividades contextualizadas y procesos evaluativos alineados con el MCER y sus descriptores actualizados (Borg, 2020; Banegas, 2021; Hernández & Gamboa, 2022; TESOL International, 2023). Esta situación demuestra la necesidad de diseñar propuestas formativas contextualizadas, viables y pertinentes para los docentes que trabajan con los primeros grados de escolaridad, especialmente en instituciones públicas donde las oportunidades de capacitación sistemática son escasas.

En el contexto regional y local, el departamento del Chocó presenta condiciones particulares que inciden en los procesos de formación docente y en la enseñanza del inglés en educación primaria. Factores como la limitada infraestructura educativa, la escasez de recursos didácticos, las dificultades de acceso a programas de formación continua y las brechas socioeconómicas han condicionado históricamente la calidad del servicio educativo en la región. En la ciudad de Quibdó, estas problemáticas se reflejan en el desempeño docente y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, evidenciando la necesidad de implementar estrategias contextualizadas que respondan a las realidades socioculturales del entorno. En este

sentido, la formación docente en lengua inglesa adquiere un carácter prioritario como vía para transformar las prácticas pedagógicas y mejorar la calidad educativa en el nivel de educación primaria.

Desde el punto de vista normativo, investigación que aquí se desarrolla se sustenta en un conjunto de disposiciones legales que orientan la educación en Colombia y, particularmente, la enseñanza de lenguas extranjeras. La Constitución Política de Colombia (1991) establece en su artículo 67 que la educación es un derecho fundamental y un servicio público que cumple una función social, orientado al acceso al conocimiento, la ciencia y la cultura. En efecto, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) define la formación integral del educando y reconoce la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera como parte del desarrollo de competencias comunicativas. Del mismo modo, el Ministerio de Educación Nacional ha formulado lineamientos específicos a través de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras (MEN, 2006) y la adopción del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), como referente para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación del inglés en el país. Estas disposiciones legales y políticas educativas respaldan la necesidad de fortalecer la formación docente en lengua inglesa, especialmente en el nivel de educación primaria, donde se establecen las bases del desarrollo comunicativo de los estudiantes.

En coherencia con la línea de investigación sobre formación y desarrollo profesional docente, esta investigación propone un Modelo de Capacitación en Lengua Inglesa para Docentes de Primaria, orientado a fortalecer las competencias comunicativas, metodológicas y pedagógicas del profesorado de la Institución Educativa del Megacolegio MÍA durante el período 2024–2025. Este modelo se concibe como una estrategia que integra los aportes del enfoque comunicativo, las orientaciones del MCER, las políticas nacionales de bilingüismo y los principios de una formación docente situada, crítica y contextualizada con las realidades socioculturales de Quibdó.

El aporte fundamental de esta investigación consiste en ofrecer una propuesta estructurada y fundamentada teóricamente para orientar la capacitación docente en lengua inglesa desde una perspectiva sistémica, pertinente y ajustada a las necesidades de los maestros de primaria. Asimismo, la investigación contribuye al debate académico sobre la actualización profesional en contextos de diversidad cultural y desigualdad educativa, proponiendo un modelo replicable para instituciones con características similares.

La investigación que se lleva a cabo se estructura en cuatro capítulos articulados de manera coherente. El Capítulo I aborda, entre otros, la proyección de la investigación, consistente en la línea de investigación de la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX), el planteamiento del problema, formulación del problema o pregunta de investigación, justificación, los objetivos de la investigación, objeto de estudio, hipótesis, campo de acción, marco teórico y marco legal que sustenta el estudio, incluyendo los antecedentes y las bases conceptuales relacionadas con la formación docente en lengua inglesa. Por su parte, el Capítulo II presenta los fundamentos teóricos referenciales, entre los cuales se destacan el estado del arte (marco histórico y actual), los marcos teórico, conceptual, contextual y legal. De igual modo, en el Capítulo III, consistente en los fundamentos metodológicos y resultados de la investigación, se destacan, entre otros, la operacionalización de variables, el diseño metodológico, en el cual se describen el enfoque, tipo y diseño de la investigación, así como la población, la muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de la información y los procedimientos para el análisis de los datos, los resultados del diagnóstico, el análisis e interpretación de los hallazgos obtenidos a partir de los instrumentos aplicados, así como su discusión en relación con los referentes teóricos. Finalmente, el Capítulo IV presenta la propuesta del modelo de capacitación en lengua inglesa, junto con su guía metodológica, orientada al fortalecimiento de las competencias lingüísticas y didácticas de los docentes de educación primaria en el contexto del Megacolegio MÍA.

1. Capítulo 1. Proyección de la investigación

En este apartado se describen los antecedentes conceptuales, contextuales y empíricos que dan origen a la problemática investigativa, así como las tendencias, limitaciones y necesidades detectadas en torno a la capacitación de los docentes de la escuela primaria. Partiendo de una revisión documental relativamente nueva, se presentaron las principales líneas de estudio, tanto en el ámbito internacional como nacional y local, relacionadas con la enseñanza del inglés, la práctica profesional docente y las políticas lingüísticas, lo que permitió identificar las regularidades que conformaron la situación problémica y derivaron el problema científico que orientó esta investigación. En forma cohesionada, este capítulo trata asimismo el propósito general y los objetivos específicos que guiaron el estudio, junto a una visión amplia del compromiso académico que asumió la propuesta de diseñar un modelo de capacitación en lengua inglesa para los docentes de la Institución Educativa Megacolegio MIA, del municipio de Quibdó.

La investigación se centra en el campo de la educación lingüística y, de manera muy específica, en los procesos de formación docente para la enseñanza del inglés en la educación básica primaria. En la literatura actual, se reconoce que el profesorado es el eje articulador del desarrollo de competencias comunicativas y del aseguramiento de la calidad educativa (Richards, 2022; Freeman & Johnson, 2023). La consolidación de políticas internacionales y nacionales relacionadas con el aprendizaje del inglés, entre ellas el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2020), ha configurado un escenario en el cual la capacitación o actualización docente es indispensable para responder a las exigencias educativas contemporáneas.

Los antecedentes o lo que se conoce en inglés como Background de los últimos cinco años, demuestran un énfasis creciente en el fortalecimiento profesional de los docentes de primaria para la enseñanza del inglés. A nivel internacional, múltiples estudios han resaltado la necesidad de llevar a cabo programas de formación basados en enfoques comunicativos, aprendizaje significativo y desarrollo por competencias (Garton & Copland, 2021; Burns, 2022). En América Latina, investigaciones recientes han evidenciado que las brechas en el dominio del idioma por parte del cuerpo docente afectan de manera directa la calidad de los aprendizajes en el nivel primario (Rojas-Baracaldo & Camargo, 2021; González, 2022). En Colombia, el Ministerio

de Educación Nacional (MEN, 2022) y el British Council (2021) han señalado que uno de los desafíos más críticos del sistema educativo consiste en el bajo nivel de inglés de los docentes de primaria y en la limitada disponibilidad de modelos de capacitación.

En el nivel regional, estudios sobre el departamento del Chocó muestran dificultades estructurales relacionadas con el acceso a la formación docente continua, la falta de recursos especializados y la desigualdad en los procesos de capacitación lingüística (Mosquera & Córdoba, 2020; Gómez-Valencia, 2023). En la Institución Educativa del Megacolegio MIA, informes internos y revisiones preliminares permiten identificar un panorama similar con estas tendencias: los docentes de primaria no cuentan con una formación sólida en lengua inglesa ni con orientaciones institucionales que garanticen la integración sistemática del inglés en el currículo escolar.

A partir de estos antecedentes, se identifican problemáticas tales como: el insuficiente dominio del idioma por parte del cuerpo docente, la falta de metodologías específicas para la enseñanza de la lengua inglesa en primaria y la inexistencia de un modelo de capacitación permanente y contextualizado. Las investigaciones recientes coinciden en que estas limitaciones afectan la continuidad pedagógica, la motivación estudiantil y la apropiación del inglés como herramienta de participación social (Castañeda & Henao, 2022; Sierra, 2023).

Estas problemáticas dejan en evidencia una regularidad marcada: la distancia entre las exigencias del sistema educativo y las capacidades reales de los docentes. Esta regularidad configura la situación problemática, entendida como la contradicción entre lo esperado, docentes competentes para orientar la enseñanza del inglés de acuerdo con estándares nacionales y el MCER, y lo existente, prácticas pedagógicas que no logran asegurar el desarrollo de competencias comunicativas básicas. En términos investigativos, esta contradicción presenta el punto de partida para la formulación del problema.

1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio

Esta investigación está suscrita a la línea de investigación Desarrollo e Innovación Curricular, perteneciente al Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Innovación e Investigación de México (UIIX). Esta línea trata del análisis, diseño y

transformación de los procesos curriculares en correspondencia con las exigencias que surgen de los sistemas educativos modernos, específicamente aquellos que se relacionan con la formación docente, la calidad del aprendizaje y la integración de enfoques pedagógicos innovadores (Morales-González & Cedeño, 2021; UNESCO, 2023). Desde esta perspectiva, el tema de investigación, la capacitación en lengua inglesa para los docentes de la escuela primaria del Megacolegio MIA de Quibdó, se articula en forma directa con el fin de forjar propuestas formativas acertadas, contextualizadas y enlazadas con los estándares internacionales de enseñanza de lenguas, como los establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2020).

Entender las líneas de investigación del programa doctoral conlleva a ubicar el fenómeno de estudio dentro del campo científico al que pertenece. En este caso, la formación docente en lengua inglesa se interpreta como un componente curricular estratégico para promover la equidad educativa, la calidad del aprendizaje y la inserción en sociedades globalizadas que demandan competencias comunicativas plurilingües (British Council, 2021; García & Flores, 2022). De este modo, la investigación acoge una postura propositiva al responder a una necesidad concreta del contexto colombiano: la falta de preparación o competencia lingüística y didáctica de los docentes de primaria para impartir inglés como lengua extranjera, especialmente en territorios históricamente relegados como el departamento del Chocó.

Identificar la línea de investigación ayuda enormemente a orientar la formulación del problema científico, ya que obliga al investigador a comprender las causas, magnitud y antecedentes del fenómeno a estudiar. Para tal fin, se revisaron trabajos académicos recientes, principalmente de los últimos cinco años, los cuales evidencian retos comunes en la formación de maestros de inglés en América Latina: insuficiente competencia lingüística, escasas oportunidades de capacitación continua, ausencia de modelos de formación contextualizados y la brecha o distancia entre políticas educativas y realidades institucionales (Macías, 2021; González & Arias, 2022; Valencia & Martínez, 2023). Los hallazgos citados, articulados con la situación documentada en la Institución Educativa Megacolegio MIA, evidencian con claridad la problemática local.

Partiendo de la relación entre antecedentes y contexto, emerge la situación problemática, entendida como la contradicción entre lo que la institución escolar espera, docentes capaces de enseñar inglés con calidad, conforme a los estándares nacionales e internacionales, y lo que

actualmente ocurre: maestros que no poseen el nivel lingüístico requerido, no han sido formados en didáctica del inglés y no cuentan con modelos institucionales de capacitación sistemática. Esta brecha asegura dificultades en el alcance del logro de los aprendizajes propuestos para los estudiantes y traumatiza el cumplimiento del Plan Nacional de Bilingüismo del planteado por Colombia.

En consecuencia, la investigación queda claramente inmersa dentro de la línea de Desarrollo e Innovación Curricular, ya que propone una alternativa formativa que integra fundamentos pedagógicos actuales, responde a necesidades institucionales reales y busca generar transformaciones sostenibles en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en la educación primaria del departamento del Chocó, Colombia.

En tal sentido, el problema científico se orienta a comprender y transformar esa realidad. Por tanto, se plantea la pregunta rectora: ¿Cómo diseñar un modelo de capacitación en lengua inglesa para los docentes de la escuela primaria del Megacolegio MIA que permita el desarrollo de competencias comunicativas y didácticas acordes con las exigencias curriculares actuales? Su formulación responde a las interrogantes fundamentales del planteamiento investigativo: *qué se va a investigar, cómo se va a investigar y en qué contexto se manifiesta el problema.*

1.2. Planteamiento del problema

En los sistemas educativos actuales, la formación docente en lenguas extranjeras es un eje estratégico para el fortalecimiento de los aprendizajes, la equidad y la inserción de los estudiantes en entornos globalizados cada vez más demandantes (UNESCO, 2023; García & Flores, 2022). En el caso de la República de Colombia, las políticas educativas vigentes, incluido el Plan Nacional de Bilingüismo y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras, destacan la necesidad de que los docentes de educación básica cuenten con dominios lingüísticos y didácticos que permitan el desarrollo progresivo de la competencia comunicativa en inglés desde los primeros grados de escolaridad (MEN, 2021; British Council, 2021). Sin embargo, múltiples diagnósticos en el país y la región han señalado la persistencia de vacíos significativos en la preparación profesional del docente de primaria, a fin de asumir dicha responsabilidad, especialmente en territorios históricamente marginados por el sistema estatal (Macías, 2021; Rodríguez & Jiménez, 2022).

La revisión de antecedentes recientes dejar ver que las escuelas primarias continúan enfrentando dificultades para garantizar procesos efectivos de enseñanza del inglés, debido, entre otras causas, a la falta de formación en el área, a los bajos niveles de competencia lingüística de los docentes, a la ausencia de modelos de capacitación acordes con sus necesidades de enseñanza y a la desconexión entre las políticas nacionales y la capacidad real de implementación en las instituciones educativas (González & Arias, 2022; Valencia & Martínez, 2023). Esta problemática se presenta en territorios como el departamento del Chocó, donde convergen limitaciones históricas en infraestructura educativa, acceso desigual a oportunidades de formación docente y condiciones socioculturales que conllevan a la construcción de propuestas pedagógicas pertinentes y sensibles a las necesidades del ámbito local.

A este respecto, la Institución Educativa Megacolegio MIA de la ciudad de Quibdó enfrenta una situación contradictoria entre las expectativas curriculares y las condiciones reales para el desarrollo del área de inglés en la escuela primaria. A pesar de la importancia asignada al aprendizaje temprano del idioma y de la obligatoriedad de su incorporación en el currículo, los docentes de primaria no poseen el nivel de dominio lingüístico requerido por estándares internacionales como el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2020) ni cuentan con preparación adecuada en didáctica de la lengua inglesa. Igualmente, la institución carece de un modelo de formación que permita fortalecer en forma permanente las competencias necesarias para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz, eficiente y contextualizado.

Esta falta de coherencia entre lo que se exige desde el currículo y la realidad formativa del profesorado genera afectaciones directas en la calidad del aprendizaje de los estudiantes y limita el cumplimiento de las metas nacionales en materia de bilingüismo. La contradicción fundamental que surge, por tanto, es la siguiente: aunque el sistema educativo determina que los docentes de primaria enseñen inglés con calidad, estos no han sido formados para hacerlo ni disponen de un modelo institucional que oriente su capacitación de manera progresiva, contextualizada y sostenible.

Partiendo de esta contradicción, surge la necesidad de investigar el proceso de formación docente en lengua inglesa en este contexto específico y proponer alternativas que respondan de forma pertinente a las condiciones reales de la institución y del territorio.

El anterior planteamiento dirige la investigación hacia la búsqueda de una solución propositiva que articule fundamentos teóricos actuales, diagnósticos contextualizados y un diseño formativo que responda a las exigencias curriculares, institucionales y socioculturales del entorno educativo en el departamento del Chocó.

1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación)

¿Cómo se puede Mejorar el Proceso de Enseñanza del Inglés en Relación con el Fortalecimiento de las Competencias Lingüísticas y Didácticas de los Docentes de Primaria en la Institución Educativa del Megacolegio MIA de la Ciudad de Quibdó, Colombia, período 2024–2025?

1.4. Justificación

El proceso de enseñanza del inglés en la educación básica primaria en Colombia sufre limitaciones estructurales que limitan el desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas en los estudiantes, principalmente en contextos periféricos como el departamento del Chocó, donde históricamente han existido vacíos en formación docente, disponibilidad de recursos y continuidad en los programas institucionales (MEN, 2021; British Council, 2023). En este orden de ideas, resulta altamente relevante investigar el proceso de formación en lengua inglesa de los docentes de primaria, debido a que su nivel de preparación pedagógica, didáctica y lingüística constituye un factor determinante para garantizar una enseñanza del idioma pertinente, efectiva y sostenible (Richards, 2022; Burns & de Oliveira, 2021). Esta investigación adquiere importancia al proponer un modelo de capacitación que responda a estas necesidades y que, de igual modo, se articule con las orientaciones internacionales del Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2020) y con las exigencias de Colombia frente al bilingüismo.

En lo que respecta a lo teórico, esta investigación contribuye a la comprensión del proceso de formación docente en lengua inglesa al integrar enfoques contemporáneos como la enseñanza comunicativa del idioma (Savignon, 2022), el aprendizaje basado en competencias (García & Tobón, 2021), las perspectivas socioculturales del desarrollo académico (Lantolf & Poehner, 2020) y los modelos de formación continúan encaminados a contextos de alta fragilidad educativa (Avalos, 2022). La propuesta se inserta en líneas de investigación existentes afines con

la innovación educativa, la didáctica de lenguas extranjeras y el desarrollo profesional docente (Darling-Hammond et al., 2021), contribuyendo con un marco conceptual actualizado que puede servir de referencia para trabajos posteriores a nivel regional y nacional. De igual modo, el modelo de capacitación que se diseña constituye un aporte teórico al plantear una estructura sistémica, contextualizada y adaptable a instituciones con características similares (Baumert & Kunter, 2023).

En lo que respecta al campo práctico, la investigación posee un alcance transformador directo, ya que brinda una solución aplicable y pertinente a las necesidades formativas de los docentes del Megacolegio MIA. El diagnóstico y el diseño de un modelo de capacitación permitirán mejorar la planificación, mediación y evaluación de las prácticas pedagógicas en inglés (Harmer, 2020), impactando en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la adquisición de competencias comunicativas y lingüísticas por parte de los estudiantes (Lightbown & Spada, 2021). Al mismo tiempo, la propuesta favorecerá la optimización de los recursos disponibles, forja continuidad institucional y fortalece las capacidades locales en el área de inglés, lo cual puede resultar en mejoras constantes a mediano plazo (Fullan & Quinn, 2022).

Desde lo social, los beneficios trascienden a la institución, dado que la formación docente en lengua inglesa fortalece la calidad educativa y amplía las oportunidades de aprendizaje de los niños y niñas de Quibdó, una ciudad históricamente afectada por las inequidades (UNESCO, 2023). La apropiación del idioma inglés como herramienta comunicativa y de acceso a bienes culturales y académicos constituye un elemento fundamental para la movilidad social, la participación en escenarios globales y la construcción de proyectos de vida con mayores posibilidades (OECD, 2022). En este contexto, la investigación contribuye al cumplimiento de metas nacionales e internacionales de equidad educativa, al cierre de brechas y al desarrollo de capital humano local (CEPAL, 2021).

En el aspecto metodológico, esta investigación aporta al diseño de procesos investigativos aplicados en el ámbito educativo al integrar diagnóstico, análisis histórico-tendencial, diseño y validación de un modelo. La estructura metodológica propuesta puede servir como referente para investigaciones posteriores orientadas a la formación docente en lenguas extranjeras o en otras áreas del currículo, especialmente en instituciones que enfrentan condiciones socioeducativas similares (Creswell & Creswell, 2023). Además, el proceso de validación contribuirá a establecer

criterios de calidad y pertinencia aplicables en futuros estudios (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2021).

En fin, desde ámbito personal y profesional, este estudio resulta significativo al permitir consolidar la experiencia del investigador en el campo de la enseñanza del inglés, el desarrollo curricular y la formación docente. La investigación se fundamenta en la convicción de que la mejora de la práctica educativa en contextos vulnerables solo es posible mediante el fortalecimiento de las capacidades pedagógicas y lingüísticas de los maestros, quienes son agentes de transformación en sus comunidades (Day & Sachs, 2020). En este sentido, la investigación se alinea con un compromiso ético y académico orientado a contribuir al mejoramiento de la calidad educativa en Quibdó y a generar conocimiento notable para el campo de la didáctica de lenguas extranjeras.

1.5. Objeto de estudio

El proceso de formación en lengua inglesa de los docentes de educación básica primaria de la Institución Educativa Megacolegio MIA de Quibdó, basado en el conjunto de prácticas, condiciones institucionales y necesidades profesionales que determinan el desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas en inglés según los niveles del Marco Común Europeo de Referencia.

1.6. Campo de acción

Las prácticas pedagógicas y didácticas que los docentes de primaria desarrollan en la enseñanza del inglés, efectivamente en los procesos de planificación, mediación y evaluación orientados al fortalecimiento de las competencias comunicativas y lingüísticas.

1.7. Objetivos

1.7.1. Objetivo General

Diseñar un modelo de capacitación en lengua inglesa para el fortalecimiento de las competencias lingüísticas y didácticas de los docentes de la escuela primaria de la Institución Educativa del Megacolegio MIA de la ciudad de Quibdó, departamento del Chocó, Colombia, período 2024-2025.

1.7.2. Objetivos específicos

- ✓ Diagnosticar las prácticas docentes en el proceso de enseñanza de la lengua inglesa de la Institución Educativa Megacolegio MIA de la ciudad de Quibdó.
- ✓ Analizar los antecedentes históricos, teóricos y tendenciales del proceso de formación en idioma inglés de los docentes de primaria.
- ✓ Proponer un modelo de capacitación en lengua inglesa para los docentes de la de la escuela primaria de la Institución Educativa Megacolegio MIA de la ciudad de Quibdó.
- ✓ Validar el modelo en términos de pertinencia, coherencia y factibilidad para su aplicación.

1.8. Hipótesis

La capacitación docente en estrategias de enseñanza de la lengua impartida a todos los profesores de la escuela primaria de la Institución Educativa Megacolegio MIA de Quibdó incide directamente en el aumento de la competencia lingüística de los estudiantes y en la mejora de su motivación y participación durante el proceso de aprendizaje.

1.9. Alcance temático

El alcance temático de esta investigación se orienta a delimitar con precisión los componentes teóricos, metodológicos y prácticos que permitirán comprender y transformar el proceso de formación en lengua inglesa de los docentes de primaria de la Institución Educativa Megacolegio MIA de Quibdó. En el ámbito teórico, el estudio se circunscribe a los enfoques contemporáneos

de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, especialmente aquellos alineados con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y las perspectivas formativas que articulan dimensiones comunicativas, lingüísticas y socioculturales. Este alcance incluye la revisión de modelos de desarrollo profesional docente, competencias pedagógicas para la enseñanza del inglés en educación primaria y teorías sobre formación continua en contextos escolares con brechas estructurales.

Desde el punto de vista metodológico, el alcance se concentra en el diseño de un proceso investigativo que permita identificar el estado actual de las competencias lingüísticas y didácticas de los docentes, analizar factores que limitan o potencian su formación y proponer una estrategia^{4a} que contribuya al fortalecimiento profesional en coherencia con las demandas del currículo nacional y los estándares de competencia comunicativa definidos para la básica primaria. Esto implica la selección de técnicas e instrumentos pertinentes para comprender la realidad institucional, así como la delimitación del escenario escolar donde se situará la indagación.

En el campo práctico, el alcance se centra en la generación de orientaciones aplicables al mejoramiento pedagógico y formativo de los docentes de primaria en relación con la enseñanza del inglés. Se delimita, por consiguiente, un campo de acción concreto que incluye la identificación de necesidades formativas, el análisis de las condiciones institucionales que inciden en el dominio del inglés y la elaboración de propuestas que contribuyan tanto al desarrollo profesional como a la calidad educativa. Este alcance evita dispersión temática y orienta la investigación hacia componentes susceptibles de ser tratados y transformados en el contexto específico del Megacollegio MIA.

1.10. Delimitación Espacial y Temporal

Figura Nro. 1 Wikimedia Commons. (s.f.). Mapa de Colombia_Chocó_Quibdó



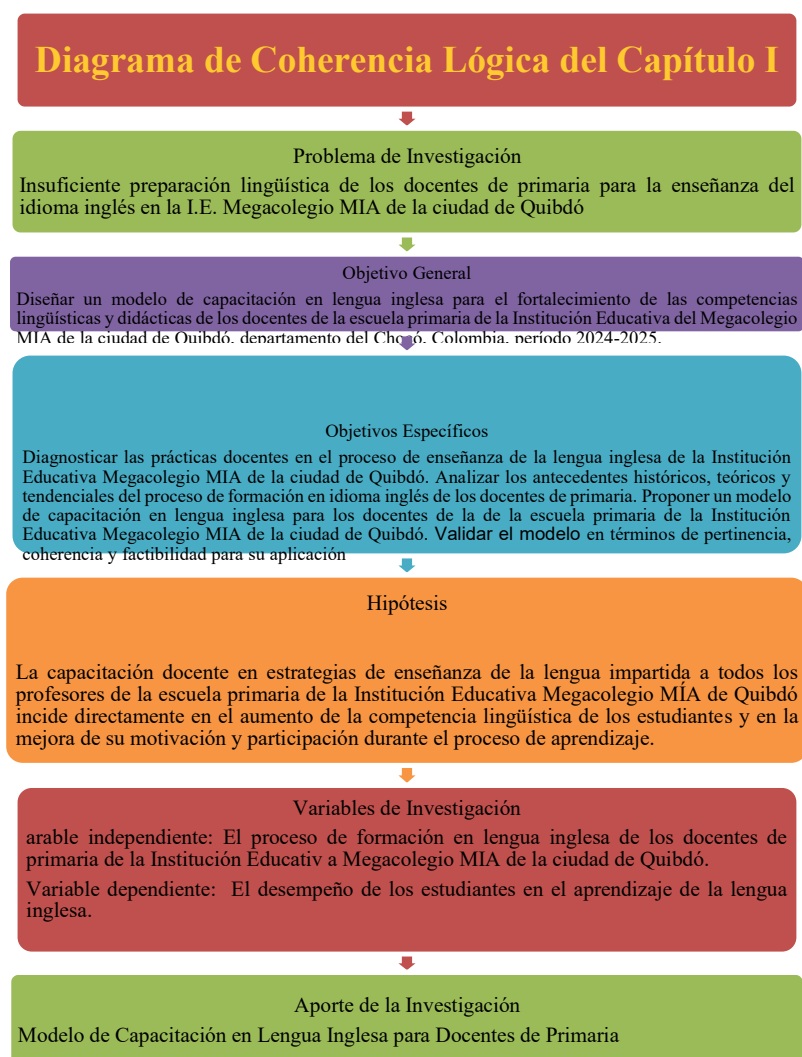
Fuente: Wikimedia Commons. (s.f.)

La presente investigación, como se ha venido evidenciando, se desarrolló en la Institución Educativa Megacolegio MIA, ubicada en la ciudad de Quibdó, departamento del Chocó, de la región Pacífica colombiana. Este territorio es bastante particular en relación con el resto del país; presenta particularidades geográficas y socioculturales que inciden directamente en los procesos educativos: altos índices de pobreza multidimensional, limitada infraestructura escolar, predominio de población afrodescendiente e indígena y dinámicas históricas de desigualdad que condicionan el acceso a oportunidades formativas. La institución atiende una población infantil y adolescente de amplias distancias educativas y pertenece al conjunto de instituciones oficiales con alta matrícula y múltiples niveles educativos, lo que genera grandes retos en la gestión pedagógica y en la actualización profesional de los docentes.

En este sentido, el área de inglés enfrenta dificultades asociadas a la insuficiente preparación lingüística y metodológica del cuerpo docente de primaria, la escasa disponibilidad de recursos didácticos y la necesidad de responder a políticas nacionales de bilingüismo en contextos de vulnerabilidad. Esta combinación de factores convierte al Megacolegio MIA en un espacio estratégico para delimitar la investigación, dado que sus características sociales, económicas, culturales y educativas influyen de manera directa en la pertinencia y urgencia de un modelo de capacitación docente en lengua inglesa.

La delimitación temporal del estudio comprende el periodo 2024–2025, tiempo en el cual se proyecta realizar el diagnóstico, análisis, diseño, validación y formulación del modelo de capacitación docente en lengua inglesa. Este marco temporal permite organizar de manera secuencial las actividades investigativas y garantiza la coherencia entre los objetivos planteados y las fases metodológicas, asegurando que los datos obtenidos, las interpretaciones realizadas y las propuestas generadas correspondan a la realidad actual del contexto educativo en el momento de su ejecución.

Figura Nro. 2 Diagrama de Coherencia Lógica del Capítulo I



Fuente: Elaboración Propia

2. CAPÍTULO 2. Fundamentos Teóricos Referenciales.

El presente Capítulo trata acerca de los fundamentos teóricos referenciales que respaldan esta investigación, en aras de crear el marco conceptual que orienta la comprensión del proceso de formación en lengua inglesa de los docentes de primaria de la Institución Educativa Megacolegio MIA de la ciudad de Quibdó. En él se exploran las ideas contemporáneas en relación con la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, (Richards & Rodgers, 2020; Larsen-Freeman & Anderson, 2021), las orientaciones pedagógicas más relevantes, los aportes de la lingüística aplicada y los enfoques del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), (Consejo de Europa, 2020). Al igual que las teorías relacionadas con la mejora de la competencia profesional docente y los modelos de capacitación (Darling-Hammond et al., 2020; Avalos, 2022). La investigación teórica contribuye a identificar principios, categorías y relaciones que explican la problemática abordada y ofrecen bases consistentes para la elaboración del modelo de capacitación propuesto en este estudio. En resumen, este capítulo busca articular el estudio con el conocimiento científico almacenado y demarcar las perspectivas conceptuales a partir de las cuales se interpretarán los resultados y las decisiones metodológicas finales.

2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual)

El estado del arte permite identificar cómo ha evolucionado el conocimiento en torno a la formación docente en lengua inglesa, así como los avances, vacíos y tensiones que aún se mantienen en la literatura actual. Partiendo de la revisión de trabajos investigativos publicados en los últimos cinco años, tanto en ámbitos internacionales como latinoamericanos, se logra identificar los principales aportes teóricos y metodológicos, al tiempo que se definen las áreas aún no resueltas que evidencian la pertinencia de la presente investigación (Richards, 2022; British Council, 2021; Creswell & Creswell, 2023). Esta síntesis crítica obvia la duplicidad de esfuerzos y ubica con claridad la novedad del problema que se investiga.

2.1.1. Contexto Internacional

En el ámbito internacional, uno de los estudios fundacionales respecto a la formación del profesorado en lengua inglesa es el de Borg (2006), titulado *“Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice”*, desarrollado en el Reino Unido. El propósito central de esta investigación fue analizar cómo las creencias pedagógicas de los docentes influyen en sus prácticas de aula y en la apropiación de nuevos modelos didácticos para la enseñanza del inglés. Desde un enfoque cualitativo interpretativo, Borg trabajó con veinte docentes en programas de formación continua, empleando entrevistas semiestructuradas, observaciones y análisis documental. Los hallazgos revelaron la influencia determinante de las experiencias previas en la aceptación de nuevas metodologías. La pertinencia para la presente investigación radica en que los docentes de primaria del Megacolegio MIA también llegan con concepciones previas sobre la enseñanza del inglés, que pueden facilitar o dificultar la implementación de un modelo de capacitación.

Un referente reciente y ampliamente citado es el trabajo de Richards y Farrell (2020), titulado *“Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning”*, realizado en Estados Unidos. Su propósito fue determinar la eficacia de distintos modelos de desarrollo profesional, incluyendo talleres, comunidades de práctica, asesorías y formación basada en competencias, para fortalecer la capacidad docente en lenguas extranjeras. Los autores desarrollaron una investigación mixta con una muestra de 115 docentes de inglés en instituciones educativas públicas, aplicando cuestionarios estructurados, grupos focales y seguimiento longitudinal durante un año académico. Los resultados mostraron que la capacitación tradicional centrada en conferencias teóricas no genera cambios significativos, mientras que los modelos situados en la práctica, particularmente aquellos articulados a estándares como el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), incrementan la competencia docente y la seguridad en el uso de la lengua. El aporte para esta tesis es directo: confirma que los modelos de formación deben ser prácticos, contextualizados y alineados a estándares internacionales, justamente la intención del modelo de capacitación que se propone diseñar para los docentes del Megacolegio MIA.

Otro estudio relevante es el de Tseng (2021), titulado *“EFL Teachers’ Professional Development Needs in Primary Education”*, llevado a cabo en Taiwán, país cuya política de bilingüismo comparte similitudes con los retos colombianos. El objetivo del estudio fue

identificar las necesidades formativas reales de docentes de primaria encargados de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Desde un enfoque cuantitativo descriptivo, Tseng trabajó con 96 docentes de primaria, seleccionados mediante muestreo estratificado, aplicando un cuestionario validado mediante análisis factorial confirmatorio. Los hallazgos evidenciaron deficiencias significativas en competencias lingüísticas (producción oral, precisión gramatical y comprensión auditiva), así como poca seguridad en la aplicación de metodologías comunicativas. El estudio concluye que cualquier programa de capacitación para docentes de primaria debe priorizar la mejora de su dominio lingüístico y de sus habilidades didácticas. Su relación con esta investigación es evidente: los docentes de primaria del contexto del Chocó enfrentan dificultades similares, lo que resalta la pertinencia de diseñar un modelo de formación que articule competencias lingüísticas y pedagógicas.

En España, García-Mayo y Lázaro-Ibarrola (2019) llevaron a cabo la investigación titulada *“Primary School English Teachers’ Training Needs in CLIL and Communicative Approaches”*, cuyo objetivo fue evaluar el nivel de formación inicial y continua que tienen los docentes de primaria para implementar metodologías basadas en el enfoque comunicativo y el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (CLIL). Se trató de un estudio mixto, con una muestra de 84 docentes de tres comunidades autónomas españolas, utilizando cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y observación en aula. Los resultados indicaron que, aunque los docentes valoran positivamente los enfoques comunicativos, presentan limitaciones para integrar los contenidos disciplinarios con el uso auténtico del inglés. De igual modo, el estudio concluye que la capacitación docente debe armonizar la actualización lingüística, la formación metodológica y el acompañamiento pedagógico continuo. Este enfoque se articula estrechamente con el modelo de capacitación que se propone en esta tesis, particularmente en la necesidad de superar la separación tradicional entre “saber inglés” y “saber enseñarlo”.

Por último, se resalta el estudio de Nguyen y Do (2022), titulado *“Developing In-Service English Teachers’ Pedagogical Content Knowledge in Low-Resource Contexts”*, realizado en Vietnam. La investigación tuvo como propósito evaluar el impacto de un programa de formación docente basado en el desarrollo del Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK) para maestros de inglés en entornos con limitaciones de infraestructura y recursos, características que guardan cercanía con el contexto chocoano. Con un diseño cuasiexperimental, los autores trabajaron con 48 docentes, divididos en grupo de control y experimental, aplicando pruebas

diagnósticas, rúbricas de observación y diarios reflexivos. Los resultados mostraron que, aun en condiciones adversas, la combinación de formación lingüística, reflexión pedagógica guiada y práctica supervisada incrementa de manera significativa el desempeño docente. Este estudio aporta evidencia clave para la investigación actual, pues demuestra que es posible diseñar modelos de capacitación efectivos y sostenibles incluso en contextos con limitaciones, como es el caso del Megacolegio MIA.

2.1.2. Contexto Nacional

En el contexto colombiano, uno de los estudios más relevantes es el realizado por Cárdenas y Miranda (2020), titulado *“Formación docente en inglés en el marco del Programa Nacional de Bilingüismo: avances y desafíos”*. Este estudio, desarrollado en la Universidad del Valle, tuvo como propósito evaluar el impacto real de las acciones de formación continua ofrecidas a docentes de básica primaria entre 2016 y 2019. A través de un enfoque mixto, trabajaron con 128 docentes, utilizando encuestas, entrevistas y análisis de planes de formación. Sus resultados mostraron que gran parte de la capacitación ofrecida por el Ministerio de Educación seguía siendo de carácter teórico, sin acompañamiento práctico, lo que limitó los avances en términos de competencia lingüística y pedagógica. El estudio aporta insumos clave para la presente investigación, al mostrar vacíos persistentes en la formación de docentes de primaria y la urgente necesidad de diseñar modelos contextualizados estructuralmente distintos a los tradicionales.

Otro referente nacional es el estudio de Guerrero (2021), titulado *“Creencias y prácticas de los docentes de primaria frente a la enseñanza del inglés en instituciones oficiales colombianas”*, desarrollado en la Universidad Nacional de Colombia. Su objetivo fue analizar cómo las creencias docentes condicionan las prácticas pedagógicas y la apropiación de nuevas metodologías. Utilizando un enfoque cualitativo, trabajó con docentes de cuatro departamentos (Chocó, Valle, Antioquia y Santander) utilizando entrevistas y observaciones. Los hallazgos evidenciaron que muchos docentes asumen que el inglés es “difícil y ajeno”, lo cual afecta su autoeficacia y la calidad del proceso de enseñanza. Este estudio se articula directamente con esta investigación, pues confirma que cualquier modelo de capacitación debe contemplar no solo el fortalecimiento lingüístico, sino también la transformación de las creencias pedagógicas.

En el mismo orden de ideas, se destaca la tesis doctoral de Sánchez (2019), *“Competencia comunicativa en docentes de inglés de primaria en instituciones oficiales colombianas”*, desarrollada en la Universidad del Norte. La investigación tuvo como objetivo determinar el nivel de competencia comunicativa docente, según los parámetros del MCER. Se trató de un estudio cuantitativo transversal con 92 docentes, aplicando pruebas de nivel moderadas por evaluadores certificados. Los resultados revelaron que más del 78% de los docentes se encontraba en niveles A1/A2, lo que limita en gran medida su desempeño pedagógico. Esta investigación refuerza la necesidad de los modelos de capacitación focalizados en el fortalecimiento de la competencia lingüística docente, que constituye uno de los ejes del modelo de capacitación propuesto.

De igual manera, Rojas y Castillo (2022) desarrollaron la investigación *“Modelos de desarrollo profesional docente en inglés: evaluación de impacto en instituciones rurales y urbanas de Colombia”*, en el que tuvieron como fin analizar la efectividad comparada de tres tipos de programas: talleres intensivos, acompañamiento en aula y círculos de aprendizaje profesional. Con un estudio cuasiexperimental y una muestra de 60 docentes, los autores encontraron que el acompañamiento pedagógico en aula tuvo el mayor impacto en la mejora de la competencia pedagógica y la implementación de metodologías comunicativas. Este antecedente nacional contribuye a justificar que el modelo de capacitación de este trabajo investigativo debe incluir fases de acompañamiento, retroalimentación y práctica situada.

Finalmente, se resalta la investigación de Bernal (2023), titulada *“Retos de los docentes de primaria en la enseñanza del inglés en territorios étnicos colombianos”*, desarrollada en la Universidad Tecnológica del Chocó. Desde un enfoque etnográfico, el estudio examinó las realidades educativas en comunidades afro e indígenas del Pacífico colombiano. La población estuvo conformada por 25 docentes, y se utilizaron observaciones, entrevistas y análisis de contexto. Los hallazgos revelaron que la enseñanza del inglés en estos territorios está mediada por vacíos formativos, falta de materiales, limitada competencia lingüística y ausencia de formación continua. Este trabajo es fundamental para la presente investigación, porque permite comprender las particularidades del territorio chocoano y sustenta la pertinencia social y contextual del modelo de capacitación que aquí se propone.

2.1.3. Contexto Local (Quibdó / Chocó)

A nivel local, un antecedente significativo es el trabajo de Córdoba (2019), titulado *“Diagnóstico del nivel de inglés en docentes de la básica primaria del municipio de Quibdó”*. Su objetivo fue establecer el nivel de competencia lingüística docente según los parámetros del MCER. Con un diseño cuantitativo y una muestra de 54 docentes, aplicó pruebas diagnósticas y encuestas complementarias. Los resultados indicaron que el 85% de los docentes se ubicaba en niveles A1/A2, con dificultades severas en comprensión y producción oral. Este estudio deja en evidencia la necesidad inmediata de fortalecer la formación docente en el Megacolegio MIA y en el municipio en general.

Otro estudio clave es el de Mena (2020), *“Prácticas pedagógicas para la enseñanza del inglés en instituciones oficiales de Quibdó”*, cuyo propósito fue analizar las metodologías empleadas por docentes de primaria. Desde un enfoque cualitativo, trabajó con 15 docentes, utilizando observación en aula y entrevistas. Los resultados mostraron que las prácticas estaban centradas en la traducción literal, ejercicios gramaticales y poca interacción comunicativa, lo cual contrasta con los principios del MCER y de enfoques contemporáneos como CLT. Esta investigación se relaciona directamente con este estudio porque demuestra que, además del dominio lingüístico, es necesario capacitarse en metodologías activas.

Del mismo modo, se tiene en cuenta el trabajo investigativo de Palacios (2021), *“Factores que afectan la enseñanza del inglés en zonas urbanas vulnerables de Quibdó”*. Se trató de un estudio mixto con 30 docentes, incorporando cuestionarios, entrevistas y análisis del contexto institucional. Mostró que las barreras más relevantes incluyen: falta de formación continua, ausencia de materiales, baja autoeficacia docente y escaso acompañamiento institucional. Este estudio contribuye al diagnóstico situacional que fundamenta el problema de investigación del presente trabajo.

También, Perea (2022) desarrolló la investigación *“Formación docente en inglés en el Chocó: evaluación de programas de capacitación existentes”*, cuyo objetivo fue evaluar la pertinencia, impacto y continuidad de las iniciativas de formación existentes en la región. Con un enfoque cualitativo evaluativo, trabajó con 18 docentes y 6 directivos. Los resultados señalaron que los programas de capacitación han sido esporádicos, poco contextualizados y sin seguimiento, lo que explica la baja transferencia al aula. Este antecedente es crucial para

justificar la creación de un modelo sistemático de capacitación como el que se desarrolla en esta investigación.

Para cerrar este acápite, es indispensable mencionar la investigación reciente de Hinestroza (2023), titulada “*Desafíos de la enseñanza del inglés en el Megacolegio MIA de Quibdó*”. Con un enfoque cualitativo, entrevistó a docentes de primaria, coordinadores y estudiantes, y recolectó información sobre condiciones institucionales, percepciones docentes y necesidades formativas. Los resultados revelaron que la institución carece de un plan estructurado de formación docente en inglés, que existe baja competencia lingüística en los maestros y que no hay alineación clara con estándares como el MCER. Este estudio tiene una conexión directa con la presente investigación, dado que evidencia las carencias del escenario donde se implementará el modelo de capacitación.

2.2. Marco Teórico

El papel de todo marco teórico es desarrollar y articular las categorías conceptuales que sustentan, para este caso en particular, la investigación sobre el modelo de capacitación en lengua inglesa dirigido a los docentes de primaria del Megacolegio MIA de Quibdó. El objetivo del presente marco es examinar rigurosamente los enfoques epistemológicos, pedagógicos y didácticos que orientan la formación docente en lenguas extranjeras, así como las teorías y planteamientos que explican la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en contextos educativos multiculturales y con brechas de formación previas. Este ítem integra, en forma organizada y crítica, la revisión de literatura especializada y la adopción de una perspectiva teórica pertinente, permitiendo clarificar conceptos, delimitar categorías de análisis y establecer conexiones coherentes entre los referentes conceptuales y los objetivos de la investigación. Del mismo modo, ofrece una base sólida para comprender la complejidad del objeto de estudio, evitar divagaciones temáticas y fundamentar la elaboración del modelo de capacitación aquí propuesto.

El presente marco se sustenta en seis apartados, entre los que se encuentran fundamentos, enfoques, teorías, modelos, tecnologías, entre otras, así:

2.2.1. Fundamentos epistemológicos del proceso de formación docente en lenguas extranjeras

La formación docente en lenguas extranjeras se sustenta en una convergencia de paradigmas epistemológicos que explican cómo los maestros adquieren conocimientos, desarrollan competencias y transforman sus prácticas pedagógicas. Desde las ciencias cognitivas, autores como Anderson (2015) y DeKeyser (2007) sostienen que el aprendizaje lingüístico se fundamenta en procesos de memoria declarativa y procedimental, donde la práctica sistemática permite automatizar habilidades comunicativas. No obstante, estos enfoques han sido cuestionados por su reduccionismo al enfatizar únicamente los procesos mentales individuales, dejando de lado la dimensión social del aprendizaje (Borg, 2018; Richards, 2017).

La epistemología sociocultural, inspirada en Vygotsky (1978), amplía esta comprensión al proponer que el desarrollo docente es una actividad mediada culturalmente, donde las prácticas y los discursos profesionales se construyen en interacción con otros actores educativos. Lantolf y Thorne (2006) y Johnson (2009) consideran que la formación docente debe permitir procesos de internalización a través de la participación guiada, la colaboración y la reflexión situada, lo cual es fundamental para los maestros de inglés, quienes enfrentan desafíos institucionales, lingüísticos y socioculturales específicos.

Por su parte, el enfoque del pensamiento del profesor (teacher cognition) destaca que las creencias, experiencias previas, conocimientos prácticos y percepciones sobre la enseñanza influyen en las decisiones pedagógicas más que la formación recibida (Borg, 2003, 2015). Farrell (2019) afirma que la reflexión crítica sobre la práctica es indispensable para transformar esas creencias arraigadas, especialmente en contextos donde persisten modelos tradicionales de enseñanza del inglés.

La epistemología crítica aporta elementos esenciales para contextualizar la formación docente en países latinoamericanos. Giroux (1997), Kincheloe (2008) y McLaren (2015) subrayan que los docentes deben comprender las estructuras de poder que atraviesan las políticas educativas y las prácticas pedagógicas. Para Colombia, investigadores como Cárdenas (2011), Usma (2009) y González (2017) han evidenciado que la formación docente en lenguas está mediada por políticas de bilingüismo que, en ocasiones, desconocen las condiciones reales de las instituciones, generando tensiones entre la retórica política y la práctica educativa.

A estas perspectivas se suman las teorías del desarrollo profesional docente, las cuales enfatizan que el aprendizaje del maestro es un proceso continuo, situado en la experiencia y en el análisis reflexivo (Day, 1999; Avalos, 2011). Desimone (2009) sostiene que los programas efectivos de capacitación integran duración prolongada, enfoque en contenidos específicos, actividades colaborativas, retroalimentación continua y coherencia institucional.

Por último, los enfoques contemporáneos sobre el conocimiento profesional docente integran dimensiones disciplinares, pedagógicas y tecnológicas (Mishra & Koehler, 2006). Para el caso de la enseñanza de lenguas, modelos como el TPACK y las perspectivas sobre aprendizaje mediado digitalmente (Hampel & Stickler, 2015) subrayan la importancia de las tecnologías como mediadoras de procesos comunicativos, interacción auténtica y retroalimentación multimodal. Esta comprensión es indispensable para diseñar un modelo de capacitación docente en lengua inglesa que responda a los escenarios híbridos, virtuales o multimodales en los que hoy se enseña el idioma.

2.2.2. Fundamentos pedagógicos y didácticos de la enseñanza del inglés

La enseñanza del inglés ha evolucionado a partir de múltiples enfoques pedagógicos que han marcado la manera en que los docentes conciben el aprendizaje lingüístico, seleccionan estrategias didácticas y estructuran actividades comunicativas. Históricamente, los métodos estructuralistas, como el método gramática-traducción y el audiolingualismo, dominaron la enseñanza del inglés durante décadas. Estos modelos, sustentados en teorías conductistas, promovían la repetición, la memorización y la corrección sistemática (Richards & Rodgers, 2014). No obstante, la evidencia empírica mostró que no lograban desarrollar competencias comunicativas reales, lo que motivó un giro hacia enfoques más funcionales y comunicativos.

El Enfoque Comunicativo (*Communicative Language Teaching*) emerge entonces como una propuesta centrada en la interacción, el significado y el uso auténtico del lenguaje (Hymes, 1972; Savignon, 2002). Desde esta perspectiva, la competencia lingüística se entiende como la capacidad de usar la lengua en situaciones reales, incorporando funciones comunicativas, negociación de significados y estrategias de comprensión. Nunan (2004) afirma que este enfoque transformó profundamente el rol del docente, quien pasó de ser transmisor de información a facilitador del aprendizaje.

Posteriormente, modelos derivados como el Aprendizaje Basado en Tareas (TBLT), propuesto por Ellis (2003) y Willis (1996), refuerzan la idea de que los estudiantes aprenden mejor cuando participan en tareas significativas que requieren comunicación auténtica. Este enfoque ha sido ampliamente estudiado en contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera, donde se considera altamente efectivo para desarrollar fluidez, precisión y complejidad lingüística.

En paralelo, el enfoque sociocultural plantea que la enseñanza del inglés debe promover zonas de desarrollo próximo, interacción estructurada y mediación continua (Lantolf, 2011). En la práctica docente, esto se traduce en diseñar actividades colaborativas, proporcionar andamiajes lingüísticos y permitir que los estudiantes participen en comunidades discursivas.

Por otra parte, las teorías del input comprensible de Krashen (1982) y del output forzado de Swain (1985) explican cómo los estudiantes adquieren estructuras lingüísticas mediante exposición significativa y producción guiada, respectivamente. Estas teorías han influido notablemente en la elaboración de materiales didácticos, estrategias de interacción oral y enfoques de retroalimentación.

De especial relevancia para el presente estudio es el concepto de competencia docente en lengua inglesa, entendida como el conjunto de saberes lingüísticos, pedagógicos, interaccionales y tecnológicos que debe dominar un maestro para enseñar el idioma de manera efectiva (Freeman, 2016; Richards, 2017). Investigaciones recientes resaltan que no basta con que los docentes desarrollen un nivel de competencia lingüística aceptable: deben también adquirir habilidades para planear lecciones, evaluar aprendizajes, mediar interacciones y emplear recursos tecnológicos diversificados.

La didáctica del inglés en Colombia ha sido influenciada por estas tendencias internacionales, pero también por las necesidades y limitaciones locales. Estudios de Cárdenas (2011), Ramos y Aguirre (2016) y González (2017) muestran que muchos docentes de básica y media presentan dificultades en el dominio del idioma, carencias en formación continua, ausencia de acompañamiento y falta de recursos actualizados. Como consecuencia, los modelos de capacitación docente deben combinar fundamentos teóricos sólidos con estrategias prácticas que respondan a la complejidad del contexto colombiano.

2.2.3. Teorías del aprendizaje aplicadas a la formación docente en lengua inglesa

El diseño de un modelo de capacitación en lengua inglesa debe apoyarse en marcos conceptuales que expliquen cómo aprenden los adultos, cómo se transforman las prácticas docentes y cómo se adquiere una lengua extranjera en contextos institucionales.

2.2.4. Constructivismo y aprendizaje significativo

Desde la perspectiva constructivista, Ausubel (1968), Piaget (1970) y Bruner (1997) sostienen que el aprendizaje implica organizar e integrar información nueva a partir de estructuras cognitivas previas. En el contexto de formación docente, esto significa que los maestros resignifican su práctica al conectar nuevas teorías con experiencias pasadas. Investigaciones en formación docente en lenguas muestran que este proceso se fortalece mediante prácticas reflexivas, análisis de casos y actividades de autoobservación (Freeman & Johnson, 1998).

2.2.5. Aprendizaje sociocultural

El enfoque sociocultural (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1998) postula que el aprendizaje ocurre en interacción y mediante herramientas culturales. Para la formación docente en inglés, esto implica trabajar colaborativamente, participar en comunidades de práctica (Wenger, 1998), recibir retroalimentación experta y construir significados compartidos. Programas de capacitación basados en asesoría, co-enseñanza y análisis conjunto de clases han mostrado mejores resultados que los modelos tradicionales aislados (Burns & Richards, 2009).

2.2.6. Andragogía

La capacitación docente involucra a adultos con trayectorias profesionales diversas. Knowles (1984) plantea que los adultos aprenden cuando encuentran relevancia inmediata, participan activamente y toman decisiones sobre su propio proceso. Por ello, los programas de formación para maestros de inglés deben ofrecer flexibilidad, pertinencia contextual y oportunidades para el aprendizaje autónomo.

2.2.7. Aprendizaje experiencial

Kolb (1984) sostiene que el aprendizaje significativo ocurre a través del ciclo experiencia–reflexión–conceptualización–experimentación. Para el caso de docentes de inglés, esto se traduce en modelación de clases, microenseñanza, práctica supervisada y análisis reflexivo de la propia actuación docente.

2.2.8. Teorías específicas de adquisición de segundas lenguas

Incluyen el input comprensible (Krashen, 1982), el output forzado (Swain, 1985), la interacción negociada (Long, 1996) y los enfoques basados en la atención y el procesamiento (VanPatten, 2007). Estas teorías permiten fundamentar los componentes de práctica comunicativa, exposición al idioma y retroalimentación del modelo de capacitación.

2.2.9. El papel de las tecnologías digitales en la formación docente en lenguas extranjeras

Los entornos educativos contemporáneos exigen que los docentes de inglés dominen herramientas tecnológicas que potencien la interacción, el acceso a recursos auténticos y la evaluación diversificada. Modelos como TPACK (Mishra & Koehler, 2006) y SAMR (Puentadura, 2013) explican cómo integrar la tecnología en niveles que transformen realmente la enseñanza.

Hampel y Stickler (2015) demuestran que las tecnologías permiten crear experiencias de inmersión lingüística, promover interacción síncrona y asíncrona, y ofrecer retroalimentación multimodal. En Colombia, estudios de Arias y Castañeda (2019) y Riascos & López (2021) evidencian que la integración tecnológica mejora significativamente la competencia comunicativa de los estudiantes y el desempeño profesional de los docentes.

Para efectos del presente estudio, la tecnología no es un componente aislado, sino un mediador transversal que posibilita actividades de práctica oral, acceso a corpus lingüísticos, gamificación de contenidos y seguimiento personalizado del progreso docente.

2.2.10. Modelos de desarrollo profesional docente aplicables al campo de la enseñanza del inglés

Los modelos contemporáneos de formación docente integran principios de aprendizaje continuo, reflexión sistemática, investigación-acción y comunidades de práctica.

2.2.11. Desarrollo profesional basado en contenido

Propone que la formación debe centrarse en el dominio del inglés, la didáctica del idioma y la evaluación lingüística (Desimone, 2009; Richards, 2017).

2.2.12. Investigación-acción

Autores como Burns (2010) y Kemmis & McTaggart (2005) sostienen que la reflexión sistemática sobre la práctica permite transformaciones duraderas. En programas de formación lingüística ha demostrado mejorar la calidad de la instrucción y la autoconfianza del docente.

2.2.13. Comunidades de práctica

Wenger (1998) explica que los maestros se desarrollan al participar en grupos de análisis, discusión y co-construcción colectiva del saber. En el campo del inglés, estas comunidades fortalecen la planificación conjunta y la mejora colaborativa.

2.2.14. Tutoría y coaching pedagógico

Feiman-Nemser (2001) y Joyce & Showers (2002) muestran que la tutoría permite una retroalimentación más efectiva y una aplicación real de nuevas estrategias didácticas.

2.2.15. Modelos híbridos y digitales

Incluyen aulas virtuales, seminarios en línea, tutorías digitales y plataformas para práctica comunicativa. Su eficacia ha aumentado notablemente en programas de formación en lengua inglesa.

2.2.16. Articulación del marco teórico con la presente investigación

El modelo de capacitación docente propuesto se fundamenta en los enfoques antes descritos, integrando:

- ✓ una epistemología sociocultural,
- ✓ teorías de adquisición de lenguas,
- ✓ didáctica contemporánea del inglés,
- ✓ desarrollo profesional docente, y
- ✓ mediación tecnológica.

Todos estos elementos sustentan la pertinencia del estudio y guían la construcción del modelo final.

2.3. Marco Conceptual.

El marco conceptual constituye la estructura analítica que organiza las nociones fundamentales involucradas en la comprensión del modelo de capacitación docente en lengua inglesa, en el contexto de la Institución Educativa Megacolegio MIA de Quibdó. El propósito con dicho marco es clarificar las categorías centrales, establecer sus relaciones y precisar los fundamentos conceptuales que orientan la investigación. Cada categoría se desarrolla con apoyo en la literatura especializada y se articula al problema investigado, permitiendo delimitar conceptualmente el fenómeno de estudio.

A continuación, algunas de las categorías conceptuales que componen este estudio:

2.3.1. Formación docente

La formación docente se entiende como el proceso sistemático mediante el cual los educadores desarrollan conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones para garantizar una práctica pedagógica pertinente y efectiva. Según Marcelo y Vaillant (2018), la formación docente involucra tanto la preparación inicial como los procesos continuos de actualización que responden a los cambios sociales y educativos. En línea similar, Imbernón (2019) señala que esta formación es un proceso dinámico que busca fortalecer la identidad profesional, promover el pensamiento crítico y favorecer la apropiación de saberes pedagógicos y disciplinares.

Para el caso específico de la enseñanza del inglés, autores como Richards y Farrell (2011) plantean que la formación docente debe atender simultáneamente aspectos lingüísticos, pedagógicos y socioculturales. En el contexto del Megacolegio MIA, esta categoría es central porque el modelo de capacitación busca suplir vacíos en la formación previa del profesorado, especialmente en relación con la competencia en lengua inglesa y su didáctica.

2.3.2. Desarrollo profesional docente

El desarrollo profesional docente se refiere a los procesos formativos que los profesores realizan a lo largo de su carrera, con el fin de mejorar su práctica y responder a nuevas demandas educativas. Day (2017) define el desarrollo profesional como un conjunto de actividades planificadas que permiten la mejora continua del desempeño docente. Avalos (2011) destaca que el desarrollo profesional debe ser reflexivo, colaborativo y orientado al mejoramiento de los aprendizajes estudiantiles.

En el campo de la enseñanza del inglés, Burns y Richards (2022) enfatizan que el desarrollo profesional debe incluir oportunidades para perfeccionar la competencia lingüística, el conocimiento metodológico y la capacidad para integrar tecnologías. En esta investigación, esta categoría sustenta la pertinencia del modelo de capacitación como estrategia para fortalecer el desempeño del profesorado de primaria en el área de inglés.

2.3.3. Competencia comunicativa

El concepto de competencia comunicativa, propuesto inicialmente por Hymes (1972), indica la capacidad de usar la lengua de manera adecuada en contextos socioculturales determinados. Canale y Swain (1980) ampliaron el concepto, integrando competencias gramatical, sociolingüística y estratégica; posteriormente, Canale (1983) añadió la competencia discursiva. Más recientemente, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (Consejo de Europa, 2020) incorpora la competencia pragmática y redefine la competencia comunicativa como la integración de saberes, saber hacer y saber ser en interacción social.

Esta categoría es esencial para la investigación, dado que la capacitación docente propuesta pretende fortalecer la competencia comunicativa de los maestros como base para la enseñanza efectiva del inglés en primaria.

2.3.4. Competencia lingüística

La competencia lingüística corresponde al conocimiento formal de la lengua: fonología, morfología, sintaxis, léxico y semántica. Chomsky (1965) la concibe como un sistema interiorizado de reglas gramaticales, mientras que autores de orientación comunicativa, como Larsen-Freeman (2015), sostienen que esta competencia es dinámica y se desarrolla mediante el uso. El MCER (2020) establece bandas de desempeño que permiten evaluar la competencia lingüística en niveles progresivos (A1/C2).

Esta categoría se vincula directamente con la problemática investigada, ya que uno de los principales desafíos del profesorado en el Megacolegio MIA es el dominio insuficiente de la lengua inglesa para la enseñanza efectiva en primaria.

2.3.5. Didáctica del inglés

La didáctica del inglés se ocupa de los métodos, estrategias y enfoques empleados para enseñar esta lengua de manera eficaz. Richards y Rodgers (2014) han sistematizado los enfoques más influyentes, como el Enfoque Comunicativo, la Enseñanza por Tareas y el Enfoque Basado en

Contenidos. Ellis (2016) argumenta que la instrucción debe integrar input comprensible, interacción significativa y producción guiada.

En el ámbito latinoamericano, Ramos y Aguirre (2019) destacan la necesidad de adaptar las metodologías a las características socioculturales de los estudiantes. Esta categoría es clave para la investigación, pues el modelo de capacitación busca mejorar la competencia pedagógica de los docentes en la didáctica del inglés.

2.3.6. Modelos de capacitación docente

Los modelos de capacitación docente son estructuras sistemáticas que organizan procesos formativos. Darling-Hammond et al. (2017) identifican características esenciales para la capacitación efectiva, como la duración sostenida, la coherencia con las necesidades docentes y la participación activa. Desimone (2009), subraya los principios de coherencia, contenido centrado y apoyo continuo.

Para la enseñanza del inglés, los modelos deben integrar formación lingüística, metodológica y tecnológica (Borg, 2015). La presente investigación se enmarca en esta categoría, al proponer un modelo contextualizado para docentes de primaria en Quibdó.

2.3.7. Aprendizaje de adultos (andragogía)

La andragogía, propuesta por Knowles (1984), plantea que los adultos aprenden de forma autónoma, orientada a problemas reales y motivada por necesidades inmediatas. Merriam y Bierema (2014) destacan que el aprendizaje adulto es experiencial, autorregulado y colaborativo.

Esta categoría sustenta la estructura del modelo de capacitación, pues los docentes participantes son adultos con experiencias previas y necesidades específicas en la enseñanza del inglés.

2.3.8. Bilingüismo y política lingüística educativa

El bilingüismo implica el uso funcional de dos lenguas en distintos contextos (García & Wei, 2014). Las políticas lingüísticas regulan el uso, enseñanza y promoción de lenguas en un

territorio (Shohamy, 2006). En Colombia, el Programa Nacional de Bilingüismo (MEN, 2004) y los Derechos Básicos de Aprendizaje en inglés establecen metas para la enseñanza del idioma.

Esta categoría contextualiza la necesidad de fortalecer la formación docente en inglés como parte de las políticas educativas vigentes en el país.

2.3.9. Evaluación de competencias en lengua extranjera

La evaluación en lenguas permite determinar el nivel de desempeño comunicativo y lingüístico. Brown y Abeywickrama (2019) argumentan que la evaluación debe ser formativa, auténtica y alineada con los objetivos de aprendizaje. El MCER (2020) y las pruebas internacionales, IELTS, TOEFL, ofrecen referentes para medir competencias.

En esta investigación, la evaluación es clave para diagnosticar necesidades y valorar el impacto del modelo de capacitación.

2.3.10. Integración de TIC en la formación docente

La incorporación de tecnologías en procesos formativos implica utilizar herramientas digitales para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Mishra y Koehler (2006) proponen el modelo TPACK, que articula conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinarios. UNESCO (2018) sostiene que la formación docente debe incluir competencias digitales para responder a sociedades contemporáneas.

En el modelo propuesto, las TIC permiten ampliar el acceso a recursos para el aprendizaje del inglés y favorecer escenarios híbridos.

2.3.11. Aprendizaje mixto y formación híbrida (blended learning)

El aprendizaje mixto combina instrucción presencial con mediación tecnológica. Graham (2019) resalta que este enfoque aumenta la flexibilidad, la interacción y la personalización. Horn y Staker (2015) lo consideran una estrategia eficaz para la formación docente.

Su incorporación en el modelo de capacitación responde a la necesidad de superar limitaciones de tiempo, infraestructura y acompañamiento.

2.3.12. Enfoques pedagógicos contemporáneos aplicados a la enseñanza de lenguas

El constructivismo, el aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991), la enseñanza basada en tareas (Ellis, 2016) y el enfoque sociocultural (Vygotsky, 1978) conforman perspectivas que privilegian la interacción, la mediación y el aprendizaje activo. Kumaravadivelu (2006) propone superar los métodos rígidos mediante la pedagogía posmétodo, que articula particularidad, practicidad y posibilidad.

Estos enfoques sustentan la estructura del modelo de capacitación al promover prácticas contextualizadas, reflexivas e innovadoras en la enseñanza del inglés.

2.4. Marco Contextual

El presente estudio se inscribe en un contexto educativo, sociolingüístico e institucional que demanda nuevas respuestas formativas para los docentes de primaria en la enseñanza de la lengua inglesa. El análisis contextual permite comprender las condiciones actuales desde las cuales emerge la necesidad de diseñar un modelo de capacitación docente pertinente, estructuralmente sólido y ajustado a la realidad del municipio de Quibdó y, en particular, de la Institución Educativa Megacolegio MIA.

2.4.1. Contexto internacional: Políticas y tendencias globales en la enseñanza del inglés

Durante las dos últimas décadas, el inglés se ha consolidado como la lengua vehicular de la ciencia, la tecnología y la economía global, convirtiéndose en un recurso estratégico para la competitividad de los países en desarrollo (Graddol, 2006; Crystal, 2019). Organismos multilaterales como la UNESCO (2017) han reiterado que la formación docente en lenguas extranjeras constituye un pilar esencial para garantizar la calidad educativa, especialmente en naciones con distancias históricas de acceso al conocimiento.

En el ámbito de la capacitación docente, la OCDE (2018; 2020) destaca que los sistemas educativos de mayor rendimiento (Finlandia, Canadá, Singapur) han logrado avances significativos gracias a modelos de desarrollo profesional continuo, basados en competencias,

aprendizaje situado y acompañamiento pedagógico. En estos países, la formación docente en lengua inglesa se aborda desde un enfoque de Desarrollo Profesional Continuo (DPC) articulado con estándares nacionales, observación de clases, retroalimentación estructurada y comunidades de práctica (Darling-Hammond et al., 2020).

Del mismo modo, los informes del British Council (2015; 2021) indican que la mayoría de los países emergentes han adoptado políticas centradas en el fortalecimiento del nivel lingüístico de los docentes, pues el éxito de la enseñanza del inglés depende, en gran medida, de las competencias comunicativas y pedagógicas del profesorado (Richards & Farrell, 2011). Modelos internacionales como el TESOL Framework, el European Profile for Language Teacher Education (Kelly et al., 2004) y el CEFR Companion Volume (CoE, 2020) se utilizan ampliamente como referentes para el diseño de programas de formación lingüística.

En América Latina, los estudios comparativos del BID (Bruns & Luque, 2015), UNESCO (2020) y British Council (2018) evidencian que la región enfrenta dificultades comunes: insuficiente dominio del inglés entre los docentes, escasos programas formativos de calidad, baja disponibilidad de materiales y limitada continuidad en las políticas públicas. Informes recientes muestran que menos del 20% de los docentes latinoamericanos alcanzan un nivel B2 o superior (British Council, 2021), lo que limita la implementación de enfoques comunicativos efectivos en el aula.

Este escenario internacional genera una presión constante sobre países como Colombia para priorizar la capacitación docente en inglés, articular políticas con estándares globales y promover modelos de formación pertinentes para contextos con desigualdades socioeducativas profundas, como es el caso del departamento del Chocó.

2.4.2. Contexto nacional: La enseñanza y formación docente del inglés en Colombia

En Colombia, la política pública de bilingüismo ha experimentado transformaciones importantes desde el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) (MEN, 2004–2019), el Programa Colombia Bilingüe (2014–2018), y más recientemente la estrategia “Bilingüismo para la Equidad y la Pertinencia” incluida en el Plan Nacional de Desarrollo (DNP, 2022). Todos ellos coinciden en un diagnóstico: el bajo nivel de competencia en inglés entre docentes y estudiantes constituye una limitación estructural del sistema educativo (MEN, 2016; ICFES, 2020).

El MEN (2016) reconoce que solo el 6% de los docentes de inglés del país alcanzan un nivel C1, mientras que el 46% se encuentra por debajo del nivel B1, lo que afecta directamente la calidad del proceso de enseñanza. El ICFES (2022) informó que en las Pruebas Saber 11, únicamente el 8% de los estudiantes alcanzan los niveles B1 o B+ en inglés, y el 47% permanece en niveles A1 o inferiores. Estudios académicos (González, 2015; Usma & Frodden, 2018) señalan que estas cifras reflejan las inconsistencias en la formación inicial del profesorado, la ausencia de modelos de capacitación contextualizados y la inequidad en la asignación de recursos.

En cuanto a la capacitación docente, evaluaciones independientes (Sánchez-Jabba, 2018; Cárdenas, 2020) concluyen que la mayoría de los programas ofrecidos por universidades y entidades territoriales se limitan a cursos aislados de actualización lingüística, sin una articulación clara con estándares internacionales ni acompañamiento pedagógico sostenido. Además, los estudios del Banco de la República (Bonilla & Tejada, 2021) advierten que la política de bilingüismo ha beneficiado de forma desigual a departamentos con mejores indicadores socioeconómicos, generando rupturas territoriales significativas.

La reforma curricular basada en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras (MEN, 2006) estableció parámetros claros para el aprendizaje del inglés, pero aún persiste una amplia distancia entre el diseño curricular y la implementación real en contextos rurales y marginados (Montoya et al., 2021). La carencia de modelos de capacitación adaptados a estos entornos constituye, según el Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2022), una de las razones por las cuales los programas de inglés presentan resultados académicos heterogéneos.

Todo esto evidencia la necesidad de modelos de formación docente pertinentes, flexibles y adaptados a contextos con profundas inequidades sociales, lingüísticas y culturales, como el departamento del Chocó. La presente investigación responde precisamente a ese vacío, proponiendo un modelo de capacitación que articule estándares nacionales e internacionales con las particularidades socioeducativas del entorno local.

2.4.3. Contexto local: Situación del inglés en el departamento del Chocó y la ciudad de Quibdó

El departamento del Chocó presenta condiciones educativas particulares que lo ubican dentro de los territorios con mayores retos en materia de calidad educativa, infraestructura escolar y acceso a oportunidades de formación docente (MEN, 2021; DANE, 2022). De acuerdo con el DANE (2023), el departamento registra un índice de pobreza multidimensional del 63%, cifra superior al promedio nacional, lo cual incide en las dinámicas del sistema educativo, especialmente en aspectos relacionados con la disponibilidad de recursos pedagógicos, el acceso a tecnologías y las condiciones para el desarrollo profesional docente.

En relación con el aprendizaje del inglés, los resultados de las Pruebas Saber 11 ubican al Chocó en niveles de desempeño que reflejan amplias oportunidades de fortalecimiento en el desarrollo de competencias comunicativas en lengua extranjera (ICFES, 2022). De igual manera, el MEN (2021) señala que una proporción significativa de docentes del departamento se encuentra en niveles básicos de dominio del idioma, lo cual plantea la necesidad de continuar promoviendo procesos de cualificación docente orientados al mejoramiento progresivo de dichas competencias.

En el contexto específico de la ciudad de Quibdó, diversos estudios (Valoyes & Mosquera, 2020; Palacios, 2021; Córdoba & Hurtado, 2022) han descrito características asociadas al proceso de enseñanza del inglés, tales como niveles de dominio lingüístico en desarrollo, oferta limitada de programas sistemáticos de capacitación docente y condiciones institucionales que influyen en la disponibilidad de recursos didácticos. En este mismo orden de ideas, la conectividad en instituciones educativas, estimada en un 45% (MINTIC, 2022), configura un escenario que condiciona el uso de herramientas digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Adicionalmente, la diversidad étnica y lingüística del territorio constituye un rasgo distintivo del contexto educativo. Según el DANE (2021), la población de Quibdó es mayoritariamente afrodescendiente, con presencia también de comunidades indígenas que aportan una riqueza cultural y lingüística significativa. Este panorama sociocultural plantea la necesidad de enfoques pedagógicos que reconozcan y valoren dicha diversidad dentro de los

procesos formativos. Investigaciones como las de Mosquera (2019) y Caicedo (2021) destacan la importancia de desarrollar estrategias educativas culturalmente pertinentes y contextualizadas.

Por otra parte, se han desarrollado iniciativas como el programa “English for Opportunities – Chocó” (British Council, 2019), el cual evidenció avances en las competencias docentes cuando los procesos formativos se diseñan en coherencia con el contexto, incorporan acompañamiento pedagógico y se desarrollan de manera sostenida. Estas experiencias permiten reconocer la importancia de fortalecer propuestas de formación docente ajustadas a las realidades territoriales.

En este sentido, las características del contexto local descritas permiten comprender el escenario educativo en el cual se desarrolla la presente investigación, sirviendo como base para el análisis posterior del problema y la formulación de una propuesta de capacitación docente pertinente y contextualizada.

2.4.4. Contexto institucional: Caracterización de la Institución Educativa Megacolegio MÍA

La Institución Educativa Megacolegio MÍA, ubicada en la ciudad de Quibdó, departamento del Chocó, constituye el escenario específico en el cual se desarrolla la presente investigación. Esta institución forma parte del sistema educativo oficial y atiende población en los niveles de educación básica y media, desempeñando un papel fundamental en la formación académica de niños y jóvenes en un contexto caracterizado por desafíos sociales, económicos y culturales particulares.

La Institución Educativa Megacolegio MÍA constituye el escenario específico en el cual se desarrolla la presente investigación. Desde el punto de vista geográfico, dicha institución está ubicada en una zona estratégica del casco urbano, ocupando la totalidad de una manzana comprendida entre las carreras primera y tercera, y entre las calles 29 y 30. Su localización presenta referentes urbanos significativos: sobre la calle 29 se sitúa frente al Comando de Policía del Chocó, mientras que hacia uno de sus frentes colinda con el Parque Manuel Mosquera Garcés, uno de los espacios públicos más representativos de la ciudad. De igual modo, sobre la carrera primera, la institución se ubica en diagonal al edificio del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), seccional Chocó. Esta ubicación no solo facilita el acceso de la comunidad

educativa, sino que también la inserta en un entorno urbano dinámico, caracterizado por la interacción permanente con instituciones públicas, espacios comunitarios y actividades sociales que inciden en las dinámicas educativas.

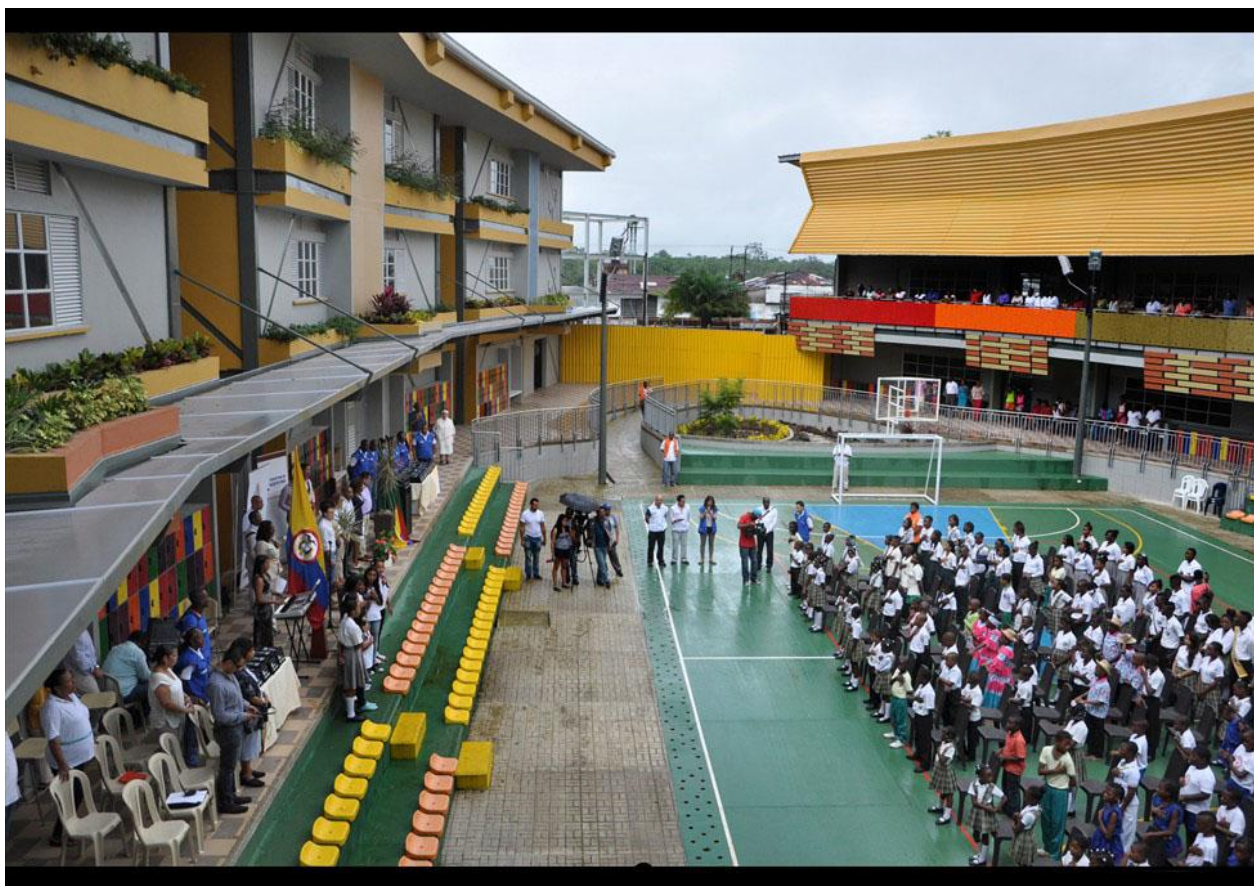
Desde el punto de vista organizacional, la institución cuenta con una estructura administrativa conformada por directivos docentes, coordinadores académicos y un equipo de profesores que atienden las diferentes áreas del conocimiento. En el nivel de educación primaria, los docentes asumen la responsabilidad de orientar múltiples áreas, incluyendo la enseñanza del idioma inglés, lo cual representa un reto significativo en términos de formación especializada.

En cuanto a la población estudiantil, la institución atiende a estudiantes provenientes en su mayoría de contextos socioeconómicos vulnerables, lo cual incide en las dinámicas del proceso educativo. Las condiciones del entorno, marcadas por limitaciones en el acceso a recursos tecnológicos, materiales didácticos y espacios adecuados para el aprendizaje, configuran un escenario que exige respuestas pedagógicas contextualizadas y adaptadas a la realidad institucional.

Desde la perspectiva pedagógica, la Institución Educativa Megacolegio MÍA orienta su quehacer formativo hacia el mejoramiento de la calidad educativa y el fortalecimiento de competencias básicas en los estudiantes. No obstante, la enseñanza del inglés en el nivel de primaria se desarrolla en condiciones que reflejan las características del contexto local, donde el acceso a formación especializada y recursos didácticos es limitado.

En este sentido, la institución representa un espacio pertinente para el desarrollo de investigaciones orientadas a la mejora de la práctica docente, particularmente en el área de lengua inglesa. La caracterización del contexto institucional permite comprender las condiciones reales en las que se desempeñan los docentes y fundamenta la necesidad de diseñar propuestas formativas ajustadas a dichas condiciones.

Figura Nro. 3 Institucional Educativa Megacolegio MIA



Fuente: Institución Educativa Megacolegio MIA

La figura anterior permite visualizar las condiciones físicas y el entorno en el cual se desarrolla el proceso educativo en la Institución Educativa Megacolegio MIA. Estos elementos resultan relevantes para comprender las dinámicas pedagógicas y las limitaciones contextuales que inciden en la enseñanza del idioma inglés, así como la necesidad de implementar estrategias formativas ajustadas a la realidad institucional.

2.5. Marco Legal y Normativo

El marco legal y normativo constituye la base que permite comprender la legitimidad, pertinencia y obligatoriedad del proceso de formación docente en lengua inglesa dentro del sistema educativo colombiano. Su función es delimitar las disposiciones constitucionales, legislativas, reglamentarias y de política pública, nacionales e internacionales, que determinan las

obligaciones del Estado, las instituciones educativas y los docentes respecto a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. En el mismo sentido, este marco permite establecer los soportes oficiales que justifican la necesidad de diseñar un modelo de capacitación docente contextualizado, sistemático y articulado con estándares internacionales de competencia lingüística.

2.5.1. Fundamento constitucional de la formación docente y el aprendizaje de lenguas

La Constitución Política de Colombia (1991) constituye el punto de partida del marco normativo. Su artículo 67 expresa que la educación es un derecho fundamental y un servicio público con función social, orientado al acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los demás bienes y valores de la cultura. Desde esta perspectiva, la inclusión de lenguas extranjeras, en especial el inglés, se reconoce como un medio para acceder a saberes globales y a la comunidad científica internacional.

El artículo 68 establece la obligación del Estado de garantizar la profesionalización y el mejoramiento continuo de los docentes. Esto implica que la capacitación en lenguas extranjeras no es opcional, sino un deber legal ligado al derecho de los estudiantes a recibir una educación pertinente, actualizada y de calidad. Complementariamente, el artículo 70 subraya que el Estado debe promover procesos educativos que favorezcan la participación en la vida cultural y científica, propósito relacionado con el bilingüismo como herramienta de integración global.

Finalmente, el artículo 67 y el preámbulo constitucional reconocen el compromiso del país con el desarrollo y la inserción en un mundo interconectado, justificando la enseñanza del inglés como parte de las políticas nacionales de calidad educativa.

2.5.2. Legislación general de la educación y su relación con la formación en inglés

La Ley General de Educación 115 de 1994 constituye el marco jurídico fundamental para el sistema educativo colombiano. En su artículo 23 establece que las lenguas extranjeras son un área obligatoria y fundamental dentro del plan de estudios, lo cual convierte a la enseñanza del inglés en un componente obligatorio para todas las instituciones educativas del país. Esta disposición

obliga a que las instituciones cuenten con docentes capacitados y con programas adecuados para garantizar el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes.

El artículo 21 señala que la educación básica debe desarrollar habilidades comunicativas en lenguas extranjeras, mientras que el artículo 28 plantea la necesidad de integrar herramientas pedagógicas y curriculares para alcanzar estos fines.

En cuanto a la formación docente, el artículo 104 de la Ley 115 estipula que el Estado debe garantizar oportunidades de actualización y perfeccionamiento profesional. Este mandato sustenta directamente la necesidad de diseñar modelos de capacitación en lengua inglesa que respondan a los requerimientos del currículo nacional y a las demandas globales.

Del mismo modo, la Ley 715 de 2001, en su reorganización del sector educativo, asigna a las entidades territoriales la responsabilidad de promover procesos de capacitación docente. El artículo 5 obliga a departamentos y municipios a diseñar y ejecutar planes de mejoramiento institucional, dentro de los cuales la formación en competencias lingüísticas puede ser prioritaria cuando los resultados académicos así lo exigen, como ha ocurrido en numerosos años en las Pruebas Saber de inglés.

2.5.3. Carrera docente, evaluación y políticas de profesionalización

El Estatuto de Profesionalización Docente, Decreto 1278 de 2002, regula el ingreso, permanencia, evaluación y ascenso de los docentes del sector oficial. Este decreto define claramente que la idoneidad profesional exige competencias disciplinarias y pedagógicas actualizadas. En su artículo 28 establece la necesidad de evaluaciones periódicas para garantizar calidad educativa. En consecuencia, los docentes de inglés están obligados a demostrar dominio lingüístico suficiente para desempeñar su labor según estándares nacionales e internacionales.

El decreto también promueve estímulos y ascensos condicionados a la formación continua, lo que legitima la pertinencia de programas formativos estructurados como el modelo propuesto en esta investigación.

En el mismo orden de ideas, el Decreto 1075 de 2015, Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, integra las normas sobre el desarrollo profesional docente y enfatiza la obligación de las entidades territoriales de apoyar procesos de actualización.

2.5.4. Normativas nacionales específicas sobre la enseñanza del inglés

Desde el año 2004, Colombia ha avanzado hacia la política de bilingüismo a través de diversos documentos oficiales expedidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Entre los más significativos se encuentran:

2.5.5. Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) 2004–2019

El Programa Nacional de Bilingüismo (MEN, 2004; 2006; 2014; 2016) es la directriz central de política lingüística del país. Este programa establece como objetivo que los estudiantes colombianos desarrollen competencias comunicativas en inglés alineadas al Marco Común Europeo de Referencia (MCER). El PNB resalta repetidamente que la principal limitante para alcanzar estos objetivos es el bajo nivel de competencia lingüística del profesorado.

En su etapa inicial, el MEN identificó que más del 70% de los docentes de inglés no alcanzaban un nivel B2 del MCER, lo que llevó a crear programas de formación docente, inmersiones locales e internacionales y cursos intensivos. Estas directrices coinciden plenamente con la motivación y necesidad del modelo de capacitación propuesto en esta investigación.

2.5.6. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (MEN, 2006)

Este documento incorpora oficialmente el MCER al currículo colombiano y establece niveles esperados de competencia para los grados escolares. De manera contundente, afirma que la idoneidad del docente es un requisito indispensable para desarrollar los estándares, lo cual convierte la formación docente en un elemento normativo, no solo pedagógico.

2.5.7. Lineamientos curriculares y Guía 22

La Guía 22 (MEN, 2010) articula los estándares de inglés con los proyectos de formación lingüística institucional y resalta la importancia de que los docentes sepan planear, evaluar y diseñar actividades apoyadas en una competencia comunicativa sólida.

2.5.8. Resolución 18583 de 2017

Regula el fortalecimiento de competencias en inglés para docentes y directivos, estableciendo:

- ✓ requisitos mínimos de competencia lingüística,
- ✓ estrategias institucionales de formación,
- ✓ lineamientos para programas de capacitación regionales.

Es una de las normativas más directamente aplicables a esta investigación.

2.5.9. Marco internacional: políticas y estándares globales

2.5.9.1. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2001; 2020)

El MCER constituye el estándar internacional reconocido para evaluar el dominio del inglés. Desde 2004, Colombia lo adopta como referente oficial. Sus niveles A1/C2 determinan los perfiles lingüísticos esperados en docentes, lo cual influye directamente en los programas de capacitación.

La actualización del Companion Volume (2020) agrega descriptores para mediación, interacción digital y producción multimodal, componentes esenciales para la formación docente contemporánea.

2.5.9.2. UNESCO

La UNESCO ha promulgado documentos clave como:

- ✓ *Política para el fortalecimiento docente* (UNESCO, 2015)
- ✓ *Marco de competencias TIC para docentes* (UNESCO, 2018)
- ✓ *Educación para la ciudadanía global* (UNESCO, 2017)

Estos lineamientos recomiendan programas contextualizados, formación continua y desarrollo de competencias interculturales y digitales, factores incorporados en esta investigación.

2.5.10. Normativa colombiana sobre calidad educativa y evaluación

2.5.10.1. Ley 1188 de 2008 y Decreto 1330 de 2019

Regulan las condiciones de calidad de programas de educación superior, incluyendo licenciaturas en lenguas extranjeras. Exigen que la formación docente sea coherente con estándares internacionales, con pertinencia curricular y con mecanismos de evaluación consistentes.

Aunque aplican a instituciones de educación superior, estas leyes influyen indirectamente en la calidad del profesorado que ingresa al sistema educativo, y legitiman la posible implementación de modelos de formación continua.

2.5.11. Informes ICFES y Pruebas Saber

Los informes nacionales del ICFES (2020, 2022, 2023) se consideran documentos orientadores. En ellos se revela que la mayoría de estudiantes colombianos alcanzan niveles A1 y A2 en inglés al finalizar la educación media. Estos resultados justifican políticas robustas de capacitación docente, especialmente en regiones con mayores desigualdades como el Chocó.

2.5.12. Normatividad territorial: Chocó y Quibdó

Los Planes de Desarrollo Departamental y Municipal (2020–2023 y 2024–2027) incluyen metas específicas para mejorar el dominio del inglés en estudiantes y fortalecer la formación docente. Estos planes son instrumentos normativos programáticos que orientan la acción pública regional y justifican la posible implementación de modelos de capacitación coherentes con las prioridades del territorio.

2.5.13. Articulación del marco legal con la presente investigación

El análisis normativo evidencia que:

- ✓ El Estado exige la formación docente en inglés (Constitución, Ley 115, Decreto 1278).

- ✓ Las políticas públicas reconocen que la capacitación docente es el factor decisivo del bilingüismo (PNB 2006–2019).
- ✓ Los resultados nacionales e internacionales demuestran la necesidad urgente de fortalecer el nivel lingüístico docente (ICFES, 2022; MEN, 2016).
- ✓ Las entidades territoriales priorizan acciones de mejoramiento en competencias en inglés (Planes de Desarrollo).

Así, el modelo de capacitación docente que propone esta investigación no solo es pertinente académica y pedagógicamente, sino que es jurídicamente necesario, políticamente coherente, internacionalmente alineado y contextualmente indispensable para el mejoramiento educativo en el municipio de Quibdó y el departamento del Chocó.

3. Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.

El presente capítulo desarrolla los fundamentos metodológicos que orientan el proceso investigativo, exponiendo de manera clara y sistemática el enfoque, el tipo y el diseño de investigación seleccionados, así como las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección y el análisis de los datos. Esta sección establece la ruta operativa que permitió abordar el problema de estudio y garantizar la validez, confiabilidad y pertinencia de los hallazgos. Del mismo modo, se presentan los resultados obtenidos a partir del trabajo de campo y su interpretación rigurosa, con el propósito de comprender las dinámicas, necesidades y condiciones que sustentan la formulación del modelo de capacitación en lengua inglesa. La articulación entre los criterios metodológicos y los resultados consolida la base empírica sobre la cual se construyen las propuestas del capítulo siguiente y contribuye al fortalecimiento del rigor científico de la investigación.

3.1. Cuadro Operacionalización de variables

Tabla Nro. 1 Cuadro Operacionalización de variables

Operacionalización de variables						
Tema: Modelo de Capacitación en Lengua Inglesa para Docentes de Educación Primaria del Megacolegio MÍA de la ciudad de Quibdó, Colombia: Propuesta Formativa Contextualizada, período 2024–2025.						
Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Hipótesis	Variables estudiadas	Dimensiones	Indicadores
¿Cómo se puede Mejorar el Proceso de Enseñanza del Inglés en Relación con el Fortalecimiento de las Competencias Lingüísticas y Didácticas de los Docentes de	Objetivo general: Diseñar un modelo de capacitación en lengua inglesa para el fortalecimiento de las competencias lingüísticas y	Diagnosticar las prácticas docentes en el proceso de enseñanza de la lengua inglesa de la Institución Educativa Megacolegio MIA de la ciudad de Quibdó.	La capacitación docente en estrategias de enseñanza de la lengua impartida a todos los profesores de la escuela primaria de la Institución Educativa Megacolegio MÍA de Quibdó incide	Variable independiente: El proceso de formación en lengua inglesa de los docentes de primaria de la Institución Educativa Megacolegio	Competencia lingüística del docente (Nivel B1 de acuerdo con el MCER).	Nivel de habilidades comunicativas en inglés de los maestros primarios
						Grado de preparación pedagógica y metodológica

Primaria en la Institución Educativa del Megacolegio MIA de la Ciudad de Quibdó, Colombia, período 2024–2025?	didácticas de los docentes de la escuela primaria de la Institución Educativa del Megacolegio MIA de la ciudad de Quibdó, departamento del Chocó, Colombia, período 2024-2025.		directamente en el aumento de la competencia lingüística de los estudiantes y en la mejora de su motivación y participación durante el proceso de aprendizaje.	MIA de la ciudad de Quibdó.		para enseñar inglés.		
		Analizar los antecedentes históricos, teóricos y tendenciales del proceso de formación en idioma inglés de los docentes de primaria.				Tipo de formación recibida		
				Proponer un modelo de capacitación en lengua inglesa para los docentes de la de la escuela primaria de la Institución Educativa Megacolegio MIA de la		El desempeño de los estudiantes en el aprendizaje de la lengua inglesa.	Competencia didáctica en la enseñanza del inglés: métodos, estrategias y evaluación.	Desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje que demanden el uso del idioma inglés
								Uso de recursos didácticos y medios acordes con la enseñanza-aprendizaje del inglés.
						Relación entre las políticas nacionales para el uso del inglés y las		

		ciudad de Quibdó.				políticas de la escuela.			
						Control al proceso docente y al desarrollo de actividades que potencien el uso del inglés.			
						Participación en procesos formativos: talleres, cursos, diplomados, formación continua.	Desarrollo de actividades de superación para formar al maestro.		
		Validar el modelo en términos de pertinencia, coherencia y factibilidad para su aplicación.				Uso de recursos pedagógicos: TIC, materiales auténticos, guías, plataformas.	Desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes en idioma inglés.		
						Nivel de presencia en los programas del idioma inglés.			

						Motivación del estudiante por el uso del idioma inglés.
--	--	--	--	--	--	---

Fuente Elaboración Propia

3.2. Diseño metodológico

El diseño metodológico de esta investigación se relaciona con la estructura operativa que guía el proceso sistemático de búsqueda, permitiendo articular de manera lógica y coherente los métodos y técnicas seleccionados para garantizar el rigor científico de la investigación. Este diseño describe el paso a paso que el investigador sigue desde los enfoques tenidos en cuenta, hasta la aplicación concreta de recolección y análisis de la información, avanzando en los lineamientos generales hacia las decisiones metodológicas más específicas que orientan la construcción del modelo de capacitación en lengua inglesa.

En primera instancia, se parte del enfoque metodológico adoptado, el cual determina la forma como se comprende y aborda la realidad objeto de estudio. A partir de este enfoque se derivan el tipo de investigación, su nivel de profundidad y las estrategias operativas que permiten la integración de los datos. El diseño metodológico, en consecuencia, organiza el uso de métodos cuantitativos y cualitativos, ya sea de manera complementaria o predominante, según la lógica de la investigación, y define la secuencia de procedimientos que facilitan la recolección, el análisis e interpretación de la información.

3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis

3.2.1.1. Enfoque de la Investigación

La presente investigación se sustentó en el enfoque mixto, entendido como la integración sistemática de aproximaciones cuantitativas y cualitativas dentro de un mismo estudio con el propósito de lograr una comprensión más profunda del fenómeno educativo (Creswell & Plano Clark, 2018; Hernández-Sampieri, Mendoza & Torres, 2022). Este enfoque es coherente con la naturaleza del problema planteado, dado que por ser el diseño de un modelo de capacitación en lengua inglesa para docentes de primaria requirió, por un lado, describir y explicar tendencias,

niveles de competencia lingüística y necesidades formativas mediante datos cuantificables; y por otro, comprender percepciones, experiencias, limitaciones y dinámicas institucionales que sólo emergen a través del análisis cualitativo. El enfoque mixto, además, respondió al carácter epistemológico del estudio, en el cual se reconoce la importancia de articular la objetividad de las mediciones con la subjetividad de las prácticas docentes, en concordancia con posturas pragmáticas aplicadas a la investigación educativa (Tashakkori & Teddlie, 2015).

3.2.1.2. Diseño de investigación

En los estudios doctorales desarrollados por un único investigador, se destacan como pertinentes los diseños mixtos de tipo exploratorio secuencial, explicativo secuencial y transformativo secuencial (Creswell & Plano Clark, 2018). En correspondencia con los objetivos planteados, la estructura del problema y la lógica del modelo a construir, el presente estudio adopta un diseño mixto exploratorio secuencial. Este diseño se caracteriza por iniciar con una fase cualitativa, orientada a identificar categorías emergentes relacionadas con las prácticas pedagógicas, las necesidades formativas, las percepciones del desarrollo profesional docente y los factores institucionales que inciden en la enseñanza del inglés en la educación primaria. Posteriormente, se incorpora una fase cuantitativa que permite organizar, contrastar y fortalecer los hallazgos obtenidos, aportando mayor solidez al análisis y fundamentando la construcción del modelo de capacitación propuesto.

Posteriormente, estas categorías se operacionalizan en instrumentos cuantitativos que permiten medir su prevalencia, intensidad y relaciones internas en la población objetivo. Finalmente, se integran ambos conjuntos de datos para formular un modelo robusto, contextualizado y validado en términos pedagógicos y estadísticos.

La elección del diseño exploratorio secuencial se justifica porque el objeto de estudio, la formación en lengua inglesa de docentes de primaria y el diseño de un modelo de capacitación, requiere un conocimiento previo y detallado del contexto antes de proceder a mediciones amplias. Además, este diseño es el más adecuado cuando existen pocos estudios previos en el contexto local, lo cual ha sido documentado en el estado del arte; en tales casos, la fase cualitativa inicial permite construir categorías válidas, culturalmente pertinentes y teóricamente fundamentadas (Hernández-Sampieri et al., 2022).

3.2.1.3. Tipo de Investigación (Exploratoria. Descriptiva. Explicativa. Propositiva)

La presente investigación se determinó como propositiva, debido a que su finalidad no se limitó a describir o explicar una realidad educativa, sino que condujo a la elaboración y fundamentación de una propuesta concreta de intervención, orientada a transformar la realidad que los docentes experimentaban.

En particular, la investigación finalizó con el diseño de un Modelo de Capacitación en Lengua Inglesa para docentes de primaria, diseñado a partir del diagnóstico del estado actual del proceso de enseñanza del inglés, las necesidades formativas del profesorado y el análisis de referentes teóricos, normativos y contextuales. En este sentido, la investigación partió de una situación problémica claramente identificada y avanzó hacia la formulación de una solución pedagógica viable, contextualizada y sustentada científicamente.

Asimismo, la investigación propositiva se caracterizó por integrar resultados empíricos y teóricos para orientar la toma de decisiones educativas y generar mejoras en la práctica docente, lo cual es coherente con el propósito central del estudio: fortalecer el proceso de enseñanza del idioma inglés mediante la capacitación docente, sin pretender establecer relaciones causales estrictas ni generalizaciones estadísticas, sino aportar una opción de mejora pertinente al contexto institucional analizado.

3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos

3.2.2.1. Métodos de investigación:

- ✓ Sintético. Se aplicó para integrar los hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas, encuestas, observaciones y análisis documental, lo que permitió construir una visión amplia del estado de la formación docente en lengua inglesa y articular dicha información en la propuesta del modelo de capacitación.
- ✓ Deductivo. Se utilizó al partir de referentes teóricos, normativos y modelos existentes de formación docente y enseñanza del inglés, para interpretar la realidad del contexto

institucional y orientar el diseño del modelo de capacitación conforme a dichos principios generales.

- ✓ Inductivo. Se aplicó al analizar los datos empíricos obtenidos directamente de los docentes y directivos, identificando regularidades, necesidades y debilidades específicas, a partir de las cuales se derivaron conclusiones y lineamientos para la propuesta formativa.
- ✓ Comparativo. Permitió contrastar el estado actual de la formación docente en la institución con referentes nacionales e internacionales, así como comparar percepciones entre los distintos actores educativos, fortaleciendo el diagnóstico y la pertinencia del modelo propuesto.

3.2.2.2. Métodos de Obtención del Conocimiento Teórico:

- ✓ Histórico-lógico. Se empleó para analizar la evolución de la formación docente en lengua inglesa, las políticas educativas y los enfoques metodológicos vigentes, identificando continuidades, rupturas y tendencias relevantes para sustentar el estudio.
- ✓ Analítico-sintético. Se aplicó en el examen detallado de teorías, enfoques pedagógicos y documentos normativos, descomponiendo sus elementos esenciales (análisis) y posteriormente integrándolos para fundamentar el marco teórico y conceptual (síntesis).
- ✓ Enfoque de sistema. Permitió comprender la formación docente como un sistema interrelacionado, en el que interactúan docentes, estudiantes, currículo, políticas educativas y contexto institucional, lo cual orientó la estructura y coherencia interna del modelo de capacitación.
- ✓ Modelación. Se utilizó para diseñar el Modelo de Capacitación en Lengua Inglesa; con él se establecieron sus componentes, fases, objetivos, contenidos y estrategias metodológicas, a partir del diagnóstico y los fundamentos teóricos del estudio.

3.2.2.3. Métodos de Obtención del Conocimiento Empírico:

- ✓ Entrevista semiestructurada. Se aplicó a directivos y actores clave con el propósito de obtener información precisa sobre percepciones, decisiones institucionales y necesidades formativas, mediante una guía flexible que permitió ampliar respuestas relevantes. (Ver Anexo 2)
- ✓ Encuesta. Se utilizó con los docentes de primaria para recoger datos sistemáticos sobre su nivel de formación, competencias en inglés, experiencias previas y disposición hacia la capacitación, facilitando la identificación de tendencias generales. (Ver Anexo 1)
- ✓ Análisis documental. Se aplicó al estudio de planes institucionales, normativas del MEN, programas de bilingüismo y documentos curriculares, con el fin de contrastar la intencionalidad normativa con la práctica educativa real.

Observación. Permitió registrar de manera directa el desarrollo del proceso de enseñanza del inglés, las estrategias utilizadas por los docentes y las condiciones del aula, aportando evidencia empírica que complementó la información obtenida por otros instrumentos.

3.2.3. Técnicas de obtención de datos:

- ✓ Técnica de encuesta. Es una técnica de obtención de datos empíricos que permite recopilar información de un grupo de participantes mediante preguntas estructuradas, con el fin de identificar percepciones, conocimientos, actitudes y prácticas relacionadas con el objeto de estudio (Hernández Sampieri et al., 2021).

En esta investigación, la encuesta se utiliza para obtener información sistemática de los docentes de primaria sobre su formación, competencias y necesidades en la enseñanza de la lengua inglesa, lo que posibilita identificar regularidades y tendencias que fundamentan el diseño del modelo de capacitación (Creswell & Creswell, 2018).

- ✓ Técnica de entrevista. Es una técnica cualitativa de obtención de datos que se basa en la interacción directa entre investigador y participante, con el propósito de profundizar en significados, experiencias y valoraciones sobre una realidad específica (Taylor, Bogdan & DeVault, 2016).

En la presente investigación, la entrevista permite acceder a la visión de los directivos institucionales respecto a la formación docente en lengua inglesa, las políticas internas, las

limitaciones existentes y las proyecciones institucionales, aportando información contextual y estratégica que complementa los datos obtenidos por otras técnicas (Kvale & Brinkmann, 2015).

- ✓ Técnica de análisis documental. Es una técnica que consiste en la revisión sistemática, crítica e interpretativa de documentos oficiales y académicos, con el fin de extraer información relevante para el estudio del objeto de investigación (Bisquerra, 2019).

En esta investigación, esta técnica se emplea para examinar documentos institucionales como el PEI, PCI y planes de área, así como normativas y lineamientos oficiales, permitiendo contrastar lo establecido formalmente con la práctica real de la formación docente en lengua inglesa (Bowen, 2009; Hernández Sampieri et al., 2021).

3.2.4. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos

✓ Cuestionario para docentes

El cuestionario fue diseñado con el propósito de recopilar información sistemática sobre el nivel de formación en lengua inglesa de los docentes de primaria, sus competencias percibidas, experiencias previas de capacitación, dificultades en el proceso de enseñanza del inglés y disposición frente a un modelo de capacitación institucional. Para la recolección de la información se aplicó una encuesta dirigida a docentes (ver Anexo 1)

Este instrumento estuvo conformado por preguntas cerradas y de opción múltiple, organizadas en dimensiones relacionadas con: formación académica, dominio del idioma, prácticas pedagógicas, recursos didácticos y necesidades de actualización profesional. Su aplicación permitió obtener datos cuantificables que facilitaron la identificación de tendencias y regularidades en la población docente.

Su proceso de validación se llevó a cabo mediante juicio de expertos, quienes evaluaron la claridad, pertinencia y coherencia de los ítems en relación con los objetivos de la investigación. A partir de sus observaciones, se realizaron ajustes en la redacción y organización de algunas preguntas. Posteriormente, se aplicó una prueba piloto a un grupo reducido de docentes, lo que permitió verificar la comprensión de los ítems y la viabilidad del instrumento antes de su aplicación definitiva.

✓ **Guía de entrevista para directivos**

La guía de entrevista semiestructurada fue elaborada para obtener información cualitativa profunda sobre la percepción de los directivos respecto al proceso de enseñanza del inglés en la institución, las políticas de formación docente, las dificultades identificadas y la viabilidad de diseñar un modelo de capacitación en lengua inglesa. Para la recolección de la información se aplicó una entrevista dirigida a directivos (ver Anexo 2)

El instrumento incluyó preguntas abiertas organizadas por ejes temáticos, lo que permitió orientar la conversación sin limitar la posibilidad de ampliar o profundizar en aspectos emergentes durante la entrevista. Esta flexibilidad favoreció la obtención de información contextualizada y relevante para el diagnóstico institucional.

La guía fue validada por medio de revisión de expertos en investigación educativa y formación docente, quienes analizaron la correspondencia entre las preguntas, las categorías de análisis y los objetivos del estudio. Las sugerencias recibidas permitieron precisar el lenguaje de algunas preguntas y garantizar su pertinencia. La aplicación piloto permitió ajustar los tiempos y la secuencia de los interrogantes.

✓ **Matriz o ficha de análisis documental (PEI, PCI, Planes de área)**

La matriz de análisis documental se diseñó con el fin de examinar de manera sistemática documentos institucionales y normativos relevantes, tales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Proyecto Curricular Institucional (PCI) y los planes de área, en relación con la enseñanza del inglés y la formación docente. (Ver Anexo 4)

Este instrumento permitió organizar la información en categorías previamente definidas, tales, como intencionalidad pedagógica, enfoque de bilingüismo, estrategias metodológicas y acciones de capacitación docente, facilitando la comparación entre lo establecido en los documentos y la práctica educativa real.

La presente matriz fue validada mediante revisión teórica y metodológica, verificando la coherencia entre las categorías de análisis y los referentes conceptuales del estudio. Asimismo, fue revisada por expertos para garantizar que los criterios seleccionados permitieran una lectura objetiva y pertinente de los documentos analizados. Se realizó un ejercicio piloto con un documento institucional para ajustar los descriptores y asegurar su funcionalidad.

3.2.5. Determinación de la muestra y su criterio de selección

Se seleccionó una muestra no probabilística por conveniencia, compuesta por los docentes de primaria que enseñan inglés y los directivos vinculados al proceso académico. Se establecieron criterios de inclusión (experiencia mínima, participación activa en el proceso) y de exclusión (docentes interinos o no vinculados al área). La muestra se determinó por 33 docentes y 5 directivos.

La selección de la muestra en esta investigación responde a un enfoque intencional o no probabilístico, dado que los sujetos participantes poseen características específicas que los hacen pertinentes para el análisis del fenómeno estudiado. En este caso, la muestra estuvo conformada por docentes de educación primaria del Megacolegio MÍA, quienes son directamente responsables del proceso de enseñanza del idioma inglés en este nivel educativo.

La escogencia de este tipo de muestreo se fundamenta en la necesidad de obtener información relevante y contextualizada sobre las prácticas pedagógicas, el nivel de dominio lingüístico y las estrategias didácticas empleadas por los docentes, aspectos que no podrían ser captados con igual profundidad mediante un muestreo aleatorio. En este sentido, se priorizó la pertinencia sobre la representatividad estadística, en coherencia con el enfoque mixto de la investigación.

De igual manera, la muestra seleccionada permitió una aproximación directa al contexto real en el que se desarrolló el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, lo cual resultó fundamental para el diseño de la propuesta de capacitación contextualizada. Los docentes participantes no solo aportaron información sobre sus propias prácticas, sino que reflejaron dinámicas institucionales más amplias relacionadas con la formación docente y la implementación de políticas educativas.

Desde el punto de vista metodológico, este tipo de muestreo es ampliamente utilizado en investigaciones educativas de carácter aplicado, especialmente cuando se busca comprender fenómenos específicos dentro de contextos particulares (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Por tanto, la selección de la muestra resultó coherente con los objetivos del estudio y con la naturaleza del problema investigado.

Finalmente, es importante señalar que, aunque los resultados no pretendieron ser generalizables en términos estadísticos, sí poseyeron un alto valor analítico y contextual, permitiendo generar propuestas pertinentes y aplicables a instituciones con características similares.

3.3. Trabajo de campo (o Presentación de evidencias, si corresponde)

El trabajo de campo se desarrolló en tres fases: preparación, aplicación de instrumentos y sistematización de resultados. Incluyó la coordinación con directivos, distribución de encuestas, realización de entrevistas y recopilación documental. Las evidencias clave (formularios aplicados, registros de entrevistas y matrices de análisis) se incluyen en anexos. A continuación, se propuso un cronograma (Diagrama de Gantt), el cual ilustró el paso a paso a seguir en el trabajo de campo:

Tabla Nro. 2 Trabajo de Campo

Actividades	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5
Revisión y ajuste de instrumentos	●				
Validación por expertos	●				
Prueba piloto de instrumentos	●				
Aplicación del cuestionario a docentes		●			
Aplicación de entrevistas a directivos		●			
Recolección y organización de documentos institucionales		●			
Sistematización de la información recolectada			●		
Análisis de datos cuantitativos			●		
Análisis cualitativo y triangulación				●	
Identificación de regularidades del diagnóstico				●	
Diseño del modelo de capacitación en lengua inglesa					●

Redacción de resultados y conclusiones					●
--	--	--	--	--	---

Fuente: Elaboración Propia

3.3.1. Aplicación de los instrumentos

La aplicación de los instrumentos constituyó un momento crucial dentro del proceso investigativo, dado que permitió verificar en la práctica la pertinencia, coherencia y utilidad de las técnicas seleccionadas para la recolección de datos en el marco del estudio sobre el *Modelo de Capacitación en Lengua Inglesa para Mejorar el Proceso de Enseñanza de los Docentes de Primaria del Megacolegio MÍA de la ciudad de Quibdó durante 2024–2025*. Este proceso se desarrolló en correspondencia con la muestra definida, la disponibilidad de los participantes y las exigencias éticas y metodológicas establecidas para los estudios de nivel doctoral.

La aplicación se organizó en tres etapas: preparación, ejecución, y registro y consolidación de incidencias. A continuación, se presenta la relatoría breve y precisa de los hechos acaecidos, tanto favorables como adversos, así como las acciones implementadas para garantizar la viabilidad y aplicabilidad de los instrumentos.

1. Preparación previa a la aplicación

Antes de pasar a la aplicación formal, se realizaron reuniones de coordinación con la rectoría y la coordinación académica del Megacolegio MÍA, con el propósito de establecer la logística necesaria: fechas, horarios, espacios disponibles, disponibilidad de equipos y conectividad. En esta fase se explicó a los docentes de primaria la finalidad de la investigación, la naturaleza de los instrumentos y el carácter voluntario y confidencial de su participación.

Se realizaron ajustes menores en los instrumentos, especialmente en la encuesta diagnóstica digital y en la guía de entrevista, con el fin de mejorar la claridad de algunas preguntas y adecuarlas al nivel de familiaridad tecnológica de los docentes. Estas modificaciones surgieron como respuesta a inquietudes expresadas durante la socialización previa y permitieron garantizar la comprensión adecuada de las preguntas.

2. Ejecución de la prueba piloto

Conforme a las buenas prácticas de investigación doctoral, se elaboró y aplicó una prueba piloto previa con un pequeño grupo de docentes (un subconjunto de la muestra no mayor al 10% del total). La intención fue evaluar:

- la claridad de las preguntas;
- la navegabilidad del formulario en Google Forms;
- la adecuación del tiempo requerido para responder;
- el nivel de comprensión de la guía de entrevista;
- la pertinencia de los ítems de la guía de observación.

Resultados de la prueba piloto

Los resultados permitieron identificar aspectos clave para mejorar la versión final de los instrumentos:

- ✓ Algunos docentes expresaron dificultad para interpretar dos preguntas abiertas del cuestionario, por lo que se reformularon utilizando lenguaje más directo.
- ✓ Se evidenció la necesidad de incluir un instructivo breve en la primera página del formulario.
- ✓ En la guía de observación se ajustaron descriptores para hacerlos más específicos respecto a las prácticas pedagógicas en inglés. (Ver Anexo 3)
- ✓ Se mejoró el orden de las preguntas de la entrevista para evitar redundancias.

La prueba piloto permitió corregir anticipadamente estos elementos, evitando problemas durante la aplicación formal.

3. Aplicación formal de los instrumentos

Una vez ajustados, los instrumentos fueron aplicados en las fechas establecidas dentro del cronograma del trabajo de campo. El proceso se desarrolló de la siguiente manera:

a. Encuesta diagnóstica inicial

- Aplicada mediante Google Forms a los docentes de primaria.

- La mayoría accedió sin dificultades; sin embargo, tres docentes reportaron problemas de conectividad y se reprogramó una segunda jornada de aplicación.
- Se verificó la completitud de las respuestas antes de cerrar el formulario.

b. Guía de observación

- Realizada de manera presencial en aulas seleccionadas.
- Se presentaron pequeñas variaciones de horario por actividades institucionales inesperadas, pero se lograron completar todas las observaciones planificadas.
- Se registraron notas detalladas mediante formato estructurado en papel y posteriormente transcritas.

c. Entrevistas semiestructuradas

- Conducidas de manera individual.
- Los docentes mostraron disposición y apertura; no obstante, dos de ellos solicitaron reducir el tiempo de entrevista por compromisos laborales.
- Se obtuvo grabación de audio (con autorización) y transcripción fiel del contenido.

3.3.2. Procesamiento de la información

El procedimiento de la información constituyó una fase clave dentro del desarrollo metodológico de la presente investigación, dado que permitió transformar los datos recolectados mediante los instrumentos aplicados en insumos analíticos pertinentes para comprender el estado actual de la enseñanza del inglés en el Megacolegio MÍA y fundamentar el diseño del modelo de capacitación propuesto. Este proceso se llevó a cabo siguiendo un orden lógico y sistemático, asegurando rigurosidad, trazabilidad y confiabilidad en cada una de sus etapas.

En primer lugar, una vez culminada la aplicación de los instrumentos, encuesta diagnóstica digital, guía de observación y entrevistas semiestructuradas, se procedió a la consolidación primaria de los datos brutos. En el caso de la encuesta, las respuestas obtenidas a través de Google Forms fueron exportadas a hojas de cálculo para su organización inicial. Se verificó la completitud de los registros, se identificaron valores atípicos o inconsistencias y se efectuaron correcciones mínimas en casos en los que fue posible confirmar información con los participantes. Las notas de campo asociadas a las observaciones se transcribieron en matrices

descriptivas, y las grabaciones de las entrevistas fueron sometidas a un proceso de transcripción fiel, conservando el sentido original de las respuestas.

Posteriormente, se llevó a cabo la codificación y sistematización de la información. Para los datos cuantitativos, se efectuó una clasificación por categorías temáticas vinculadas a las dimensiones del estudio: nivel de dominio del inglés, uso de metodologías de enseñanza, prácticas pedagógicas reales en aula y necesidades de formación docente. Esta organización permitió generar indicadores descriptivos y patrones de comportamiento relevantes para el diagnóstico institucional. En cuanto a los datos cualitativos provenientes de entrevistas y registros observacionales, se aplicó un proceso de codificación abierta y axial, identificando unidades de significado que permitieron interpretar percepciones, actitudes, dificultades y oportunidades de mejora expresadas por los docentes.

La tercera fase consistió en la triangulación inicial de la información, que facilitó contrastar convergencias y divergencias entre los distintos tipos de datos recolectados. Esta triangulación permitió fortalecer la validez interna del estudio, al evidenciar que varias de las problemáticas identificadas, como la falta de bases metodológicas para la enseñanza del inglés, la inseguridad lingüística del docente y el limitado acceso a materiales adecuados, aparecían reiteradamente en los tres instrumentos aplicados.

Finalmente, la información sistematizada fue transformada en insumos analíticos utilizables para múltiples actores interesados en el contexto local, tales como la coordinación académica del Megacolegio MÍA, el área de idiomas y las instancias directivas responsables de los procesos de capacitación institucional. Dichos insumos adoptaron la forma de cuadros analíticos, matrices temáticas y descripciones narrativas de patrones de desempeño docente, que servirán como fundamento para el diseño y validación del modelo de capacitación en lengua inglesa. Toda la documentación asociada, tablas de datos, transcripciones, matrices de observación y respaldos de la aplicación de instrumentos, será incluida en los anexos como evidencia verificable del proceso, asegurando transparencia y consistencia en el abordaje metodológico.

3.4. Análisis de los resultados en los datos obtenidos.

El análisis de los resultados formó una fase esencial del proceso investigativo, pues permitió organizar, representar e interpretar los datos recopilados mediante los instrumentos aplicados, encuesta diagnóstica, entrevistas semiestructuradas, guía de observación y análisis documental, con el fin de identificar tendencias, patrones y regularidades asociados al estado actual del proceso de enseñanza del inglés en la escuela primaria de la Institución Educativa Megacolegio MIA de Quibdó. Para garantizar la rigurosidad requerida en una investigación doctoral, los resultados se presentan articulando información cuantitativa y cualitativa, complementada con representaciones gráficas (que se añadirán posteriormente) con la interpretación crítica correspondiente.

Matriz de Análisis Documental

Objetivo:

Analizar documentos institucionales relacionados con la enseñanza del idioma inglés.

Con el propósito de analizar la información proveniente de los documentos institucionales y normativos, se elaboró una matriz de análisis documental que permitió sistematizar las categorías de estudio, los criterios de análisis y las principales regularidades identificadas.

Tabla Nro. 3 Matriz de Análisis Documental

Documento Analizado	Aspectos Revisados	Hallazgos
Proyecto Educativo Institucional	Presencia del Programa de Inglés	
Plan de Estudios	Intensidad Horaria del Inglés	
Planes de Área	Estrategias Metodológicas	
Lineamientos Institucionales	Formación Docente	

1. Resultados de la entrevista a directivos

Del análisis de las entrevistas realizadas a los directivos docentes se destacaron los siguientes hallazgos:

- ❖ Reconocimiento expreso de la necesidad de fortalecer la formación docente en lengua inglesa, debido a que la mayoría de los profesores de primaria no cuentan con bases suficientes para asegurar un proceso de enseñanza acorde con los lineamientos del MEN y las exigencias del programa de inglés desde el grado primero.
- ❖ Ausencia de una planificación sistemática de capacitaciones institucionales para los docentes de primaria en el área de inglés, situación que genera improvisación, inconsistencia metodológica y falta de actualización en las prácticas de aula.
- ❖ Los directivos coinciden en que las actividades pedagógicas desarrolladas actualmente no reflejan una formación específica en didáctica del inglés, lo cual repercute directamente en los bajos niveles de desempeño observados en los estudiantes.
- ❖ Se reconoce que no existe una relación dialéctica entre la preparación pedagógica general de los docentes y su formación específica en lengua inglesa, provocando un desfase entre la gestión curricular institucional y la enseñanza real en el aula.

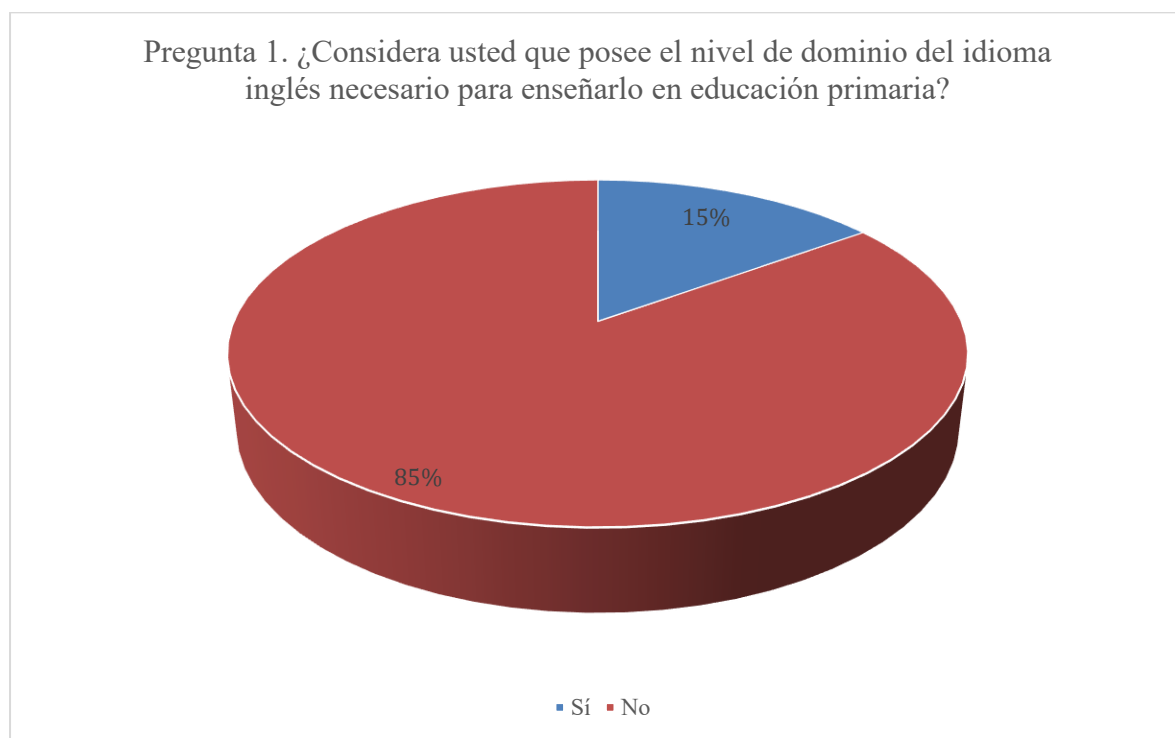
Estos resultados evidenciaron una necesidad prioritaria de intervención institucional mediante un modelo estructurado de capacitación docente.

2. Resultados de la encuesta aplicada a docentes

Los datos arrojados por la encuesta revelaron un panorama crítico, corroborando lo señalado por los directivos:

Respecto a la pregunta 1, 15% respondió afirmativamente, mientras que el 85, respondió totalmente lo contrario, como lo evidencia el gráfico.

Figura Nro. 4 Pregunta 1 Sobre Encuesta a Docentes



Fuente: Elaboración Propia

Los resultados evidencian que el 85% de los docentes considera no poseer el nivel de dominio del idioma inglés necesario para su enseñanza en educación primaria, mientras que solo un 15% manifiesta contar con las competencias requeridas. Esta marcada diferencia pone de manifiesto una debilidad significativa en la formación lingüística del profesorado, lo cual limita el desarrollo efectivo del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma en este nivel educativo. En este sentido, el bajo dominio del idioma por parte de los docentes no solo afecta la precisión en la transmisión de contenidos, sino también la posibilidad de generar ambientes comunicativos auténticos en el aula, elemento fundamental en los enfoques contemporáneos de enseñanza de lenguas extranjeras.

Desde una perspectiva teórica, estos resultados se relacionan con los planteamientos de la competencia comunicativa, en los cuales se reconoce que el docente debe poseer no solo conocimientos gramaticales, sino también habilidades sociolingüísticas, discursivas y estratégicas que le permitan orientar procesos de enseñanza significativos. La limitada autopercepción de dominio lingüístico evidenciada en la mayoría de los docentes sugiere un vacío entre las

exigencias curriculares y la formación real del profesorado, lo cual afecta directamente en la calidad de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

De igual modo, estos hallazgos reflejan una problemática estructural en el contexto educativo analizado, donde la enseñanza del inglés en la educación primaria recae en docentes que, en muchos casos, no han recibido una preparación suficiente en el área. Esta situación coincide con estudios previos sobre formación docente en lenguas extranjeras en contextos similares, los cuales señalan que la falta de dominio del idioma constituye uno de los principales obstáculos para la implementación efectiva de metodologías comunicativas.

Por consiguiente, los resultados obtenidos no solo evidencian una necesidad formativa, sino que también fundamentan de manera sólida la pertinencia del modelo de capacitación propuesto en esta investigación, orientado al fortalecimiento de las competencias lingüísticas docentes como base para mejorar la calidad del proceso educativo en el área de inglés. En respuesta a la pregunta número 2, el 20% respondió que sí, mientras que el 80% respondió que no. Ver gráfico.

Figura Nro. 5 Pregunta 2 Sobre Encuesta a Docentes



Fuente: Elaboración Propia

Los resultados evidencian que solo el 20% de los docentes ha recibido formación específica para enseñar inglés en educación primaria, mientras que un 80% no ha tenido acceso a este tipo de preparación. Esta disparidad revela una carencia significativa en la capacitación profesional dirigida a la enseñanza del idioma en niveles básicos, lo que podría explicar la baja confianza de los docentes en sus competencias y las dificultades metodológicas que enfrentan. En este sentido, la ausencia de formación especializada no solo limita el dominio del contenido lingüístico, sino que también restringe la aplicación de enfoques didácticos adecuados para la enseñanza del inglés en contextos escolares.

Desde una mirada formativa, estos resultados ponen en evidencia una debilidad estructural en los procesos de desarrollo profesional docente, donde la enseñanza del inglés en educación primaria no siempre está respaldada por programas sistemáticos de capacitación. Diversos estudios sobre formación docente en lenguas extranjeras coinciden en señalar que la preparación específica en didáctica del idioma es un factor determinante para el éxito del proceso

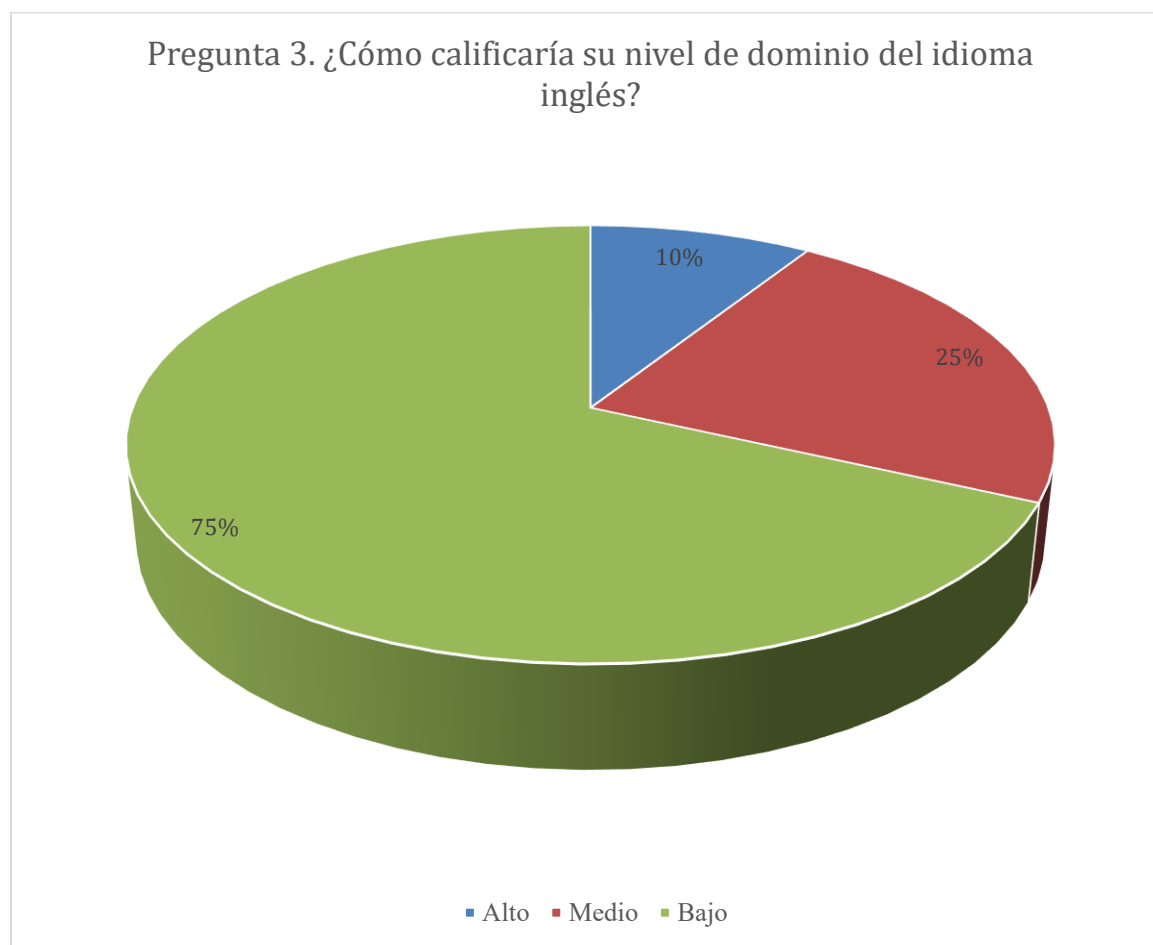
de enseñanza-aprendizaje, ya que permite al docente articular conocimientos lingüísticos con estrategias pedagógicas pertinentes.

De la misma manera, la limitada participación en procesos formativos especializados puede incidir en la reproducción de prácticas tradicionales centradas en la memorización y la traducción, en detrimento de enfoques comunicativos que favorezcan el uso significativo del idioma. Esto no solo afecta el desempeño docente, sino también las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, quienes requieren experiencias más dinámicas y contextualizadas para desarrollar su competencia comunicativa.

En tal sentido, los hallazgos justifican la implementación de programas de formación docente especializados que fortalezcan tanto la competencia lingüística como las estrategias pedagógicas, contribuyendo así a mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes. De este modo, se reafirma la pertinencia del modelo de capacitación propuesto en la investigación que se llevó a cabo, como una respuesta viable a las necesidades identificadas en el contexto educativo analizado.

Al responder la pregunta 3, 10% dijo que alto, 35%, que medio y 55%, que bajo. Ver gráfico.

Figura Nro. 6 Pregunta 3 Sobre Encuesta a Docentes



Fuente: Elaboración Propia

Los datos muestran que el 55% de los docentes percibe su nivel de dominio del inglés como bajo, un 35% lo considera medio y apenas un 10% lo califica como alto. Esta distribución confirma la existencia de un déficit generalizado en las competencias lingüísticas del profesorado, situación que repercute directamente en la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. La evidencia indica que la mayoría de los docentes no se encuentra suficientemente preparada para enfrentar los desafíos que implica la enseñanza del inglés en primaria, reforzando la necesidad de diseñar programas de capacitación que eleven su dominio del idioma y, con ello, el rendimiento de los estudiantes.

Este asunto resulta especialmente relevante si se considera que el dominio del idioma constituye un elemento esencial para la implementación de enfoques comunicativos en el aula, los cuales requieren que el docente no solo comprenda las estructuras lingüísticas, sino que sea

capaz de utilizarlas de manera funcional en contextos reales de interacción. En este orden de ideas, un nivel bajo de competencia lingüística limita la posibilidad de generar ambientes de aprendizaje significativos, reduciendo la enseñanza del inglés a prácticas mecánicas y poco contextualizadas.

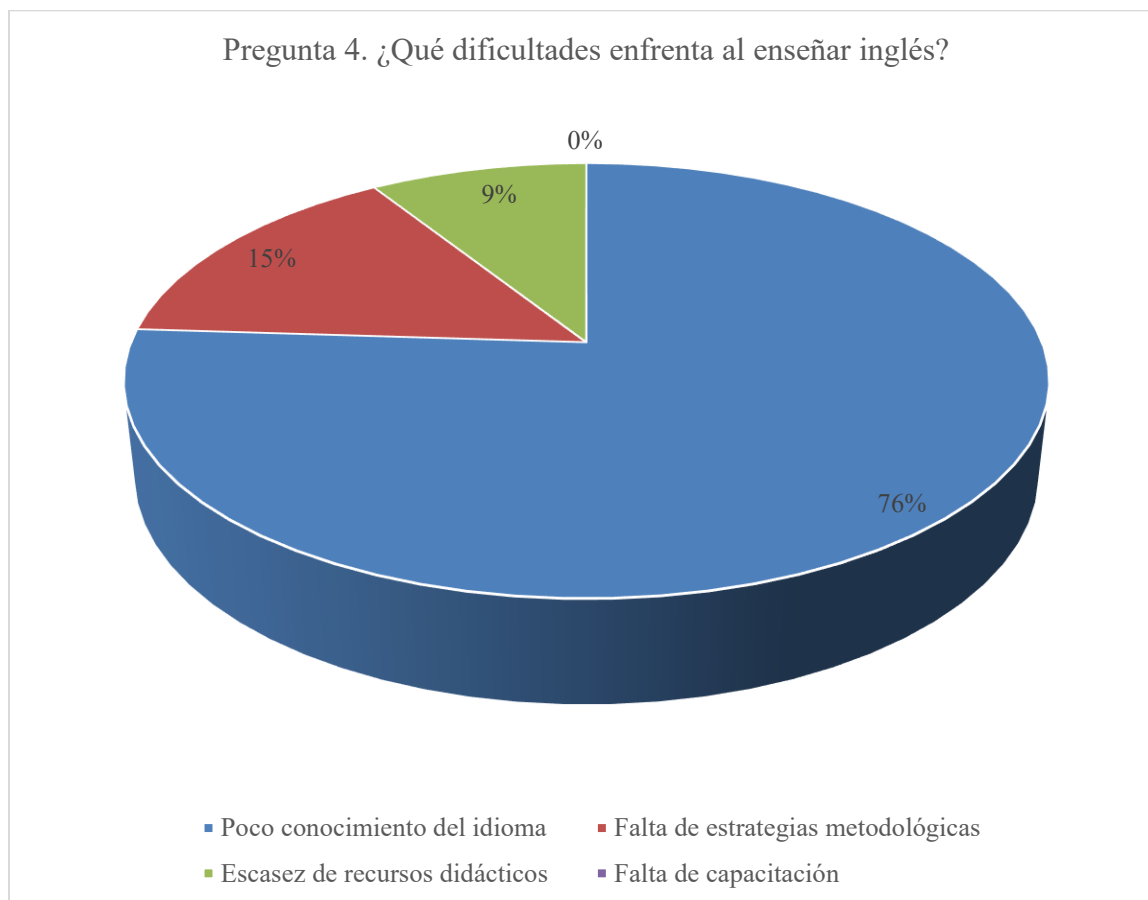
También, la autopercepción del nivel de dominio del idioma por parte de los docentes puede influir en su seguridad profesional y en la toma de decisiones pedagógicas dentro del aula. Aquellos docentes que reconocen limitaciones en su competencia lingüística tienden a restringir el uso del idioma durante la clase, lo cual disminuye las oportunidades de exposición y práctica para los estudiantes, afectando negativamente el desarrollo de sus habilidades comunicativas.

Por otro lado, el reducido porcentaje de docentes que se ubica en un nivel alto evidencia la existencia de una minoría con mayores competencias, lo cual podría constituirse en un referente para procesos de formación colaborativa o acompañamiento pedagógico dentro de las instituciones educativas. Sin embargo, esta situación no compensa el déficit general identificado, el cual requiere ser atendido de manera sistemática mediante acciones formativas estructuradas.

En efecto, los resultados obtenidos refuerzan la necesidad de implementar un modelo de capacitación docente que no solo atienda las debilidades en el dominio del idioma, sino que también promueva el desarrollo progresivo de competencias comunicativas integrales, contribuyendo así al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la educación primaria.

En respuesta a la pregunta número 4, el 76% respondió que poco conocimiento del idioma, el 15%, que falta de estrategias metodológicas, el 9%, que escasez de recursos didácticos y el 0%, afirmó que falta de capacitación.

Figura Nro. 7 Pregunta 4 Sobre Encuesta a Docentes



Fuente: Elaboración Propia

El análisis de esta pregunta revela que el 76% de los docentes identifica el poco conocimiento del idioma como la principal dificultad al impartir clases de inglés, mientras que el 15% señala la falta de estrategias metodológicas y solo un 9% menciona la escasez de recursos didácticos. Curiosamente, ninguno percibe la falta de capacitación como un problema directo. Estos resultados evidencian que, para los docentes, la limitación más crítica reside en su propio dominio lingüístico, más que en factores externos como recursos o metodologías. Este hallazgo subraya la urgencia de intervenir en la formación lingüística del profesorado, acompañada de estrategias metodológicas adaptadas a la enseñanza primaria, con el fin de mejorar los procesos educativos.

Este resultado resulta coherente con los hallazgos obtenidos en preguntas anteriores, donde se evidenció un bajo nivel de dominio del idioma y una limitada formación específica en la enseñanza del inglés. La convergencia de estos datos permite afirmar que existe una relación

directa entre la autopercepción del nivel lingüístico de los docentes y las dificultades que enfrentan en su práctica pedagógica, lo cual refuerza la validez interna de los resultados obtenidos en la investigación.

Llama particularmente la atención que la falta de capacitación no sea identificada explícitamente como una dificultad, lo cual puede interpretarse como una limitada conciencia por parte de los docentes sobre el impacto de la formación profesional en su desempeño. Esta situación sugiere que los docentes tienden a percibir los problemas desde una dimensión más inmediata, como el dominio del idioma, sin establecer necesariamente una relación directa con los procesos formativos que podrían contribuir a su mejora. En este sentido, se evidencia la necesidad no solo de ofrecer programas de capacitación, sino también de promover una cultura de desarrollo profesional continuo.

Por otra parte, aunque en menor proporción, la mención de dificultades metodológicas y de recursos didácticos indica que el problema no se limita exclusivamente al conocimiento del idioma, sino que también involucra aspectos pedagógicos y contextuales. La falta de estrategias adecuadas puede limitar la capacidad del docente para adaptar los contenidos a las características de los estudiantes de primaria, mientras que la escasez de recursos puede afectar la dinamización de las clases y la motivación de los estudiantes.

Por lo tanto, los resultados ponen de manifiesto la necesidad de una intervención integral que articule el fortalecimiento del dominio lingüístico con el desarrollo de competencias didácticas y el uso pertinente de recursos educativos. De esta manera, se reafirma la pertinencia de diseñar un modelo de capacitación docente que responda de manera contextualizada a las necesidades identificadas, contribuyendo al mejoramiento de la enseñanza del inglés en la educación primaria.

De igual modo, en respuesta a la pregunta 5, el 10% de los encuestados contestó que frecuentemente; el 25%, afirmó que algunas veces y, finalmente, el 65% afirmó que nunca, como lo presenta el gráfico.

Figura Nro. 8 Pregunta 5 Sobre Encuesta a Docentes



Fuente: Elaboración Propia

El 65% de los docentes indica que nunca ha participado en procesos de capacitación, mientras que un 25% lo ha hecho algunas veces y solo un 10% participa con frecuencia. Esta falta de participación evidencia la limitada oferta o acceso a programas de desarrollo profesional en la institución, lo que repercute negativamente en la preparación y confianza del docente al impartir clases de inglés. Los hallazgos refuerzan la necesidad de establecer procesos sistemáticos y continuos de capacitación docente, orientados a fortalecer las competencias lingüísticas y pedagógicas, con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza.

Este resultado guarda coherencia con los hallazgos previos relacionados con el bajo nivel de dominio del idioma y la escasa formación específica en la enseñanza del inglés, lo que permite identificar una relación directa entre la ausencia de procesos de capacitación y las debilidades evidenciadas en el desempeño docente. La falta de participación en espacios formativos limita no

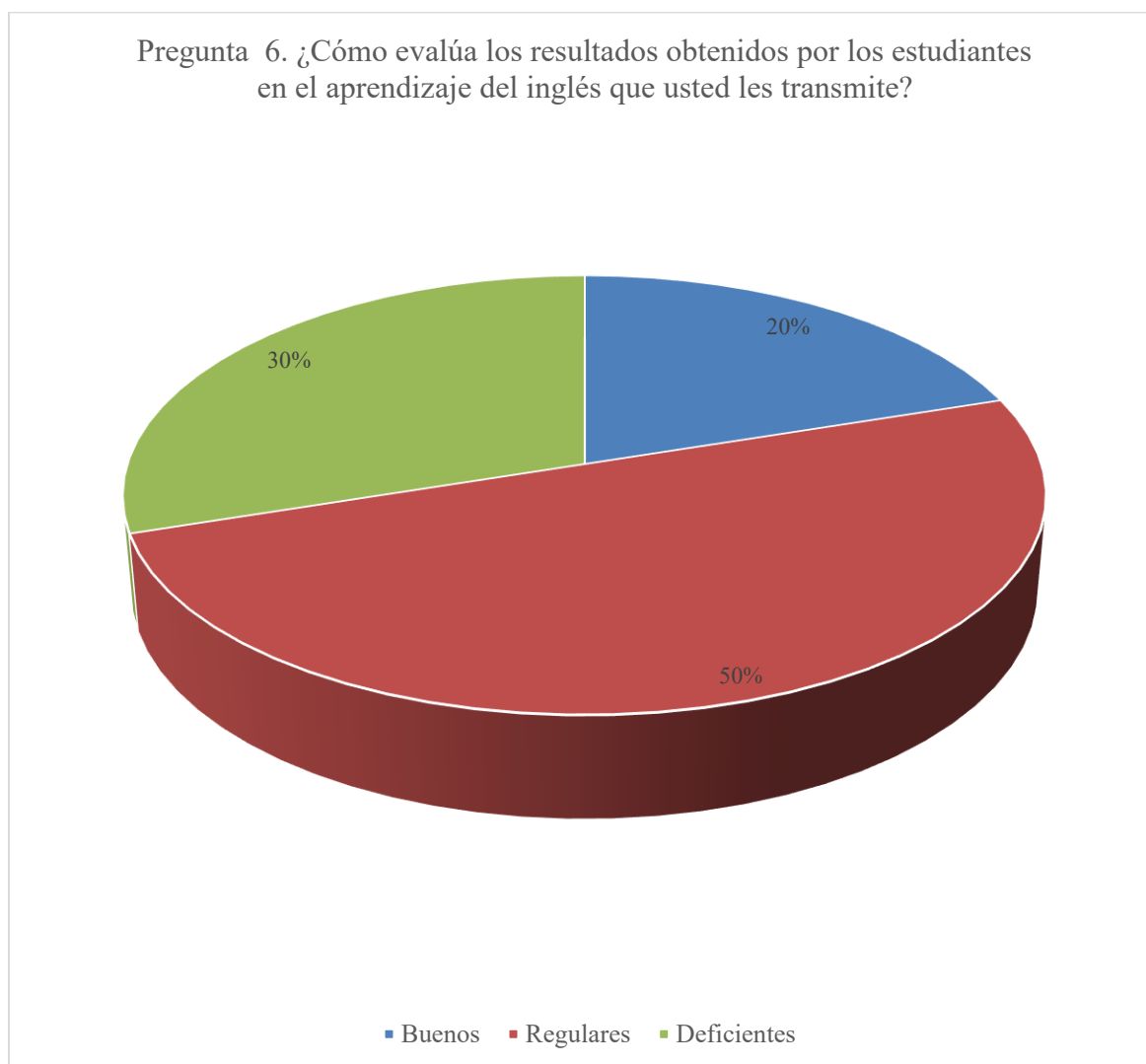
solo la actualización de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades didácticas necesarias para responder a las demandas actuales de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Desde una perspectiva institucional, estos datos sugieren la necesidad de fortalecer las políticas de formación docente, garantizando el acceso equitativo a programas de capacitación pertinentes y contextualizados. La ausencia de procesos formativos continuos puede generar estancamiento profesional, reduciendo las oportunidades de mejora en las prácticas pedagógicas y afectando la calidad del servicio educativo ofrecido a los estudiantes.

Igualmente, la baja participación en actividades de capacitación puede estar asociada a diversos factores, tales como la falta de oferta institucional, limitaciones de tiempo, escasos incentivos o desconocimiento de la importancia de la formación continua. Esta situación pone de relieve la necesidad de diseñar estrategias que no solo ofrezcan capacitación, sino que también promuevan la motivación y el compromiso del docente con su propio desarrollo profesional.

Por ende, los resultados obtenidos refuerzan la importancia de implementar un modelo de capacitación docente estructurado, sistemático y contextualizado, que permita superar las limitaciones identificadas y contribuir al fortalecimiento integral de las competencias del profesorado, impactando positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la educación primaria.

Figura Nro. 9 Pregunta 6 Sobre Encuesta a Docentes



Fuente: Elaboración Propia

Los resultados indican que el 50% de los docentes considera que los resultados de sus estudiantes son regulares, un 30% los califica como deficientes y solo un 20% los percibe como buenos. Esta tendencia refleja que la enseñanza del inglés en primaria enfrenta limitaciones importantes, probablemente asociadas al bajo dominio del idioma y la falta de formación específica del profesorado. Los hallazgos sugieren que, para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, es fundamental intervenir en la capacitación docente y en la provisión de estrategias metodológicas efectivas.

Este panorama evidencia una relación directa entre la preparación del docente y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, lo cual coincide con los planteamientos que destacan

el papel central del profesorado en la calidad educativa. La predominancia de valoraciones entre regulares y deficientes sugiere que los procesos de enseñanza no están logrando los niveles esperados de desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, lo que puede estar limitando las oportunidades académicas y futuras de los estudiantes.

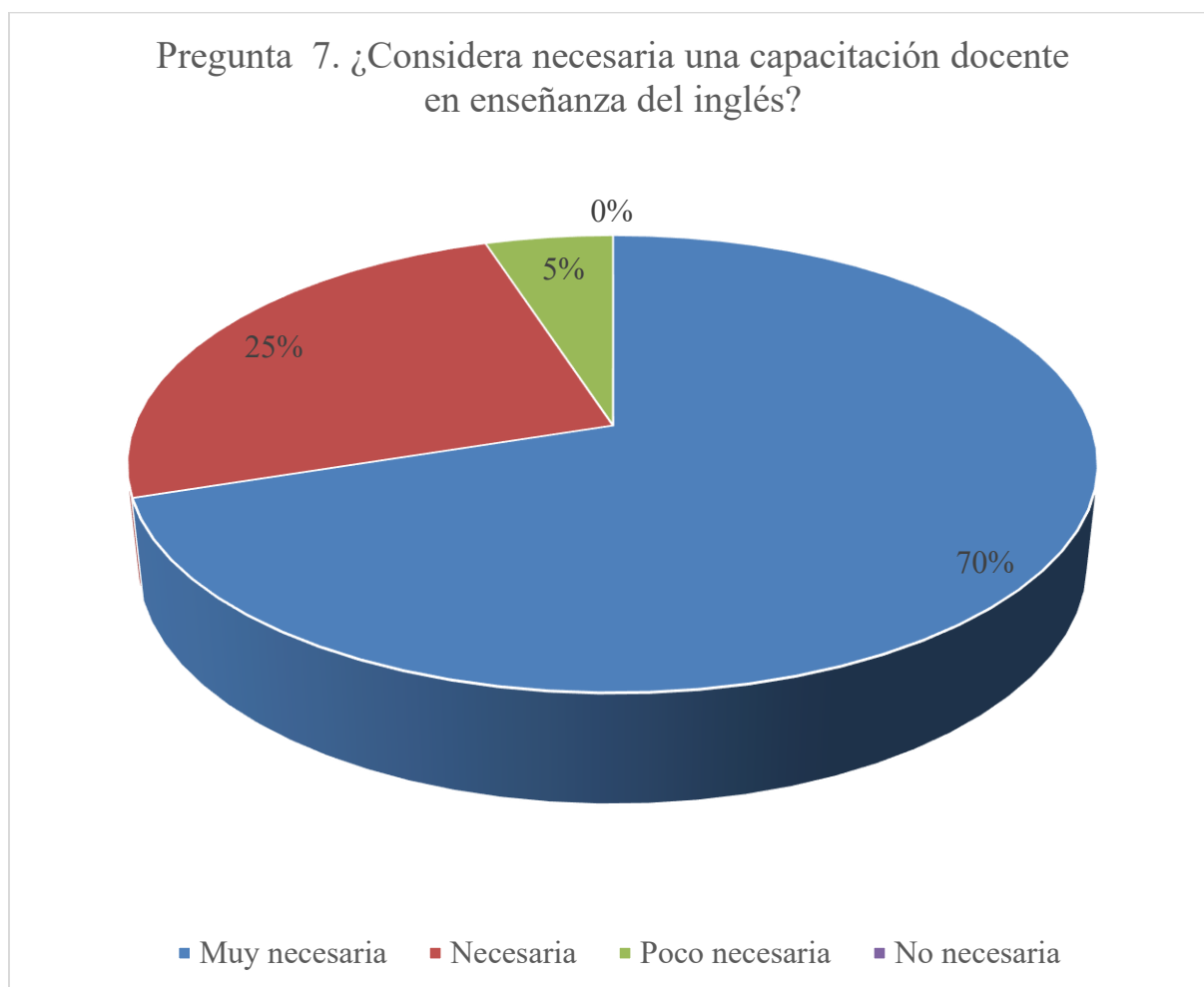
De la misma manera, la percepción de resultados poco satisfactorios puede interpretarse como un indicador indirecto de las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza del idioma, incluyendo factores como el nivel de dominio del docente, las estrategias metodológicas empleadas y la disponibilidad de recursos didácticos. En este sentido, los resultados obtenidos en esta pregunta se articulan con los hallazgos anteriores, reforzando la existencia de una problemática integral que afecta tanto al docente como al estudiante.

Por otra parte, el bajo porcentaje de docentes que percibe resultados positivos pone de manifiesto la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas actuales, orientándolas hacia enfoques más dinámicos, participativos y centrados en el uso comunicativo del idioma. Esto implica no solo mejorar el dominio lingüístico del docente, sino también fortalecer su capacidad para diseñar e implementar actividades que promuevan la interacción, la motivación y el aprendizaje significativo.

Por ello, los resultados obtenidos resaltan la importancia de implementar un modelo de capacitación docente que impacte directamente en la mejora de los procesos de enseñanza y, por ende, en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. De este modo, se reafirma la necesidad de una intervención formativa integral que contribuya al fortalecimiento de la calidad educativa en el área de inglés en la educación primaria.

Pasando a la pregunta 7, el 70% afirmó que muy necesarias; el 25, que necesaria y el 5%, que poco necesaria.

Figura Nro. 10 Pregunta 7 Sobre Encuesta a Docentes



Fuente: Elaboración Propia

Un 70% de los docentes considera la capacitación docente “muy necesaria” y un 25% la califica como “necesaria”, lo que evidencia un consenso casi unánime sobre la importancia de fortalecer las competencias docentes. Solo un 5% considera que es poco necesaria y ningún docente la percibe como innecesaria. Este alto nivel de percepción de necesidad confirma la urgencia de diseñar e implementar programas de formación continua que respondan a las carencias identificadas, contribuyendo a la mejora de la calidad educativa en el área de inglés.

Este resultado adquiere especial relevancia al contrastarse con los hallazgos de preguntas anteriores, en las que se evidenciaron bajos niveles de dominio del idioma, escasa formación específica y limitada participación en procesos de capacitación. La coincidencia entre estas debilidades y el reconocimiento casi generalizado de la necesidad de formación refuerza la

validez de los resultados y pone de manifiesto una conciencia clara por parte de los docentes sobre sus propias limitaciones y necesidades profesionales.

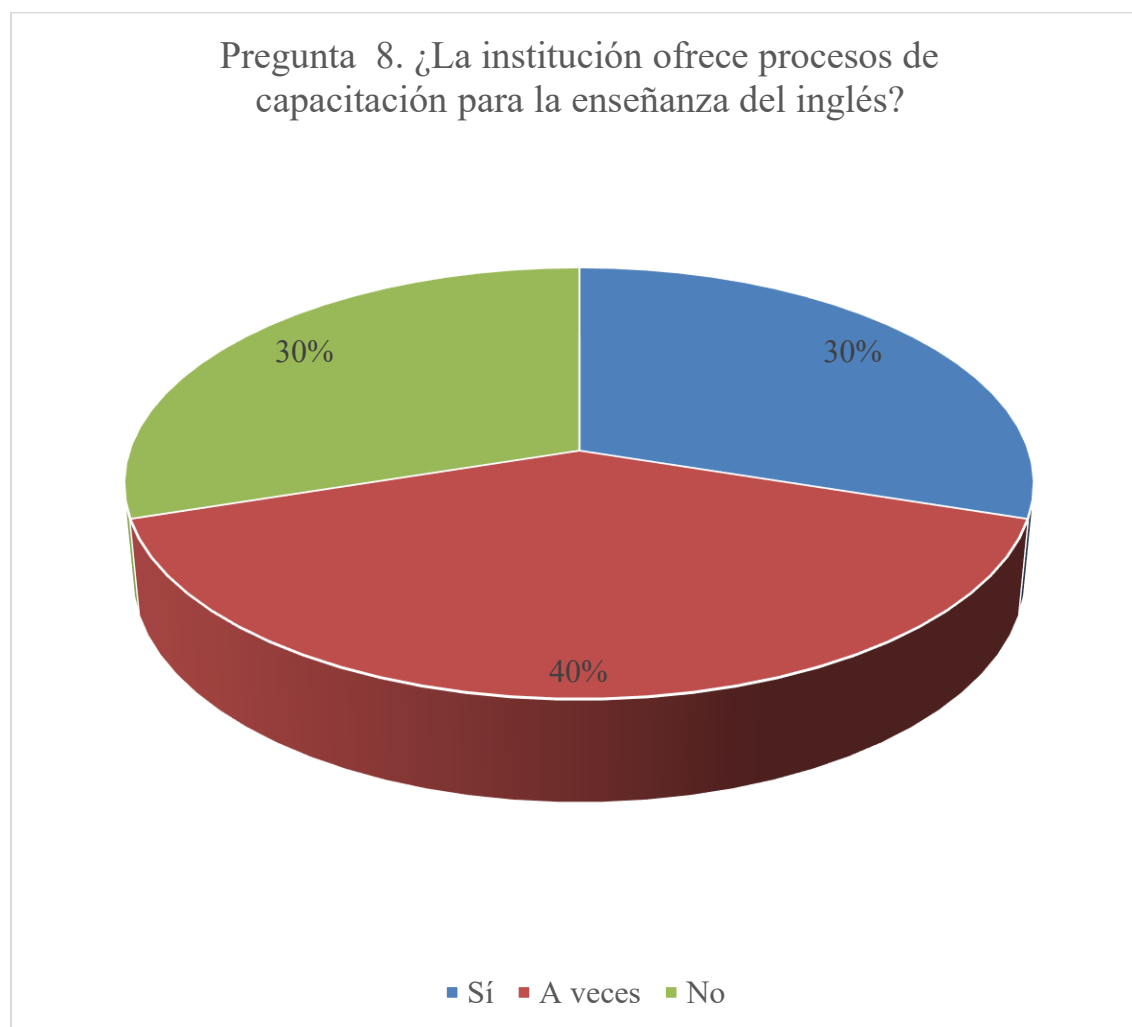
Desde una perspectiva formativa, este nivel de aceptación constituye una condición favorable para la implementación de programas de capacitación, ya que la disposición del profesorado es un factor clave para el éxito de cualquier proceso de desarrollo profesional. La actitud positiva hacia la formación continua facilita la incorporación de nuevas estrategias pedagógicas y el fortalecimiento de competencias lingüísticas, lo cual puede traducirse en mejoras significativas en el desempeño docente y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Del mismo modo, el hecho de que ningún docente considere innecesaria la capacitación evidencia que existe una percepción compartida sobre la importancia de la actualización profesional en el contexto educativo actual, caracterizado por constantes cambios y exigencias. Esto sugiere que los programas de formación que se diseñen deben ser pertinentes, contextualizados y orientados a responder de manera efectiva a las necesidades reales del profesorado.

Por lo tanto, los resultados no solo justifican la implementación de programas de capacitación, sino que también respaldan de manera contundente la pertinencia del modelo de capacitación propuesto en esta investigación, al evidenciar una demanda explícita por parte de los docentes. De este modo, se consolida la base empírica que sustenta la propuesta, orientada al fortalecimiento integral de las competencias docentes en la enseñanza del inglés en educación primaria.

Al responder la pregunta número 8, el 30% dijo que sí, el 40%, que a veces, mientras que el resto, es decir el otro 30%, afirmó que no.

Figura Nro. 11 Pregunta 8 Sobre Encuesta a Docentes



Fuente: Elaboración Propia

Según los resultados, un 40% de los docentes afirma que la institución ofrece capacitación de forma ocasional, un 30% asegura que sí existe oferta y otro 30% indica que no se ofrecen procesos de capacitación. Esta distribución refleja una oferta irregular o insuficiente de formación profesional, lo que limita el desarrollo de competencias docentes y la implementación de estrategias pedagógicas efectivas. Los hallazgos evidencian la necesidad de institucionalizar programas de capacitación sostenibles y accesibles para todos los docentes.

Este panorama pone de manifiesto la ausencia de una política institucional clara y sistemática en materia de formación docente, lo cual genera desigualdades en el acceso a oportunidades de desarrollo profesional. La percepción de que la capacitación se ofrece de

manera ocasional o inexistente sugiere que los procesos formativos no responden a una planificación estructurada, sino a iniciativas aisladas que no garantizan continuidad ni impacto sostenido en la práctica pedagógica.

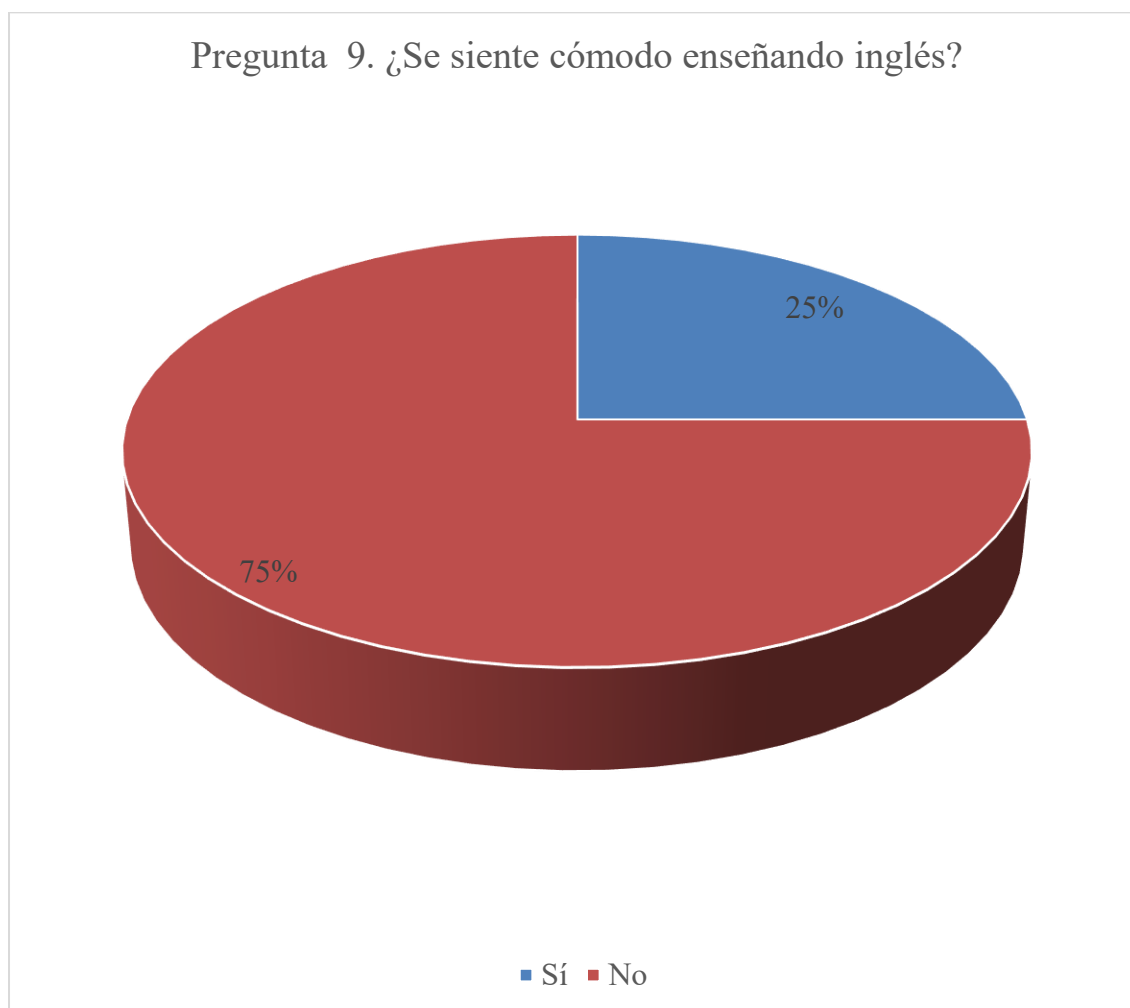
Igualmente, la dispersión en las respuestas evidencia que no todos los docentes tienen la misma experiencia frente a la oferta institucional, lo que podría estar relacionado con factores como la disponibilidad de información, la asignación de cupos o la priorización de ciertos grupos. Esta situación puede generar diferencias internas en el nivel de preparación del profesorado, afectando la coherencia y calidad del proceso educativo dentro de la institución.

En relación con los hallazgos anteriores, la irregularidad en la oferta de capacitación se articula con la baja participación docente en procesos formativos y el limitado dominio del idioma, lo que permite identificar una problemática estructural que trasciende el ámbito individual y se sitúa en el nivel institucional. En este sentido, no basta con reconocer la necesidad de capacitación, sino que es fundamental garantizar condiciones organizativas que hagan posible su desarrollo continuo.

Por consiguiente, los resultados obtenidos refuerzan la importancia de diseñar e implementar un modelo de capacitación docente que no solo responda a las necesidades identificadas, sino que también pueda ser integrado como parte de una política institucional de formación permanente. De este modo, se contribuiría a superar la fragmentación existente y a promover un desarrollo profesional más equitativo, sistemático y orientado a la mejora de la enseñanza del inglés en la educación primaria.

En respuesta a la pregunta 9, el 25% contestó que sí, mientras que el 75% respondió que no.

Figura Nro. 12 Pregunta 9 Sobre Encuesta a Docentes



Fuente: Elaboración Propia

Solo un 25% de los docentes manifiesta sentirse cómodo enseñando inglés, mientras que el 75% expresa incomodidad. Esta percepción está probablemente asociada al bajo dominio del idioma, la falta de capacitación específica y la escasa experiencia en estrategias pedagógicas. Los resultados sugieren que la inseguridad docente puede impactar negativamente en la motivación de los estudiantes y en la calidad de la enseñanza, reforzando la necesidad de programas de formación integral que aborden tanto el aspecto lingüístico como el pedagógico.

Este hallazgo resulta coherente con los resultados obtenidos en preguntas anteriores, donde se evidenciaron debilidades en el dominio del idioma, limitada formación específica y escasa participación en procesos de capacitación. La convergencia de estos factores permite comprender que la incomodidad manifestada por los docentes no es un fenómeno aislado, sino el

resultado de una serie de condiciones formativas insuficientes que afectan su desempeño profesional.

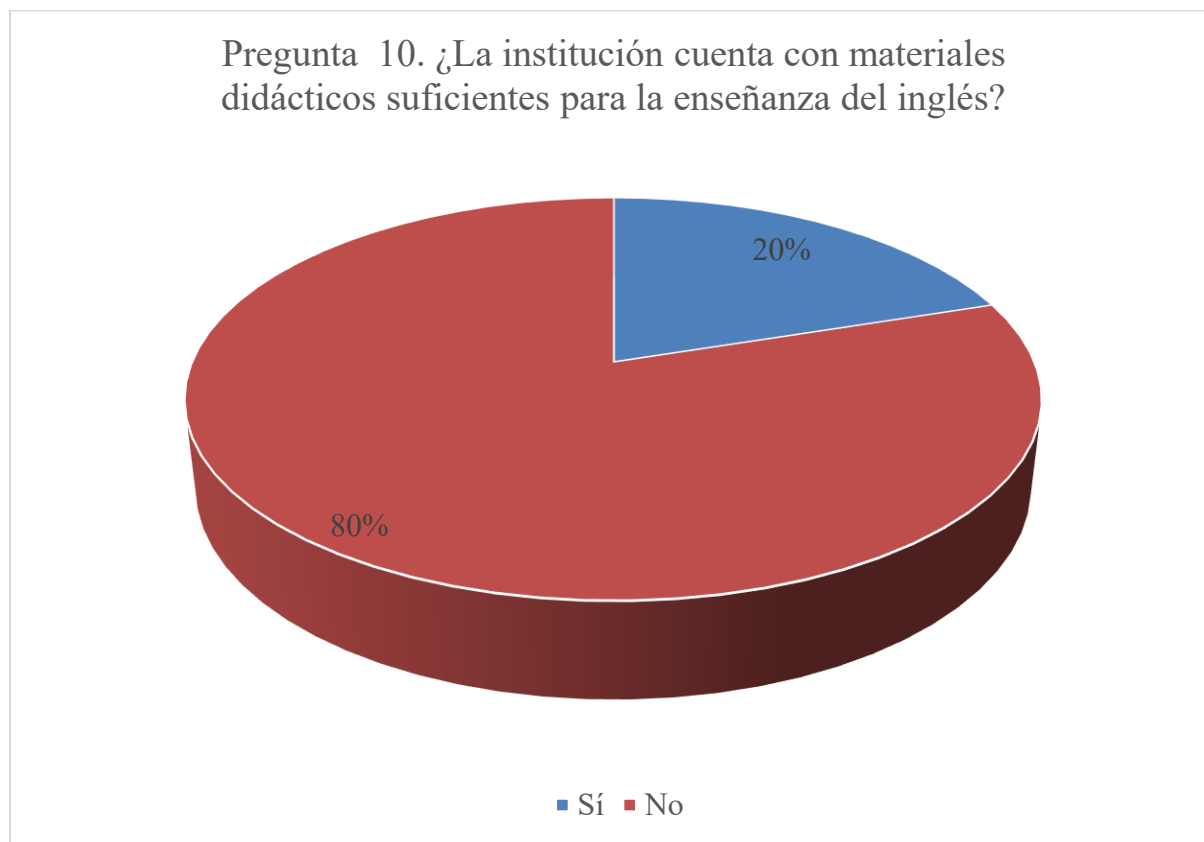
Desde una mirada pedagógica, la falta de confianza del docente puede incidir directamente en la dinámica del aula, ya que limita la interacción en el idioma meta y reduce las oportunidades de práctica comunicativa para los estudiantes. Un docente que no se siente seguro tiende a evitar el uso constante del inglés, a simplificar los contenidos o a recurrir excesivamente al uso de la lengua materna, lo cual dificulta el desarrollo de competencias comunicativas en los aprendices.

En el mismo orden de ideas, la percepción de incomodidad puede influir en la actitud del docente frente al proceso de enseñanza, afectando su motivación, creatividad y disposición para implementar estrategias innovadoras. Esta situación puede generar un ambiente de aprendizaje poco estimulante, en el que los estudiantes no logran involucrarse activamente en el uso del idioma, limitando así sus posibilidades de aprendizaje significativo.

Por lo tanto, los resultados evidencian la necesidad de fortalecer no solo las competencias lingüísticas y pedagógicas del docente, sino también su seguridad y confianza profesional. En este sentido, el modelo de capacitación propuesto en la investigación que se lleva a cabo cobra especial relevancia, al ofrecer una alternativa integral que busca atender de manera articulada las dimensiones cognitivas, didácticas y actitudinales del proceso de formación docente en la enseñanza del inglés en educación primaria.

Ya en la pregunta 10 y última, el 20% de los docentes respondió que sí, en tanto que el resto, es decir, el 80%, contestó que no.

Figura Nro. 13 Pregunta 10 Sobre Encuesta a Docentes



Fuente: Elaboración Propia

El 80% de los docentes considera que la institución no dispone de materiales didácticos suficientes, mientras solo un 20% afirma que sí existen recursos adecuados. Esta carencia limita la aplicación de estrategias pedagógicas diversificadas y la práctica comunicativa en el aula, afectando la calidad del aprendizaje del inglés en primaria. Los hallazgos evidencian la importancia de dotar a los docentes de recursos didácticos adecuados, en combinación con programas de capacitación, para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este resultado pone de manifiesto que, además de las limitaciones relacionadas con la formación docente, existen condiciones materiales que inciden directamente en la calidad del proceso educativo. La ausencia o insuficiencia de recursos didácticos restringe la posibilidad de implementar metodologías activas y dinámicas, especialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras, donde el uso de materiales variados, como recursos audiovisuales, guías interactivas y herramientas digitales, resulta fundamental para promover la comprensión y el uso del idioma en contextos significativos.

De este mismo modo, la carencia de materiales puede generar prácticas pedagógicas repetitivas y poco motivadoras, centradas en el uso exclusivo del tablero o del libro de texto, lo cual limita la participación de los estudiantes y reduce las oportunidades de aprendizaje significativo. En este sentido, los recursos didácticos no deben entenderse como elementos complementarios, sino como componentes esenciales que facilitan la mediación pedagógica y potencian el desarrollo de competencias comunicativas.

En articulación con los hallazgos anteriores, se evidencia que la problemática identificada no responde a un único factor, sino a la interacción de múltiples dimensiones: bajo dominio del idioma, escasa formación docente, limitada participación en procesos de capacitación y condiciones institucionales insuficientes. Esta visión integral permite comprender que la mejora de la enseñanza del inglés en educación primaria requiere intervenciones que aborden de manera simultánea los aspectos formativos y los recursos disponibles en el contexto educativo.

En efecto, los resultados obtenidos refuerzan la necesidad de implementar un modelo de capacitación docente que, además de fortalecer las competencias lingüísticas y pedagógicas, contemple orientaciones para el uso creativo y pertinente de los recursos didácticos disponibles, así como la gestión de nuevos materiales. De este modo, se contribuiría a optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, promoviendo prácticas más dinámicas, contextualizadas y efectivas en el aula.

3. Resultados del Análisis Documental

El análisis documental constituyó un componente esencial dentro del proceso investigativo, al permitir examinar la correspondencia entre los lineamientos normativos en materia de enseñanza del idioma inglés y su concreción en el contexto institucional del Megacolegio MÍA. Para ello, se revisaron documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional (MEN), tales como los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras, el Programa Nacional de Bilingüismo, así como planes de área, mallas curriculares y otros documentos institucionales relacionados con la enseñanza del inglés en educación primaria.

En primer lugar, los documentos normativos analizados evidenciaron que la política educativa colombiana orienta la enseñanza del idioma inglés hacia el desarrollo de competencias comunicativas, priorizando el uso funcional del lenguaje en contextos reales de interacción. En

este orden de ideas, se promueve el fortalecimiento de habilidades como la comprensión auditiva, la producción oral, la lectura y la escritura, bajo enfoques metodológicos como el Communicative Language Teaching (CLT) y el Task-Based Learning (TBL), los cuales buscan favorecer aprendizajes significativos y contextualizados.

No obstante, al analizar los documentos institucionales del Megacolegio MÍA de la ciudad de Quibdó, se identificaron diferencias sustanciales respecto a dichas orientaciones. En particular, los planes de área y las mallas curriculares presentan una organización centrada en contenidos gramaticales y estructuras lingüísticas aisladas, con escasa evidencia de estrategias orientadas al desarrollo de la competencia comunicativa. Esta situación sugiere una débil apropiación de los enfoques contemporáneos de enseñanza del inglés, lo cual limita la posibilidad de generar procesos de aprendizaje más dinámicos e interactivos.

De igual manera, se evidenció que los documentos institucionales carecen de lineamientos específicos que orienten la práctica pedagógica del docente en el aula, especialmente en lo relacionado con el uso de metodologías activas, recursos didácticos y estrategias de evaluación acordes con los estándares nacionales. Esta ausencia de directrices claras incide en la heterogeneidad de las prácticas docentes y en la dificultad para consolidar un enfoque pedagógico institucional coherente en la enseñanza del idioma inglés.

Otro aspecto relevante identificado en el análisis documental es la limitada presencia de programas estructurados de formación docente en lengua inglesa dentro de la institución. Si bien se reconocen esfuerzos aislados en materia de actualización profesional, no se evidencian políticas institucionales consolidadas que promuevan el fortalecimiento sistemático de las competencias lingüísticas y didácticas del profesorado. Esta situación guarda relación directa con los resultados obtenidos en las encuestas y entrevistas, en las cuales se destaca la necesidad de procesos formativos continuos y contextualizados.

De igual modo, el contraste entre los lineamientos del MEN y los documentos institucionales permite identificar una distancia significativa entre la intencionalidad normativa y su aplicación en la práctica educativa. Mientras que a nivel nacional se plantean metas ambiciosas en términos de bilingüismo y desarrollo de competencias comunicativas, en el contexto institucional persisten enfoques tradicionales que dificultan el logro de dichos objetivos. Esta desconexión no solo responde a factores pedagógicos, sino también a condiciones

contextuales como la disponibilidad de recursos, las oportunidades de formación docente y las características socioculturales del entorno.

En tal sentido, el análisis documental no solo permitió describir el estado actual del componente curricular y normativo, sino también comprender las dinámicas que inciden en la enseñanza del inglés en la institución. Los hallazgos obtenidos evidencian la necesidad de fortalecer la coherencia entre los distintos niveles del sistema educativo, promoviendo procesos de articulación que faciliten la traducción de las políticas educativas en prácticas pedagógicas efectivas.

Finalmente, los resultados derivados del análisis documental se integran de manera consistente con los obtenidos a través de las encuestas y entrevistas, lo cual refuerza la validez de los hallazgos y confirma la existencia de una problemática estructural en el entorno estudiado. En este orden de ideas, estos resultados constituyen un insumo fundamental para el diseño del modelo de capacitación propuesto, orientado a reducir o cerrar las grietas identificadas y a fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la educación primaria del Megacolegio MÍA.

Este conjunto de resultados revela una clara insuficiencia tanto en el dominio lingüístico como en la didáctica del inglés, acompañada de limitaciones institucionales en términos de apoyo, recursos y capacitación.

Con el propósito de integrar la información obtenida a través de los diferentes instrumentos aplicados (encuesta, entrevista y análisis documental), se realizó un proceso de triangulación de resultados que permitió fortalecer la interpretación del diagnóstico institucional. (Ver anexo 7)

3.5. Resultados de la triangulación de la información

La triangulación de la información constituye un procedimiento metodológico fundamental en investigaciones de enfoque mixto, al permitir la integración, contraste y validación de los resultados obtenidos a partir de diferentes fuentes, técnicas e instrumentos de recolección de datos. En esta investigación, el proceso se desarrolló mediante la articulación de tres fuentes principales: la encuesta aplicada a docentes, las entrevistas realizadas a directivos y el análisis

documental institucional, lo cual permitió una comprensión más profunda, integral y contextualizada del fenómeno investigado.

En relación con lo planteado por Denzin (1978), la triangulación metodológica favorece la validez interna del estudio, al contrastar la información desde distintas perspectivas, evitando sesgos derivados del uso de un único instrumento. En tal sentido, la integración de datos cuantitativos (encuestas) y cualitativos (entrevistas y documentos) permitió identificar patrones recurrentes, convergencias y divergencias en torno al proceso de enseñanza del idioma inglés en la educación primaria del Megacolegio MÍA de la ciudad de Quibdó.

En cuanto al nivel de dominio del idioma inglés por parte de los docentes, los resultados de la encuesta evidenciaron que el 85% de los participantes considera no poseer las competencias lingüísticas necesarias para enseñar este idioma en primaria, mientras que solo un 15% manifiesta contar con dicha preparación. Esta percepción se ve respaldada por los hallazgos obtenidos en las entrevistas a directivos, quienes señalaron que existe una debilidad estructural en la formación lingüística del profesorado, lo que limita el desarrollo efectivo de las clases de inglés. De igual modo, el análisis documental permitió constatar la ausencia de evidencias institucionales que den cuenta de procesos sistemáticos de fortalecimiento del nivel de inglés de los docentes, lo cual refuerza la consistencia de los resultados obtenidos por las otras fuentes.

En consonancia con la preparación didáctica y metodológica para la enseñanza del inglés, la información recolectada muestra una clara convergencia entre los instrumentos aplicados. Los docentes, a través de la encuesta, manifestaron limitaciones en el uso de estrategias didácticas propias del enfoque comunicativo, lo cual se refleja en prácticas pedagógicas centradas en la memorización y el uso limitado del idioma en situaciones reales de comunicación. Por su parte, los directivos entrevistados coincidieron en señalar que, si bien los docentes poseen disposición para enseñar, no cuentan con herramientas metodológicas actualizadas que les permitan desarrollar competencias comunicativas en los estudiantes. Esta situación se ve confirmada en los documentos institucionales revisados, en los cuales no se evidencian lineamientos claros ni programas estructurados de formación didáctica en lengua extranjera.

Respecto a la existencia de procesos de capacitación docente, la triangulación permite identificar una ausencia significativa de estrategias formativas sistemáticas. Los resultados de la encuesta indican una baja participación de los docentes en programas de formación continua en lengua inglesa. Esta información coincide con lo expresado por los directivos, quienes reconocen

que las oportunidades de capacitación han sido limitadas y, en algunos casos, desarticuladas de las necesidades reales del contexto. De igual forma, el análisis documental evidencia la inexistencia de un modelo institucional de capacitación que oriente de manera estructurada el desarrollo profesional docente en esta área.

En relación con la articulación entre las políticas educativas y la práctica institucional, los hallazgos muestran una distancia significativa. Si bien los documentos oficiales establecen lineamientos claros sobre la enseñanza del inglés y el desarrollo de competencias comunicativas, en la práctica estos no se traducen en acciones concretas dentro del aula. Los docentes manifiestan desconocimiento parcial de dichas políticas, mientras que los directivos reconocen dificultades en su contextualización y aplicación. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de diseñar propuestas formativas que permitan cerrar la abertura entre lo normativo y lo pedagógico.

A partir de la integración de los resultados, se identifican como principales puntos de convergencia:

- ❖ Insuficiente dominio del idioma inglés por parte de los docentes.
- ❖ Limitaciones en la preparación didáctica para su enseñanza.
- ❖ Ausencia de procesos sistemáticos de capacitación.
- ❖ Débil articulación entre políticas educativas y práctica institucional.

De la misma manera, no se evidencian contradicciones significativas entre las fuentes analizadas, lo cual fortalece la validez de los resultados y confirma la existencia de una problemática estructural en el contexto estudiado.

En resumen, la triangulación de la información permitió consolidar un diagnóstico integral que evidencia la necesidad de intervenir el proceso de formación docente en lengua inglesa desde una perspectiva sistémica, contextualizada y coherente con las necesidades institucionales. Estos resultados constituyen el fundamento empírico para el diseño del modelo de capacitación propuesto en la presente investigación, orientado al fortalecimiento de las competencias lingüísticas y didácticas del profesorado de educación primaria, específicamente, del equipo que integran los de la Institución Megacolegio MIA de la ciudad de Quibdó.

Tabla Nro. 4 Matriz de Triangulación de Resultados

Categorías de Análisis	Encuesta a Docentes	Entrevista a Directivos	Análisis Documental	Interpretación
Dominio del inglés	85% manifiesta no tener nivel suficiente.	Se reconoce debilidad en competencias lingüísticas.	No hay evidencia de programas de fortalecimiento lingüístico.	Existe una insuficiencia generalizada en el dominio del idioma que afecta la enseñanza.
Competencia Didáctica	Limitaciones en uso de estrategias comunicativas.	Falta de herramientas metodológicas actualizadas.	Ausencia de lineamientos didácticos específicos.	La enseñanza del inglés se desarrolla sin soporte metodológico sólido.
Capacitación Docente	Baja participación en formación continua.	Escasas oportunidades institucionales	No existe modelo estructurado de capacitación.	Se evidencia una ausencia de formación sistemática y continua.
Articulación con Políticas	Desconocimiento parcial de lineamientos.	Dificultades para contextualizar políticas.	Documentos existen, pero no se aplican.	Brecha entre lo normativo y la práctica educativa

Fuente: Elaboración Propia

La matriz de triangulación presentada permite visualizar de manera sintética las convergencias entre las distintas fuentes de información, evidenciando coherencia en los hallazgos y fortaleciendo la validez interna del estudio. Del mismo modo, facilita la

identificación de categorías críticas que fundamentan el diseño del modelo de capacitación propuesto.

3.6. Redacción de resultados y discusión

Una vez presentadas las representaciones gráficas y realizada la interpretación de la información obtenida a través de los instrumentos aplicados, entrevista, encuesta y análisis documental, se procedió a identificar las principales tendencias y regularidades que emergen de los datos, las cuales permiten caracterizar el estado actual del proceso de formación en lengua inglesa de los docentes de primaria de la Institución Educativa Megacolegio MÍA de la ciudad de Quibdó.

El análisis integrado de los resultados evidencia, de manera recurrente, insuficiencias significativas en la formación lingüística y didáctica de los docentes, lo cual se manifiesta en bajos niveles de dominio del idioma inglés, limitada seguridad para su enseñanza y escasa utilización de estrategias metodológicas orientadas al desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes. Esta regularidad se confirma a través de la triangulación de la información proveniente de los distintos instrumentos, lo que fortalece la consistencia de los hallazgos.

Asimismo, los datos revelan una brecha entre las políticas educativas y las prácticas reales de formación docente, dado que, aunque existen lineamientos institucionales y nacionales que promueven la enseñanza del inglés desde la educación primaria, estos no se corresponden con procesos sistemáticos y continuos de capacitación dirigidos a los docentes responsables de dicha área. Esta situación genera una contradicción entre lo esperado en términos normativos y lo que efectivamente ocurre en el contexto escolar.

En la discusión de los resultados, las regularidades identificadas se contrastan con las posturas teóricas referenciales abordadas en el marco teórico, las cuales destacan la importancia de una formación docente integral, continua y contextualizada para garantizar procesos efectivos de enseñanza de lenguas extranjeras. En este sentido, los hallazgos empíricos coinciden con los planteamientos teóricos que señalan que la ausencia de programas estructurados de capacitación impacta negativamente la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la educación básica.

Finalmente, la contrastación entre los resultados obtenidos y los referentes teóricos permite concluir que el problema de investigación se manifiesta con claridad en el contexto territorial estudiado, evidenciando la necesidad de diseñar un modelo de capacitación en lengua inglesa que responda a las características, necesidades y condiciones reales de los docentes de primaria. Estos resultados fundamentan la pertinencia y viabilidad de la propuesta investigativa, orientada a contribuir a la mejora del proceso de enseñanza del idioma inglés en la institución objeto de estudio.

En fin, luego de los resultados obtenidos, se propone como aporte de la presente investigación un modelo formativo sistémico de capacitación en lengua inglesa para los docentes de primaria del Megacolegio MÍA de la ciudad de Quibdó.

3.7. Discusión integradora de resultados

El análisis integral de los resultados obtenidos a partir de los diferentes instrumentos aplicados permite identificar una problemática estructural en torno a la enseñanza del inglés en la educación primaria de la Institución Educativa Megacolegio MÍA. En conjunto, los hallazgos evidencian la existencia de debilidades significativas en la formación docente, particularmente en lo relacionado con el dominio del idioma, la preparación pedagógica específica y la participación en procesos sistemáticos de capacitación.

En primer lugar, se confirma que una proporción considerable de docentes presenta un nivel bajo de dominio del inglés, lo cual se constituye en una de las principales limitaciones para el desarrollo efectivo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta situación se ve reforzada por la escasa formación específica en la enseñanza del idioma, así como por la limitada participación en programas de capacitación, lo que configura un escenario en el que el docente no cuenta con las herramientas necesarias para responder a las exigencias actuales de la educación en lenguas extranjeras. En términos generales, se evidencia un gran vacío entre las demandas del contexto educativo y las competencias reales del profesorado, lo cual repercute directamente en la calidad del proceso formativo.

De manera articulada, los resultados evidencian una relación directa entre el nivel de dominio lingüístico del docente, su seguridad en el aula y los resultados de aprendizaje de los

estudiantes. En este sentido, puede establecerse que, a menor dominio del idioma, mayor es la inseguridad docente y, en consecuencia, más limitadas son las estrategias pedagógicas implementadas en el aula. Esta relación se traduce en una disminución de las oportunidades de interacción en el idioma meta, afectando negativamente el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes. De igual forma, se identifica una correspondencia entre la escasa participación en procesos de capacitación y el uso restringido de metodologías innovadoras, lo cual sugiere que la formación continua constituye un factor determinante para la transformación de las prácticas pedagógicas.

En el mismo orden de ideas, es posible establecer múltiples relaciones entre las variables analizadas que permiten comprender la complejidad del fenómeno estudiado. Por ejemplo, la limitada disponibilidad de recursos didácticos se asocia con la dificultad para implementar estrategias activas y contextualizadas; la falta de formación específica incide en la selección inadecuada de metodologías; y la inseguridad docente se vincula con una menor disposición para el uso del idioma en el aula. Estas interrelaciones evidencian que la problemática no puede ser abordada desde una perspectiva fragmentada, sino que requiere una comprensión integral que articule los diferentes factores que inciden en el proceso educativo.

Del mismo modo, se identifican limitaciones de carácter institucional, evidenciadas en la oferta irregular de procesos de capacitación y en la insuficiencia de recursos didácticos. Estos elementos no solo afectan el desempeño docente, sino que también restringen la posibilidad de implementar estrategias metodológicas innovadoras y contextualizadas. En este sentido, la problemática trasciende el ámbito individual del docente y se sitúa en un nivel organizacional, donde las condiciones estructurales influyen directamente en la calidad de la enseñanza. La ausencia de políticas institucionales claras en materia de formación continua y dotación de recursos contribuye a perpetuar las debilidades identificadas en el diagnóstico.

Por otra parte, resulta significativo que, a pesar de las debilidades identificadas, exista un consenso casi generalizado entre los docentes sobre la necesidad de recibir capacitación. Esta disposición favorable constituye un elemento clave para la implementación de procesos de formación continua, ya que refleja una conciencia clara sobre la importancia del desarrollo profesional y una apertura hacia el mejoramiento de la práctica pedagógica. En este sentido, la actitud positiva del profesorado se configura como una condición facilitadora para la implementación de propuestas formativas orientadas al fortalecimiento de sus competencias.

En relación con los referentes teóricos analizados, estos resultados confirman la importancia de la formación docente como eje central para el fortalecimiento de la enseñanza de lenguas extranjeras. Diversos autores coinciden en señalar que la calidad de la educación está estrechamente relacionada con el nivel de preparación del docente, especialmente en lo que respecta al dominio del contenido y a la aplicación de estrategias pedagógicas pertinentes. Asimismo, desde el enfoque de la competencia comunicativa, se destaca la necesidad de promover procesos de enseñanza que privilegien el uso funcional del idioma en contextos reales de comunicación, lo cual exige docentes con un nivel adecuado de competencia lingüística y didáctica. De igual manera, las perspectivas contemporáneas sobre desarrollo profesional docente enfatizan la importancia de la formación continua como un proceso permanente, sistemático y contextualizado, orientado a la mejora de la práctica educativa.

Los resultados obtenidos en la presente investigación guardan estrecha relación con los planteamientos de Borg (2020), quien sostiene que el nivel de dominio lingüístico del docente constituye un factor determinante en la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras. En este sentido, las insuficiencias evidenciadas en el contexto estudiado confirman que la falta de competencia lingüística limita no solo la seguridad del docente en el aula, sino también la implementación de estrategias comunicativas efectivas.

De igual manera, Banegas (2021) plantea que la formación docente en lengua extranjera debe trascender el dominio instrumental del idioma, incorporando dimensiones pedagógicas y didácticas que permitan contextualizar el aprendizaje. Esta perspectiva coincide con los hallazgos obtenidos, en los cuales se evidencia que la carencia de formación específica incide directamente en la selección y aplicación de metodologías de enseñanza, afectando el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes.

En correspondencia con lo anterior, Richards y Rodgers (2014) destacan que el enfoque comunicativo requiere docentes capaces de generar ambientes de aprendizaje centrados en la interacción y el uso significativo del idioma. Sin embargo, los resultados de la investigación muestran que estas condiciones no se cumplen plenamente en el contexto analizado, debido a las limitaciones en la formación docente y en la disponibilidad de recursos didácticos.

Asimismo, desde la perspectiva del desarrollo profesional docente, Imbernón (2017) y Marcelo (2009) coinciden en señalar que la formación continua debe concebirse como un proceso sistemático, reflexivo y contextualizado. Esta concepción se ve reflejada en la necesidad

identificada en el estudio de implementar modelos estructurados de capacitación que permitan superar las debilidades detectadas en el diagnóstico.

En efecto, la interpretación global de los hallazgos permite afirmar que la mejora de la enseñanza del inglés en la educación primaria requiere una intervención integral que aborde simultáneamente las debilidades en el dominio del idioma, la formación pedagógica, la disponibilidad de recursos didácticos y las condiciones institucionales para el desarrollo profesional docente. Esta visión sistémica resulta fundamental para comprender la complejidad del fenómeno estudiado y para orientar la formulación de propuestas de intervención pertinentes y efectivas.

Teniendo en cuenta esta realidad, se hace evidente que cualquier intento de mejora que aborde únicamente uno de estos factores de manera aislada resultará insuficiente. Por el contrario, se requiere un enfoque articulado que permita integrar las dimensiones lingüística, pedagógica, didáctica e institucional, garantizando así un impacto significativo en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta necesidad de articulación constituye uno de los principales fundamentos del modelo de capacitación propuesto en la presente investigación.

Finalmente, este análisis integrador se constituye en el punto de partida para el diseño del modelo de capacitación en lengua inglesa, presentado en el capítulo siguiente, el cual busca contribuir al fortalecimiento de las competencias docentes desde una perspectiva integral, contextualizada y orientada a la transformación de la práctica pedagógica. De este modo, se establece una relación directa entre el diagnóstico realizado y la propuesta planteada, asegurando la coherencia interna de la investigación y la pertinencia de las acciones formativas que se proponen para el contexto educativo analizado.

3.8. Síntesis integradora del diagnóstico

El proceso de diagnóstico desarrollado en la investigación permitió construir una visión integral y articulada del estado actual de la enseñanza del inglés en la educación primaria de la Institución Educativa Megacolegio MÍA de la ciudad de Quibdó. A partir de la aplicación de instrumentos como la encuesta, la entrevista y el análisis documental, fue posible identificar un conjunto de

regularidades que, en su interrelación, configuran una problemática estructural que trasciende el ámbito individual del docente y se sitúa en el plano institucional y contextual.

En primer lugar, los resultados evidencian una marcada insuficiencia en el dominio del idioma inglés por parte de los docentes, lo cual se constituye en un factor determinante que condiciona el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta limitación no solo afecta la capacidad del docente para comunicarse en el idioma objeto de estudio, sino que incide directamente en la escogencia de estrategias pedagógicas, en la seguridad durante la práctica docente y en la generación de ambientes de aprendizaje propicios para el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes.

De manera complementaria, se identifica una carencia significativa en la formación específica para la enseñanza del inglés en educación primaria. Esta situación se refleja en la limitada apropiación de enfoques metodológicos contemporáneos, particularmente aquellos orientados al uso comunicativo de dicho idioma. Por consiguiente, las prácticas pedagógicas tienden a centrarse en la enseñanza de estructuras aisladas, con escasa contextualización y limitada interacción en el aula, lo que restringe las oportunidades de aprendizaje significativo.

Otro aspecto relevante del diagnóstico es la baja participación de los docentes en procesos de capacitación y actualización profesional. Esta realidad pone en evidencia la ausencia de programas sistemáticos de formación continua en la institución, lo cual limita el desarrollo de competencias docentes y dificulta la incorporación de innovaciones pedagógicas. A esta situación se suma la percepción generalizada de los docentes sobre la necesidad de recibir capacitación, lo cual constituye una oportunidad estratégica para la implementación de propuestas formativas orientadas al fortalecimiento profesional.

En relación con las condiciones institucionales, los resultados muestran una oferta irregular de procesos de capacitación y una disponibilidad limitada de recursos didácticos para la enseñanza del inglés. Estos factores inciden negativamente en la calidad del proceso educativo, ya que restringen la posibilidad de desarrollar estrategias metodológicas diversificadas y de promover el uso activo del idioma en el aula. De esta manera, se evidencia que la problemática no puede ser abordada únicamente desde la dimensión individual del docente, sino que requiere intervenciones a nivel organizacional.

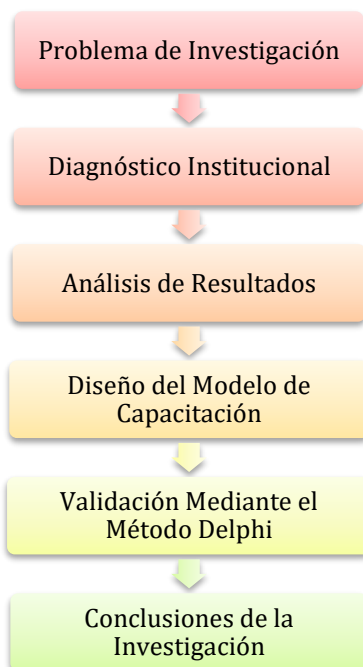
Del mismo modo, el análisis integrado de la información permitió establecer relaciones significativas entre las variables estudiadas. Se identificó, por ejemplo, que el bajo dominio del

idioma se asocia con altos niveles de inseguridad docente, lo cual repercute en la limitada implementación de estrategias comunicativas. De igual forma, la escasa participación en procesos de capacitación se vincula con el uso restringido de metodologías innovadoras, mientras que la falta de recursos didácticos incide en la dificultad para desarrollar actividades contextualizadas.

Estas interrelaciones evidencian que la problemática identificada posee un carácter sistémico, en el cual múltiples factores interactúan y se retroalimentan, generando un escenario complejo que requiere soluciones integrales. En este orden de ideas, el diagnóstico no solo permite describir una realidad, sino que ofrece las bases para comprender las causas profundas del problema y orientar la formulación de propuestas de intervención pertinentes.

En resumen, el diagnóstico realizado revela la existencia de una problemática estructural en la formación docente en lengua inglesa, caracterizada por debilidades en el dominio lingüístico, limitaciones en la formación pedagógica, insuficiencias en los procesos de capacitación y condiciones institucionales poco favorables. Esta realidad justifica plenamente la necesidad de diseñar un modelo de capacitación que aborde de manera articulada las dimensiones lingüística, didáctica e institucional, constituyéndose en una respuesta coherente y contextualizada al problema científico planteado en la investigación.

Figura Nro. 14 Diseño Metodológico de la Investigación



Fuente: Elaboración Propia

4. Capítulo 4. Propuesta de Transformación

La discusión de los resultados evidenció limitaciones en el nivel de dominio lingüístico y en la apropiación metodológica para la enseñanza del inglés por parte de los docentes de primaria, lo cual impacta directamente la calidad del proceso enseñanza–aprendizaje en sus cuatro habilidades comunicativas. Variados estudios han evidenciado que la formación, actualización o capacitación docente continua constituye un factor preponderante en el mejoramiento de la práctica pedagógica y en la transformación de los contextos escolares (Imbernón, 2017; Marcelo, 2009). De igual modo, la enseñanza del inglés apoyada en un enfoque comunicativo demanda que el docente posea, no solo competencias lingüísticas suficientes, sino también competencias didácticas que favorezcan el desarrollo integral de la competencia comunicativa (Canale & Swain, 1980; Richards & Rodgers, 2014). En este orden de ideas, y prestando atención a la necesidad de contextualizar los procesos de capacitación a realidades institucionales concretas, se plantea una propuesta de transformación de carácter teórico-práctico orientada a diseñar un modelo de formación en lengua inglesa para docentes de primaria del Megacolegio MÍA de Quibdó, Colombia, como vía para contribuir al aseguramiento de la calidad educativa en esta área, en coherencia con los postulados sobre mejora escolar y cambio educativo planteados por Fullan (2002) y Bolívar (2010).

4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación

La propuesta de diseño de un Modelo de Capacitación en Lengua Inglesa para docentes de primaria se sustenta en la concepción de la formación docente como un proceso continuo, contextualizado y transformador de la práctica pedagógica. El lenguaje especializado coincide en que el desarrollo profesional docente no puede limitarse a acciones aisladas o desarticuladas, sino que debe responder a necesidades reales del contexto escolar y promover cambios sostenibles en la práctica educativa (Imbernón, 2017; Marcelo, 2009). A partir de la anterior apreciación, la capacitación se concibe como un proceso sistemático que articula saber disciplinar, saber pedagógico y reflexión crítica sobre la práctica.

En este sentido, los resultados del diagnóstico realizado en la presente investigación refuerzan la necesidad de asumir la formación docente desde una perspectiva integral, en la

medida en que evidenciaron debilidades significativas en el dominio del idioma inglés, la preparación pedagógica específica y la participación en procesos de capacitación continua. Estas condiciones ponen de manifiesto la existencia de una brecha entre las exigencias del contexto educativo y las competencias reales del profesorado, lo cual demanda la implementación de propuestas formativas estructuradas y contextualizadas que permitan superar dichas limitaciones.

En lo que refiere al campo específico de la enseñanza del inglés, la propuesta se fundamenta en el modelo de competencia comunicativa diseñado por Canale y Swain (1980), quienes plantean que el dominio lingüístico implica no solo competencia gramatical, sino también competencia sociolingüística, discursiva y estratégica. Esta visión fue ampliada por Bachman (1990), al integrar la competencia organizativa y la competencia pragmática dentro de la construcción teórica de la competencia comunicativa. En concordancia con estos aportes, el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas promueve el uso significativo del idioma en contextos reales de interacción, privilegiando el desarrollo integrado de las cuatro habilidades: listening, speaking, reading y writing (Richards & Rodgers, 2014).

A la luz de los hallazgos del diagnóstico, se evidencia que el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes se ve limitado por el bajo dominio lingüístico de los docentes y por la escasa implementación de enfoques comunicativos en el aula. En este sentido, la presente propuesta asume dichos referentes teóricos no solo como sustento conceptual, sino como base para la transformación de las prácticas pedagógicas, orientando la capacitación hacia el uso funcional del idioma en contextos educativos reales.

De la misma manera, la propuesta se apoya en los postulados del aprendizaje situado y del constructivismo social, los cuales sostienen que el conocimiento se construye en interacción con otros y dentro de contextos socioculturales específicos (Vygotsky, 1978). En este sentido, la capacitación docente debe propiciar espacios colaborativos de aprendizaje, reflexión compartida y construcción colectiva de saber pedagógico, fortaleciendo comunidades profesionales de aprendizaje dentro de la institución educativa.

Esta perspectiva adquiere especial relevancia en el contexto analizado, donde los docentes manifestaron la necesidad de espacios de formación continua y acompañamiento pedagógico. En consecuencia, el modelo propuesto no se limita a la transmisión de contenidos, sino que promueve dinámicas de interacción, análisis de la práctica y construcción conjunta de estrategias didácticas, favoreciendo procesos de aprendizaje significativos y sostenibles en el tiempo.

A partir de la perspectiva del cambio y la mejora escolar, Fullan (2002) plantea que las transformaciones educativas sostenibles requieren liderazgo pedagógico, compromiso institucional y coherencia entre formación y práctica. En concordancia, Bolívar (2010) sostiene que la mejora de la calidad educativa depende en gran parte del fortalecimiento de las capacidades profesionales del profesorado. Por tanto, la presente propuesta no solo busca elevar el nivel de competencia lingüística de los docentes, sino también impactar estructuralmente el funcionamiento institucional en relación con la enseñanza del inglés.

En relación con lo anterior, los resultados del diagnóstico evidenciaron limitaciones institucionales relacionadas con la oferta irregular de capacitación y la escasez de recursos didácticos, lo cual refuerza la necesidad de implementar un modelo que articule el desarrollo profesional docente con condiciones organizativas que favorezcan su sostenibilidad. De esta manera, la propuesta trasciende el enfoque individual y se orienta hacia una transformación integral del contexto educativo.

Por consiguiente, el aporte teórico de esta investigación se concreta en la integración contextualizada de los fundamentos de la competencia comunicativa, el desarrollo profesional docente y la mejora institucional, configurando un modelo formativo adaptado a las necesidades específicas del Megacolegio MÍA de la ciudad de Quibdó. Este modelo representa una contribución teórico-práctica al campo de la formación docente en lengua extranjera en contextos de educación básica primaria.

En resumen, la presente investigación no se limita a asumir de manera lineal los referentes tradicionales sobre formación docente y enfoque comunicativo, sino que los resignifica en función del contexto territorial estudiado. La contribución teórica radica en la configuración de un modelo formativo sistémico que integra de manera articulada las dimensiones lingüística, didáctica e institucional, superando concepciones fragmentadas de capacitación basadas en acciones aisladas o cursos eventuales. Esta nueva representación relacional del proceso de cualificación docente establece vínculos estructurales entre diagnóstico contextual, desarrollo de la competencia comunicativa y mejora institucional, ofreciendo una ruta organizada y contextualizada para la transformación efectiva del problema científico identificado en el Megacolegio MÍA de la ciudad de Quibdó.

4.2. Estructura de la Propuesta

La presente propuesta de transformación se organiza a partir de una estructura sistémica que articula sus componentes teóricos, metodológicos y operativos, en relación con los resultados del diagnóstico y los fundamentos conceptuales asumidos en la investigación. Esta organización permite comprender el modelo, no como un conjunto aislado de acciones formativas, sino como un sistema integrado orientado al fortalecimiento del desempeño docente en lengua inglesa en el nivel de educación primaria.

4.2.1. Título o denominación de la propuesta:

Modelo de Capacitación en Lengua Inglesa para Docentes de Educación Primaria del Megacolegio MÍA: Estrategia Formativa Sistémica (2024–2025)

4.2.2. Fundamentación teórica-conceptual

La propuesta se sustenta en los postulados de la formación, capacitación o actualización docente continua, entendida como un proceso permanente, reflexivo y contextualizado de desarrollo profesional (Imbernón, 2017; Marcelo, 2009). Partiendo de este postulado, la cualificación del profesorado no se reduce a acciones aisladas de actualización, sino que implica la construcción sistemática de saber pedagógico articulado a las necesidades reales del contexto escolar.

Consiguientemente, el modelo asume el enfoque comunicativo para la enseñanza del inglés, el cual concibe la competencia comunicativa como la integración de dimensiones gramaticales, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas (Canale & Swain, 1980; Richards & Rodgers, 2014), orientando el desarrollo equilibrado de las cuatro habilidades comunicativas.

Del mismo modo, se añade el enfoque por competencias como marco para estructurar la capacitación en función de desempeños observables y contextualizados, superando concepciones tradicionales centradas exclusivamente en contenidos lingüísticos. Desde el punto de vista metodológico, se asume el enfoque de sistema como fundamento organizador del modelo, entendido como un conjunto de componentes interrelacionados que operan de manera integrada para alcanzar un propósito común (Bertalanffy, 1968). Por tal razón, las dimensiones lingüística,

didáctica y actitudinal no se deben entender como ámbitos independientes, sino como elementos articulados que configuran una estructura formativa coherente.

Esta fundamentación teórico-conceptual responde a las insuficiencias o falencias detectadas en el diagnóstico institucional y se resignifica en el contexto del Megacolegio MÍA, al proponer una organización sistémica de la capacitación docente que supera modelos fragmentados de actualización y establece nuevas relaciones entre competencia comunicativa, práctica pedagógica y mejora institucional.

Conforme a las insuficiencias diagnosticadas y con los fundamentos teóricos asumidos, se concibe un modelo formativo orientado al fortalecimiento integral de las competencias lingüísticas y didácticas de los docentes de primaria. Este modelo se estructura como alternativa sistémica de respuesta al problema identificado, para lo cual se plantea el siguiente objetivo general:

En este sentido, la fundamentación teórico-conceptual no solo orienta el diseño del modelo, sino que establece una relación directa entre los referentes académicos y las necesidades reales identificadas en el contexto institucional. De este modo, la propuesta se configura como una respuesta contextualizada que integra teoría y práctica, garantizando su pertinencia y viabilidad en el escenario educativo del Megacolegio MÍA.

4.2.3. Objetivo general

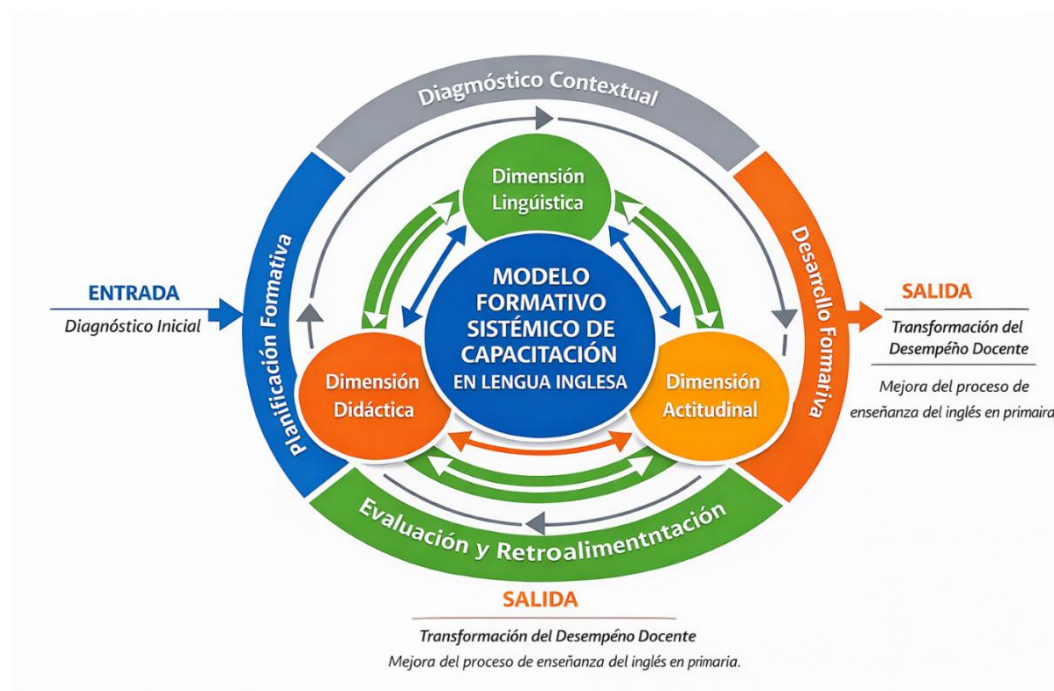
Diseñar un modelo de capacitación en lengua inglesa que fortalezca las competencias lingüísticas y didácticas de los docentes de primaria del Megacolegio MÍA.

4.2.3.1. Objetivos específicos

- Fortalecer el dominio de las cuatro habilidades comunicativas en los docentes participantes.
- Desarrollar estrategias didácticas para la enseñanza comunicativa del inglés en primaria.
- Promover prácticas pedagógicas reflexivas mediante acompañamiento y seguimiento.
- Evaluar los resultados del proceso de capacitación en el desempeño docente.

4.2.4. Representación teórica y/o práctica (Esquema lógico)

Figura Nro. 15 Representación Teórica y/o Práctica



Fuente: Elaboración Propia

4.2.5. Etapas del Modelo Formativo de Capacitación en Lengua Inglesa

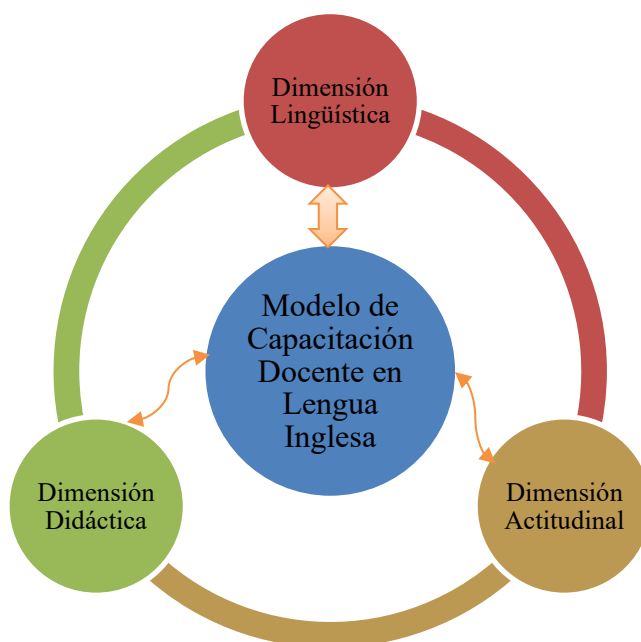
El modelo se propone en cinco momentos interrelacionados, concebidos desde el enfoque sistémico, lo que significa que no funcionan en forma lineal rígida, sino en interacción permanente mediante procesos de retroalimentación continua.

4.2.6. Descripción Estructural del Modelo

El modelo de capacitación en lengua inglesa propuesto se estructura a partir de tres dimensiones fundamentales que orientan el proceso formativo de los docentes de educación primaria. Estas dimensiones integran aspectos lingüísticos, didácticos y actitudinales que permiten abordar la formación docente desde una perspectiva integral. De esta manera, el modelo no se limita al fortalecimiento del dominio del idioma inglés, sino que incorpora elementos pedagógicos y disposiciones profesionales necesarias para mejorar la práctica educativa en el aula.

La dimensión lingüística se orienta al fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés, incluyendo listening, speaking, reading y writing. La dimensión didáctica se centra en el desarrollo de estrategias metodológicas propias del enfoque comunicativo para la enseñanza del idioma en el aula. Por su parte, la dimensión actitudinal promueve disposiciones profesionales favorables hacia el aprendizaje permanente, la reflexión pedagógica y la innovación educativa. La interacción de estas dimensiones permite estructurar un modelo formativo integral que vincula el desarrollo profesional docente con la mejora del proceso de enseñanza–aprendizaje del inglés en la educación primaria.

Figura Nro. 16 Dimensiones del Modelo de Capacitación en Lengua Inglesa.



Fuente: Elaboración Propia

La figura anterior muestra la interacción de las tres dimensiones que estructuran el modelo de capacitación. La dimensión lingüística se orienta al fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés; la dimensión didáctica se centra en el desarrollo de estrategias pedagógicas para la enseñanza del idioma en educación primaria y, la dimensión actitudinal, promueve la reflexión profesional, la motivación docente y la disposición hacia el aprendizaje permanente. La articulación de estas dimensiones permite estructurar un proceso formativo

integral que contribuye al mejoramiento del desempeño docente y, en consecuencia, a la calidad del proceso de enseñanza del inglés.

A partir de esta estructura conceptual y organizativa, el modelo se operacionaliza en un conjunto de etapas interrelacionadas que orientan el proceso de capacitación docente de manera progresiva, flexible y coherente. Estas etapas permiten materializar los principios del enfoque sistémico, garantizando la articulación entre diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación y retroalimentación del proceso formativo.

Etapas I: Diagnóstico Contextual

Propósito:

Caracterizar el estado real de las competencias lingüísticas y didácticas en lengua inglesa de los docentes de primaria, así como identificar necesidades formativas específicas en el contexto institucional.

Acciones principales:

- ✓ Aplicación de instrumentos diagnósticos.
- ✓ Análisis de prácticas pedagógicas.
- ✓ Identificación de fortalezas y brechas formativas.

Métodos e instrumentos:

Encuestas, entrevistas semiestructuradas, revisión documental y análisis cualitativo de la información.

Resultado esperado:

Perfil diagnóstico integral que fundamenta la planificación formativa y garantiza la pertinencia del modelo.

Desde una mirada teórica, la etapa de diagnóstico se sustenta en los principios de la evaluación educativa contextualizada, la cual permite identificar de manera objetiva las necesidades formativas del profesorado. Autores como Stufflebeam (2003) destacan que el diagnóstico constituye un componente esencial en la toma de decisiones educativas, ya que proporciona información relevante para orientar procesos de mejora. En el ámbito de la enseñanza de lenguas, este proceso resulta fundamental, debido a que posibilita reconocer tanto el

nivel de competencia lingüística del docente como sus prácticas pedagógicas, configurándose como la base para el diseño de propuestas formativas pertinentes.

Etapla II: Planificación Formativa

Propósito:

Diseñar la estructura organizativa y curricular del proceso de capacitación, en correspondencia con las necesidades identificadas en el diagnóstico.

Acciones principales:

- ✓ Definición de objetivos formativos.
- ✓ Organización de contenidos en las dimensiones lingüística, didáctica y actitudinal.
- ✓ Diseño de estrategias metodológicas y actividades formativas.
- ✓ Determinación de cronograma y recursos.

Métodos e instrumentos:

Diseño curricular contextualizado, enfoque por competencias y principios del enfoque comunicativo.

Resultado esperado:

Plan formativo estructurado, coherente y contextualizado, listo para su ejecución.

Desde el punto de vista teórico, la planificación formativa se fundamenta en el enfoque por competencias y en los principios del diseño curricular contextualizado. Según Tobón (2013), la planificación educativa debe orientarse al desarrollo de desempeños integrales, articulando conocimientos, habilidades y actitudes en función de situaciones reales. En el campo de la enseñanza del inglés, esta etapa adquiere relevancia al permitir estructurar procesos formativos coherentes con el enfoque comunicativo, garantizando la organización sistemática de contenidos, estrategias y recursos en correspondencia con las necesidades identificadas en el diagnóstico.

Etapla III: Ejecución Formativa

Propósito:

Desarrollar el proceso de capacitación docente mediante acciones formativas sistemáticas y reflexivas.

Acciones principales:

- ✓ Talleres de fortalecimiento lingüístico.

- ✓ Sesiones de actualización didáctica.
- ✓ Actividades de microenseñanza y práctica reflexiva.
- ✓ Acompañamiento pedagógico.

Métodos e instrumentos:

Aprendizaje colaborativo, estudio de casos, simulaciones didácticas y observación participante.

Resultado esperado:

Fortalecimiento progresivo de las competencias lingüísticas y didácticas de los docentes.

La etapa de ejecución formativa se sustenta en los postulados del constructivismo social y el aprendizaje situado, los cuales conciben el aprendizaje como un proceso activo que se construye en interacción con otros y en contextos significativos (Vygotsky, 1978). En este sentido, la formación docente debe promover experiencias prácticas, colaborativas y reflexivas que permitan al profesorado apropiarse de nuevos conocimientos y transformar su práctica pedagógica. En el ámbito de la enseñanza de lenguas, esta perspectiva favorece el desarrollo de competencias comunicativas mediante la participación en actividades auténticas y contextualizadas.

Etapas IV: Evaluación del Proceso Formativo

Propósito:

Valorar sistemáticamente el desarrollo del proceso de capacitación y el nivel de logro de los objetivos formativos.

Acciones principales:

- ✓ Seguimiento al cumplimiento del plan formativo.
- ✓ Valoración del desempeño en talleres y prácticas.
- ✓ Aplicación de instrumentos de evaluación formativa.
- ✓ Registro y análisis de evidencias.

Métodos e instrumentos:

Rúbricas de desempeño, listas de cotejo, observación participante, autoevaluación y coevaluación.

Resultado esperado:

Determinación del nivel de avance en las competencias lingüísticas y didácticas.

Desde una óptica teórica, la evaluación del proceso formativo se fundamenta en el enfoque de evaluación formativa, el cual se orienta al seguimiento continuo del aprendizaje y a la retroalimentación permanente. Black y Wiliam (2009) señalan que la evaluación formativa constituye una herramienta clave para mejorar los procesos educativos, al proporcionar información que permite ajustar la enseñanza y fortalecer el aprendizaje. En el contexto de la formación docente, esta etapa permite valorar el progreso en el desarrollo de competencias lingüísticas y didácticas, orientando la toma de decisiones pedagógicas.

Etapas V: Retroalimentación y Ajuste Sistémico

Propósito:

Realizar ajustes estructurales y metodológicos al modelo a partir de los resultados evaluativos, garantizando su mejora continua y sostenibilidad institucional.

Acciones principales:

- ✓ Análisis comparativo entre diagnóstico inicial y resultados finales.
- ✓ Identificación de aspectos susceptibles de mejora.
- ✓ Reestructuración parcial de contenidos o estrategias.
- ✓ Socialización de resultados con la comunidad académica.

Métodos e instrumentos:

Triangulación de información, análisis cualitativo interpretativo y sesiones de reflexión colectiva.

Resultado esperado:

Optimización del modelo y consolidación de su pertinencia, factibilidad y aplicabilidad en el contexto institucional.

La etapa de retroalimentación y ajuste sistémico se sustenta en los principios de la teoría general de sistemas (Bertalanffy, 1968), la cual concibe los procesos educativos como estructuras dinámicas que requieren mecanismos de regulación y mejora continua. Desde esta óptica, la retroalimentación no se limita a la evaluación de resultados, sino que implica la reconfiguración de los componentes del sistema en función de la información obtenida. En el ámbito de la formación docente, esta etapa permite garantizar la sostenibilidad y pertinencia del modelo, mediante la incorporación de ajustes que respondan a las necesidades emergentes del contexto educativo.

Dimensiones interrelacionadas

- ✓ Dimensión Lingüística
- ✓ Dimensión Didáctica
- ✓ Dimensión Actitudinal

(Fases del modelo)

- ✓ Diagnóstico contextual
- ✓ Planificación formativa
- ✓ Ejecución formativa
- ✓ Evaluación y retroalimentación

Resultado esperado (externo al sistema)

Transformación del desempeño docente: Mejora del proceso de enseñanza del inglés en primaria

En resumen, la estructura del modelo de capacitación en lengua inglesa se configura como un sistema dinámico e interdependiente que articula dimensiones, etapas y resultados en función de la transformación del desempeño docente. Esta organización no solo garantiza la coherencia interna del modelo, sino que también facilita su implementación, seguimiento y evaluación en contextos educativos reales, consolidándose como una propuesta viable para el mejoramiento de la enseñanza del inglés en la educación primaria.

A continuación, se presenta la estructura gráfica del modelo de capacitación propuesto, la cual sintetiza sus componentes, relaciones y dinámica de funcionamiento:

Figura Nro. 17 Representación Gráfica de la Descripción Estructural del Modelo de Capacitación



Fuente: Elaboración Propia

4.3. Valoración, Evaluación y Validación de la propuesta

4.3.1. Valoración de la propuesta mediante el Método Delphi

Con el propósito de determinar la pertinencia, coherencia y viabilidad del modelo de capacitación en lengua inglesa, se aplicó el método Delphi como procedimiento sistemático de consulta a expertos. Para la recopilación de la información se utilizó un cuestionario estructurado de valoración del modelo, compuesto por un conjunto de criterios evaluativos relacionados con la pertinencia, coherencia teórica, estructura metodológica y factibilidad de la propuesta. Dicho cuestionario fue aplicado a un panel de especialistas con experiencia en formación docente y enseñanza del idioma inglés. (Ver Anexo 4)

4.3.1.1. Selección de expertos

Para la validación del modelo se seleccionaron diez especialistas con experiencia en formación docente y enseñanza del idioma inglés. Las características académicas y profesionales de los expertos se presentan en el Anexo 5.

Aquí los 10 expertos, atendiendo a los siguientes criterios:

- ✓ Experiencia mínima de 5 años en formación docente.
- ✓ Dominio en enseñanza del inglés como lengua extranjera.
- ✓ Experiencia en investigación educativa.
- ✓ Vinculación con procesos de capacitación o gestión académica

4.3.1.2. Proceso estadístico de procesamiento

Las valoraciones de los expertos fueron recogidas mediante una escala ordinal (por ejemplo: Muy adecuado, Adecuado, Poco adecuado, No adecuado). (Ver anexo 6)

El procesamiento se realizó mediante:

- ✓ Cálculo de frecuencia absoluta y relativa.
- ✓ Índice de concordancia.
- ✓ Determinación del nivel de consenso.

4.3.2. Resultados de la consulta

Los resultados evidenciaron:

- ✓ Alto nivel de consenso en la pertinencia del modelo.
- ✓ Aceptación favorable de su estructura sistémica.
- ✓ Consideración positiva sobre su viabilidad en el contexto institucional.

Los expertos señalaron como fortalezas:

- ✓ Integración de dimensiones lingüística y didáctica.
- ✓ Contextualización al entorno educativo de Quibdó.

- ✓ Claridad en fases y actividades.

4.3.3. Recursos para la aplicación

Humanos

- Especialista en lengua inglesa
- Coordinador académico
- Docentes participantes

Materiales

- Guías didácticas
- Instrumentos de evaluación
- Recursos TIC

Organizativos

- Cronograma institucional
- Espacios formativos
- Apoyo directivo

4.3.4. Indicadores y criterios de evaluación relacionados con los objetivos

Tabla Nro. 5 Indicadores y Criterios de Evaluación Relacionados con los Objetivos

Objetivo	Indicador	Criterio de Evaluación	Producto esperado
Fortalecer competencias lingüísticas	Nivel de desempeño en las cuatro habilidades	Mejora progresiva según rúbrica	Docentes con mayor fluidez y comprensión
Desarrollar estrategias didácticas	Calidad de planificación y ejecución de clases	Aplicación del enfoque comunicativo	Planificaciones contextualizadas

Objetivo	Indicador	Criterio de Evaluación	Producto esperado
Promover práctica reflexiva	Participación en actividades de seguimiento	Evidencia de autoevaluación docente	Registros de reflexión pedagógica
Evaluar resultados	Comparación diagnóstico inicial–final	Cumplimiento de metas establecidas	Informe de resultados

Fuente: Elaboración Propia

4.3.5. Cumplimiento de requisitos científicos

La propuesta elaborada cumple con los siguientes requisitos:

- **Pertinencia:** Responde a necesidades reales detectadas en el diagnóstico institucional.
- **Validez:** Su estructura sistémica permite cumplir la función de fortalecer competencias docentes.
- **Factibilidad:** Puede implementarse con los recursos disponibles en la institución.
- **Aplicabilidad:** Es replicable en instituciones con características similares.
- **Generalización:** Puede adaptarse a otros contextos educativos del departamento del Chocó.
- **Novedad y originalidad:** Integra de forma sistémica dimensiones lingüísticas, didácticas y actitudinales en un mismo modelo contextualizado.

4.3.6. Párrafo de cierre

La propuesta de transformación diseñada para los docentes de primaria del Megacolegio MÍA se fundamenta en un diagnóstico institucional riguroso y en referentes teóricos sólidos que sustentan su pertinencia y coherencia estructural. El modelo sistémico de capacitación en lengua inglesa

integra de manera articulada las dimensiones lingüística, didáctica y actitudinal, configurando una alternativa formativa viable y contextualizada para atender las insuficiencias detectadas en el desempeño docente. La validación mediante el método Delphi evidenció un alto nivel de consenso respecto a su factibilidad, claridad metodológica y pertinencia institucional. En este sentido, la investigación no afirma resultados derivados de una implementación longitudinal, sino que proyecta el potencial transformador del modelo como estrategia estructurada para el fortalecimiento profesional docente y el mejoramiento progresivo del proceso de enseñanza del inglés en educación primaria durante el período 2024–2025.

A partir de estos resultados de validación, se procede a proyectar la posible aplicación del modelo en el contexto institucional:

4.4. Proyección del modelo de capacitación

La proyección del modelo de capacitación en lengua inglesa para docentes de educación primaria se concibe como una alternativa formativa viable orientada a su posible desarrollo en el contexto del Megacolegio MÍA de la ciudad de Quibdó. En concordancia con el carácter propositivo de la investigación, la propuesta no se presenta como un proceso implementado, sino como una estrategia estructurada que puede ser aplicada en función de las condiciones institucionales y las dinámicas propias del entorno educativo.

En este sentido, la proyección del modelo implica la generación de condiciones organizativas, pedagógicas y administrativas que favorezcan su desarrollo progresivo. Entre estas condiciones se destaca el compromiso institucional, particularmente del equipo directivo, en la gestión de espacios, tiempos y recursos destinados a la formación docente. La articulación del modelo con los planes de mejoramiento institucional constituye un elemento clave para garantizar su sostenibilidad y pertinencia en el contexto educativo.

De igual manera, la proyección del modelo se apoya en la disposición favorable de los docentes hacia los procesos de capacitación, evidenciada en los resultados del diagnóstico realizado. Esta actitud representa una fortaleza significativa, en la medida en que facilita la apropiación de la propuesta y su desarrollo en escenarios reales de formación. La participación

activa del profesorado en procesos de cualificación continua es un factor determinante para el éxito de cualquier estrategia formativa orientada al mejoramiento de la práctica pedagógica.

En el plano operativo, la proyección contempla la organización de un proceso formativo estructurado en fases, tal como se describe en el modelo propuesto, lo cual permitiría desarrollar de manera sistemática las competencias lingüísticas, didácticas y actitudinales del profesorado. Este proceso deberá ajustarse a las características del contexto institucional, garantizando la coherencia entre las necesidades diagnosticadas y las acciones formativas diseñadas.

También, la proyección del modelo considera la disponibilidad y gestión de recursos didácticos y tecnológicos como elementos fundamentales para su desarrollo. En este sentido, la institución deberá prever mecanismos para el acceso a materiales de apoyo, herramientas digitales y espacios adecuados que faciliten el proceso de capacitación, contribuyendo al fortalecimiento de la enseñanza del idioma inglés en el nivel de educación primaria.

Por otra parte, se prevé la incorporación de mecanismos de seguimiento y evaluación que permitan valorar el impacto del modelo en el desempeño docente y en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos mecanismos deberán orientarse hacia la mejora continua, posibilitando la identificación de avances, dificultades y oportunidades de ajuste en función de las necesidades emergentes del contexto educativo.

Finalmente, la proyección del modelo de capacitación se entiende como un proceso flexible y adaptable, susceptible de ser ajustado y perfeccionado en función de su desarrollo futuro. De esta manera, la propuesta trasciende el ámbito teórico y se configura como una alternativa pertinente para contribuir al fortalecimiento de las competencias docentes y al mejoramiento progresivo de la enseñanza del inglés en educación primaria, en coherencia con las exigencias del contexto local y las políticas educativas vigentes.

En síntesis, la proyección del modelo de capacitación en lengua inglesa se configura como una alternativa estratégica orientada a la transformación progresiva del desempeño docente en educación primaria. Su carácter sistémico, contextualizado y flexible le otorga condiciones favorables para su futura aplicación en el Megacolegio MÍA y en instituciones con características similares. De este modo, la propuesta no solo responde a las necesidades diagnosticadas, sino que se proyecta como una vía pertinente para contribuir al fortalecimiento de la calidad educativa en la enseñanza del inglés, en coherencia con las exigencias del contexto local y las políticas nacionales de formación docente.

4.5. Guía de Implementación del Modelo

Con el propósito de favorecer la transferencia del modelo formativo sistémico al ámbito educativo, se presentan a continuación orientaciones para su implementación en contextos institucionales con características similares. Estas orientaciones se sustentan en la estructura, lógica y principios del modelo diseñado, y se plantean como un referente adaptable a diversas realidades escolares, especialmente aquellas que enfrentan desafíos en la formación docente en lengua inglesa.

La presente guía de implementación se formula en coherencia con el carácter propositivo de la investigación. Dado que el modelo formativo sistémico diseñado no ha sido implementado empíricamente en el contexto de estudio, se propone como una orientación metodológica flexible para su posible aplicación en instituciones educativas con características similares a la Institución Educativa Megacolegio MÍA. En este sentido, la guía busca ofrecer lineamientos generales que faciliten la puesta en marcha del modelo, atendiendo a las particularidades del contexto institucional, los recursos disponibles y las necesidades formativas del profesorado.

En primera instancia, la implementación del modelo requeriría el desarrollo de un diagnóstico institucional inicial que permita identificar el nivel de competencia lingüística de los docentes, sus necesidades formativas, las condiciones pedagógicas existentes y la disponibilidad de recursos didácticos y tecnológicos. Este proceso diagnóstico constituye el punto de partida para la toma de decisiones y la adecuación del modelo a las realidades específicas del contexto educativo.

En relación con la organización del proceso formativo, la implementación del modelo podría desarrollarse siguiendo las cinco fases propuestas: diagnóstico, planificación, desarrollo formativo, evaluación y retroalimentación. Cada una de estas fases debería ser abordada de manera articulada, garantizando la coherencia entre los objetivos de formación, las estrategias metodológicas y los resultados esperados. En la fase de planificación, se sugiere la definición de un plan de capacitación que contemple contenidos lingüísticos, didácticos y actitudinales, así como la programación de sesiones formativas, talleres y espacios de reflexión pedagógica.

Durante la fase de desarrollo formativo, se recomienda la utilización de estrategias activas centradas en el aprendizaje significativo, tales como el trabajo colaborativo, el aprendizaje basado en tareas y la reflexión sobre la práctica docente. De igual modo, sería pertinente

promover el uso del idioma inglés en contextos reales de comunicación, favoreciendo la interacción y el desarrollo de la competencia comunicativa del profesorado.

En cuanto a los actores involucrados, la implementación del modelo requeriría la participación activa de los docentes de primaria, el equipo directivo institucional y, de ser posible, facilitadores o formadores con experiencia en enseñanza del inglés. La articulación entre estos actores resulta fundamental para garantizar la sostenibilidad del proceso formativo y el acompañamiento pedagógico continuo.

Respecto a los recursos necesarios, la aplicación del modelo podría apoyarse en materiales didácticos impresos y digitales, plataformas virtuales de aprendizaje, recursos audiovisuales y espacios adecuados para el desarrollo de las actividades formativas. En contextos con limitaciones tecnológicas, se sugiere la adaptación de las estrategias a recursos disponibles, privilegiando metodologías flexibles y contextualizadas.

En relación con el seguimiento y la evaluación, se propone el diseño de mecanismos que permitan valorar el progreso de los docentes en términos de desarrollo lingüístico, apropiación metodológica y transformación de sus prácticas pedagógicas. Este proceso podría incluir la aplicación de instrumentos de evaluación formativa, la observación de clases, la autoevaluación docente y la retroalimentación sistemática, en coherencia con el enfoque sistémico del modelo.

Finalmente, se considera que la implementación del modelo formativo sistémico requeriría condiciones institucionales favorables, tales como el compromiso de los directivos, la asignación de tiempos para la formación docente y la inclusión del proceso dentro de los planes de mejoramiento institucional. En este sentido, la presente guía se proyecta como un referente orientador que puede ser adaptado, enriquecido y validado en futuras investigaciones que aborden la aplicación empírica del modelo en contextos educativos reales.

CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como propósito principal diseñar un modelo sistémico de capacitación en lengua inglesa orientado al fortalecimiento de las competencias lingüísticas y didácticas de los docentes de primaria del Megacolegio MÍA de la ciudad de Quibdó, Chocó, Colombia. A partir de un diagnóstico institucional riguroso, una fundamentación teórica bastante consolidada y un proceso metodológico mixto, se logró estructurar una propuesta contextualizada que responde al problema científico identificado. Las conclusiones que se presentan a continuación sintetizan los principales resultados obtenidos en correspondencia con los objetivos planteados y evidencian los aportes alcanzados en cada etapa de la investigación, así:

En relación con el objetivo específico orientado a diagnosticar las prácticas docentes en la enseñanza del inglés, la investigación permitió constatar la existencia de insuficiencias significativas en el dominio lingüístico y en la apropiación metodológica por parte de los docentes de primaria del Megacolegio MÍA. Este diagnóstico no solo evidenció falencias formativas concretas, sino que reveló una problemática estructural asociada a la ausencia de procesos sistemáticos de desarrollo profesional continuo, constituyéndose en el primer aporte empírico de la tesis.

Respecto al objetivo dirigido a analizar los antecedentes históricos, teóricos y tendenciales del proceso de formación en lengua inglesa, se logró articular de manera estructural los fundamentos de la competencia comunicativa, el enfoque comunicativo, el constructivismo social, el desarrollo profesional docente y el enfoque sistémico. Este ejercicio de integración teórica constituye un aporte conceptual relevante, al superar posiciones divididas acerca de la capacitación docente.

En cumplimiento del objetivo orientado a diseñar un modelo de capacitación contextualizado, se estructuró un Modelo Formativo Sistémico organizado en cinco fases o etapas interrelacionadas y tres dimensiones integradas (lingüística, didáctica y actitudinal). El aporte central en esta etapa radica en la configuración de una arquitectura formativa coherente, contextualizada y fundamentada científicamente.

Pasando al último objetivo, relacionado con validar la propuesta, la aplicación del método Delphi permitió someter el modelo a valoración especializada externa, alcanzando altos niveles

de consenso en términos de pertinencia, coherencia y factibilidad. Este proceso añadió rigor científico al estudio y consolidó la credibilidad académica del modelo diseñado.

En términos generales, la investigación permitió constatar la existencia de insuficiencias significativas en el dominio lingüístico y en la apropiación metodológica para la enseñanza del inglés por parte de los docentes de primaria del Megacolegio MÍA, lo cual incide en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en esta área. En respuesta a esta problemática, se diseñó un modelo formativo sistémico sustentado en los fundamentos de la competencia comunicativa, el desarrollo profesional docente y el enfoque de sistema, configurando una propuesta teórico-práctica contextualizada. La validación mediante el método Delphi evidenció su pertinencia, coherencia estructural, factibilidad y aplicabilidad institucional, lo que confirma que el objetivo general de la investigación fue cumplido satisfactoriamente.

Respecto a la naturaleza del problema identificado, el diagnóstico institucional evidenció que las insuficiencias en el desempeño docente no se limitan a vacíos en estructuras gramaticales o en manejo instrumental del idioma, sino que responden a una problemática más compleja relacionada con la ausencia de procesos sistemáticos de desarrollo profesional continuo, la escasa articulación entre teoría y práctica pedagógica y la inexistencia de un modelo institucional organizado de capacitación en lengua extranjera.

Esta situación refleja una brecha significativa entre política educativa y práctica escolar. Mientras los lineamientos nacionales promueven estándares de competencia comunicativa alineados con marcos internacionales, los docentes enfrentan condiciones formativas que no siempre garantizan el desarrollo de dichas competencias. En consecuencia, la problemática identificada adquiere una dimensión estructural que trasciende el ámbito individual del docente y se inscribe en dinámicas institucionales y territoriales más amplias.

Sobre la integración teórica alcanzada, uno de los aportes centrales de la investigación radica en la articulación relacional de diversos referentes teóricos que, tradicionalmente, han sido abordados de manera independiente. La competencia comunicativa (Canale y Swain; Bachman) fue integrada con los principios del enfoque comunicativo (Richards y Rodgers), el constructivismo social (Vygotsky), el desarrollo profesional docente (Imbernón; Marcelo), la mejora escolar (Fullan; Bolívar) y el enfoque sistémico (Bertalanffy).

Esta integración no fue acumulativa, sino estructural. El modelo propuesto no asume la capacitación como simple transmisión de contenidos lingüísticos, sino como proceso sistémico

que articula saber disciplinar, saber didáctico y reflexión crítica sobre la práctica. En este sentido, la investigación aporta una visión superadora de modelos fragmentados de actualización docente, proponiendo una arquitectura formativa coherente y contextualizada.

En relación con la coherencia metodológica, el diseño mixto permitió comprender el fenómeno desde una doble perspectiva: interpretativa y descriptiva. La triangulación de instrumentos (encuestas, entrevistas y revisión documental) fortaleció la validez de los resultados y permitió construir un diagnóstico fundamentado empíricamente.

Asimismo, la validación de la propuesta mediante el método Delphi añadió rigor científico al estudio, al someter el modelo a valoración especializada externa. El alto nivel de consenso alcanzado en términos de pertinencia, coherencia y factibilidad respalda la consistencia interna de la propuesta y refuerza su credibilidad académica.

En cuanto al modelo como aporte científico, el principal resultado de la investigación se concreta en el diseño de un Modelo Formativo Sistémico de Capacitación en Lengua Inglesa estructurado en cinco fases interrelacionadas y sustentado en tres dimensiones integradas. El carácter sistémico del modelo se fundamenta en los principios de la Teoría General de Sistemas propuesta por Bertalanffy (1968), la cual concibe los procesos educativos como estructuras dinámicas compuestas por elementos interdependientes que interactúan mediante relaciones de retroalimentación continua. Desde esta perspectiva, la capacitación docente no se comprende como un evento aislado, sino como un proceso dinámico de diagnóstico, planificación, desarrollo formativo, evaluación y retroalimentación permanente.

Este modelo no pretende ofrecer una solución universal, sino una alternativa contextualizada adaptable a instituciones con características similares. En este sentido, su valor reside tanto en su aplicabilidad práctica como en su potencial de replicabilidad con ajustes pertinentes.

En cumplimiento de los objetivos, el propósito general fue alcanzado satisfactoriamente mediante el diseño de un modelo coherente con las necesidades identificadas y validado científicamente. Los objetivos específicos se desarrollaron de manera secuencial y articulada, permitiendo avanzar desde el diagnóstico hasta la estructuración y valoración de la propuesta. La correspondencia entre problema, objetivos, metodología y resultados evidencia consistencia interna y cumplimiento riguroso del diseño investigativo.

Acerca de la hipótesis formulada, se planteó en términos de contribución al fortalecimiento de las competencias docentes y al mejoramiento del proceso de enseñanza del inglés. Dado el carácter propositivo de la investigación, no se implementó una evaluación longitudinal que permitiera medir impacto directo en estudiantes; no obstante, el estudio demostró la necesidad estructural del modelo y validó su coherencia y viabilidad.

En consecuencia, la hipótesis se acepta en el plano teórico-propositivo, en tanto se comprobó que el diseño del modelo constituye una respuesta científicamente fundamentada al problema identificado y una vía plausible para su transformación progresiva.

En cuanto a proyección e implicaciones, la investigación deja abierta la posibilidad de futuras implementaciones que permitan medir el impacto del modelo en indicadores de desempeño docente y resultados estudiantiles. Asimismo, invita a repensar la formación docente en lengua extranjera en contextos periféricos desde enfoques sistémicos e integradores, evitando intervenciones fragmentadas.

En términos más amplios, el estudio contribuye al debate sobre calidad educativa y equidad territorial, evidenciando que la mejora en procesos de bilingüismo requiere no solo lineamientos normativos, sino estructuras formativas coherentes y contextualizadas.

En resumen, la investigación confirma la existencia de una problemática real y contextual, fundamenta teóricamente su comprensión, diseña una alternativa estructurada de solución y valida su pertinencia mediante consulta especializada. El modelo propuesto representa una contribución teórico-práctica al campo de la formación docente en lengua extranjera en educación básica primaria y se proyecta como herramienta viable para el fortalecimiento profesional docente en el Megacolegio MÍA y en instituciones con características similares.

En el plano teórico, este trabajo investigativo aporta una reinterpretación integradora del proceso de formación docente en lengua extranjera, al articular de manera sistémica referentes conceptuales que tradicionalmente han sido abordados de forma fragmentada. La convergencia entre la teoría de la competencia comunicativa, el enfoque comunicativo, el constructivismo social, el desarrollo profesional docente y la teoría de sistemas permitió configurar una base conceptual sólida que trasciende enfoques reduccionistas centrados exclusivamente en el dominio lingüístico. En este sentido, el estudio contribuye a ampliar la comprensión del proceso de capacitación docente como un fenómeno complejo, multidimensional y contextualizado.

En este mismo sentido, el valor teórico de la investigación radica en la configuración de relaciones estructurales entre categorías fundamentales como competencia comunicativa, práctica pedagógica y mejora institucional. Esta integración permite avanzar hacia modelos explicativos más completos del fenómeno educativo, especialmente en contextos donde las condiciones socioculturales y territoriales influyen de manera determinante en la calidad de los procesos formativos.

Desde el punto de vista práctico, la investigación ofrece una alternativa concreta para la cualificación docente en lengua inglesa, representada en un modelo de capacitación estructurado, organizado y contextualizado. Este modelo proporciona orientaciones claras sobre cómo abordar el fortalecimiento de las competencias lingüísticas y didácticas del profesorado, articulando acciones formativas, estrategias metodológicas y mecanismos de evaluación coherentes con las necesidades del contexto educativo.

De igual manera, la propuesta tiene un valor significativo para la gestión institucional, en tanto puede ser incorporada como parte de los planes de mejoramiento educativo, contribuyendo a la organización sistemática de procesos de formación continua. Su carácter flexible y adaptable permite su aplicación en instituciones con características similares, lo cual amplía su alcance más allá del contexto específico en el que fue diseñada.

A pesar de los aportes alcanzados, es importante reconocer algunas limitaciones que condicionaron el desarrollo del estudio. En primer lugar, el carácter propositivo de la investigación impidió la implementación del modelo en un contexto real, lo cual limita la posibilidad de medir su impacto directo en el desempeño docente y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En segundo lugar, las condiciones institucionales y logísticas restringieron el acceso a un número mayor de participantes, lo que podría haber enriquecido aún más el diagnóstico realizado.

De la misma manera, la disponibilidad de estudios recientes específicos sobre formación docente en lengua inglesa en contextos similares al del Chocó resultó limitada, lo que implicó recurrir a referentes teóricos generales que, aunque pertinentes, no siempre reflejan de manera directa las particularidades del entorno estudiado. No obstante, estas limitaciones no afectan la validez de los resultados, sino que abren nuevas posibilidades de profundización investigativa.

En función de los hallazgos encontrados, se identifican diversas líneas de investigación que pueden ser abordadas en estudios posteriores. En primer lugar, se sugiere la implementación

del modelo de capacitación propuesto en contextos reales, con el fin de evaluar su impacto en el desempeño docente y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes mediante diseños longitudinales.

De igual modo, se recomienda explorar la integración de tecnologías digitales en los procesos de capacitación docente en lengua inglesa, especialmente en contextos con limitaciones de acceso a recursos tradicionales. En este orden de ideas, sería pertinente desarrollar estudios comparativos entre instituciones educativas de diferentes regiones, con el propósito de analizar la adaptabilidad del modelo y su efectividad en diversos contextos socioculturales.

Finalmente, se plantea la necesidad de profundizar en el estudio de la relación entre formación docente, políticas educativas y condiciones territoriales, con el fin de generar propuestas más integrales que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa en contextos vulnerables.

RECOMENDACIONES

Desde el punto de vista metodológico, se recomienda que futuras investigaciones implementen el modelo de capacitación en un periodo longitudinal que permita medir comparativamente los niveles de competencia lingüística docente antes y después de su aplicación, así como su impacto en el desempeño académico de los estudiantes. Igualmente, podrían emplearse diseños cuasi-experimentales o experimentales que fortalezcan la evidencia empírica sobre la efectividad del modelo.

Por su parte, desde el punto de vista académico, se sugiere que el Megacolegio MÍA institucionalice procesos permanentes de formación docente en lengua extranjera, integrando el modelo propuesto dentro de su plan de mejoramiento institucional. Asimismo, se invita a otras instituciones educativas del departamento del Chocó a desarrollar investigaciones similares que atiendan las particularidades territoriales y contribuyan al cierre de brechas en educación bilingüe.

En tanto que, desde una mirada práctica, se recomienda asignar recursos institucionales específicos para garantizar la sostenibilidad del modelo, incluyendo tiempo dentro de la jornada laboral docente, acompañamiento especializado y seguimiento continuo. Además, se propone articular esta estrategia con las políticas nacionales de bilingüismo, fortaleciendo redes de colaboración interinstitucional que favorezcan el intercambio de experiencias formativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, J. R. (2015). *Cognitive psychology and its implications* (8th ed.). Worth Publishers.
- Arias, C., & Castañeda, H. (2019). Integración de tecnologías digitales en la enseñanza del inglés en Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 1–18.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- Avalos, B. (2022). *Teacher professional development in fragile contexts*. Routledge.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2023). Teachers' professional competence and instructional quality. In E. Klieme & J. Baumert (Eds.), *Teaching effectiveness and teacher competence* (pp. xx–xx). Springer.
- Bernal, L. (2023). *Retos de los docentes de primaria en la enseñanza del inglés en territorios étnicos colombianos* [Tesis de maestría o doctoral, Universidad Tecnológica del Chocó]. Repositorio Institucional UTCH.
- Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa* (6.^a ed.). La Muralla.
- Bonilla, L., & Tejada, M. (2021). *Desigualdades regionales en educación en Colombia*. Banco de la República.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Continuum.
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Bloomsbury.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- British Council. (2018). *English language teacher education in Latin America*.
- British Council. (2019). *English for Opportunities – Chocó: Impact report*.
- British Council. (2020). *English in Colombia: A review of policy and practice*.
- British Council. (2021). *English in Colombia: An examination of policy, perceptions and influencing factors*.

- British Council. (2023). *English in Colombia: Policy, progress and challenges*.
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2019). *Language assessment: Principles and classroom practices* (3rd ed.). Pearson.
- Brown, H. D., & Lee, H. (2019). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (4th ed.). Pearson.
- Bruner, J. (1997). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bruns, B., & Luque, J. (2015). *Great teachers: How to raise student learning in Latin America and the Caribbean*. World Bank.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching*. Routledge.
- Burns, A., & de Oliveira, L. C. (2021). Teacher education in TESOL: Global perspectives. *TESOL Quarterly*, 55(1), 5–12. <https://doi.org/10.1002/tesq>
- Burns, A., & Richards, J. C. (Eds.). (2009). *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge University Press.
- Burns, A., & Richards, J. C. (2022). *The Cambridge guide to learning English as a second language*. Cambridge University Press.
- Caicedo, J. (2021). *Diversidad lingüística y educación en el Chocó*.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2–27). Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Cárdenas, M. L. (2020). English language teacher education in Colombia: Trends and challenges. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(2), 15–30.
- Cárdenas, R., & Miranda, N. (2020). Formación docente en inglés en el marco del Programa Nacional de Bilingüismo. *Profile*, 22(2), 1–18.
- CEPAL. (2021). *Panorama social de América Latina 2021*. Naciones Unidas.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2022). *Lineamientos y criterios de calidad para programas académicos*.

- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994*.
- Congreso de la República de Colombia. (2001). *Ley 715 de 2001*.
- Congreso de la República de Colombia. (2008). *Ley 1188 de 2008*.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*.
- Córdoba, J. (2019). *Diagnóstico del nivel de inglés en docentes de primaria en Quibdó* [Tesis, Universidad Tecnológica del Chocó].
- Córdoba, J., & Hurtado, L. (2022). Enseñanza del inglés en contextos vulnerables. *Revista Educación y Territorio*, 12(2), 45–62.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2020). *Companion volume*.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design* (6th ed.). SAGE.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Crystal, D. (2019). *The Cambridge encyclopedia of the English language* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- DANE. (2021). *Indicadores departamentales – Chocó*.
- DANE. (2023). *Indicadores sociales*.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world*.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*.
- Day, C. (2017). *Developing teachers*. Routledge.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- DNP. (2022). *Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026*.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Farrell, T. S. C. (2019). *Reflective practice in ELT*. Equinox.

- Freeman, D. (2016). *Educating second language teachers*. Oxford University Press.
- Fullan, M. (2022). *The principal*. Jossey-Bass.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging*. Palgrave Macmillan.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope*.
- González, A. (2017a). Colombian English teachers' development. *HOW Journal*, 24(1), 30–49.
- González, A. (2017b). English language teaching in Colombia. *Profile*, 19(1), 123–140.
- González, J., & Arias, M. (2022). Formación docente en primaria. *Revista Colombiana de Educación*, 115–134.
- Guerrero, C. H. (2021). Creencias docentes. *Íkala*, 26(3), 1–20.
- Harmer, J. (2020a). *How to teach English*. Pearson.
- Harmer, J. (2020b). *The practice of English language teaching* (5th ed.). Pearson.
- Hernández-Sampieri, R., et al. (2022). *Metodología de la investigación* (7.^a ed.). McGraw-Hill.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence.
- ICFES. (2022). *Resultados Saber 11°*.
- Imbernón, F. (2019). *Formación del profesorado*. Graó.
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education*.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Action research.
- Knowles, M. (1984). *The adult learner*.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*.
- Krashen, S. D. (1982). *Second language acquisition*.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching*.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2021). *Techniques and principles*.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2021). *How languages are learned* (5th ed.).
- Long, M. H. (1996). Language acquisition.
- Macías, D. F. (2021). Teacher development. *Profile*, 23(2), 9–15. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2>

- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). *Desarrollo profesional docente*.
- McLaren, P. (2015). *Critical pedagogy*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares en lenguas extranjeras*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Colombia Very Well!*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Lineamientos de inglés*.
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). TPACK. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Nguyen, H. T. M., & Do, T. Q. (2022). Teacher knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103625.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*.
- OECD. (2022). *Education at a glance*.
- Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*.
- Richards, J. C. (2022a). *Exploring teacher development*.
- Richards, J. C. (2022b). *Exploring teacher competence*.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development*.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods*.
- Rodríguez, A., & Jiménez, P. (2022). Brechas educativas. *Revista Colombiana de Educación*.
- Rojas, M., & Castillo, A. (2022). Desarrollo docente. *Revista Colombiana de Educación*.
- Sánchez, L. (2019). *Competencia comunicativa docente* [Tesis doctoral].
- Savignon, S. J. (2022). *Communicative competence*.
- Swain, M. (1985). Communicative competence.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Mixed methods*.
- Taylor, S. J., et al. (2016). *Qualitative research methods*.
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report*.
- Usma, J. (2009a). Language policy. *Profile*.
- Usma, J. (2009b). Globalization and education. *Profile*.

- Valencia, L., & Martínez, P. (2023). Capacitación docente. *Profile*, 25(1), 45–60.
<https://doi.org/10.15446/profile.v25n1>
- VanPatten, B. (2007). *Input processing*.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*.
- Wikimedia Commons. (s.f.). *Mapa de Colombia: Chocó – Quibdó*. <https://commons.wikimedia.org/>
- Willis, J. (1996). *Task-based learning*.

ANEXOS

Anexo Nro. 1 Encuesta Diagnóstica Aplicada a Docentes

Objetivo:

Recopilar información sobre el nivel de preparación lingüística y didáctica de los docentes de educación primaria para la enseñanza del idioma inglés.

Dirigido a: Docentes de educación primaria de la Institución Educativa Megacolegio MÍA de la ciudad de Quibdó, Colombia.

Instrucciones:

Lea cuidadosamente cada pregunta y seleccione la opción que mejor refleje su opinión o situación.

1. ¿Considera usted que posee el nivel de dominio del idioma inglés necesario para enseñarlo en educación primaria?

- Sí
- No

2. ¿Ha recibido formación específica para enseñar inglés en primaria?

- Sí
- No

3. ¿Cómo calificaría su nivel de dominio del idioma inglés?

- Alto
- Medio
- Bajo

4. ¿Qué dificultades enfrenta al enseñar inglés?

- Poco conocimiento del idioma
- Falta de estrategias metodológicas
- Escasez de recursos didácticos
- Falta de capacitación

5. ¿Ha participado en procesos de capacitación en enseñanza del inglés?

- Frecuentemente
- Algunas veces

- Nunca

6. ¿Cómo evalúa los resultados obtenidos por los estudiantes en el aprendizaje del inglés?

- Buenos
- Regulares
- Deficientes

7. ¿Considera necesaria una capacitación docente en enseñanza del inglés?

- Muy necesaria
- Necesaria
- Poco necesaria
- No necesaria

8. ¿La institución ofrece procesos de capacitación para la enseñanza del inglés?

- Sí
- A veces
- No

9. ¿Se siente cómodo enseñando inglés?

- Sí
- No

10. ¿La institución cuenta con materiales didácticos suficientes para la enseñanza del inglés?

- Sí
- No

Anexo Nro. 2 Guía de Entrevista Semiestructurada Dirigida a Directivos

Objetivo:

Conocer la percepción de los directivos sobre el proceso de enseñanza del inglés y la formación docente en la institución.

Dirigido a: Directivos docentes.

Preguntas

1. ¿Cuál es su percepción sobre el nivel de preparación de los docentes para enseñar inglés en educación primaria?
2. ¿Qué dificultades identifica en el proceso de enseñanza del inglés en la institución?
3. ¿La institución cuenta con programas de capacitación docente en lengua inglesa?
4. ¿Cómo se planifican las actividades de formación docente en la institución?
5. ¿Qué importancia considera que tiene el fortalecimiento de la formación docente en lengua inglesa?
6. ¿Qué acciones considera necesarias para mejorar el proceso de enseñanza del inglés en primaria?

Anexo Nro. 3 Guía de Observación de Prácticas Pedagógicas

Objetivo:

Identificar características del proceso de enseñanza del idioma inglés en el aula.

Aspecto a Observar	Siempre	A veces	Nunca
Uso del idioma inglés durante la clase			
Aplicación de estrategias didácticas para enseñanza de idiomas			
Participación de los estudiantes en actividades comunicativas			
Uso de recursos didácticos			
Desarrollo de habilidades de habla y escucha			
Motivación de los estudiantes durante el aprendizaje del inglés			

Anexo Nro. 4 Cuestionario Delphi (Instrumento)

Apreciado(a) Doctor/Magister:

Reciba un cordial saludo.

En el marco de mi investigación doctoral titulada “*Modelo de Capacitación en Lengua Inglesa para Docentes de Educación Primaria del Megacolegio MÍA de la ciudad de Quibdó, Colombia: Propuesta Formativa Contextualizada, periodo 2024–2025*”, me permito solicitar su valiosa colaboración como experto(a) en la valoración del modelo propuesto. La presente consulta corresponde a la Ronda 1 del Método Delphi, cuyo propósito es evaluar la pertinencia y factibilidad del modelo, así como recoger sugerencias que permitan su perfeccionamiento.

Le agradezco valorar cada criterio utilizando la siguiente escala:

1 = Muy bajo

2 = Bajo

3 = Medio

4 = Alto

5 = Muy alto

Criterios de Evaluación

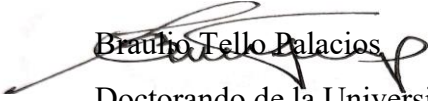
1. Pertinencia del modelo al contexto educativo del Megacolegio MÍA (Quibdó).
Valoración: ____
2. Coherencia interna entre fundamentos teóricos, objetivos, dimensiones y acciones propuestas.
Valoración: ____
3. Factibilidad de aplicación del modelo en las condiciones reales de la institución.
Valoración: ____
4. Claridad metodológica del modelo (estructura, fases, acciones e indicadores).
Valoración: ____
5. Impacto esperado en el fortalecimiento de la competencia lingüística y didáctica de los docentes.
Valoración: ____

Preguntas Abiertas

6. ¿Qué aspectos del modelo considera que deben mejorarse o precisarse?
7. ¿Qué sugerencias propone para fortalecer su pertinencia y viabilidad?

Agradezco profundamente su disposición y aporte académico. Sus respuestas serán tratadas con confidencialidad y utilizadas exclusivamente con fines investigativos.

Cordialmente,



Braulio Tello Palacios

Doctorando de la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX)

Anexo Nro. 5 Relación de Expertos Participantes

Código del Experto	Nivel Académico	Años de Experiencia	Área de Formación
E1	Magister en Lingüística	24	Formación docente
E2	Doctor en Educación	13	Formación docente
E3	Magister en Educación	15	Formación docente
E4	Doctor en Educación	15	Formación docente
E5	Magister en Didáctica del Inglés	20	Formación docente
E6	Magister en Educación	12	Formación docente
E7	Doctor en Educación	17	Ingeniería Ambiental
E8	Magister en Educación	14	Formación docente
E9	Magister en Didáctica del Inglés	19	Formación docente
E10	Magister en Didáctica del Inglés	26	Formación docente

Anexo Nro. 6 Matriz de Valoración de Expertos (Tabla con Resultados)

Criterio	Muy adecuado	Adecuado	Medianamente	Poco	No adecuado
Pertinencia	8	2	0	0	0
Coherencia	7	3	0	0	0
Factibilidad	8	2	0	0	0
Impacto	9	1	0	0	0

Anexo Nro. 7 Matriz de Triangulación de Resultados

Objetivo: Integrar y contrastar la información obtenida a partir de los diferentes instrumentos aplicados durante la fase diagnóstica de la investigación, con el fin de identificar regularidades y tendencias en el proceso de enseñanza del idioma inglés en la educación primaria de la Institución Educativa Megacolegio MÍA de la ciudad de Quibdó, Colombia.

Categoría de Análisis	Encuesta a Docentes	Entrevista a Directivos	Análisis Documental	Observación de Aula	Interpretación
Formación lingüística del docente	El 85% de los docentes manifiesta no poseer el dominio suficiente del idioma inglés.	Los directivos reconocen debilidades en la preparación lingüística del profesorado.	No se evidencian programas institucionales de fortalecimiento del inglés.	Uso limitado del idioma inglés en las actividades de aula.	Existe insuficiente dominio lingüístico del inglés por parte de los docentes de primaria.
Formación didáctica para la enseñanza del inglés	El 76% señala dificultades metodológicas para enseñar el idioma.	Los directivos indican ausencia de formación específica en didáctica del inglés.	Los documentos institucionales no contemplan estrategias metodológicas claras para la enseñanza del inglés en primaria.	Predominio de actividades tradicionales con escaso enfoque comunicativo.	Se evidencian debilidades en la preparación didáctica para la enseñanza del inglés.
Capacitación docente	El 61% afirma no recibir capacitación institucional en el área.	Se reconoce la ausencia de programas sistemáticos de formación docente.	No se identifican planes institucionales de capacitación en lengua inglesa.	Escasa actualización metodológica observable en las prácticas de aula.	Existe ausencia de procesos sistemáticos de capacitación docente en lengua inglesa.
Recursos pedagógicos	El 70% considera que existen algunos recursos, aunque no siempre actualizados.	Los directivos señalan limitaciones en materiales y herramientas pedagógicas.	Documentos institucionales mencionan recursos, pero sin estrategias	Uso ocasional de materiales didácticos durante la clase.	Se identifican limitaciones en el uso pedagógico de recursos para la

			de uso pedagógico.		enseñanza del inglés.
Motivación y aprendizaje de los estudiantes	El 70% de los docentes considera que los resultados del aprendizaje del inglés son regulares.	Los directivos manifiestan preocupación por los bajos resultados académicos.	No se evidencian estrategias institucionales para fortalecer el bilingüismo.	Participación limitada de los estudiantes en actividades comunicativas en inglés.	El aprendizaje del inglés presenta bajos niveles de desarrollo, asociados a debilidades en la formación docente.