Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), marzo-abril 2026,
Volumen 10, Número 2.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i2

EDUCACIÓN CONTEXTUAL Y ENSEÑANZA DEL INGLÉS: HACIA PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS

CONTEXTUAL EDUCATION AND ENGLISH LANGUAGE TEACHING: TOWARD MEANINGFUL PEDAGOGICAL PRACTICES

Gloria Estela Calderon
Universidad de Panamá

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i2.23706

Educación Contextual y Enseñanza del Inglés: Hacia Prácticas Pedagógicas Significativas

Gloria Estela Calderon [1]
https://orcid.org/0000-0002-3847-0554
Universidad de Panamá

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar, desde la perspectiva docente, la necesidad de articular la educación contextual en la enseñanza del inglés para construir prácticas pedagógicas significativas, coherentes con las realidades socioculturales donde acontece el aula. Se desarrolla un estudio cualitativo de carácter teórico-reflexivo, sustentado enel análisis documental de literatura académica y documentos institucionales previamente seleccionados, organizados mediante categorías de discusión: contexto como criterio pedagógico, mediación docente, agencia y participación, decisiones didácticas y evaluación con pertinencia. Los hallazgos muestran que la enseñanza del inglés tiende a perder densidad formativa cuando se reduce a una lógica de cumplimiento curricular y estandarización, lo que desplaza el contexto a un lugar accesorio en la planificación, la selección de contenidos y la evaluación. Asimismo, se evidencia que la mediación docente opera como condición de posibilidad para la participación estudiantil, en tanto gestiona legitimidad, confianza, oralidad y error como dimensiones estructurales del aprendizaje. En consecuencia, se proponen reorientaciones didácticas centradas en la interpretación flexible del currículo, el diseño de tareas con propósito comunicativo, la lectura crítica del entorno y la evaluación formativa como práctica de justicia pedagógica, reconociendo límites institucionales que tensionan la autonomía docente y la viabilidad de la contextualización.

Palabras clave: educación contextual; enseñanza del inglés; mediación docente; prácticas pedagógicas significativas; evaluación con pertinencia.

[1] Autor principal.
Correspondencia:

Contextual Education and English Language Teaching: Toward Meaningful Pedagogical Practices

ABSTRACT

This article aims to analyze, from a teacher-centered perspective, the need to integrate contextual education into English language teaching in order to build meaningful pedagogical practices aligned with the sociocultural realities in which classroom work unfolds. The study adopts a qualitative, theoretical–reflective approach, grounded in documentary analysis of previously selected academic literature and institutional documents. The analysis is organized around the following discussion categories: context as a pedagogical criterion, teacher mediation, agency and participation, didactic decision-making, and contextually relevant assessment. The findings indicate that English language teaching tends to lose formative depth when it is reduced to a logic of curricular compliance and standardization, which relegates context to an ancillary role in planning, content selection, and assessment. Moreover, teacher mediation emerges as a condition of possibility for student participation, insofar as it manages legitimacy, trust, orality, and error as structural dimensions of learning. Accordingly, the article proposes didactic reorientations centered on flexible curriculum interpretation, the design of tasks with a communicative purpose, critical reading of the environment, and formative assessment as a practice of pedagogical justice, while acknowledging institutional constraints that strain teacher autonomy and the feasibility of contextualization.

***Keywords*:** contextual education; english language teaching; teacher mediation; meaningful pedagogical practices; contextually relevant assessment.

Artículo recibido 20 marzo 2026
Aceptado para publicación: 15 abril 2026

INTRODUCCIÓN

El presente artículo aborda la articulación de la educación contextual en la enseñanza del inglés como condición para construir prácticas pedagógicas significativas desde la perspectiva docente, es decir, desde el lugar donde se toman decisiones que afectan la planificación, la mediación y la evaluación en el aula. El tema se instala en una preocupación central: cuando el inglés se enseña como una práctica de cumplimiento, a saber, alineada a estándares, guías y materiales relativamente homogéneos, el aprendizaje tiende a perder densidad formativa y a debilitar su vínculo con la experiencia social y escolar del estudiantado (Duran, 2024). En ese sentido, el problema de investigación se formula como un vacío de coherencia pedagógica entre lo que se prescribe institucionalmente y lo que el contexto exige para aprender: ¿qué se juega en la docencia de inglés cuando el contexto queda reducido a "ambientación" y no funciona como un criterio para decidir qué vale la pena enseñar, cómo se enseña y qué se evalúa?

La relevancia de abordar este problema se sostiene en que la desconexión entre enseñanza y contexto no es un asunto menor de metodología, sino un factor que incide en la participación, la permanencia del interés, la legitimidad de la voz del estudiante y, en últimas, en las oportunidades reales de apropiación del idioma. En escenarios atravesados por desigualdades materiales y simbólicas, el inglés se presenta como una promesa de movilidad; sin embargo, esa promesa puede reforzar brechas cuando las condiciones de aprendizaje no se reconocen ni se acompañan pedagógicamente (Viana, 2025). Así, contextualizar no se plantea aquí como estrategia motivacional, sino como una reorientación necesaria para que el inglés funcione como práctica social y educativa con sentido, particularmente cuando el docente debe sostener procesos en medio de presiones por resultados, evaluación estandarizada y recursos limitados.

El trabajo se sustenta en un marco teórico que comprende la educación contextual como principio de decisión pedagógica, en diálogo con nociones de mediación docente, agencia y evaluación con pertinencia. En este horizonte, el contexto se concibe como un entramado histórico-social que atraviesa el acto de educar y que obliga a preguntarse por los sentidos que se ratifican o se transforman en la escuela (Alves de Oliveira, 2020); a su vez, se entiende que los procesos educativos contienen incertidumbres y condiciones materiales que desbordan cualquier guion rígido, por lo que el diseño

didáctico requiere coherencia y flexibilidad. De manera complementaria, se recupera la idea de que la docencia en inglés opera como mediación lingüística y cultural, y que la participación estudiantil depende de condiciones simbólicas como legitimidad para hablar, manejo del error, confianza y oralidad con propósito (Barranco, 2014). Estas premisas organizan las categorías de análisis que estructuran el artículo: contexto como criterio, mediación y agencia docente, decisiones didácticas y evaluación con pertinencia.

Los antecedentes revisados permiten reconocer un campo que, por un lado, describe la enseñanza del inglés marcada por desarrollos históricos e influencias externas (Duran, 2024) y, por otro, discute la formación docente, la política lingüística y el lugar del maestro en marcos institucionales que tensionan la autonomía pedagógica (Morales-Llano, 2022; Reyes-Galeano et al., 2025). Asimismo, aportes sobre evaluación formativa y análisis del contexto enfatizan la necesidad de valorar procesos y condiciones reales de aprendizaje, evitando que la evaluación se convierta en mecanismo de sanción de desigualdades (Largo & Henao, 2022; Saucedo et al., 2023).

No se plantean hipótesis en sentido experimental, dado el carácter teórico-reflexivo del trabajo; en su lugar, se plantea como objetivo general analizar críticamente la necesidad de articular educación contextual en la enseñanza del inglés para producir prácticas pedagógicas significativas desde la perspectiva docente, y como objetivos específicos: problematizar la enseñanza desanclada del contexto; discutir el rol mediador del docente en la agencia y la participación; identificar decisiones didácticas clave para articular contexto e inglés; y proponer criterios de evaluación con pertinencia coherentes con la contextualización.

METODOLOGÍA

La metodología se inscribe en un enfoque cualitativo de perspectiva interpretativa, en el cual el interés no se centra en medir variables, sino en comprender críticamente un problema educativo desde categorías analíticas construidas y articuladas a partir de la literatura y de los documentos revisados (Barraza, 2023). Así, el texto asume una aproximación teórico-reflexiva donde el contexto no se considera un telón de fondo, sino una condición de significado para interpretar las tensiones de la docencia de inglés y para justificar reorientaciones pedagógicas con coherencia interna (Quecedo & Castaño, 2002).

De manera complementaria, el artículo se apoya en un análisis documental que permite producir una lectura sistemática de aportes académicos y lineamientos institucionales ya seleccionados para la ponencia, organizándolos en ejes temáticos coherentes con el problema de investigación. En consonancia con la metodología cualitativa, el procedimiento se orienta por un diseño flexible: lectura analítica de las fuentes; construcción y depuración de categorías de discusión (contexto como criterio, mediación docente, agencia y participación, decisiones didácticas y evaluación con pertinencia); y elaboración de una síntesis interpretativa que integra dichas categorías para sostener la argumentación del artículo. En otras palabras, se trata de un proceso que articula comprensión y construcción conceptual, privilegiando la consistencia teórica y la validez interpretativa del argumento por encima de la estandarización procedimental (Barraza, 2023).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La enseñanza del inglés cuando funciona como una práctica que, aun con intenciones formativas legítimas, termina reproduciendo una lógica de cumplimiento desligada de las realidades socioculturales donde acontece el aula. No se trata, por tanto, de insistir en la contextualización como un recurso accesorio como una estrategia para motivar o dinamizar la clase, sino de sostener que articular educación contextual constituye una necesidad pedagógica y epistemológica para producir prácticas significativas, especialmente cuando el docente debe decidir entre responder a exigencias estandarizadas y atender los sentidos concretos que el inglés puede adquirir en su comunidad educativa (Duran, 2024). En esa tensión se ubica el núcleo reflexivo de este texto: comprender qué se juega en la docencia de inglés cuando el contexto se vuelve un elemento periférico en la planificación, la evaluación y la selección de contenidos (Reyes et al., 2025).

Desde esta perspectiva, el docente de inglés se encuentra con frecuencia ante una enseñanza desanclada del contexto no solo por decisiones individuales, sino por una trama histórica e institucional que ha consolidado discursos, métodos y materiales marcados por influencias externas. En Colombia, por ejemplo, la revisión histórica permite observar cómo dichas tendencias han moldeado la enseñanza del inglés y, en muchos casos, han privilegiado la didáctica entendida como técnica de aula, relegando discusiones pedagógicas y epistemológicas necesarias para pensar la práctica desde el país y sus realidades.

En ese marco, la escuela termina recibiendo modelos que prometen eficacia, pero que tienden a homogenizar el aprendizaje, especialmente cuando se trasladan sin mediación a territorios con desigualdades materiales, lingüísticas y culturales (Duran, 2024).

El desanclaje contextual se profundiza cuando la docencia queda sujeta a racionalidades tecnocráticas que convierten el currículo en una lista de estándares por alcanzar y evidenciar, más que en un horizonte formativo por problematizar. En esta lógica, se exige implementar lineamientos y mostrar resultados mediante mecanismos de evaluación estandarizada, lo cual divide la praxis educativa y restringe la autonomía pedagógica del profesorado. Así, el docente puede ser empujado a operar como ejecutor de orientaciones ajenas, mientras el contexto queda fuera de la toma de decisiones, justo allí donde debería orientar la selección de contenidos, tareas y criterios de evaluación (Reyes et al., 2025).

En consecuencia, hablar del docente de inglés ante una enseñanza desanclada del contexto implica reconocer que el problema no reside únicamente en falta de creatividad o poca innovación, sino en un tipo de formación y de política que tiende a privilegiar competencias medibles, marcos hegemónicos y materiales estandarizados, muchas veces poco sensibles a la diversidad étnica, cultural y a las brechas concretas que atraviesan las aulas. La desconexión se vuelve más evidente en escenarios históricamente marginados, como los rurales, donde llegan docentes con escasa interacción con dinámicas de vida y repertorios lingüísticos locales, situación asociada a trayectorias formativas que no contemplan un acercamiento contextual sostenido (Reyes et al., 2025). De ahí que este ensayo insista en la articulación de la educación contextual no como consigna, sino como condición para que el docente recupere su agencia y construya prácticas pedagógicas significativas en inglés, ancladas en realidades vivas.

Educar desde el contexto implica desplazar la contextualización del lugar cómodo de la consigna hacia el terreno más exigente del criterio pedagógico que el docente construye para decidir qué enseñar, cómo enseñarlo y con qué sentido. En la enseñanza del inglés, este tránsito tiene especial relevancia porque cuando el contexto se reduce a un mero decorado temático, el aula termina repitiendo contenidos sin impacto en la vida comunicativa del estudiantado. De ahí que articular educación contextual suponga comprender el entorno como fuente de problemas, prácticas y necesidades que pueden convertirse en materia pedagógica, (Calderón, 2024). En esa clave, contextualizar se vuelve una forma de sostener coherencia entre el aprendizaje y la experiencia cotidiana.

Sin embargo, convertir el contexto en marco de decisión docente exige una lectura crítica del entorno, en la que no basta con conocer el lugar, sino reconocer cómo lo histórico, lo social y lo económico atraviesan el acto de educar, moldeando expectativas, discursos y jerarquías que también ingresan al aula de inglés. En esa medida, el profesorado no solo enseña una lengua, sino que se posiciona frente a un contexto que puede imponer sentidos hegemónicos sobre lo que vale como éxito educativo y sobre quiénes pueden acceder a él. Freire permite comprender este punto al recordar que la educación escolar se afina con el contexto histórico, político y económico, lo cual demanda preguntarse si el acto de educar termina ratificando discursos dominantes o si abre posibilidades de transformación (Alves, 2020). Así, la lectura contextual se vuelve una responsabilidad pedagógica y ética.

La segunda exigencia recae en la interpretación del currículo, entendida como un trabajo docente de mediación; en escenarios donde predominan matrices de control y estandarización, el currículo funciona como un dispositivo que fragmenta contenidos y reduce el aprendizaje a resultados previstos, con lo cual el contexto aparece como "ruido" que debe controlarse, en lugar de ser reconocido como condición real del aprendizaje. Una educación contextualizada, en cambio, asume que los procesos educativos son complejos e histórico-culturales, y que requieren considerar totalidades, condiciones materiales-sociales, diversidad e incertidumbres que no caben en un guion rígido (Rubio y Gómez, 2021). Por ello, el docente de inglés interpreta el currículo cuando decide qué flexibilizar, qué profundizar y qué traducir en tareas comunicativas que dialoguen con la realidad del grupo, sin renunciar a la intencionalidad formativa.

De este modo, articular educación contextual en inglés demanda una mediación pedagógica consciente, en la cual transformar lo local en experiencia de aprendizaje requiere seleccionar temas con densidad formativa, diseñar propósitos comunicativos claros y sostener una secuenciación que evite la improvisación. En otras palabras, el docente no trae el contexto para hacerlo pintoresco, sino para convertirlo en un puente entre el lenguaje y la vida social, de modo que el inglés funcione como una herramienta de interacción y empoderamiento, especialmente cuando se busca superar la apatía y la desmotivación frente a la segunda lengua (Calderón, 2024). Esta mediación también supone reconocer que contextualizar implica tomar postura, a saber, decidir qué voces entran al aula, qué problemas se

vuelven discutibles y qué aprendizajes se consideran valiosos, ampliando las posibilidades de una práctica pedagógica verdaderamente significativa (Alves, 2020).

En relación con el rol docente, en el aula de inglés la mediación no ocurre únicamente cuando aparece una dificultad lingüística visible, sino cuando se pone en juego la posibilidad misma de sostener el vínculo comunicativo entre sujetos que aprenden desde trayectorias y condiciones desiguales. En esa escena cotidiana, el docente asume un lugar de agente que decide qué apropiar, qué resignificar y qué transformar de los marcos institucionales que regulan la enseñanza, precisamente porque no es un simple implementador de políticas o currículos. Así, pensar el aula como un espacio de mediación implica reconocer que la participación estudiantil no es un efecto automático del método, sino un resultado frágil que se construye, o se bloquea, desde decisiones pedagógicas situadas en la experiencia real del grupo (Morales-Llano, 2022).

Desde esta perspectiva, la agencia docente se vuelve una condición para que el aula no funcione como espacio de reproducción acrítica de prescripciones, y pueda convertirse en un lugar donde la enseñanza del inglés adquiere sentido en relación con la vida escolar y social del estudiantado. Morales-Llano (2022) describe posturas docentes que oscilan entre el desconocimiento, la implementación sin autonomía y la resistencia crítica; sin embargo, subraya que resistir, por sí solo, no transforma si no se transita hacia una agencia capaz de elección y creación pedagógica. En otras palabras, el docente media también cuando define cómo se traduce una política en prácticas concretas y cuándo esa traducción requiere ser interpelada por el contexto del aula. Allí la mediación se vuelve una práctica intelectual y ética que requiere leer la realidad, interpretar sus efectos y actuar pedagógicamente sobre ellos.

Ahora bien, comprender al docente como mediador lingüístico y cultural exige mirar la comunicación como un proceso susceptible de ruptura, y la mediación como el conjunto de estrategias que permiten resolverla o evitarla. Barranco (2014) plantea que indagar la mediación oral en el aula de inglés permite identificar roles, funciones y estrategias que favorecen la resolución de la ruptura del vínculo de comunicación, en aulas heterogéneas donde el profesor ejerce como agente mediador por excelencia. En esa línea, la participación depende de cómo el docente gestiona los momentos de quiebre, tales como silencios, malentendidos, temor a equivocarse o inseguridad para sostener un turno de palabra.

La mediación, entonces, debería entenderse como el tejido cotidiano que sostiene la relación pedagógica y habilita la interacción como experiencia formativa.

De ahí que las condiciones para participar no deban tratarse como asuntos motivacionales, sino como componentes estructurales de la clase de inglés. Cuando el aula ofrece escenarios de interacción con propósito, los estudiantes pueden arriesgarse a hablar, negociar y construir repertorios comunicativos sin quedar atrapados en la vigilancia del error como sanción. En experiencias basadas en aprendizaje experiencial, se insiste en que la interacción en contextos reales o simulados con sentido fortalece el uso del idioma y que ciertas actividades (por ejemplo, juegos de rol) recrean situaciones de vida real en un entorno seguro y controlado, pero desafiante, lo que permite desarrollar habilidades pragmáticas y comunicativas (Arbeláez, 2024). En esa dinámica, la mediación docente se expresa al habilitar la voz del estudiante, sostener la confianza y convertir el error en oportunidad de reorientación del aprendizaje.

Ahora si se piensa en las estrategias didácticas que se pueden utilizar en el aula para articular el contexto y el inglés, esta no empieza en la elección de un tema cercano para adornar la clase, sino en el momento en que el docente asume que cada decisión didáctica configura lo que el estudiantado puede reconocer como aprendizaje con sentido. En esa línea, la contextualización demanda abandonar la ilusión de una planificación cerrada, propia de modelos basados en predicción y control, para reconocer que la práctica se despliega en totalidades mediadas por condiciones materiales-sociales, y diversidad, rasgos que obligan a diseñar con mayor sensibilidad pedagógica (Rubio y Gómez, 2021). Así, contextualizar no equivale a volver el inglés lo cotidiano, sino a reorganizar la enseñanza desde lo que el aula y el entorno vuelven posible los procesos formativos.

Una primera decisión clave es interpretar el currículo como mediación, tal como se evidencia en documentos oficiales en Colombia, donde se insiste en acompañar las prácticas pedagógicas del aula y en articular los currículos institucionales con un currículo sugerido para la enseñanza del inglés, precisamente porque la baja articulación aparece como una causa de la problemática (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2021). Pero esa articulación no ocurre por decreto sino que exige una lectura del Proyecto Educativo Institucional, un conocimiento del grupo y capacidad de traducir estándares en experiencias de lenguaje con propósito, sin perder de vista que el currículo incluye criterios, metodologías y recursos ligados a identidades culturales nacionales, regionales y locales.

En otras palabras, el docente decide qué significa cumplir cuando se trata de enseñar inglés en un contexto concreto.

Una segunda decisión didáctica se juega en el diseño de tareas dado que no basta con proponer actividades, sino que estas deben organizarse como oportunidades sistemáticas para desarrollar habilidades comunicativas en relación con los contextos reales del estudiantado. En experiencias de e-learning se subraya que las actividades deben articular listening, speaking, reading y writing, y que su efectividad depende de un diagnóstico situado y de la pertinencia de las tareas con el contexto socio-profesional del aprendiz (Intriago y Cedeño, 2023). Sin embargo, el énfasis no recae, por ejemplo, en usar tecnología, sino en sostener que el modelo pedagógico debe centrarse en las intenciones y decisiones del educador más que en las TIC disponibles, precisamente para evitar que el recurso sustituya el sentido (Intriago y Cedeño, 2023). En clave reflexiva, la tarea no es el formato sino que es la relación entre el propósito comunicativo y la mediación docente.

Una tercera decisión clave es leer el entorno como condición de posibilidad porque pueden surgir diversas condiciones. Alvarado (2024) muestra, desde un escenario escolar que tiene cortes eléctricos, fallas de internet y carencia de recursos, que el docente necesita evaluar el contexto para diseñar propuestas pertinentes y planificar secuencias que motiven e incentiven la participación activa; de lo contrario, la didáctica se convierte en rutina que produce rechazo y limita el desarrollo comunicativo. Esta perspectiva, por ejemplo, no es una etapa preliminar diagnóstica sin relevancia, sino un criterio permanente de ajuste: qué puede sostenerse con el tiempo disponible, qué recursos son viables, qué repertorios traen los estudiantes y qué problemas institucionales se hallan en el aprendizaje del inglés. Contextualizar, en este sentido, obliga a una pedagogía que no romantiza el entorno, sino que lo asume con sus límites para convertirlo en punto de partida formativo.

Asimismo, una decisión didáctica decisiva consiste en definir qué cuenta como evidencia de aprendizaje cuando se contextualiza. Si la enseñanza se orienta a ampliar escenarios de comunicación real y a fortalecer acciones pedagógicas, entonces la evaluación debe acompañar el proceso y retroalimentar planes de mejora, tal como se plantea en estrategias institucionales de diagnóstico y seguimiento (DNP, 2021). En términos más amplios, asumir lo contextual como marco supone aceptar que las prácticas educativas deben construirse insertas en las prácticas mismas y con instrumentos simbólicos y

materiales que incluyan lo sociohistórico-cultural (Rubio y Gómez, 2021). Por eso, la coherencia didáctica no se logra acumulando actividades, sino sosteniendo un hilo mediante un currículo interpretado, tareas con propósito, recursos pertinentes y evaluación que no contradiga el sentido que se intenta producir.

Evaluar con pertinencia, cuando se contextualiza la enseñanza del inglés, implica reconocer que la evaluación es el momento en que el docente hace visible y, en cierto modo, institucionaliza, qué aprendizajes considera valiosos y qué formas de participación reconoce como legítimas. En esa medida, la pregunta no es solo cómo evaluar, sino qué se termina valorando, a saber, la repetición correcta de formas lingüísticas, o la capacidad de los estudiantes para movilizar el inglés en tareas con propósito y sentido. Si el contexto deja de ser adorno y se vuelve criterio de diseño didáctico, la evaluación no puede mantenerse como un mecanismo externo que solo certifica resultados, porque allí se rompe la coherencia pedagógica que la contextualización pretende sostener (Largo y Henao, 2022).

En la práctica escolar, esta coherencia se ve en disputa por la fuerza de la evaluación sumativa y estandarizada, que empuja a reducir el aprendizaje a evidencias rápidas y comparables, incluso cuando el proceso requiere tiempo, mediación y construcción progresiva de la confianza comunicativa. Precisamente por ello, la evaluación formativa se plantea como una alternativa que desplaza el centro desde la calificación hacia la retroalimentación y el ajuste de la enseñanza, entendiendo que su valor radica en obtener evidencia del aprendizaje e interpretarla para actuar pedagógicamente sobre ella (Largo y Henao, 2022). En clave contextual, esta perspectiva permite que el docente valore procesos, entre estos, avances en participación oral, estrategias de comprensión, negociación de sentido y progresos en la producción, sin reducir el desempeño a un acierto o error.

Asimismo, evaluar con pertinencia también supone que el docente se comprometa con un análisis del contexto que no se limite a describir el entorno, sino que relacione variables demográficas, socioeconómicas y políticas con condiciones reales de aprendizaje. Cuando el estudiante se entiende partícipe en un espacio y un tiempo que determinan su aprendizaje, la evaluación ya no puede funcionar como si todos aprendieran bajo las mismas oportunidades y recursos (Saucedo et al., 2023). En la enseñanza del inglés, este reconocimiento obliga a valorar no solo el producto final, sino las condiciones de producción, entre estas, el acceso a materiales, la exposición al idioma, los tiempos de práctica y las

posibilidades de interacción efectiva, elementos que inciden directamente en el tipo de evidencia que se puede exigir con justicia.

Desde contextos educativos rurales, además, se vuelve evidente que la pertinencia evaluativa está mediada por carencias procedimentales y de recursos que impactan el trabajo de aula, incluso cuando los modelos pedagógicos se declaran adaptados al contexto. Esto es relevante porque muestra que la distancia entre el ideal pedagógico y la realidad escolar no se resuelve solo con una metodología, sino con decisiones docentes concretas sobre seguimiento y evaluación de lo que efectivamente ocurre en el aula (Pulgarín et al., 2024). En consecuencia, una evaluación contextualizada en inglés debería evitar convertirse en un filtro que sanciona desigualdades y, en cambio, actuar como una forma de lectura del proceso: qué se aprendió, cómo se aprendió, qué obstáculos aparecieron y qué ajustes requieren las tareas y apoyos.

Así, se precisa que evaluar con pertinencia implica que el docente asuma que toda evaluación comunica una visión de lengua y de aprendizaje, dado que cuando se contextualiza, lo que se valora debería alinearse con prácticas comunicativas significativas, con criterios claros y retroalimentación que ayude a cerrar brechas específicas. De ahí que la evaluación formativa no sea un complemento sino un modo de sostener la agencia docente que implica interpretar evidencias, redefinir metas alcanzables y acompañar la progresión del estudiantado en relación con sus posibilidades reales de participación y uso del inglés (Largo y Henao, 2022).

Por otro lado, en la enseñanza del inglés, las condiciones institucionales son un sistema de demandas crecientes que no siempre se acompasan con los recursos disponibles. Se le exige al profesorado desarrollar competencias comunicativas, sostener resultados y responder a discursos de competitividad que colocan el inglés como promesa de movilidad; sin embargo, esa promesa se distribuye de forma desigual y termina reforzando brechas entre quienes acceden a mejores oportunidades educativas y quienes aprenden en escenarios precarizados (Viana, 2025). En ese desbalance, la labor docente exige cumplir expectativas institucionales mientras se intenta construir sentido pedagógico en contextos concretos.

La desigualdad no se expresa únicamente en el estudiantado; también recae sobre el lugar que ocupa el docente dentro del sistema. Cuando el inglés adquiere estatus de capital simbólico, el aula se convierte en un espacio donde se condensan presiones por certificación, pruebas y niveles, aun cuando el entorno material no sostenga tales exigencias (Viana, 2025). En ese punto, se le pide al docente que compense con su trabajo lo que el sistema no garantiza, a saber, continuidad formativa, condiciones para la práctica real del idioma y recursos didácticos suficientes. Así, la institución demanda resultados estables en un escenario estructuralmente inestable, y el profesorado queda expuesto a una especie de responsabilidad ampliada sin respaldo equivalente.

Esta panorama se intensifica, por ejemplo, en contextos rurales donde la articulación entre política y realidad escolar revela sus fisuras con mayor crudeza. Allí se señalan debilidades en la aplicabilidad de rutas pedagógicas estandarizadas, falta de reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, y limitaciones en el uso de TIC como soporte para la enseñanza del inglés, precisamente porque el entorno no ofrece condiciones mínimas para ello. Incluso cuando el discurso institucional convoca innovación y tecnología, en la cotidianidad aparecen carencias de electricidad, conectividad, alimentación o transporte, que reconfiguran lo que es posible en el aula y obligan al docente a reorganizar prioridades sin perder la intencionalidad formativa (Yama, 2024). Contextualizar, en estos casos, no es una preferencia metodológica sino una respuesta pedagógica a límites reales.

En paralelo, la literatura reciente insiste en que el éxito de las estrategias de enseñanza-aprendizaje no depende solo de la técnica, sino de la capacidad docente para adaptar enfoques a necesidades individuales y diversidad cultural y lingüística, lo cual supone acompañamiento y condiciones de trabajo que no siempre están garantizadas. La institución pide, por ejemplo, prácticas participativas, ambientes afectivos y atención a diferencias, pero con frecuencia ofrece tiempos restringidos, grupos numerosos y escasa formación continua; en consecuencia, el docente termina sosteniendo la calidad a partir de esfuerzos individuales más que de políticas de soporte coherentes (Quevedo y Huamani, 2024). De ahí que hablar de condiciones institucionales y límites reales se un núcleo interpretativo importante, dado que el docente de inglés no solo enseña una lengua, sino que negocia permanentemente con una arquitectura de expectativas y carencias. Cuando las condiciones son insuficientes, contextualizar exige también leer críticamente lo que la institución entiende por calidad y logro, para evitar que la evaluación

del desempeño docente termine midiendo desigualdades estructurales más que procesos pedagógicos auténticos (Viana, 2025; Yama, 2024). En este marco, articular educación contextual implica, además, disputar el sentido de lo exigible y lo posible, sin renunciar al aprendizaje del inglés, pero evitando que se sostenga sobre la invisibilización de las brechas.

CONCLUSIONES

El recorrido desarrollado a lo largo del ensayo permite sostener que la enseñanza del inglés pierde densidad formativa cuando se reduce a una práctica de cumplimiento, desconectada de las tramas socioculturales que dan significado a lo que se aprende y a la manera en que se aprende. En efecto, cuando el contexto se vuelve periférico, el aula tiende a reproducir ejercicios, metas y evidencias que no dialogan con las experiencias del estudiantado ni con las condiciones reales de participación. De ahí que articular la educación contextual sea una forma de reordenar la práctica pedagógica para que el inglés se convierta en lenguaje de acción, interpretación y relación con el mundo, y no únicamente en contenido escolar de cumplimiento.

Bajo esa premisa, la reorientación principal apunta a reconocer que el sentido contextual se construye desde decisiones docentes concretas, tales como leer el entorno con mirada crítica, interpretar el currículo como horizonte flexible y diseñar mediaciones que transformen lo local en experiencias de aprendizaje. Esto supone desplazar la idea de contextualización como ornamentación temática hacia una lógica de coherencia interna, donde el propósito comunicativo, la selección de contenidos, las tareas y la evaluación se correspondan. En esa coherencia se juega la posibilidad de sostener prácticas pedagógicas significativas, pues el sentido no aparece por espontaneidad; se produce mediante una intencionalidad didáctica que sabe anticipar desafíos pero también habilitar oportunidades.

Asimismo, una docencia de inglés con sentido contextual requiere cuidar las condiciones simbólicas que hacen posible aprender, a saber, legitimidad para hablar, confianza para exponerse, error entendido como parte del proceso y oralidad como práctica social. Cuando el aula se concibe como un espacio de mediación, el rol docente pasa a construir escenarios de participación en los que el estudiante pueda tomar la palabra y ampliar repertorios comunicativos sin quedar atrapado en la sanción. En este punto, la tarea del profesorado no es eliminar la incertidumbre del aprendizaje, sino acompañarla pedagógicamente para que se traduzca en agencia y no en silencio.

Por último, estas reorientaciones también exigen discutir los límites institucionales que frecuentemente desplazan la responsabilidad hacia el docente sin proveer condiciones equivalentes, entre estos, los tiempos, los recursos, la formación y el acompañamiento. Contextualizar, entonces, puede entenderse como un criterio que permite priorizar y sostener prácticas posibles, evitando que la docencia se convierta en una carrera de compensación permanente. Si el inglés pretende ser una oportunidad formativa conviene mantener abierto el debate con preguntas que interpelen la práctica y la política: ¿qué éxito se está midiendo cuando se evalúa inglés en contextos desiguales?, ¿qué lugar se le concede a la voz del estudiantado en la definición de lo significativo?, ¿cómo puede el profesorado sostener coherencia pedagógica sin quedar atrapado entre estándares y realidades?, ¿qué cambios institucionales serían necesarios para que contextualizar deje de depender del esfuerzo individual?

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Alvarado, J. (2024). Estrategias didácticas para fortalecer el vocabulario en inglés como lengua extranjera en la educación media general. *Revista Nacional Científica Estudiantil Renaciente*, 5(1), 5–33. https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/renaciente/article/view/2285

Alves de Oliveira, J. (2020). El acto de educar, el contexto y lo inédito viable. *Voces de la Educación* (Número especial), 104–122. https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/304

Arbeláez, A. (2024). La enseñanza del inglés desde el aprendizaje experiencial de los estudiantes para la ciudadanía global [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación “Educación y Escuela en la Era Digital: Tensiones, Desafíos y Perspectivas para los Sujetos Educativos”. https://doi.org/10.5281/zenodo.17345464

Barranco, N. (2014). La mediación oral en el contexto escolar con alumnado extranjero: Su impacto en el aula de inglés en educación primaria [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Universidad de Valladolid. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/4967

Barraza, A. (2023). Metodología de la investigación cualitativa: Una perspectiva interpretativa (1.ª ed.). Benessere. https://upd.edu.mx/PDF/Libros/MetodologiaInvestigacion.pdf

Calderón, G. E. (2025). Integración de la educación contextual en la enseñanza del inglés para desarrollar la competencia comunicativa. Punto Educativo, 436–450. https://zenodo.org/records/17410678

Departamento Nacional de Planeación. (2021). Fortalecimiento de las competencias comunicativas en inglés de los estudiantes de los Establecimientos Educativos oficiales (Versión 2.0). https://proyectostipo.dnp.gov.co/images/pdf/Ingles/PT_Bilingismo_V_20210528.pdf

Duran, K. T. (2024). Exploración de la enseñanza del inglés en Colombia: Implicaciones históricas, teóricas y prácticas de su desarrollo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10835

Intriago, Y. A., y Cedeño, L. M. (2023). Actividades didácticas e-learning para la enseñanza-aprendizaje del inglés. *Revista Cubana de Educación Superior, 41*(3). http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v42n3/0257-4314-rces-42-03-2.pdf

Largo, W. A., y Henao, D. (2022). Evaluación formativa: Impulsar el aprendizaje contextualizado y la mejora de la práctica docente. *Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales, 22*(39). https://revistas.ucm.edu.co/index.php/revista/article/view/190

Morales-Llano, R. (2022). Política lingüística, bilingüismo y rol del maestro de inglés: Una revisión de la literatura científica desde el entorno global al contexto colombiano. *Colombian Applied Linguistics Journal, 24*(2), 203–218. http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v24n2/0123-4641-calj-24-02-203.pdf

Pulgarín, M. A., Gallego H, A. F., Mondéjar, J. J., & Ríos, A. H. (2024). Análisis de las prácticas educativas situadas en el contexto rural en el marco del Modelo de Escuela Nueva y didáctica multigrado en Colombia. *Revista Amauta, 22*(43), 97–122. https://doi.org/10.15648/am.43.2024.4114

Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5–39. https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf

Quevedo-Seminario, S., & Huamani-Meza, L. S. (2024). Estrategias de enseñanza y aprendizaje en inglés empleadas en estudiantes de educación inicial. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria*

de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología, 10(18), 184–200. https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1260

Reyes-Galeano, C. C., González-Tafur, A., Mejía-Ramírez, S. M., & Ramírez-Salazar, S. D. (2025). Reconfiguración de la formación docente en lenguas extranjeras desde la praxis colectiva, el bilingüismo crítico y la sistematización situada. *Discimus. Revista Digital de Educación, 4*(2), 80–112. https://doi.org/10.61447/20250630/05

Rubio, J., y Gómez, T. (2021). Aprendizaje contextualizado y expansivo: Una propuesta para dialogar con las incertidumbres en los procesos educativos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 21*(3), 1–22. https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46241

Saucedo, N., Chávez, J. A., & Valladares, L. (2023). El análisis del contexto, fundamento básico para el diseño de propuestas didácticas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(5), 2536–2559. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7906

Viana, J. A. (2025). El bilingüismo en Colombia: análisis crítico del poder simbólico y las desigualdades sociales en la enseñanza del inglés. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales, 11*(21), 14–35. https://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/431

Yama, J. B. (2024). Propuesta pedagógica integrativa para la enseñanza del idioma inglés en las instituciones educativas rurales e indígenas de Colombia. *Plumilla Educativa, 33*(1), 1–20. https://ve.scielo.org/pdf/crihect/v10n18/2542-3029-crihect-10-18-184.pdf