

**Las experiencias de docentes en sus procesos de formación y enseñanza del inglés de la  
básica primaria rural**

Jessika Natalia Loaiza Hurtado

Maestría En Educación

Facultad De Artes Y Humanidades - Universidad De Caldas

Asesora: Dra (C) Paula Tatiana Pantoja

Mayo de 2022

## Tabla de Contenido

<b>Planteamiento del Problema .....</b>	<b>6</b>
<b>Pregunta de Investigación .....</b>	<b>8</b>
<b>Objetivo General.....</b>	<b>9</b>
<b>Objetivos Específicos .....</b>	<b>8</b>
<b>Categorías Conceptuales .....</b>	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>Justificación.....</b>	<b>9</b>
<b>Estado del Arte.....</b>	<b>12</b>
<b>Marco Teórico .....</b>	<b>39</b>
<b>Experiencia .....</b>	<b>40</b>
<i>Ruralidad.....</i>	<i>44</i>
<i>Educación Rural .....</i>	<i>45</i>
<i>Escuela Nueva.....</i>	<i>48</i>
<i>Estrategias De Enseñanza Del Inglés Como Lengua Extranjera .....</i>	<i>49</i>
<i>Formación Docente.....</i>	<i>56</i>
<i>Metodología.....</i>	<i>62</i>
<i>Fenomenología.....</i>	<i>63</i>
<i>Fenomenología Hermenéutica .....</i>	<i>65</i>
<b>Técnicas de Investigación.....</b>	<b>68</b>
<i>Entrevista Fenomenológica.....</i>	<i>68</i>
<i>Grupos de Enfoque .....</i>	<i>69</i>

<b><i>Fuentes de información y unidad de trabajo</i></b> .....	<b>70</b>
<i>Análisis de entrevistas</i> .....	72
<i>Miedo y Pronunciación</i> .....	73
<i>Recursos</i> .....	82
<i>Motivación</i> .....	87
<i>Experiencias</i> .....	93
<i>Ruralidad</i> .....	101
<i>Educación Básica Primaria Rural</i> .....	107
<b>Conclusiones</b> .....	<b>113</b>
<b>Recomendaciones</b> .....	<b>115</b>
<b>Referencias</b> .....	<b>116</b>
<b>Anexos</b> .....	¡Error! Marcador no definido.

### Índice de Figuras

Figura 1 .....	13
Figura 2 .....	50
Figura 3 .....	53
Figura 4 .....	55
Figura 5 .....	57
Figura 6 .....	65
Figura 7 .....	67
Figura 8 .....	67
Figura 9 .....	72
Figura 10 .....	73
Figura 11 .....	82
Figura 12 .....	87

Figura 13 .....	93
Figura 14 .....	100
Figura 15 .....	107

### **Dedicatoria**

Primero a Dios por sus enseñanzas durante este proceso.

A mi familia por el apoyo incondicional.

A todas las personas que contribuyeron a la construcción de este proyecto.

### **Agradecimientos**

A la Institución Educativa por apoyar la investigación.

A los docentes de la IE que participaron en este proceso con sus experiencias y conocimientos.

A mi asesora Paula Pantoja, por el tiempo dedicado y las orientaciones para lograr lo propuesto.

A todos los docentes de la Universidad de Caldas y del programa de Maestría en Educación que aportaron con su conocimiento y orientaciones a esta investigación.

## Planteamiento del Problema

Debido a la complejidad del sector, la educación básica primaria en el área rural ha sido uno de los principales retos del sistema educativo colombiano, especialmente en aquellos lugares donde se trabajan aulas multigrado o unitarias, en las cuales el docente es el encargado de orientar todas las áreas del conocimiento a todos los grados escolares (desde preescolar hasta quinto), tratando de seguir las directrices que propone el MEN (lineamientos curriculares, estándares básicos de competencia y derechos básicos de aprendizaje). Sin embargo, es bien conocido que abordar los aprendizajes que se pretenden desde el gobierno es en muchas ocasiones poco realista para la escuela rural.

Además de atender asignaturas fundamentales como matemáticas, lenguaje, ciencias, entre otras, es necesario orientar la asignatura de lengua extranjera o inglés, lo que ha causado preocupación por parte de las instituciones educativas, docentes, estudiantes y por supuesto el gobierno de turno y la gestión alrededor de este asunto en cuanto a formación docente y nivel académico de los estudiantes.

La preocupación del gobierno acerca de este tema no es nuevo. Actualmente está en vigencia el plan nacional de bilingüismo “Colombia Bilingüe” 2014-2018 (MEN, 2016) cuyo objetivo es:

“Contribuir a que los estudiantes del sistema educativo se comuniquen mejor en inglés. (...) el dominio de este idioma les permitirá a los estudiantes y docentes colombianos tener acceso a becas en otros países, mayor movilidad y mejores oportunidades laborales, inclusive en Colombia.” (Universidad de Antioquia, s.f.)

Sin embargo, este programa ha estado precedido por varias iniciativas del mismo tipo, apuntando al fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el país, entre estos se encuentran: “Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019; Programa para el Fortalecimiento de las Lenguas Extranjeras (PFDLE); Ley 1651 de 2013, Ley de Bilingüismo, Programa Nacional de inglés (PNI) 2015-2025” (Universidad de Antioquia, 2021) dentro de los cuales se encuentran acciones no solo para el desarrollo de competencias y habilidades en los estudiantes sino también en los maestros, quienes son los encargados de orientar esta asignatura en el aula.

Sin embargo, se halla nuevamente rezagada la escuela primaria rural que, a pesar de ofrecer cursos de formación en esta lengua, no son continuos y les falta mayor divulgación y conocimiento de logros en cuanto al proyecto mismo.

En su investigación Sierra (2016) explica: “La formación de los docentes de inglés en el marco del plan nacional de bilingüismo. Experiencias de una región de Antioquia” además expresa que un porcentaje de los docentes dice no tener claridad sobre las políticas de este programa y hace falta optimización y continuidad en la realización de cursos de formación docente, por lo que se hace necesario continuar en la carrera de formación y fortalecimiento de la enseñanza de una lengua extranjera, especialmente en el ciclo de primaria.

En la Institución Educativa Naranjal ubicada en el área rural del municipio de Chinchiná, Caldas, se observa la misma preocupación ante la formación de docentes y la enseñanza de una lengua extranjera, pues actualmente de las ocho sedes de primaria con que cuenta, tres son multigrado y cinco unitarias, donde cada docente orienta las 10 áreas que le competen en este ciclo escolar.

Los docentes de BP poseen las competencias necesarias para enseñar temas tan importantes como matemáticas, lenguaje y ciencias, sin embargo, en los últimos años el idioma extranjero ha empezado a considerarse fundamental en la enseñanza desde este primer ciclo educativo, lo que ha generado resistencia en algunos docentes que al no sentirse cómodos llevan muchos años evitando la formación en este tema.

Teniendo en cuenta lo que expone Vezub (2016): “Los *saberes prácticos* son fruto de las experiencias cotidianas de la profesión, están contextualizados y se adquieren en situación de trabajo”, lo que permite entender como las experiencias de los docentes son en gran medida las que proporcionan los saberes en el momento de enseñar, lo cual facilita su recopilación para que posteriormente, y mediante un proceso concienzudo y guiado por la misma experiencia se pueda priorizar aquello enseñable al estudiante.

Es por esto y con la intención de conocer las experiencias que han adquirido los docentes en los últimos años de servicio frente a la enseñanza del inglés, se realiza el proyecto investigativo en busca del sentido de esta experiencia, no solo en la educación básica primaria, como ciclo fundamental para formar las primeras bases y experiencias de los estudiantes, sino que además se realiza el estudio en una zona rural, donde los impactos que se evidencian de las políticas gubernamentales hacia el idioma extranjero no son tan visibles.

### **Pregunta de Investigación**

¿Cuáles son las experiencias de docentes en sus procesos de formación y enseñanza del inglés de la Básica Primaria rural de la Institución Educativa Naranjal del municipio de Chinchiná?



## **Objetivo General**

Comprender las experiencias de docentes en sus procesos de formación y enseñanza del inglés de la Básica Primaria rural de la Institución Educativa Naranjal del municipio de Chinchiná.

## **Objetivos Específicos**

- Describir las experiencias de docentes rurales, de la Institución Educativa Naranjal del Municipio de Chinchiná, en sus procesos de formación y enseñanza del inglés.
- Analizar las narrativas construidas por los docentes de la Institución Educativa Naranjal del Municipio de Chinchiná
- Interpretar los sentidos de experiencia de los docentes, de la Institución Educativa Naranjal del Municipio de Chinchiná, en la formación y práctica de la enseñanza del inglés.

## **Justificación**

Según Valora Analitik, uno de los principales medios de nicho de Colombia y Latinoamérica, que cubren temas económicos, políticos y bursátil de alto impacto, informa que Colombia, con una clasificación EF EPI (Education first – standard english test, EPI, English Proficiency Index) de 448, ocupa la casilla 77 dentro de 100 países en el mundo, y en Latinoamérica el puesto 17, superando únicamente a México y Ecuador, y por debajo de países como Panamá, Guatemala, Honduras, Nicaragua y El Salvador, entre otros. (Valora Analitik, 2021)

De igual manera lo afirma EL TIEMPO “Colombia se encuentra entre los países con peor nivel de inglés en el mundo, de acuerdo con el estudio EF English Proficiency Index (EPI), de la firma Education First, el cual midió el desempeño en esta lengua en 100 naciones cuya lengua nativa es otra”. (Chacón, 2021)

En la misma tendencia, el ICFES informa:

“En 2020, en Calendario A, el puntaje promedio alcanzado por los estudiantes fue de 48 puntos, tras presentar una tendencia decreciente a partir de 2018, en año en el que se registró un puntaje promedio de 52 puntos. Así pues, esta diferencia de 4 puntos entre 2018 y 2020 tiene un efecto grande, según el tamaño del efecto. En los años mencionados, la desviación estándar alcanzó un valor de 11 puntos y en el 2019 se presentó un valor de 12 puntos.” ( Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2021, pág. 188).

La universidad de Antioquia desde su grupo de Investigación Acción y Evaluación en Lenguas Extranjeras detalla las acciones que desde el gobierno Nacional se han propuesto en el marco del Plan Nacional de Bilingüismo como método para mitigar las cifras que se observan en el país. Actualmente se encuentra en vigencia “Colombia Bilingüe” 2014-2018 que busca en términos generales desarrollar competencias y habilidades en el idioma inglés en maestros y estudiantes en busca de mejores condiciones y oportunidades tanto dentro como fuera del país. (Universidad de Antioquia, 2021)

Para esto plantea diferentes propuestas que buscan alcanzar el logro mencionado, buscando la formación constante de docentes y estudiantes, convenios estratégicos y priorización de aprendizajes necesarios para desarrollar dichas competencias.

En este sentido, este estudio se circunscribe en la Educación Básica Primaria (EBP) e indaga la forma en que se desarrollan en este nivel las prácticas pedagógicas de los docentes en el área de inglés y en qué medida se desarrolla el PNB teniendo en cuenta la diversidad de situaciones y entornos y demás limitaciones presentadas en los procesos de enseñanza del idioma extranjero, especialmente en el área rural.

Durante el rastreo del estado del arte de este proyecto se observa la falta de estudios investigativos en educación básica primaria, principalmente rural, sobre las experiencias en la enseñanza del inglés, por lo que este trabajo resulta novedoso en el sentido que busca nutrir el interés investigativo de la lengua extranjera en este nivel educativo particular tanto desde la fenomenología en este caso y servir como referente de la experiencias de los docentes rurales desde otros enfoques investigativos.

De acuerdo a los antecedentes indagados, se observa que la mayoría de los mismos están enfocados en los docentes formados en inglés y que, en la mayoría de los casos se desempeñan en el ciclo de básica secundaria y media Ramos y Aguirre (2016), Ortega y Auccahuallpa (2017), Abuanza et al. (2017) aquellos que tuvieron en cuenta el ciclo de primaria, fue especialmente enfocado en estrategias metodológicas de enseñanza y poco de la formación de los docentes, Aldana (2018), García et al. (2018). Por lo cual este estudio es el único orientado a las experiencias en la educación básica primaria rural en una IE particular.

Por lo tanto, el propósito investigativo de este trabajo es indagar en las experiencias que han adquirido los docentes de la IE Naranjal no solo en su formación pedagógica, sino en el recorrido o trayecto pedagógico en el aula de clase. Por medio de entrevistas y grupos de enfoque, es posible crear un contraste sobre las prácticas educativas que se llevan a cabo en la escuela y la forma en que se genera el conocimiento esperado desde el currículo y desde los programas educativos orientados a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

La investigación busca por medio del método fenomenológico hermenéutico de Van Manen reconstruir e interpretar las narrativas de los docentes y el sentido de sus experiencias observando los métodos usados en la enseñanza de una lengua extranjera, teniendo en cuenta las estrategias, metodologías, secuencias temáticas y los recursos utilizados con los educandos, la

procedencia de estas y su impacto real en el nivel de aprendizaje en la institución rural estudiada, ahondando desde un diseño cualitativo hacia esas *voces silenciadas* Creswell (2013) que necesitan ser exploradas, en este caso las experiencias de docentes de primaria rural.

Es importante para la comunidad educativa de este contexto conocer las experiencias que los docentes han vivido en su aula de clase en cuanto al inglés y cómo estas experiencias han llegado a modificar su forma de enseñanza, lo que permite que haya una reflexión pedagógica que incita a los mismos docentes a mejorar sus procesos educativos que intervienen directamente en el incremento académico de los estudiantes en este campo de la educación.

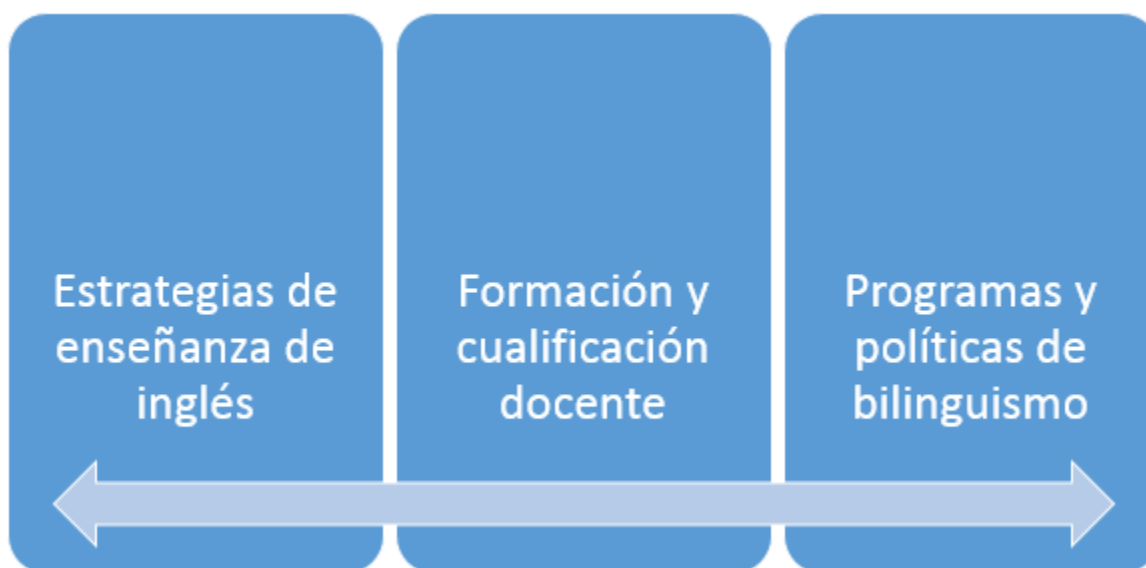
### **Estado del Arte**

Dentro de la revisión del estado del arte, se analizaron categorías como los procesos o estrategias de enseñanza del inglés como lengua extranjera, la formación y capacitación de los docentes de inglés y la implementación del programa de bilingüismo desde la perspectiva de colegios oficiales y no oficiales, urbanos y rurales. El análisis realizado resalta la brecha existente entre aquello que acceden a una educación en inglés en contextos menos vulnerables y con los recursos humanos y materiales necesarios para llevar a cabo dicha formación de manera más satisfactoria a los que tienen contextos en mayor grado de vulnerabilidad, tanto en capacitación docente, recursos y otros factores del mismo contexto que dificultan la implementación de las propuestas de los programas de bilingüismo, pero que no las impiden y que refiere que a pesar que falta mayor atención, se busca mejorar los procesos de enseñanza del inglés.

En la búsqueda de antecedentes se encuentran estudios de Europa, Latinoamérica y del territorio colombiano, sin embargo, se busca interiorizar en ellos no desde su lugar de origen sino

desde su tendencia, respondiendo a las categorías enunciadas anteriormente, aunque se debe tener en cuenta que cada categoría no solo destaca su tema principal, sino que refuerzan las demás categorías ya que hacen parte de un mismo conjunto.

**Figura 1**



*Categorías de antecedentes*

En primer lugar, encontramos estudios que nos hablan sobre las estrategias planteadas y aplicadas en diferentes contextos y cómo influyen en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes.

Beltrán (2017) en su trabajo, expone y explica los principales métodos utilizados hoy día para el aprendizaje del inglés como una lengua extranjera. Hace alusión a métodos tradicionales como the grammar translation method, the direct method, y audio lingual; además de algunos contemporáneos, basados en modelos más activos como el método comunicativo, donde se busca lograr que el estudiante utilice aquello que está aprendiendo; el enfoque basado en la acción, donde los estudiantes también son agentes sociales, que desempeñan tareas no solo en su rol de

la escuela sino también en la sociedad, por lo cual este método busca que el estudiante pueda desarrollar tareas que promuevan en el competencias generales y lingüísticas; enfoque basado en tareas, donde los estudiantes realizan tareas que se ejecutarían en la vida diaria, haciendo en este trabajo ejercicios de metacognición, donde sea consciente de su participación y analice la situación y como puede resolverla, además el rol como docente debe permitir un orden coherente en las tareas asignadas en donde la finalidad sea el desarrollo de habilidades comunicativas.

Finalmente, Beltrán (2017) habla no solo de los métodos para la enseñanza de la lengua extranjera, sino también de la adquisición de una segunda lengua, entendida como aquella que se maneja de la misma manera como lo hace con la lengua materna. El autor destaca el trabajo que realiza Stephen Krashen con su teoría The Monitor, la cual ha sido la más relevante trabajada hasta ahora, resaltando las cinco hipótesis: acquisition system, natural order, input, afective filter; rescatando en esta última hipótesis la importancia de las emociones en el aprendizaje de la segunda lengua.

Aldana (2018) en su artículo, Integración lingüística en la enseñanza del inglés en Colombia mediante el aprendizaje basado en proyectos, reflexiona sobre una investigación realizada en estudiantes de grado cuarto de primaria, donde la autora permite evidenciar las deficiencias que se presentan en el sistema educativo colombiano a la hora de orientar las clases de inglés y frente a las políticas que pretenden alcanzar una educación bilingüe.

Expresa como en la enseñanza del inglés como lengua extranjera se ha dado primacía a la escritura de este idioma y se han dejado de lado las demás habilidades propias de la lengua (escuchar, hablar, leer y escribir) por lo que propone que enseñar inglés por medio del aprendizaje basado en proyectos se pueden alcanzar logros prometedores en estas habilidades ya

que se da lugar para realizar diferentes actividades que permiten promover habilidades comunicativas y no solo priorizar la calificación.

Hace alusión a la falta de cualificación de los docentes en esta área del conocimiento, pero también agrega que son necesarias la implementación de nuevas estrategias que atiendan a las necesidades reales de los estudiantes en cada contexto.

Afirma que se deben ejecutar estrategias integradoras que desarrollen las habilidades lingüísticas, proponiendo juegos de roles, lecturas, dibujos, flashcard entre otros, citando a Gardner sobre las inteligencias múltiples y como se deben desarrollar actividades que atiendan a estas inteligencias.

El auge que ha provocado el bilingüismo da lugar a que los currículos hayan tenido que ser modificados dando respuesta al marco común europeo, estructurando mallas de aprendizaje que permiten de alguna manera medir el nivel que deben alcanzar los estudiantes en cada grado de escolaridad, sin embargo, la investigación que tiene lugar en una escuela pública de Colombia da cuenta de la falta de recursos que existen en las escuelas, además de la formación de docentes de primaria para orientar inglés y la priorización de unas habilidades sobre otras dando lugar a la falta de motivación por parte de los estudiantes, quienes pierden interés en la medida que las clases se desarrollan de forma teórica y no práctica.

Aldana (2108) concluye que el aprendizaje basado en proyectos (ABP) no solo es una estrategia integradora que permite desarrollar las cuatro habilidades simultáneamente, sino que lleva al estudiante a construir su propio conocimiento, desarrollando la autonomía, la resolución de problemas, pensamiento crítico y otras competencias que serán útiles en su vida escolar y adulta. El ABP también logra crear mayor interés y motivación del estudiante frente a la

importancia de aprender inglés lo que permite mayor rendimiento académico en el idioma a medida que avanza de grado.

La escuela es entonces un lugar no para orientar conocimientos sino para motivar en los estudiantes su propio aprendizaje, por lo cual la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera deben tomar mayor importancia en la educación colombiana como una oportunidad de progreso.

Lizasoain et al. (2018) “Utilización de una herramienta TIC para la enseñanza del inglés en un contexto rural” corresponde a un estudio de caso evaluativo realizado en siete escuelas de la Región de los Ríos, en el sur de Chile. Buscaba medir la efectividad de un recurso TIC en el aprendizaje del inglés en zonas rurales realizando pruebas de entrada y salida y observación del aula.

Inicialmente se hace un diagnóstico del lugar en el que se realiza la investigación, teniendo en cuenta que se había tenido un trabajo similar en la Región metropolitana, sin embargo, se buscaba observar el instrumento TIC en condiciones de ruralidad que no se evidencian en igual medida en las zonas urbanas de la Región Metropolitana.

Al igual que en Colombia, Chile experimenta algunas falencias en la implementación de un programa de Bilingüismo para fortalecer las competencias lingüísticas en inglés, entre estas la falta de capacitación docente y de cualificación en lengua extranjera, además de los recursos insuficientes destinados a la educación rural, conectividad y recursos tecnológicos en esta zona.

Enfatiza también como la alfabetización en inglés y la alfabetización digital van de la mano, los cuales dan lugar al desarrollo social, a pesar que hagan falta iniciativas para trabajar conjuntamente la enseñanza y el aprendizaje del inglés por medio de TIC



La investigación se enfoca en el uso de IT'S MY TURN (ImTr) como una herramienta TIC de autoaprendizaje en las que cada escuela implicada orienta sus clases utilizando este medio para observar la incidencia de esta en el nivel de inglés de los estudiantes; por tal razón se aplica la prueba de entrada y salida donde se observa que las escuelas en efecto tienen una diferencia, algunas en mayor y otras en menor medida, donde también se ve implicado el dominio de la lengua extranjera en los docentes y en la utilización que se le da a la herramienta, ya sea utilizando material adicional, instrucciones y dialogo en el aula solo en inglés o como en una de las escuela donde no hubo casi intervención del docente solo la herramienta ImTr en la que se evidenció mayor progreso en el nivel de los estudiantes.

Una característica importante de esta herramienta de autoaprendizaje es que no solo está dirigida hacia los estudiantes, sino que también focaliza a los docentes, teniendo en cuenta que en zonas rurales es más difícil que se encuentren docentes que dominen la lengua inglesa, por lo que se proporciona por parte del gobierno libros de trabajo para los estudiantes, cds, videos, guía del docente y fichas evaluativas.

Si bien se observa que aún en Chile no se alcanza el nivel esperado de dominio de inglés, se puede evidenciar que su mirada también apunta hacia la ruralidad con materiales tangibles y tecnológicos que se convierten en recursos de mayor relevancia en la zona rural que en la zona urbana y que desarrolla en los estudiantes un mejor dominio del inglés desde el enfoque comunicativo y natural según the input hypothesis 1985 y the Natural Approach 1977 de Stephen Krashen citado en (Du , 2009), enfoques que utiliza ImTr dentro de su metodología interactiva.

Al final se observa como la tecnología se convierte en un aliado de la educación no solo para el inglés sino para las demás áreas del conocimiento, pero que en la educación rural son más

que un recurso del docente, sino que le permite al mismo estar preparado en aquellos temas en donde existen falencias.

Korosidou & Griva (2016), “It’s the same world through different eyes: a content a language integrated learning Project for young EFL learners”, es un estudio sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera en niños de cuarto grado, entre 9 y 10 años en Grecia, utilizando la metodología CLIL (Content and Language Integrated Learning) o AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras) en español, donde se busca integrar contenidos junto con el aprendizaje de lengua extranjera, donde los estudiantes aprenden la lengua por medio de otros contenidos que en este caso se direccionan a la sensibilización hacia la diversidad y la conciencia ciudadana a la par de aprender su lengua extranjera. Para este proyecto se utilizaron estrategias como el juego de roles, aprendizaje basado en tareas y uso de otros medios como cuentos, fabulas dinámicas y otras actividades que resultaran divertidas para los estudiantes con el fin de que estos se encontraran motivados. Cabe aclarar que los cuentos e historias incluidas en las actividades estaban orientadas a sensibilizar sobre la diferencia y la ciudadanía dejando como referencia un mini syllabus basado en historias o programa curricular con las actividades sugeridas para cada temática a tratar en las clases.

Para esta investigación se utilizó un enfoque dual-enfocado donde se concentran de igual manera en la lengua inglesa, como en los contenidos, aplicando pre test y post test, diario de campo y entrevistas a estudiantes. Las actividades se dividían en tres fases; la primera era especialmente para motivar y conocer la intencionalidad del ejercicio, en la segunda se realizaban las actividades con un producto, ya fueran dibujos o historias donde debían socializar fuera en su lengua materna o en lengua extranjera el resultado obtenido del ejercicios y para finalizar la última fase se realizaba una retroalimentación del ejercicio y observaciones que

contribuyeran a su proceso metacognitivo de tal manera que pudiera incidir en futuras presentaciones.

Entre los resultados obtenidos se observa como aumenta el vocabulario y el uso de oraciones en lengua inglesa en comparación con el pre test, además piden a los niños realizar dibujos sobre su percepción de diversidad, donde se evidencian cambios en las descripciones de los dibujos en el pre test y post test. Observan como el impacto de CLIL en el aprendizaje de diversidad y ciudadanía fue progresivo además del incremento en el vocabulario en inglés para referirse a los contenidos tratados en la investigación.

Abuanza et al. (2017) en un estudio cuasi experimental llevado a cabo en el departamento de Nariño en el municipio de Policarpa, los autores de “Aprendizaje de lengua extranjera con entornos b-learning: estudio sobre la motivación en colegios colombianos de contextos vulnerables” realizan el trabajo de campo con un grupo de control y un grupo experimental sometidos ambos a pre test y post test, donde concluyen que el uso de las herramientas tecnológicas en entornos b learning (blended learning) aumenta la motivación de los estudiantes al estudio y aprendizaje de una segunda lengua en comparación de aquellos estudiantes que siguen una metodología tradicional.

El trabajo se lleva a cabo con 60 estudiantes de grado sexto, distribuidos en 30 para grupo de control y 30 para grupo experimental; los resultados arrojados es que se evidencia una mayor motivación con la aplicación de entornos tecnológico, lo cual puede ser utilizado en las estrategias para mejorar no solo el nivel de inglés sino también la motivación y seguridad al usar esta lengua en clase y en otros ambientes, los autores concluyen también que es necesario profundizar en algunos estudios de contraste a este trabajo.

Mora y Camacho (2019) por medio de una metodología activa y participativa de carácter constructivista donde el protagonista son los alumnos, “Classcraft: inglés y juego de roles en el aula de educación primaria” escoge a los estudiantes de sexto grado de una escuela de España para el desarrollo de la investigación que pretende aumentar el interés de los estudiantes en las clases de inglés por medio de la gamificación, específicamente utilizando un videojuego donde se involucra el juego de roles o avatares con características específicas, donde mediados por los docentes deben cumplir con unas misiones para descifrar un mensaje secreto. Utilizando la gamificación se establecen puntos de experiencia en cuanto a la participación, el comportamiento, el trabajo en equipo y el logro de los objetivos de cada sesión.

Se afirma que “los videojuegos son la puerta de entrada de los niños y jóvenes a las tecnologías de la información y la comunicación Tic” (pág. 60) por lo que el objetivo si bien es dinamizar las metodologías de aula en clases de lengua extranjera, también permiten que los estudiantes interactúen con dispositivos electrónicos con los cuales están en constante contacto aumentando así el interés en el juego.

A pesar de que no hay unos resultados claros sobre el alcance que obtuvo la investigación, si se puede rescatar la necesaria vinculación de las tecnologías y la educación hoy día para alcanzar aprendizajes más significativos.

Se abre la puerta a ver con otros ojos los videojuegos que han llevado el estigma de no ser útiles en el proceso educativo, mostrando como la motivación y el interés del estudiantado es más duradero que en una clase tradicional.

Sin embargo, también reconocen que no es aplicable en todos los entornos, ya que muchas veces las restricciones que recaen en el hardware, como la conectividad son un inconveniente en muchos contextos educativos.

Finalmente, la triada de juego-tecnología-inglés tiene un vínculo que debe ser considerado en el momento de implementar estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera y por supuesto otras áreas del conocimiento.

Plata (2017) “Moving towards legitimate participation. A Venezuelan girl learning English in Iowa city”, es un estudio de caso de una estudiante de cuarto grado que llega desde Venezuela a estados Unidos sin ninguna interacción anterior con el idioma inglés. Esta investigación se realiza fundamentalmente por medio de observación, pero también incluye diario de campo, entrevistas orales y escritas y análisis de datos como trabajos de la escuela presentados por la estudiante y algunos correos por parte de la docente sobre su trabajo en clase. Es importante resaltar que el investigador de este trabajo es también el padre de la niña en estudio, por lo que en ocasiones para validar sus observaciones aplica la estrategia “member check” para contrastar los puntos de vista de la docente y la estudiante con los suyos.

Durante los cuatro meses de investigación se observa un progreso considerablemente alto en el nivel de inglés de la niña, quien al principio se observa triste al no poder interactuar con sus compañeros, lo que la lleva a ocupar un lugar en la periferia de su grupo de participación, sin embargo, como es de esperarse e incluso se hace referencia a estudios sobre el aprendizaje de una segunda lengua, al estar en constante interacción no solo en el aula sino fuera de ella, recreos, parques, tiendas, etc. permite que el acceso a esta lengua sea mayor, además que se centra en el vocabulario propio en el que se ven inmersos contrario al aprendizaje de una lengua extranjera donde las posibilidades de interacción en este idioma son limitadas casi que solo a los espacios donde esta es orientada.

En esta investigación es importante el rol de la docente quien es especialista en enseñanza multicultural, lo que permite que estos estudiantes no se sientan y queden aislados de los demás compañeros por la deficiencia en la comunicación.

En la medida en que las actividades implican mayor participación y actividades interactivas entre los estudiantes estos se ven más motivados a introducirse en estas actividades. Dentro de sus conclusiones expresa la importancia de la familia y de los docentes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes además de que resalta la importancia de que se apliquen en la escuela estrategias más participativas e interactivas en el momento de enseñar inglés ya sea como lengua extranjera o como segunda lengua teniendo en cuenta que los niños de menor edad adquieren con mayor facilidad competencias en otro idioma.

Inostroza (2018) *Chilean Young learners' perspectives on their EFL lesson in primary schools* es un estudio de tipo exploratorio cualitativo por medio del cual se recogen las ideas de 16 estudiantes de grado cuarto de primaria de cuatro diferentes escuelas de Santiago de Chile, a través de entrevistas grupales semi-estructuradas buscan conocer las percepciones que tienen los estudiantes sobre sus clases de inglés procurando resaltar las opiniones de los infantes que no siempre se tienen en cuenta a la hora de planear un currículo o una clase de aula, lo cual le da un tinte diferenciado a esta investigación indagando por las experiencias de los estudiantes en sus clases y en sus aulas.

Es interesante que los objetivos generales de esta investigación no solo se centran en conocer las perspectivas de los estudiantes frente a sus clases, sino también de llevar su rol más allá de simples receptores y procurar tener en cuenta sus opiniones e ideas de una clase ideal de inglés.

Es importante tener en cuenta que al igual que muchos países de Latinoamérica, Chile busca implementar la enseñanza del inglés desde la infancia (6 años) en el grado primero, con la finalidad de apuntar al desarrollo educativo de su país en lengua extranjera.

En este estudio, si bien no se toma una muestra significativa de la población, resalta el nivel de inglés en que se encuentran los docentes que orientan esta disciplina en primaria, quienes oscilan entre el nivel b2 y c1 según el marco de referencia europeo, que en comparación con nuestro país equivalen a niveles de competencia para secundaria y media.

Entre los resultados se observan dos grandes categorías asociadas a los objetivos planteados, en cuanto a la percepción de las clases, los estudiantes resaltan que son divertidas y que les gusta por el reto que les lleva a intentar comprender lo que el docente les dice en otro idioma, sin embargo, expresan que es una disciplina difícil académicamente y que no tienen muchas oportunidades de practicar dado el tiempo de clases en la semana (1.5 horas aproximadamente).

Por otro lado, proponen para sus clases de inglés que haya más juegos, participación y actividades orales y menos actividades que impliquen la competencia escrita, además de que pudiera haber un constante repaso o retroalimentación de los temas.

Para finalizar, a pesar que la muestra no es representativa y que solo se trabajó con niñas en las cuatro instituciones y no necesariamente refleja la situación del resto de instituciones de este país, en general se muestran algunas reflexiones en común en cuanto a la enseñanza del idioma extranjero, como la participación y actividades lúdicas en este proceso y la importancia de considerar a los estudiantes como los participantes más importantes de este acto educativo, donde se promueva el estudio del inglés desde la infancia.

Morales et al. (2017) Los autores en el análisis de la pertinencia e implementación de este método en Colombia, realizan una investigación de corte cualitativo, de tipo descriptivo-exploratorio, donde cuestiona a profesores de colegios que han acogido Aicle desde hace varios años y que desde su punto de vista los resultados han sido favorables, los estudiantes tienen más oportunidades de competir en un mercado laboral, son capaces de desempeñarse en un ambiente bilingüe y comunicarse de forma contextualizada según sea el espacio; entre sus resultados arrojan que es pertinente su implementación en los colegios de Colombia, respondiendo así a los programas de bilingüismo que hasta ahora no han tenido buenas respuestas, atendiendo de igual manera a las peticiones de la OCDE(Organización para la cooperación y el desarrollo económico) sobre la promoción de una segunda lengua en nuestro sistema educativo, sin embargo, se deben tener en cuenta el contexto en que fue realizada la investigación y a qué tipo de instituciones se pretende extender el método, este método Aicle(Aprendizaje integrado de contenido y lenguas extranjeras) es usado comúnmente en países europeos, donde se busca orientar ciencias (naturales y sociales) y matemáticas en inglés, buscando responder a las necesidades de un mercado cada vez más competitivo.

Las instituciones ASPAEN (Asociación para la enseñanza) que se encuentran aprobadas y entrenadas por el british consil en la aplicación de Aicle, son colegios privados, cuyos docentes tienen las habilidades necesarias en inglés para orientar ciencias en este idioma, además de los recursos propios, cuentan con un apoyo económico estatal, que, a pesar de no ser de gran peso, como lo mencionan en las encuestas, sirve como motivación para continuar el proceso en las instituciones.

Contrario a esto, las instituciones oficiales del país, no cuentan con docentes en la capacidad de orientar otras áreas del conocimiento en inglés, además el mismo nivel de dominio



del idioma de los estudiantes dificulta esta posibilidad, los recursos que se entregan por parte del gobierno no son suficientes para las necesidades básicas; estas limitaciones hablando de manera general, pero si se quiere, se puede enfatizar como en los colegios de zonas rurales los docentes que orientan inglés no tienen dicha formación de base, la distancia privilegia a la educación básica secundaria y media ya que los docentes de básica primaria no poseen en gran medida las competencias en inglés, a pesar de los esfuerzos que realiza el gobierno para capacitarlos aun el recorrido es largo.

La investigación a pesar que rescata las bondades del método Aicle, no se encuentra en un enfoque de contexto, por lo cual no se podría afirmar, como lo hacen los autores que “contemplar el método Clil (Aicle) como una opción para incorporar en los sistemas educativos nacionales se hace pertinente”

Una cosa si es cierta, este método permite que el docente para enseñar ciencias se motive a cambiar algunas prácticas pedagógicas por actividades lúdicas, replanteándose los modelos con los que se ha enseñado hasta ahora.

En segundo lugar, encontramos los estudios que abordan la capacitación y formación docente en una lengua extranjera, resaltando también las perspectivas de los mismos frente a los nuevos retos de enseñanza que este idioma implica.

Vezub (2016) en su trabajo llamado “Los saberes docentes en la formación inicial. La Perspectiva de los formadores” pone en consideración las aptitudes profesionales que los docentes tienen en el momento de transmitir un conocimiento, teniendo en cuenta también lo que consideran más relevante para enseñar.

Por medio de una metodología cualitativa, y realizando entrevistas semiestructuradas, la autora hace énfasis en como el saber está enraizado a la experiencia como un producto de

reflexión de la propia práctica, “Los *saberes prácticos* son fruto de las experiencias cotidianas de la profesión, están contextualizados y se adquieren en situación de trabajo” (pág.3) lo que nos permite entender como las experiencias de los docentes son en gran medida las que proporcionan los saberes en el momento de enseñar, lo cual facilita su recopilación para que posteriormente, y mediante un proceso consensuado y guiado por la misma experiencia se pueda priorizar aquello enseñable al estudiante.

Cortés (2019) en su tesis de maestría “Experiencias De Maestros: Una Posibilidad Para La Enseñanza De Una Lengua Extranjera” expresa la importancia de la experiencia en el proceso de enseñanza en inglés, asumiendo que como seres humanos se viven situaciones que marcan y transforman el proceso de cada persona, en este caso de los docentes. Afirma que no existe educación sin experiencia y que las actitudes, gestos y otros lenguajes verbales y no verbales asumidas por el docente influyen directamente en el aprendizaje de sus estudiantes.

Esta investigación está enfocada principalmente a los docentes de inglés en la básica y secundaria, por lo que enfatiza la falta de investigación en la básica primaria, a pesar que muchas perspectivas pueden aplicarse en este ciclo, ya que los estudiantes son más sensibles y receptivos a lo que expresan los docentes el proceso de enseñanza en el aula.

Sierra (2016) en “La formación de los docentes de inglés en el marco del plan nacional de bilingüismo. Experiencias de una región de Antioquia” establece a partir de un estudio cualitativo como en una región de Antioquia se presume aplicar el PNB, y la forma en que han sido vinculados los docentes en este proceso. También se muestra como la formación en una lengua extranjera ha sido una preocupación permanente para el gobierno colombiano, sin embargo, en medio de su investigación de corte cualitativo, un porcentaje de los docentes expresa no tener claridad sobre las políticas de este programa, además como la implementación

no ha arrojado los resultados que se esperaban, ya que hace falta optimización y continuidad en la realización de cursos de formación docente. Adicional a esto se observa como los mismos docentes del área de inglés se encuentran en gran manera excluidos de las políticas que la secretaria de educación establece en cuanto a lengua extranjera, a pesar de que ellos deberían ser los principales participantes de las orientaciones para implementar dichos programas.

A partir de las entrevistas realizadas y el análisis de los datos obtenidos, se concluye que la falta de divulgación y conocimiento por parte de los docentes es una falencia que se evidencia en el desarrollo del programa y como aquellos que de alguna fuente externa obtienen información insuficiente, expresan la necesidad de ser vinculados a este tipo de formación para renovar sus prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta que dichos cursos se focalizaron en los docentes con bajo nivel de inglés.

Finalmente, se hace un reconocimiento a este tipo de programas de formación, sin dejar de hacer énfasis en los puntos que pueden mejorar este tipo de políticas.

Los docentes expresan que la rigurosidad y continuidad es fundamental para el desarrollo de este programa de bilingüismo y solicitan que se busquen métodos de divulgación efectivos para que las instituciones puedan ser partícipes de estos y no queden relegadas de los espacios formativos.

En conclusión, y como advierte Ibernón (2014), las políticas actuales de estado deben dar el reconocimiento y un lugar significativo a las voces de los docentes, quienes son parte fundamental en la iniciativa de estos procesos.

Amaya et al. (2019) por medio de una estrategia investigación acción, indagan por las principales dificultades que se presentan en un aula de Girardot Cundinamarca, donde a partir de

observación, diarios de campo y entrevistas, crean las acciones pertinentes para fomentar el uso de una lengua extranjera en una sede de primaria con el modelo escuela Nueva, promoviendo actividades propias de las metodologías activas, que involucren al estudiante y permitan el trabajo colaborativo, asimismo el docente que, en sus posibilidades de conocimiento se apropie de algunos aprendizajes para poder ejercer su rol de facilitador en el aula, y para esto se hace necesaria la cualificación permanente, que en este caso, fue dada por las investigadoras en su plan de acción.

Ramos y Aguirre (2016) En su estudio sobre la enseñanza del inglés en el área rural, “English Language Teaching in Rural Areas: A New Challenge for English Language Teachers in Colombia” los autores hablan sobre los retos de los profesores de inglés en Colombia, teniendo en cuenta como la enseñanza del área urbana y rural tienen diferencias focalizadas, lo que impide en muchas ocasiones que los docentes quieran laborar en contextos tan diversos y difíciles como las zonas rurales de Colombia.

Es conocido que en este ambiente rural se presentan problemáticas sociales más pronunciadas, pues existe mayor pobreza, bajo rendimiento académico en comparación con la ciudad y poco interés e importancia de la educación para las familias, especialmente en lengua extranjera, falta de motivación de los estudiantes hacia el inglés, falta de infraestructura y recursos tecnológicos, además de problemas de adaptación de los docentes en el contexto propio del campo.

Todas estas problemáticas las abordan los autores como situaciones características de la ruralidad en Colombia, sin embargo, propone algunas posibles soluciones para que los docentes vean con otros ojos el contexto rural, y puedan proyectarse a un posible panorama laboral.

En primer lugar, propone la inclusión de la comunidad, como padres y estudiantes en el planteamiento de un currículo que pueda responder realmente a las necesidades del contexto, de manera que la escuela pueda ser percibida como un lugar relevante en las vidas de las personas de esta comunidad.

En segundo lugar, los docentes deben apropiarse de la metodología propia de la escuela rural, que ha probado ser más eficiente en ambientes de multigrado, además de tener un conocimiento de la cultura del lugar donde labora, de manera que pueda comprender un poco más su contexto e interactuar mejor con los habitantes de la misma, disminuyendo así la dificultad para adaptarse al nuevo ambiente rural.

Y en tercer lugar, realiza una propuesta para que los futuros docentes puedan realizar prácticas en zonas rurales, donde puedan tener experiencias y acercamientos a este entorno, permitiendo ver las virtudes de este lugar y no concentrarse en las dificultades que presenta, lo cual promueve a futuro que los docentes de inglés no sean reacios a la idea de trabajar en zonas rurales o buscar rápidamente traslados a los cascos urbano, sino que puedan aportar al desarrollo escolar y comunitario de la zona, resaltando la importancia que ha venido tomando la lengua extranjera en nuestro país.

En el texto, los autores también abordan una postura sobre la interacción en el aula, donde hablar en inglés sea una regla en esta clase; sin embargo, resalta las dificultades que tienen los estudiantes para entender, por lo cual el docente debe saber cuándo y cómo comunicarse en su lengua materna, moderadamente.

El uso constante de la lengua extranjera motiva a los estudiantes a querer comunicarse de esta manera, teniendo en cuenta que el docente de inglés es el único modelo que tiene para avanzar en este proceso, ya que dadas las circunstancias de la escuela rural es difícil necesitar

este idioma en otras situaciones cotidianas, por lo que la escuela es indispensable en este proceso de aprendizaje y motivación.

Ortega y Auccahuallpa (2017) por medio de una investigación cuantitativa de tipo exploratorio en su trabajo “La educación ecuatoriana en inglés: Nivel de dominio y competencias lingüísticas de los estudiantes rurales” abordan la problemática de los bajos niveles de inglés en los estudiantes de bachillerato a pesar de los esfuerzos que ha dispuesto el gobierno en programas hacia el fortalecimiento en la enseñanza de esta lengua.

Pone en manifiesto que pese a las reformas curriculares y las metodologías que se han implementado en compañía del British Council no ha dado los frutos esperados, se evidencia igual que en Colombia la falta de preparación en los docentes de inglés, destacando que el nivel mínimo de estos profesionales es de B2, cuando un docente de esta disciplina en específico debería ser C1 o C2 según el MCER (marco común europeo de referencia), por lo que es difícil esperar un nivel de mínimo b1 para que los estudiantes finalicen sus estudios de bachiller, dificultando en mayor medida su ingreso a educación superior y mayores oportunidades de trabajo a futuro.

Resaltan además de la preparación de los docentes, la brecha existente entre las zonas urbanas y rurales en cuanto al acceso a recursos económicos, tecnológicos, humanos y otros materiales necesarios para fortalecer el uso de esta lengua, teniendo en cuenta también que hacen falta mayores investigaciones del tema en el área rural para tener mayor claridad y acceso a información sobre la situación de la educación rural.

Entre los resultados que arroja su investigación se evidencian los bajos niveles en las competencias de producción escrita y comprensión lectora, a pesar que las competencias orales y comprensión auditiva no son altas, recomienda que se sigan reforzando las que tienen mayor

nivel y a partir de estas utilizar metodologías como Task-based Language Teaching, Communicative Language Teaching y Content and Language Integrated Learning para fortalecer el nivel de inglés en su totalidad.

En este trabajo se evidencia al igual que en nuestro país la falta de inversión en las zonas rurales, la diferencia entre esta zona y la urbana y además la necesidad de profundizar en investigaciones en este sector, por otro lado, se observa que el enfoque es hacia los estudiantes y docentes de la educación básica secundaria y media, por lo que la educación básica primaria muchas veces queda rezagada de las investigaciones en lengua extranjera.

“Las percepciones de los futuros docentes en cuanto la enseñanza de ciencias en inglés” hace parte del estudio realizado por Amat et al. (2017) habla sobre uno de los puntos importantes, la formación docente y cómo estos se sienten preparados o no para impartir una clase particular en inglés, acotando que podrían sentirse ansiosos por la fluidez con que realicen la clase, además del nivel bajo de los estudiantes, quienes podrían sentirse frustrados de no entender los temas orientados o presenten baja participación en las clases por miedo a no desempeñarse bien en este idioma.

Por medio del método AICLE El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (en inglés Content and Language Integrated Learning, CLIL), se busca que los docentes orienten ciencias en inglés contribuyendo así al desarrollo del multilingüismo y permitiendo mayor motivación por parte de los estudiantes hacia los contenidos paralelamente con una lengua extranjera, procurando responder a las demandas socio-económicas actuales.

“Según Wolff (2012), la formación docente es quizás el área más exigente de los muchos retos que presentan los programas AICLE. Coyle (2010) sugiere que, sin un programa de formación apropiado, es muy probable que no pueda llevarse a cabo el

potencial de los programas de integración. En los últimos tiempos y en respuesta al creciente interés en relación a la formación de los maestros AICLE, universidades y centros de formación han incorporado en sus programas cursos y módulos formativos con el fin de garantizar esta formación, tanto desde el punto de vista lingüístico como desde la perspectiva metodológica, y así, poder dar respuesta a los retos y preocupaciones de los futuros maestros cuando éstos son todavía estudiantes universitarios.” (Amat et al., 2017, p. 4932)

García et al. (2018), “Teaching English in a Mexican Rural and an Urban Primary Schools: General classroom teachers as an alternative to become language access facilitators in a marginal and indigenous contexts” en este trabajo hacen referencia a la enseñanza del inglés en primaria, diferente a muchas investigaciones cuyo enfoque es orientado a las educación básica secundaria, en este caso, por medio de una investigación mixta estudian no solo las condiciones institucionales sino también las condiciones socioeconómicas de los mismo docentes de aula por medio del instrumento AMAI 8X7 (Asociación mexicana de agencias de investigación de mercado); además de esto hace una comparación de la implementación del programa de bilingüismo en México, The National English Program en Basic Education y como este se refleja o no tanto en la zona rural como urbana.

Deja ver como a pesar de las condiciones diferenciadas de ambos contextos a nivel académico reflejan niveles insuficientes en las asignaturas básicas como lenguaje, matemáticas, ciencias y otras aun sabiendo que una de las instituciones es rural, indígena y con pocos recursos humanos y de infraestructura, en contraste con la institución urbana en el centro de la capital con adiciones (no tan significativas como se esperaría) en recursos humanos y de infraestructura.



Es interesante como se plantea que los mismos docentes de aula de primaria deberían ser quienes orienten las clases de inglés, sin embargo, se encuentra la constante dificultad de la falta de preparación en esta lengua por parte de los docentes; expresan que la última vez que estudiaron este idioma fue cuando se encontraban en bachillerato o preparatoria, y en algunos casos ni siquiera orientan la asignatura en la institución.

México implementa la enseñanza del inglés en primaria desde el 2009, sin embargo los docentes profesionales en inglés no son suficientes para cubrir la población estudiantil, por lo que plantea dentro de su programa recurrir a los docentes de aula de primaria, sosteniendo que el nivel de inglés según el marco común europeo no tiene que ser significativamente superior al de los estudiantes, en el texto indican como ejemplo que un docente de preescolar podría orientar su clase teniendo nivel A1 de referencia.

Dentro del estudio se observa en los docentes participantes de ambas instituciones el poco o nulo conocimiento del programa y la necesidad de capacitación del mismo, ya que coinciden en la necesidad del aprendizaje y acercamiento del inglés en la primaria para que más adelante en la vida escolar del estudiante este no se convierta en una barrera o en una cifra más de reprobación.

Finalmente, los docentes aceptan que a pesar de no tener formación específica en el idioma inglés considera que con su experiencia pedagógica poseen herramientas que les permiten orientar sus clases de inglés sin embargo es necesario que el programa de inglés se continúe implementando en todos los estados del país y que se promueva el acompañamiento de un docente capacitado para iniciar o continuar los procesos de cada institución educativa según sean las necesidades de sus contextos.

En tercer lugar, se destacan algunos estudios que ponen a consideración las políticas de pertinencia de la enseñanza del inglés, algunas discusiones sobre los resultados y alcances que se pueden percibir de las mismas.

Roldán y Peláez (2016) en su trabajo sobre la “Pertinencia de las políticas de enseñanza del inglés en la zona rural de Colombia”, buscan conocer las percepciones que tienen diferentes actores de un municipio de Antioquia frente a las decisiones que toma el gobierno en la implementación y enseñanza de una lengua extranjera.

Su investigación la realizan por medio de un estudio de caso, en el cual participan cinco personas que cumplen diferentes roles dentro del municipio de Yarumal (sector público, privado, educativo, entre otros) donde cada participante da su punto de vista desde su lugar de enunciación.

Seguidamente los autores resaltan las categorías más importantes que se destacan dentro de la investigación y realizan sus aportes no solo desde la posición obtenida mediante entrevistas sino también desde las posturas del gobierno y las políticas que se implementan.

Entre los hallazgos fundamentales, encuentran como estas políticas de enseñanza tienden a homogeneizar la educación sin tener en cuenta el contexto y las necesidades diferenciadas entre el área rural y urbana; son percibidas como un discurso etéreo para los habitantes de zonas rurales y finalmente no son implementadas de forma efectiva.

Hacen alusión a la cantidad de investigaciones focalizadas en el área urbana y como las políticas lingüísticas de enseñanza del inglés se estudian en este sector, sin embargo resalta la falta de interés investigativo en las zonas rurales, destacando solo dos trabajos encontrados dentro del enfoque rural, Bonilla y Cruz (2014) citado en (Roldán & Peláez, 2016) , en la exploración de aspectos socioculturales que implican la enseñanza y el aprendizaje del inglés en

zonas rurales en cinco regiones del país; Correa y Montoya (2014) citado en (Roldán & Peláez, 2016) sobre la implementación del PNB en zonas rurales de Antioquia.

Finaliza haciendo énfasis en que las políticas no son solo del gobierno, sino que todos deberíamos de una u otra forma contribuir a que estas se puedan llevar a cabo, reflexionando sobre el reconocimiento de los agentes educativos en la implementación de las políticas dadas y la poca participación de estos mismos agentes desde un papel más crítico, sin embargo, también es necesario mayor inversión en recursos humanos, como capacitaciones a docentes de zonas rurales, recursos tecnológicos, espacios diferentes al aula de clase y adaptación de las políticas a cada región teniendo en cuenta las necesidades de la misma.

Fajardo y Miranda (2018) realizan un trabajo en Sogamoso sobre la percepción docente en el PNB, por medio de estudio de caso, reúne a docentes de lengua extranjera del área rural y urbana, donde expresan por medio de entrevistas y cuestionarios sus percepciones sobre la implementación del programa.

En primer lugar, ahonda sobre las políticas lingüísticas en Colombia, donde se tienen en gran medida unas orientaciones casi utópicas y como estas no son generadas en contexto y teniendo en cuenta las realidades locales y regionales del país.

A pesar que no se habla de los derechos básicos de aprendizaje, ya que aún no se publicaban, hacen alusión a los EBC, como una ruta para alcanzar los objetivos de niveles de pro eficiencia en inglés según el marco común europeo, sin embargo, no son objetivos en la brecha existente entre zonas rurales y urbanas, además son los mismos docentes quienes hacen expresas sus opiniones sobre estas políticas, destacando entre ellas, la necesidad de mayores recursos, no solo económicos sino también tecnológicos, formación a docentes de preescolar y primaria, teniendo en cuenta que son estos también partícipes de la necesidad de implementar el PNB,

además que deben de alguna forma cumplir con los EBC para estos ciclos de escolaridad, formación a docentes de inglés propendiendo por mejorar sus niveles de competencia en la lengua, pero también sus prácticas pedagógicas y didáctica del área y finalmente un rediseño de currículo, que atienda a estas necesidades además de aumentar la intensidad horaria y dar cumplimiento a todas las competencias que se desean desarrollar.

El análisis de los datos de los autores es muy explícito en cada capítulo, donde se contemplan las categorías más importantes halladas en las entrevistas y cuestionario, delimitando así la percepción que tienen los docentes en cuanto a este programa.

Finalmente, las categorías que se discuten en el estudio, dan lugar al reconocimiento que solicitan los docentes en que su voz sea escuchada, expresan que tienen las capacidades profesionales para aportar también en la construcción de políticas que atiendan a la diversidad de contextos.

Los docentes expresan un auténtico interés por la implementación del PNB, entendiendo como una política para atender a las necesidades económicas y de comunicación global, pero con la tendencia a poder tomar decisiones en estos programas como involucrados de primera mano.

Mejía (2016) por medio de una investigación cuantitativa, con el método aoxaca-blinder, (método estadístico) busca analizar la brecha existente entre los colegios oficiales y no oficiales en un rango de 2008 a 2013, teniendo en cuenta que el nivel de inglés en Colombia es el más bajo de Latinoamérica.

A pesar de su trabajo cuantitativo, arroja interpretaciones de corte cualitativo en el análisis de datos, donde se estima entre tanto el nivel de formación docente, haciendo alusión que el 40% de los docentes no alcanza un nivel de inglés b1 según el MCE (Mejía, 2016), y que

en estos actores hace falta motivación en el momento no solo de enseñar esta lengua, sino también para aprenderla.

A pesar que la implementación del programa de bilingüismo no ha evidenciado aun resultados positivos desde su lanzamiento, el autor deja en claro que si ha aumentado el nivel de interés de los estudiantes y docentes en esta área.

“Si se interpretara el componente no explicado como la motivación que tiene el estudiante hacia el aprendizaje del inglés, podemos afirmar que las estrategias que se están desarrollando han logrado captar el interés de los alumnos hacia el aprendizaje de una segunda lengua y, probablemente, con todas las estrategias diseñadas hacia la mejoría de la calidad docente, la motivación de los profesores también esté creciendo, lo que los ha llevado a renovar su gestión.” (Mejía, 2016, p. 233)

El trabajo se vale de diferentes variables, entre ellas ingresos de familias, ubicación (rural-urbana), acceso a tecnología, entre otras que permiten que los estudiantes tengan un mayor acercamiento al estudio del inglés, sin embargo, cuando se analizan los datos, hasta la fecha en que se realiza la investigación, se puede decir que el incremento en las pruebas saber ha sido mínimo.

De igual manera expresa que las instituciones no oficiales, a pesar de identificarse como bilingües la mayoría de estas, la diferencia de los promedios no es notable “un estudiante promedio de un colegio público tiene un nivel de inglés de 42,70 que corresponde a un nivel A-, lo que significa que no alcanza a catalogarse con un inglés básico, y el 49,12 que obtiene en promedio un estudiante de colegio privado sigue estando en la categoría básica” (Mejía, 2016, pág. 234).

Está claro que, aunque la brecha se ha reducido, lo ha hecho muy lentamente y la mejora en el nivel de inglés no ha aumentado al ritmo que se requería para alcanzar la meta impuesta en el 2004 de ser un país con buen nivel de inglés para el 2019, y que los estudiantes próximos a graduarse tengan un nivel B1 según el Marco Común Europeo.

Patiño et al. (2017) en “Socialización del proceso de sistematización de experiencias significativas en la enseñanza del inglés en Risaralda” hacen un estudio cualitativo de carácter exploratorio y descriptivo donde resaltan las labores realizadas por los docentes participantes de una convocatoria en los municipios no certificados de Risaralda, la invitación a presentar sus experiencias significativas de aula en la enseñanza y aprendizaje del inglés motivó a diferentes docentes a exponer sus propuestas. Los investigadores profundizan en las propuestas buscando los intereses y condiciones de los docentes del municipio y que puede llevarlos o no a participar de estas convocatorias.

Entre los datos encontrados, se observa que solo el 10% de los docentes de inglés del municipio se presentaron, y gran parte de estos correspondían a docentes de contratos temporales y no nombrados.

Se destaca la necesidad de acompañar a los docentes en este tipo de proyectos ya que no todos cumplieron con los requisitos que se consideran dentro de una experiencia significativa, sino que se dan pinceladas de las clases regulares en el aula, por el contrario, otros docentes vinculan otras áreas del saber cómo artística, educación física y otras para lograr una transversalización en el aula.

Una de las conclusiones más importantes es la falta de motivación de los docentes en la participación de propuestas por la Secretaría de Educación, además que aquellos que poseen mayor formación académica, como maestrías, deberían estar punteando estas convocatorias y

liderar la participación de las instituciones, sin embargo, pocos docentes con experiencia investigativa se presentaron.

Un punto importante es que, a pesar que no se especifica en la investigación, es que todos los docentes se encontraban en el ciclo de básica secundaria y media, lo cual nuevamente deja relegado al ciclo de educación primaria, restando importancia de esta disciplina en este nivel o la falta de docentes con la experiencia para participar.

Finalmente se resalta la necesidad de formar a los docentes en inglés, no solo desde la perspectiva académica sino también desde el enfoque metodológico que se aplica en el aula.

Durante la búsqueda de antecedentes, se pueden ver estudios orientados hacia la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, especialmente en zonas urbanas, y no siempre enfocadas en el ciclo de primaria, por lo cual resulta interesante poder conocer por medio de esta investigación dichos objetos de estudio en zonas rurales. De igual manera, las investigaciones encontradas van enfocadas hacia los docentes que han tenido formación en inglés como licenciados, dejando de lado a quienes deben orientar este idioma sin tener una formación de base, y donde en muchas ocasiones es su experiencia como docente lo que les permite llevar a cabo estas prácticas pedagógicas aun sin dicha formación, además observar como la cualificación ofertada por la secretaría de educación departamental ha incidido en las prácticas educativas de las escuelas unitarias y rurales de básica primaria en el municipio.

### **Marco Teórico**

El marco teórico está diseñado desde las categorías fundamentales de esta investigación, donde se hace alusión a las principales posturas de dichas categorías que permiten comprender el desarrollo del trabajo realizado.

En primer lugar, se trabaja la categoría de experiencia a partir de los autores de Bárcena y Larrosa, permitiendo entender la experiencia desde un fenómeno esencial y significativo para los docentes, en quienes influye directamente su práctica pedagógica. Como referencia para esta categoría se encuentra una subyacente donde se menciona la ruralidad como contexto específico de la investigación y como las experiencias de los docentes en este escenario pueden ser diferentes, teniendo en cuenta que para Creswell “no siempre se puede separar lo que las personas dicen del lugar desde donde lo dicen” (Creswell, 2013, pág. 48), es por esta razón que el entorno rural se convierte en un espacio fundamental para llevar a cabo el proyecto, ya que las experiencias que se hallan son desde un lugar de enunciación diferente a la zona urbana y docentes urbanos

La segunda categoría hace referencia a las estrategias de enseñanza de la lengua extranjera, desde esta perspectiva se hace un rastreo desde aquellas tradicionales y cómo han evolucionado según las necesidades y los recursos que se presentan en cada contexto; además de conocer las posibles estrategias que son utilizadas por los docentes dentro del aula de clase en el lugar de la investigación.

Finalmente se encuentra la categoría de formación docente, donde se observa la necesidad permanente de los docentes de actualizar sus prácticas en especial en lengua extranjera que es la competencia de este trabajo, permitiendo así observar desde la mirada de Shulman como la experiencia y la formación docente son fundamentales para el ejercicio docente en el aula.

## **Experiencia**

“Experiencia es el nombre que le damos a nuestras equivocaciones” - Oscar Wilde.



El significado de experiencia ha sido asumido por diferentes autores en diferentes ámbitos, sin embargo, en esta investigación se tomarán como referencia principal las consideraciones de Bárcena y de Larrosa, sin desmeritar los demás conceptos que también tienen alguna contribución en el entendimiento de esta definición.

En primer lugar, Larrosa pretende demostrar las diferentes posibilidades que tiene la experiencia en el campo educativo, la forma en que a esta palabra se le ha dado un uso abusivo, sin primero hacer un análisis o reflexión sobre cómo se emplea. En este caso, llama la atención que se busque hacer una reflexión de la experiencia misma, lo que permite que este fenómeno no pase desapercibido y tenga la relevancia que tiene en la vida de cada uno, en este caso, en la vida del maestro, en su quehacer en el aula y su constante reflexión en él mismo, lo que más adelante podría entenderse como el saber de la experiencia. También busca que se piense “la experiencia desde la experiencia” (Larrosa, 2006); a partir de esto destaca algunos principios de la experiencia como: Exterioridad, alteridad y alienación; subjetividad, reflexividad y transformación; singularidad, irrepitibilidad y pluralidad; pasaje y pasión; incertidumbre y libertad; finitud, cuerpo y vida.

Para comprender un poco la postura del autor, partimos de su premisa: experiencia es “eso que me pasa a mí”.

Entendida la experiencia como un acontecimiento, un acontecimiento ajeno a mí, que no soy yo y por ende no depende de mí, ese acontecimiento lo entendemos como eso, de eso que me pasa a mí, atendiendo así al principio de exterioridad o alteridad o alienación. (Larrosa, 2006)

La exterioridad de la experiencia está contenida en el *ex* de su misma palabra; no hay experiencia sin eso exterior que me pasa a mí.

Es reflexiva porque eso que me pasa a mí, contiene el pronombre reflexivo *me, es decir, que algo pasa* en mí, no ante mí, donde el lugar de la experiencia soy yo; es subjetiva, porque acontece en un sujeto que deja que algo le pase, sea en sus ideas, pensamientos, etc. Hace referencia también a que “cada experiencia es siempre experiencia de alguien” es propia, particular, la experiencia es para cada cual, la propia y finalmente es transformadora, ya que eso que me pasa, me forma o me transforma. (Larrosa, 2006)

El principio de pasaje nos habla que la experiencia es un camino, una travesía, es ese pasar de “eso que me pasa a mí”, algo desde el acontecimiento hacia mí y al pasar por mí deja una huella o una marca o una herida, herida en el sentido que la experiencia es un padecimiento de eso que me pasa (principio de pasión).

La experiencia es incertidumbre y libertad, no puede ser anticipada, planeada ni conocer de antemano el resultado (incertidumbre); la experiencia es libre “es el lugar de la libertad” (Larrosa, 2006), asimismo es la escuela, a pesar de la metodología y la planeación, las experiencias ocurren, no se planifican, ni se conoce cuál será el resultado, pero alteran *mi* percepción (en este caso la del maestro) acerca de algo, me alteran a *mí* como maestro por lo tanto alteran *mi* enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, en el concepto de Bárcena se piensa el acontecimiento como una imposibilidad, como algo filosóficamente impensable y por esto mismo no se puede teorizar sobre lo impensable.

“De acuerdo con el poeta (Rilke), la indecibilidad del acontecimiento se explica por su resistencia misma a ser nombrado mediante la palabra. Aquello en lo que la palabra todavía no puede penetrar es, justamente, el espacio mismo de la experiencia,

porque primero viene la experiencia y luego la palabra que la nombra. El acontecimiento, entonces, es el lugar de la desnuda experiencia.” (Bárcena, 2002, p. 503)

El acontecimiento es la experiencia que hacemos con el mundo y la experiencia que el mundo hace en nosotros, sin embargo, el acontecimiento proporciona un “saber de la experiencia” que permite expresarlo en palabras y por lo tanto se hace pensable, esta experiencia se deja nombrar y pensar de otro modo que no es exclusivamente conceptual, una manera distinta de pensar; pensar también la educación desde la reflexión, la percepción y la experiencia, donde se asuma “el reto de introducir verdaderos contenidos de conciencia en el sujeto que se educa” (Bárcena, 2002, p. 503). Ese saber de la experiencia es lo que transforma al maestro que es sensible de transformarse, que reflexiona sobre ese hecho que pasó en él y le hace preguntarse y pensarse de manera distinta.

Para Bárcena, la experiencia desde lo educativo se piensa el acontecimiento en tres dimensiones; el acontecimiento como *irrupción* de lo imprevisto, de lo que proporciona un pensamiento nuevo, no algo que ya se pensaba sino aquello que es necesario percibir diferente, con un nuevo lenguaje; el acontecimiento es lo que nos permite *hacer una experiencia* en nosotros, algo que nos pasa y no nos deja igual que antes, no un acontecimiento con el que experimentamos sino lo opuesto que es lo que da lugar a la experiencia. Un acontecimiento es lo que *rompe la continuidad*, rompe la historia y el tiempo personal de aquello vivido.

La educación se vuelve entonces acontecimiento, como experiencia de lo nuevo, lo extraño que nos lleva a pensar de forma diferente, experiencia de aprendizaje como aquello de lo cual hacemos experiencia y finalmente es experiencia del aprendizaje de la decepción.

El autor hace énfasis en una experiencia que se hace y no como algo que se tiene, según Esquilo nos hacemos sabios a través del daño, y sólo en las decepciones llegamos a conocer adecuadamente las cosas. (Bárcena, 2002, p. 503)

La experiencia se comprende entonces desde la perspectiva de rompimiento, de daño, de eso que me pasa, pero que no solo rompe, daña o pasa, sino que transforma, reflexiona, cambia... Cuando se habla con docentes en labor, se escucha en muchas ocasiones como expresan “yo lo hacía así, hasta que...”, “empecé a hacer esto porque...”, “desde que viví aquello intento cambiar la forma en que” y es precisamente estas introspecciones de algo que sucedió lo que me permite considerar una transformación y esperar algo diferente y tal vez mejor.

Ha sido por medio de la experiencia que los docentes han llegado a ser los docentes que son, y seguramente que estas mismas experiencias permitan que continúen transformándose y cambiando en la medida que aun sea sensible de hacerlo.

## **Ruralidad**

El sector rural en Colombia, al igual que en los demás países en vías de desarrollo, ha sufrido diversas transformaciones en los últimos tiempos, debido en gran parte a los procesos de industrialización y modernización de la sociedad, como también a externalidades propias de la dinámica nacional. A mediados del siglo XX el sector agrícola era el eje fundamental de la economía colombiana y alrededor de la mitad del total de la población vivía en el campo. Sin embargo, esta proporción empezó a variar cuando muchas familias campesinas decidieron migrar hacia los centros urbanos en busca de mejor calidad de vida. En este punto cabe resaltar que el estado colombiano ha tenido una deuda histórica con las comunidades rurales al no tener la

presencia necesaria para garantizar las condiciones mínimas de salud, educación o seguridad, lo cual sumado al incremento de la pobreza y al escalamiento del conflicto entre diferentes grupos armados, impulsó dichas migraciones hacia las ciudades durante muchos años.

A principios de los años noventa, el país asumió una política de apertura económica que por diversas circunstancias terminó perjudicando a los productores agrícolas. Adicional a esto, el aumento del narcotráfico y el recrudecimiento de la violencia en el campo desembocaron en una crisis generalizada del sector rural, durante la cual aumentaron los niveles de pobreza y desempleo de la población. A partir de esta crisis, el gobierno implementó programas especialmente diseñados para fortalecer el sector agropecuario y aumentó la inversión social en muchas áreas rurales, con lo cual se logró disminuir el desplazamiento de la población y mejorar los indicadores básicos de muchas comunidades. (Perfetti, 2003)

## **Educación Rural**

Desde la constitución de 1991, la educación es considerada como obligatoria para niños, niñas y jóvenes que habitan las zonas rurales del país (LEY 115, 1994), sin embargo, el sector educativo rural lo permean problemáticas como baja calidad educativa, índices de cobertura y deserción de estudiantes y falta de políticas pertinentes que respondan a las verdaderas necesidades de un contexto muy diferente al urbano.

Con la intención de responder a estas necesidades el gobierno ha venido implementando estrategias que benefician al campo, por ejemplo, el Proyecto de Educación Rural (PER), el cual busca aumentar la cobertura y calidad educativa de este sector, promover la capacitación de la comunidad en convivencia y paz, y generar políticas de educación técnica rural. En otras palabras, uno de sus objetivos es:

[...] incrementar el acceso con calidad a la educación en el sector rural desde preescolar hasta media, promover la retención de niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo y mejorar la pertinencia de la educación para las comunidades rurales y sus poblaciones escolares con el fin de elevar y la calidad de vida de la población rural.

(Universidad de Antioquia, s.f.)

Las problemáticas de la educación rural en Colombia no se limitan al olvido y a la marginalidad que se evidencia por parte del estado, sino también al conflicto en el que se ha visto inmerso durante largo tiempo, a pesar que el pasado gobierno llevó a cabo los acuerdos de paz y se puede observar un cambio considerable en las zonas campesinas, se debe tener en cuenta que estos cambios deben venir acompañados de otros apoyos sociales y económicos que propendan por el desarrollo de esta comunidad.

Si bien la educación rural ha sido siempre un reto para el país, sí se han implementado programas y proyectos donde se involucran tanto el ámbito educativo como el laboral, siendo un ejemplo claro los PPP (proyectos pedagógicos productivos), los cuales han permitido que la comunidad, (estudiantes, docentes y otros miembros) sean partícipes de los procesos que se llevan a cabo en las instituciones educativas; y aunque aún existen dificultades en inversión, infraestructura, recursos tecnológicos y otros, se observa un aumento en el interés del gobierno hacia la educación rural, por lo que las instituciones rurales empiezan a sobresalir en aspectos de innovación y participación en un campo donde habían estado relegados por falta de oportunidades y visibilidad.

En la actualidad persisten muchos de los problemas que han agobiado al sector rural durante la historia reciente. La presencia del estado continúa siendo insuficiente (o nula) en muchas poblaciones, los grupos armados siguen representando una amenaza para los

campesinos, y el desempleo y la pobreza aún están presentes en estas comunidades. Sin embargo, es innegable que en el transcurso del presente siglo las condiciones de vida de la población rural han mejorado sustancialmente, teniendo cada vez mejor acceso a los sistemas de salud, mayor cobertura y calidad en educación y mejores medios de comunicación con el mundo en general.

Finalmente cabe resaltar que la importancia de la educación de calidad en el sector rural según Parra et al. (2013) puede llevar a que esta población disminuya sus niveles de pobreza, que son mayores que los del sector urbano y que por medio de estudios se ha concluido que accediendo a una educación que alcance niveles técnicos y universitarios, aquellos hogares que se encuentra dentro de la línea de pobreza o debajo de ella pueden llegar a tener más oportunidades laborales y mejorar sus condiciones económicas.

En este punto, juega un papel fundamental la educación rural con las alianzas que apoyan el sistema educativo, proporcionando en las instituciones programas paralelos con el bachillerato académico, donde pueden formarse como técnicos en áreas afines al sector agrícola y pecuario; además de la vinculación que han tenido las universidades en el campo, proporcionando de igual manera programas complementarios como tecnologías que preparan a los estudiantes como futuros emprendedores de un campo más tecnificado y por lo tanto más productivo.

En el caso de Caldas, más específicamente en Chinchiná, se pueden observar programas de formación superior de acuerdo a lo mencionado anteriormente, sin embargo, es necesario decir que en el área de Inglés como disciplina fundamental hoy día en la formación de estudiantes de todos los ciclos hace falta mayor profundización, ya que este idioma es orientado únicamente en la modalidad académica de las instituciones educativas, por lo cual sería igual de importante y necesario para el sector rural estar a la vanguardia de las necesidades del campo

laboral, en el que indiscutiblemente el idioma Inglés junto con las tecnologías de la información han tomado mayor fuerza.

### **Escuela Nueva**

Escuela Nueva se define en Colombia, a partir de la década del cincuenta, como una alternativa metodológica para apoyar la educación rural, partiendo de corrientes pedagógicas activas que permitan mayor participación del estudiante, de tal manera que pueda ir avanzando en su aprendizaje de forma autónoma y el docente sea un hilo conductor en este proceso.

La educación rural, debido a políticas de esta década se asienta con una oferta deficiente, debido a las dificultades como acceso, pobreza, violencia y falta de personal tanto docente como estudiantil. Debido a esto se crean escuelas unitarias, es decir que un mismo docente atiende todos los grados y todas las asignaturas. (Amaya et al. 2019)

A pesar de la escuela como un entorno de calidad, se puede observar como en el nivel educativo Colombia presenta carencias en cuanto a presupuesto, recursos, docentes y otros, sin embargo, estas carencias son más pronunciadas cuando se percibe la calidad entre educación rural y urbana, por las razones anteriormente mencionadas (acceso, pobreza, violencia, personal)

Para Fernández (2003), citado en (Montes et al. 2013):

“En Iberoamérica existen dificultades en los sistemas educativos que afectan la concepción de la calidad tales como las marcadas brechas entre el sector público y el privado, entre la zona urbana y rural, y las poblaciones indígenas de las mayoritarias, del mismo modo, se evidencian dificultades en el ingreso a la escuela, falta de materiales educativos, deficiencias en la formación del profesorado, deserción prematura y repetición de primer grado, poca retribución por la docencia, lo que tienen como



consecuencia que los maestros tengan trabajo adicionales, baja formación en informática y baja formación de los directivos lo que acarrea una débil supervisión del sistema; en lo que refiere a las políticas y programas, estos se construyen sin vincular al profesorado.”

Estas brechas no son desconocidas para el sector público, que a pesar de implementar nuevos programas para fortalecer la calidad educativa como PTA (Programa todos a Aprender) no logra nivelar académicamente lo rural a lo urbano, ya que no se tienen presentes los procesos diferenciados entre el uno y el otro en cuanto un aula unitaria o multigrado a un aula regular.

Y es que no es lo mismo atender seis grados en un mismo espacio, con temáticas diferentes y además diferentes ritmos de aprendizaje por lo que la metodología ESCUELA NUEVA apoya al docente en uso de materiales como cartillas y mayor autonomía en el desarrollo de las mismas, incluso un enfoque adecuado al trabajo en el campo y en su contexto, sin embargo, no es suficiente y el mismo docente en su quehacer diario debe buscar estrategias propias para ejercer su día a día en el aula, respondiendo no solo a los parámetros de calidad sino a las demás actividades propias de una escuela rural.

### **Estrategias De Enseñanza Del Inglés Como Lengua Extranjera**

Los lineamientos curriculares de idiomas extranjeros en Colombia, destacan como:

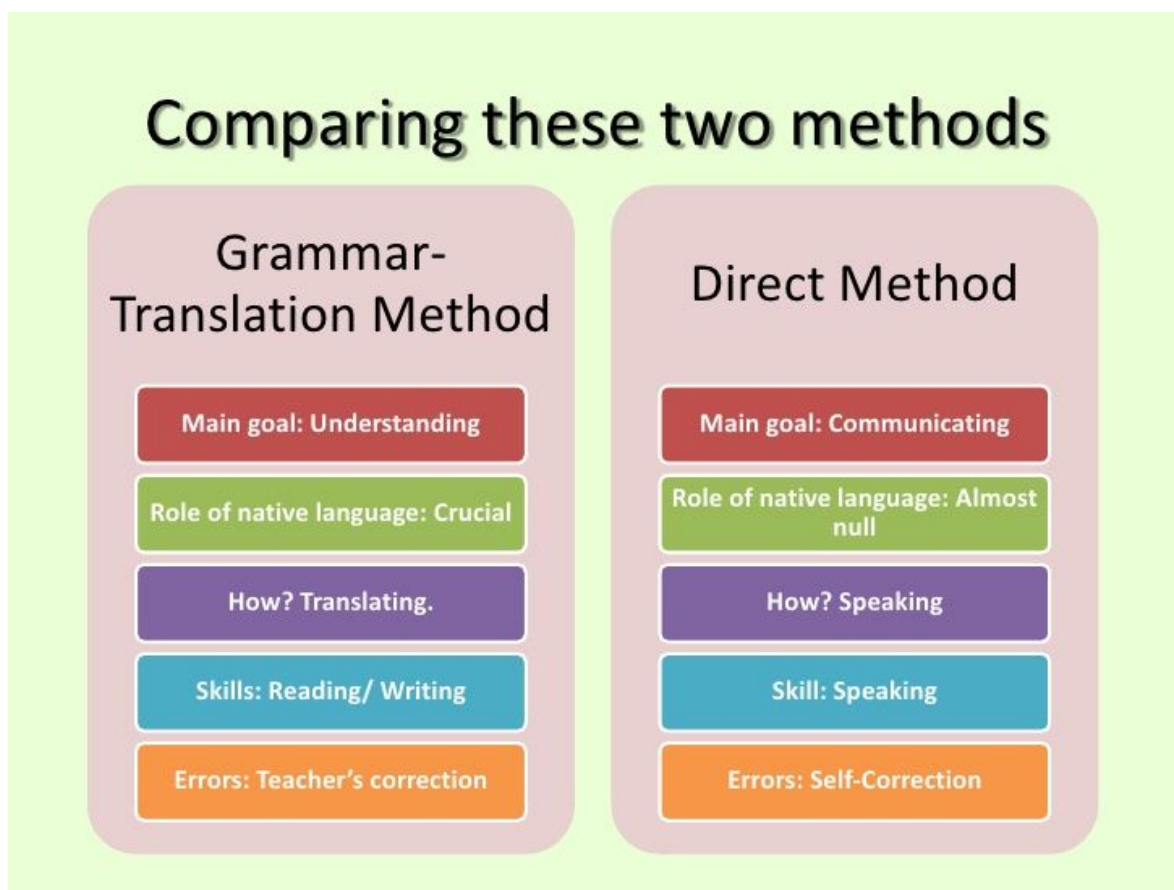
“Los procesos de globalización y de apertura de la economía, la comunicación intercultural y el alto ritmo de progreso científico y tecnológico ejercen presiones sobre nuestras vidas exigen el desarrollo de la competencia comunicativa en una o más lenguas extranjeras para posibilitar la participación en igualdad de condiciones en la cultura global sin perder el sentido de pertenencia a nuestra cultura” (MEN, 1996)

Desde el inicio del proceso de enseñanza del inglés en la escuela, la metodología para esta ha sufrido diferentes cambios que han tenido lugar debido al creciente auge de esta lengua y a la finalidad de que este pueda tener un manejo práctico propendiendo por el desarrollo comunicativo del mismo.

A continuación, se da una mirada a diferentes métodos de enseñanza del inglés como lengua extranjera, desde aquellos de enfoque tradicional, algunos que se encuentran dentro de los lineamientos curriculares y otros que complementan el abanico de metodologías que han sido o son usadas directa o indirectamente por los docentes en el área del inglés.

En los inicios de la enseñanza del inglés se utilizaron métodos como “The grammar translation method”, “audio lingual” o “the direct method”. El primero es derivado de la enseñanza del griego y el latín anteriormente y consiste en la traducción de cada palabra del idioma extranjero al nativo, además de la memorización de reglas gramaticales y cantidad de vocabulario. La finalidad es comprender textos y analizar la gramática por medio de la traducción. El segundo, similar al anterior se enfoca en la repetición de la pronunciación de diálogos, seguido de role-play de los diálogos leídos primeramente por el profesor, estudiantes y por último dicho trabajo grupal, también se caracteriza por usar posters con reglas gramaticales, vocabulario. El tercero se orienta principalmente para enseñar el idioma como segunda lengua, aquí la comunicación es exclusivamente en el idioma que se espera aprender, patrones de repetición del vocabulario aprendido y de su correcta pronunciación, además del acompañamiento de imágenes u objetos para representar significados asimismo el profesor no traduce ni explica sino que demuestra; en este caso, the direct method nace como una alternativa al método de traducción. (Flores y Cedeño 2016).

## **Figura 2**



*Métodos tradicionales de enseñanza del inglés Nota.* Adaptado de:

<https://www.pinterest.com.au/pin/379357968601675590/>

Actualmente existen variedad de métodos para la enseñanza del inglés como aquellos basado en tareas, por proyectos u otros, sin embargo, estos heredan alguna característica de los anteriores que pueden ser útiles en combinación con otros métodos orientados al uso práctico y desarrollo de competencias comunicativas, “no solo un sistema lingüístico sino una comunicación adecuada y efectiva” (Beltrán , 2017, pág. 42) donde el estudiante es el actor principal y el docente ya no está en su rol imponente y autoritario.

El método Desuggestopedia pertenece al enfoque afectivo-humanístico, correspondiente a las emociones del estudiante; aquí se habla de las dificultades en el aprendizaje de un idioma debido a las barreras psicológicas y el miedo del estudiante; con este método se busca eliminar el sentimiento de fracaso apoyado en las bellas artes, creando un entorno físico y una atmósfera cómoda para el estudiante, en este caso se utilizan posters y dibujos tanto en el idioma extranjero como en el nativo, además la interacción con el profesor se realiza en forma individual y grupal prestando atención al manejo de las emociones del estudiante. (Flores y Cedeño 2016)

Este método comparte algunas similitudes con una de las hipótesis de Krashen (Du , 2009), “The affective filter” que hace referencia a los factores que influyen en el momento del aprendizaje, como son, la confianza, la auto imagen y la motivación.

Uno de los métodos más utilizados actualmente es el Communicative Language Teaching, cuyas técnicas son fuertemente utilizadas en otros enfoques y que permiten el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante. El role-play como técnica de aprendizaje es bien acogida en las aulas como forma de interactuar en un idioma extranjero, pero se debe tener presente que dentro de estas interacciones los estudiantes deben tener conocimiento de algunas formas lingüísticas y vocabulario, sin embargo, se busca que ellos puedan darse a entender y entiendan a otros comunicadores a pesar de no tener conocimientos avanzados del idioma. El profesor se convierte en un facilitador, monitorea el proceso, aconseja y resuelve preguntas. Las situaciones en que el estudiante se debe comunicar son reales, por lo tanto, se espera que aquello que se aprende es útil y va a servir en su vida cotidiana. Las Tics han sido un gran aliado de estos métodos actuales donde se vincula el idioma y la tecnología en un ambiente agradable e innovador para los estudiantes, permitiendo aumentar el uso de este lenguaje en otros ambientes diferentes a la escuela.

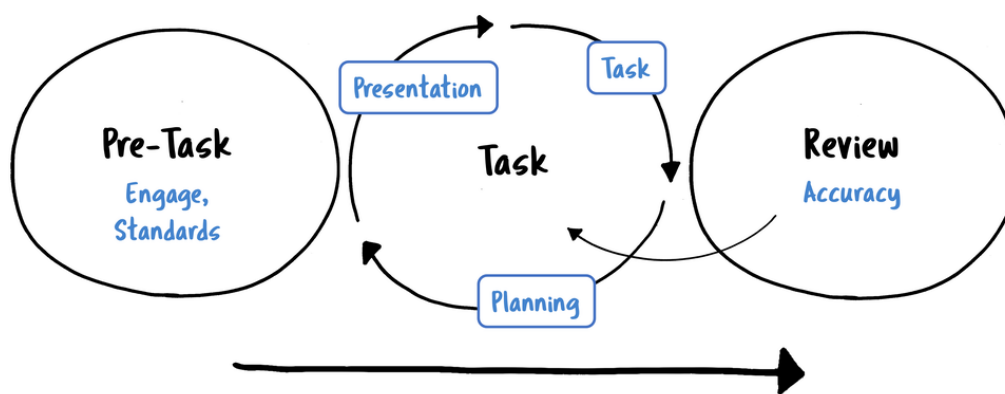
Como un aporte a este método comunicativo se deriva el Enfoque basado en Tareas (EBT) y El Enfoque (aprendizaje) basado en Proyectos. (ABP)

El EBT consiste en el cumplimiento de tareas “las tareas como unidad lingüística en la vida real se definen como aquellas actividades para las cuales utilizamos la lengua en nuestra vida cotidiana” (Estaire, 2004, pág. 2).

En este enfoque se asignan tareas a los estudiantes que serán útiles en su vida cotidiana, por ejemplo, comprar ropa, ir al mercado, planear un viaje. En cada actividad el estudiante deberá interactuar con diferentes personas con las que deberá comunicarse en el idioma objeto de aprendizaje, en esta actividad se espera que el estudiante sea consciente de las dificultades a las que podría enfrentarse en cada situación y como resolverlas, por lo tanto, el estudiante es el centro de atención en que gira la clase y el docente realiza retroalimentación de acuerdo al nivel de cada uno y al alcance de su tarea.

**Figura 3**

## Task-Based Learning (TBL)



barefootTEFLteacher.com

*Aprendizaje basado en tareas*

Nota. Adaptado de: <https://barefooteflteacher.com/blog/what-is-task-based-learning>

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es un modelo y marco de enseñanza y aprendizaje en el que los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades del contenido para responder una pregunta impulsora basada en un desafío, necesidad, problema o preocupación auténticos, se realiza de manera colaborativa y en grupos utilizando una variedad de habilidades como el pensamiento crítico, la comunicación y la creatividad.

El ABP no solo es una estrategia integradora que permite desarrollar las cuatro habilidades del inglés (speaking, reading, writing, listening) simultáneamente, sino que lleva al estudiante a construir su propio conocimiento, desarrollando la autonomía, la resolución de problemas, y otras competencias que serán útiles en su vida escolar y adulta. El ABP también logra crear mayor interés y motivación del estudiante frente a la importancia de aprender inglés

lo que permite mayor rendimiento académico en el idioma a medida que avanza de grado.  
(Aldana Pérez, 2018).

**Figura 4**



*Aprendizaje basado en proyectos. Nota.* Adaptado de: 'What Is Project Based Learning? Pbl Resources'. <https://www.magnifylearning.org/what-is-project-based-learning>

En general, se puede observar cómo cada vez se da mayor primacía al rol del estudiante y sus competencias comunicativas; las estrategias metodológicas han ido cambiando según las necesidades y los recursos que van teniendo lugar en la actualidad, en la medida que estas necesidades cambien, de la misma manera lo harán también las estrategias aplicadas a unas nuevas que den las respuestas y resultados esperados. La competencia comunicativa toma importancia en el idioma inglés convirtiéndose más que en un concepto o aprendizaje, sino que se transforma a una herramienta para la vida de la que se permite hacer uso en los contextos foráneos cada vez más cercanos.

Hacer uso la tecnología y videojuegos tiene un papel fundamental, buscando despertar interés y uso real del idioma inglés en contextos escolares y extraescolares, será tarea de los docentes divulgar las estrategias que han funcionado en su aula y esperar que aquellos que aún no aplican estrategias nuevas tengan la capacidad de apertura necesaria para iniciar y continuar los procesos de aprendizaje a la vanguardia de la actualidad.

### **Formación Docente**

El conocimiento pedagógico del contenido o CPC para Shulman, hace parte de un conjunto de conocimientos (conocimiento del contenido, conocimiento del currículo, CPC, conocimiento pedagógico general, conocimiento del contexto educacional y conocimiento de los valores, propósitos y fines de la educación) que debe poseer el docente para realizar de forma efectiva su práctica de enseñanza y hacer que este conocimiento se vea reflejado en el aprendizaje de sus estudiantes.

Algunos investigadores destacan (ver por ejemplo, Abell 2007; GessNewsome y Lederman, 1999; Loughran, Berry y Mulhall, 2012) citado en (Vergara y Cofré 2014) que de estas siete categorías, la mayor de ellas en cuanto a la formación docente es la CPC, donde se presenta la unión del contenido y la pedagogía e implica que el docente posea la comprensión de cómo determinados temas o problemas del contenido a enseñar se organizan, representan y adaptan a los diversos intereses y habilidades de los alumnos.

La enseñanza del inglés hoy día es considerada fundamental de acuerdo a las políticas que se han ido implementando en el país, partiendo desde la formación de los docentes en esta disciplina, donde según el Programa de Bilingüismo aplicado en Caldas, se han realizado cursos



de inglés desde el año 2016 en los municipios del departamento, enfocados principalmente en los docentes de básica primaria.

Sin embargo, dicha formación no debería realizarse cuando el docente está en ejercicio. En los programas de pregrado de las universidades se pide que sus estudiantes puedan alcanzar un nivel B1 según el marco común europeo, donde tendrían las siguientes competencias:

### Figura 5

- **Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.**
- **Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.**
- **Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.**
- **Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes**

*Habilidades de nivel b1 según MCE. Nota. Adaptado de: (MCE Cooperation, 2001, pág. 29)*

Habilidades suficientes para desempeñarse en el ciclo de primaria. Aun así, se encuentran en servicio muchos docentes encargados de básica primaria, que en su ingreso a la carrera docente no requirieron ningún conocimiento en inglés (examen de ingreso en Colombia, para básica primaria), pero que de igual manera deben orientarlo.

Para intentar remediar esta problemática de formación en los docentes frente al área de lengua extranjera, se han proyectado cursos de preparación en cuanto a la metodología y estrategias de enseñanza en la secretaría de educación de Caldas, específicamente.

En Chile, British (2012) identificó algunas problemáticas relacionadas con la formación de los docentes de las cuales algunas se pueden relacionar con el caso de Colombia, por ejemplo:

- Bajo nivel de exigencia para el ingreso de estudiantes (docentes en carrera) a algunos programas de inglés.
- Falta de programas de formación continua para el profesorado de inglés.

De alguna manera se trata de cerrar esta brecha con cursos de formación en inglés, pero muchos de estos son para personas que son licenciadas o con dominio del tema, pero quedan rezagados los docentes de básica primaria que deben orientar esta asignatura, como se ha mencionado anteriormente, especialmente en el área rural.

Según (Shulman, 1987) los docentes deben tener un conocimiento de aquello que van a enseñar, conocimiento pedagógico del contenido o CPC, por lo cual un docente de básica primaria, a pesar que tenga un pregrado en una disciplina específica debe estar en la capacidad de orientar todas las áreas, especialmente en una primaria rural. Pero se puede observar que en la enseñanza de inglés y de otros campos del conocimiento el CPC no se evidencia (en muchas ocasiones) en el marco del saber del docente.

No obstante Freeman (1989) define aprender a enseñar como:

“el resultado de cuatro componentes: 1) el conocimiento, que incluye la disciplina que se enseña, a quién se enseña y dónde se enseña. 2) las habilidades, que incluyen los procedimientos de instrucción, manejo de clase y decisiones curriculares. 3) la actitud, que es la forma como el docente se concibe y concibe la enseñanza y la relación con los estudiantes. Y finalmente, 4) la conciencia, considerada como la capacidad de reconocer aspectos o hechos importantes del aprendizaje que motivan la

toma de decisiones. Los dos primeros componentes se llaman: “conocimiento de base del docente”, y se constituyen en los pilares de la mayor parte de los programas de formación”. (Cárdenas et al., 2010, p.52)

Si bien, no todos los docentes poseen el conocimiento, la experiencia docente les ha dotado de habilidades de manejo de clase y decisiones curriculares; además de la actitud que poseen aquellos que realmente desean enseñar a sus estudiantes y que se proponen a formarse de manera externa; y la conciencia, que en este caso se podría llamar vocación. Vocación de quienes quieren hacer más, explorar más y hacer-lo mejor por y para sus estudiantes.

Además, (Johnson, 2009) dice: “Lo que sabemos del aprendizaje de los docentes cambia si se mira desde una perspectiva socio-cultural. El contenido, la estructura y los procesos de formación de los docentes entendidos como procesos socio-culturales deben ayudar a entender que el desarrollo cognitivo no es un simple asunto de enculturación o de apropiación de los recursos y prácticas socioculturales, sino la reconstrucción y transformación de dichos recursos y prácticas de manera que respondan a las necesidades individuales y locales” (pág. 2).

Los docentes de vocación, tiene la capacidad de reconstruir las prácticas de manera que respondan y se adapten a las reales necesidades de los estudiantes, según el contexto en que estos se desenvuelvan. Los docentes tienen el criterio de saber y decidir qué es lo correspondiente y que realmente necesitan los sujetos de acuerdo a su nivel académico, formativo y práctico.

Además, un punto clave en los docentes no licenciados en lenguas de primaria es el desarrollo del CPC con el tiempo, es decir, a medida que aprenden desde su misma experiencia y situaciones diarias que se viven en el aula, lo que (Shulman, 1987) ha definido como “the

wisdom of practice itself” (la sabiduría de la práctica misma), lo que da pie para creer que se pueden llegar a tener buenas prácticas de enseñanza de inglés partiendo de la experiencia del docente con ayuda de otros recursos que bien adecue él para su autoaprendizaje, o los cursos, herramientas y estrategias propias de las instituciones de educación que promuevan el aprendizaje y formación continuada de los docentes.

En contraposición se observa que para Loaiza y Duque (2017) a los maestros de básica primaria no les interesa actualizarse en los diversos conocimientos y conceptos, ya que se escudan de esta misma experiencia que encontramos en Shulman, asumiendo que es suficiente para desarrollar una labor exitosa. Sin embargo, la sola experiencia no es suficiente, es necesario migrar de un modelo simplemente transmisionista a uno de mayor prevalencia del estudiante y sus necesidades.

“En tal sentido, en la Educación Básica Primaria los maestros tienen una gran responsabilidad que va más allá de vocación por el oficio y amor por sus estudiantes; pues pasan buen tiempo con un mismo grupo, lo cual les permite conocerlos mejor, entender sus intereses, motivaciones y comprender el contexto al cual pertenecen; sin embargo, conocerles bien no es suficiente sino no están actualizándose permanentemente en las nuevas teorías pedagógicas, didácticas, curriculares, evaluativas y disciplinares.”  
Loaiza y Duque (2017, pág. 68)

Por otra parte, en un estudio realizado por Cisterna et al. (2021) se observa la disposición de los docentes a actualizarse en aspectos relacionados a la enseñanza y aprendizaje del inglés, incluso, a pesar de tener niveles altos y muy altos (según escala de Likert) en el desempeño de alguna habilidad. Ejemplo de ello es el reconocimiento de la necesidad en capacitación docente en cuanto al uso de los recursos tecnológicos, teniendo en cuenta que “los estudiantes ahora

hacen parte de un mundo virtual y es imprescindible que el profesorado de inglés aprenda acerca de cómo interactuar con ellos y abordar de manera afectiva los contenidos a enseñar”. (pág. 19)

Es así, como docentes del área rural, encargados de orientar hasta diez campos del conocimiento hacen uso de variados recursos para obtener la formación y la información necesaria para enseñar los aprendizajes, competencias y habilidades propios del saber a enseñar sin contar estrictamente con el conocimiento pedagógico del contenido.

Sin embargo, es bien sabido que es complicado para dichos docentes dar cuenta de los procesos de enseñanza y aprendizaje de varias áreas, además de los procesos didácticos de los mismos, se observa que en el ciclo de primaria se da mayor relevancia en la formación axiológica del sujeto en supremacía con los conocimientos académicos, sin demeritar la importancia que se les otorga. “Es cierto que el rol motivador, concientizador, mediador y orientador del proceso de formación es fundamental sin dejar de lado una actitud responsable, rigurosa y comprometida.” (Loaiza y Duque, 2017, p.67)

Es decir, que los docentes de primaria, tanto en la enseñanza del inglés como en otras asignaturas debe tomar lo necesario de ambos lados, su rol mediador y su rol académico, tal como lo fundamenta Krashen en su teoría del aprendizaje de la segunda lengua, “the affective filter”, en cuanto a lo fundamental de la motivación y la confianza para el óptimo aprendizaje del estudiante. (Du, 2009)

Finalmente, la invitación es para que las prácticas de enseñanza dejen de centrarse en la transmisión de contenidos, la repetición y reproducción de la información (Loaiza y Duque, 2017) y se busque la motivación y participación de los estudiantes por medio de un rol más activo en el aula.

## Metodología

Según (Creswell, 2013), la investigación cualitativa es necesaria cuando el fenómeno a investigar es meritorio de explorar y en este tema especialmente, la exploración y escucha de voces silenciadas de este grupo específico, que en este caso son las experiencias de los docentes al enfrentar el reto que implica la formación y enseñanza de la lengua extranjera.

De igual forma se busca una comprensión detallada del fenómeno, (“detailed understanding of the issue” (Creswell, 2013)pág. 48), en este caso llegar al sentido de las experiencias de los docentes por medio de las narrativas y las técnicas utilizadas en esta investigación; por esta razón, este trabajo investigativo se enmarca en el enfoque Cualitativo.

A partir de los planteamientos del estudio de caso que, según (Muñiz, 2010) “pueden ser abordados como parte integral de un enfoque, por ejemplo los estudios fenomenológicos o etnográficos requieren estudiar a profundidad lo que sucede en un caso o en varios casos, pero analizando cada caso en particular” lo que permite delimitar la investigación al contexto educativo de los docentes de la IE Naranjal por lo que en este trabajo en específico al interesarse por el sentido profundo de los discursos y de las experiencias de los docentes determina el que se haga necesario acudir a la experiencia, particularmente a la experiencia de sujetos en un contexto específico. Para (Galeano, 2012) en el contexto de la investigación cualitativa diferentes estrategias metodológicas pueden ser utilizadas, por lo tanto dentro del enfoque de investigación cualitativa y se desarrolla de manera integral con una estrategia metodológica, en este caso, la fenomenología.

Dentro de la metodología se hace alusión a la fenomenología desde la perspectiva Hursseliana y finalmente se muestra el método trabajado por Max Van Manen, partiendo como

texto guía “Fenomenología de la práctica: Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica”.

## **Fenomenología**

Es una corriente filosófica desarrollada por Edmund Husserl a inicios del siglo XX, se centra en el análisis de los fenómenos, busca ir más allá del conocimiento mismo y comprende el fenómeno como todo un significado sin que se pueda analizar en relación con la experiencia de la que forma parte, es decir, como los individuos comprenden los significados de las experiencias vividas. (Fuster, 2019)

Para Husserl (citado en Fuster, 2019, p. 204) “La metodología otorga un nuevo método descriptivo y una ciencia apriorística que se desglosa de él y que está destinada a suministrar el órgano fundamental para una filosofía rigurosamente científica” es decir, que este método permite al igual que las ciencias naturales, realizar un trabajo minucioso, dando a este trabajo rigurosidad en las ciencias sociales. Su postura radica entonces, en que, así como el método científico comprueba hipótesis de las ciencias exactas, el estudio del hombre necesita un método que permita explicar aquellas formas abstractas que atañen al ser humano, como son las emociones, los pensamientos, las ideas, las experiencias que no pueden ser estudiadas por el método científico, por medio de la fenomenología pueden ser captadas y estudiadas, comprendiendo lucidamente sobre el conocimiento y la razón del ser humano

Dentro de los métodos cualitativos la fenomenología se distingue de los demás desde su posición filosófica, en el marco de la búsqueda de significado y sentido de los fenómenos. La fenomenología permite explorar la conciencia misma, llegar a la esencia de la persona y el modo de cómo percibe la vida a través de las experiencias vividas y los significados que estas le

otorgan; se enfoca en las vivencias y destaca el sentido de lo cotidiano, de lo que se considera natural, observando el mundo sin explicaciones provenientes de la ciencia sino llenas del significado de la experiencia que nos hace, en otras palabras, hace que volvamos al fenómeno en sí, a lo que realmente nos interesa. Observar el objeto y constituirlo de significado (reducción fenomenológica).

Hurssel se enfoca en la importancia de la “vivencia de un objeto”, más que en el mismo objeto del que no existe una certeza de su naturaleza; reflexiona específicamente a la experiencia con el objeto y como esta es reflejada en la conciencia. “La fenomenología no estudia el qué de nuestra vivencia sino la vivencia de qué – la vivencia del objeto, la cosa, la entidad, el evento intencional como aparece en nuestra conciencia” (Van Manen, 2016, pág. 102).

La conciencia, afirma Hurssel, no puede describirse directamente, la reflexión fenomenológica no es un acto introspectivo sino retrospectivo de aquellos hechos, objetos reales o imaginarios que se presentan en la conciencia y son de interés para la fenomenología, aquello que queda por fuera de la conciencia queda por fuera de los límites de la experiencia. (Van Manen, 2016)

Sin embargo, es importante tener en cuenta que la conciencia misma no es una fuente de memoria de experiencias y conocimientos, sino que solo aquellos objetos de los que tenemos conciencia, tenemos sentido en algún aspecto cuentan como objetos de experiencia, por esta razón no se hace conciencia del fenómeno mientras estamos viviéndolo, sino cuando somos conscientes de él y la experiencia vivida es rememorada (retrospectiva).



Este método se ha convertido en un eje central de las investigaciones en psicología, pedagogía, antropología, entre otras cuya demanda investigativa ha ido en aumento gracias a sus fundamentos filosóficos y la posibilidad de la fenomenología de explorar en profundidad la experiencia e incluso el tinte personal que se puede imprimir en cada texto fenomenológico dando lugar a la diversidad fenomenológica en investigación.

**Figura 6**

PREMISAS DE LA FENOMENOLOGÍA
<p>Se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se basa en el análisis de discursos y temas, así como en la búsqueda de sus posibles significados.</li> <li>• El investigador confía en la intuición, imaginación y en las estructuras universales para lograr aprender la experiencia de los participantes.</li> <li>• El investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (momento en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas que las vivieron) y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias).</li> </ul>

*Premisas de la fenomenología Nota.* Adaptado de: Metodología de la investigación. Sexta edición. Pág. 494. (Hernández, 2014)

### **Fenomenología Hermenéutica**

El propósito principal de los diseños fenomenológicos es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias.

La fenomenología hermenéutica (FH) “se concentra en la interpretación de la experiencia humana y los “textos” de la vida” (Hernández, 2014). Para (Van Manen ,1990) citado por (Hernández Sampieri, 2014) la FH no sigue reglas específicas, ya que es resultado de la interacción dinámica entre la definición de un problema de investigación o fenómeno, la preocupación, estudio y reflexión del investigador sobre este objeto de estudio, después se

extraen categorías del fenómeno y finalmente se describe e interpreta teniendo en cuenta los significados que son aportados y las experiencias comunes y diferentes de los individuos estudiados. (Hernández, 2014)

La razón para trabajar esta investigación con FH se debe a que Van Manen es hoy uno de los referentes más importantes en estudios fenomenológicos en educación y sus actores vitales, además su lógica se acerca a las realidades educativas; lo cual permite una mejor comprensión del trayecto metodológico a utilizar en este proyecto; por medio del texto base del autor, se tiene una estructura y una guía que facilita la aplicación de técnicas de recolección de información, la descripción, estructuración y análisis de la misma.

(Hernández, 2014, p.194) Metodología de la investigación. Sexta edición.

Dentro de la FH pueden utilizarse como herramientas de recolección de la información desde la observación, entrevistas personales o grupos de enfoque, con preguntas abiertas, semiestructuradas y estructuradas, artefactos, documentos de todo tipo, grabaciones en audio y video e incluso instrumentos estandarizados.

### ***Pasos de la Fenomenología***

Dentro de la fenomenología se encuentran tres pasos principales relacionados a continuación y que, en esta investigación se relacionan directamente con los objetivos específicos, los cuales llevan a la búsqueda eficiente de la información y el procesamiento de la misma, camino que lleva a la interpretación de las experiencias y los sentidos de las mismas.

En la siguiente imagen se abordan los objetivos específicos de este trabajo y en correlación a las fases que se proponen desde la fenomenología (Figura 8), los cuales marcan las pautas fundamentales del camino a recorrer con las fuentes de información y con los

instrumentos que se utilizan dentro del diseño cualitativo para explorar el fenómeno que se busca profundizar y dar voces a las experiencias de los docentes.

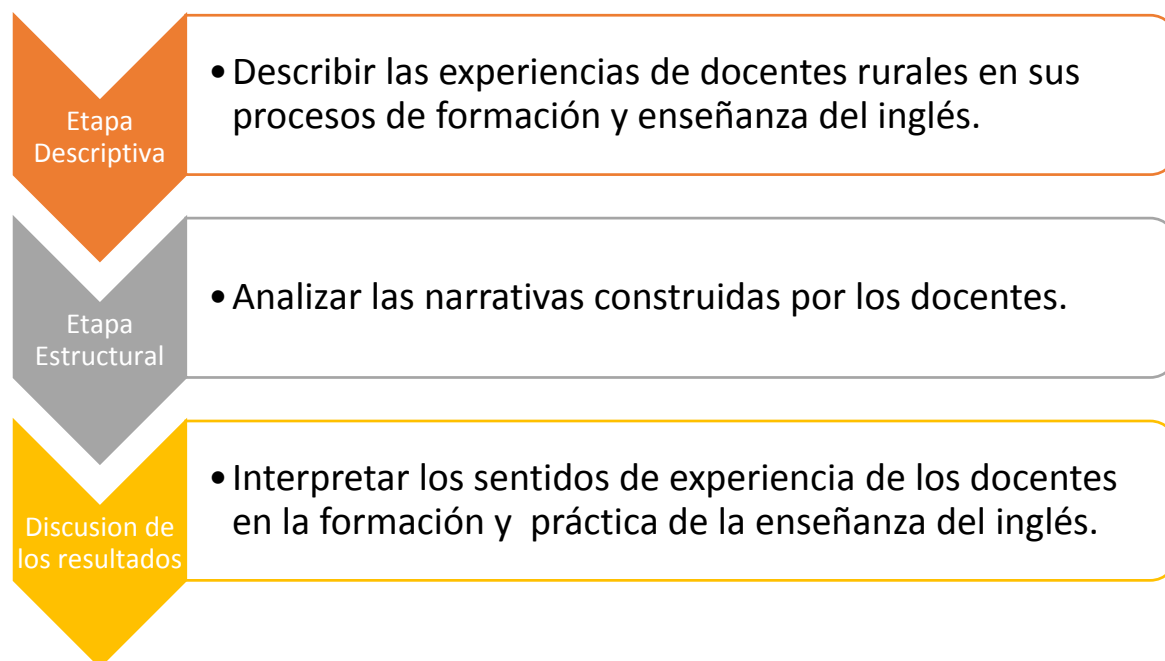
**Figura 7**



*Pasos de la Fenomenología . Nota. Adaptado de:*

<https://www.slideshare.net/AndrsRiveraMontenegr/fenomenologia-71044806>

**Figura 8**



*Relación del estudio fenomenológico con los objetivos específicos de la investigación.  
Elaboración propia*

### **Técnicas de Investigación**

A continuación, se describen las técnicas de investigación utilizadas en el proyecto de investigación y al final su intención en relación a los objetivos específicos planteados en el inicio del trabajo.

#### **Entrevista Fenomenológica**

La entrevista fenomenológica se puede definir como un encuentro entre dos personas (entrevistador-entrevistado), un diálogo que permite a través del lenguaje aprehender un fenómeno (Guerrero et al. 2017) en investigación, según Moreno (2014) es una herramienta útil para recopilar datos sobre la experiencia vivida de las personas en relación con el tópico a estudiar

Es fundamental tener en cuenta algunas recomendaciones que hacen Van Manen (2016) y Moreno (2014) donde se debe procurar antes de la entrevista un espacio tranquilo, un ambiente

agradable para los participantes y explicar claramente el propósito fenomenológico, durante la entrevista se pueden compartir experiencias propias del entrevistador para orientar la interacción durante este proceso, también que sea de una forma conversacional permitiendo que el participante pueda expresar su opinión frente al tópico desde su vivencia personal, evitando opiniones y dando prioridad a lo que se sintió en pro de explorar la vivencia tal y como fue vivida. Después de la entrevista se realizan las transcripciones y el análisis de las mismas.

***Instrumento:*** Cuestionario.

### **Grupos de Enfoque**

Esta técnica permite ampliar un poco las experiencias narradas en las entrevistas de los participantes al poder compartirlas con compañeros que han estado en su misma posición o que sienten por el contrario que pueden apoyar la situación con posibles estrategias que han servido con anterioridad en el aula. En este caso se realizan con tres grupos focales de 3 docentes cada uno. Para (Creswell, 2013), los grupos focales de tres a cinco personas es para compartir emociones profundas o temas complejos, que en este caso se traducen en experiencias.

“En esta técnica de recolección de datos, la unidad de análisis es el grupo. Este se reúne para trabajar con los conceptos, las experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos o los temas que interesan en el planteamiento de la investigación. El centro de atención es la narrativa colectiva, a diferencia de las entrevistas, en las que se busca explorar detalladamente las narrativas individuales”. (Hernández, 2014, pág. 409)

***Instrumento:*** Cuestionario

Con la aplicación de las técnicas anteriores se busca, en primer lugar, con la entrevista fenomenológica, hacer una primera recolección de información en tanto que se comparten las

experiencias más significativas que tienen los entrevistados y sirve como primera mirada y punto de partida para avanzar a la segunda técnica de los grupos focales, donde los mismos docentes en compañía de otros pares comparten experiencias y perspectivas sobre asuntos que suscitan su realidad.

De esta manera, y llevando a cabo la primera etapa descriptiva del fenómeno, se procede a hacer un análisis de la información recolectada por las narrativas de los mismos docentes, estructurando las categorías emergentes que proceden del mismo análisis para, finalmente interpretar esos sentidos de las experiencias de los docentes de la manera más profunda y minuciosa posible.

**Unidad de Análisis:** Narrativas y experiencias docentes.

### **Fuentes de información y unidad de trabajo**

Las fuentes de información son maestros de 6 sedes de primaria de la Institución Educativa Naranjal, en total son 9 docentes, entre ellos se encuentran dos docentes licenciados en inglés, los demás son docentes con énfasis en estudios en otras áreas del conocimiento pero que de igual manera deben orientar inglés como lengua extranjera dentro de su carga académica.

Dentro de las sedes de la institución se encuentran tres multigrado con tres grados por aula (preescolar, primero y segundo) (tercero, cuarto y quinto) y por docentes y las demás sedes unitarias, con un docente y los seis grados en una sola aula. Así:

SEDE	TIPO DE AULA	GRADOS X DOCENTE	# DOCENTES X SEDE
1	MULTIGRADO	3 grados x docente	2
2	MULTIGRADO	3 grados x docente	2
3	MULTIGRADO	3 grados x docente	2
4	UNITARIA	Todos los grados	1
5	UNITARIA	Todos los grados	1
6	UNITARIA	Todos los grados	1

**Criterios de selección:** Los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección es que los docentes orientaran en el ciclo de primaria. Dentro de esta población existe una variedad de criterios que serán de utilidad en la recolección de la información, entre ellos podemos encontrar docentes que han recibido cualificación por parte de la secretaría de educación, licenciados en lengua extranjera, docentes que se han cualificado de forma particular, algunos que dominan en menor y mayor medida el idioma y sedes con algunos o todos los grados desde preescolar hasta quinto.

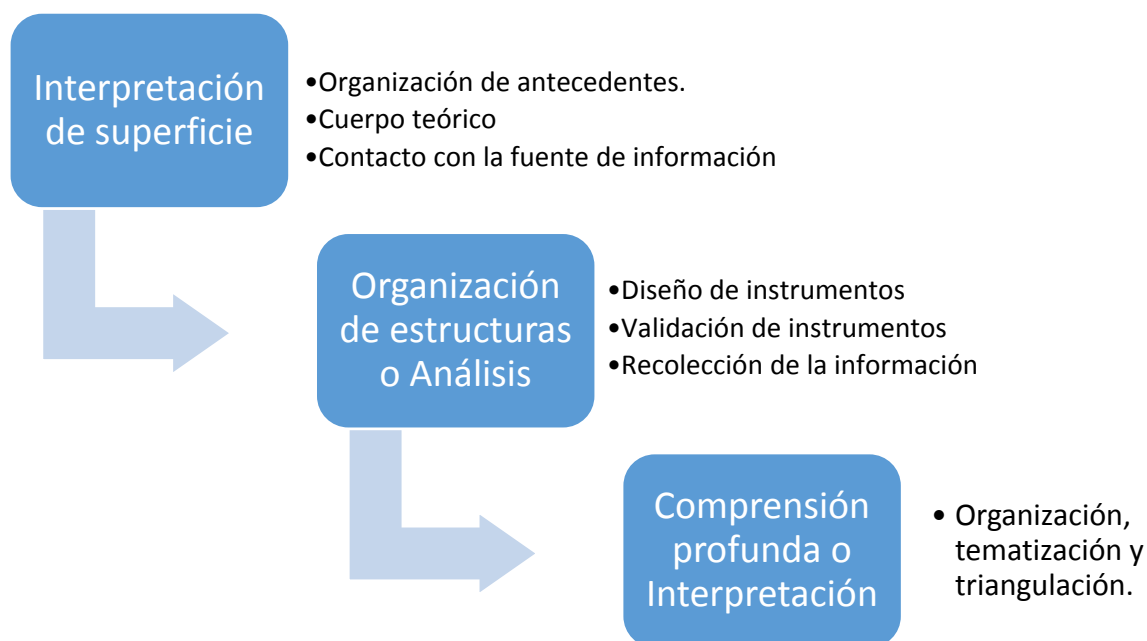
La participación de los docentes fue voluntaria y se expresó la finalidad de la investigación. De los 10 docentes de primaria de la institución solo 1 no manifestó deseos de participar, los demás quedaron conformados así:

Según el tipo de sede (multigrado o unitaria):

6 docentes en sede multigrado (2 docentes, cada uno con tres grupos)

3 docentes en sede unitaria. (1 docente, todos los grupos)

Figura 9



### *Estructura de Análisis*

**Técnicas de registro:** Papel y lápiz

**Técnicas de Análisis:** Análisis de contenido

### *Análisis de entrevistas*

La decodificación de los docentes en el siguiente análisis se realizó así: La inicial D mayúscula seguida de un número que corresponde Aleatoriamente a uno de los nueve docentes, por ejemplo, D1, D2, D3. Las iniciales GF para indicar que dicho comentario fue expuesto en un grupo focal, seguido de un número que expresa qué grupo de los 4 realizados, después la decodificación del docente D1, D2, según sea el caso. Las transcripciones de las entrevistas se encuentran en el anexo 4.

Analizadas las experiencias de los docentes por medio de las entrevistas individuales, grupos focales y análisis de caso, se pueden resaltar algunas categorías que se relacionan entre sí



y que ayudan a indagar por los sentidos de cada docente en la formación y enseñanza de una lengua extranjera.

1. Preocupación y miedo
2. Recursos
3. Motivación
4. Experiencia
5. Ruralidad
6. Educación básica primaria

### ***Miedo y Pronunciación***

### **Figura 10**



### *Dificultades halladas en la enseñanza del inglés*

Realizadas las entrevistas se observa un factor común en la mayoría de estas, y es la preocupación, especialmente por la pronunciación de las palabras en inglés.

- “En cuestión de inglés soy más bien poco preparada tengo licenciatura en básica primaria y mis otras especializaciones no tienen nada que ver con inglés” D2
- “Me preocupa mucho la pronunciación se me hace muy difícil y más uno paisa no es capaz de pronunciar muchas cositas” D4

En la mayoría de las ocasiones, esta preocupación se basa en procurar no transmitir una mala pronunciación a los estudiantes, algunas veces, expresando una preparación anticipada o la utilización de herramientas para escuchar conjuntamente la pronunciación de alguna palabra.

- “El temor, como le decía, a equivocarse y enseñarles cosas incorrectas, pronunciación y todo eso” D1
- “O sea, yo todas las clascitas que yo he dado, pues me preparo, más que todo en la pronunciación porque no me gusta llegar a los niños a dar con una mala pronunciación, no soy británica, ni gringa, pero pues tratar de darles algo bueno” D4
- “Lo que más difícil me ha parecido es la pronunciación porque como pronunciamos de manera diferente entonces si nosotros nos remitíamos al docente él nos pronunciaba de una manera, pero si ya íbamos a descargar videos o pronunciación de internet era de otra lo que más difícil me ha parecido” D1
- “Bueno, si yo como docente se me dificulta, el inglés, la pronunciación, la verdad lo que más me preocupa a la hora de enseñarle los niños es la pronunciación, porque uno dice ¡Ay! sí lo estaré diciendo bien y ellos van a repetir lo que uno dice...” D7
- “Siempre me he tratado de buscar que la pronunciación la escuchen bien” D7
- “Es una situación no lejana de la realidad, uno va y mira en las escuelas rurales en muchas escuelas no se da inglés y precisamente es por el temor del docente a equivocarse o por no superarse en cuanto al área” GF4D6

Esta problemática, esta preocupación no es nueva, no corresponde solo a que los docentes sean del área o no. Según (Lendoiro, 2014) una de las dificultades de los hispano hablantes al momento de hablar inglés es comprender que en “el aspecto lingüístico el español consta de una fonética muy limitada, mientras que el inglés tiene una fonética mucho más amplia. En español hay cinco vocales que equivalen a cinco sonidos, mientras que en inglés con las mismas vocales tenemos 20 sonidos.”

Por esta razón, es indispensable contar con una preparación adicional que permita ampliar el vocabulario y estar inmersos en contextos que como docentes sean útiles para mejorar la pronunciación en inglés y fortalecer las competencias en el aula.

Al analizar a los docentes, se observa que muchos consideran el inglés como algo ajeno o apartado a las asignaturas tradicionales que se orientan en el aula y en muchas ocasiones esto se debe a la poca intensidad, importancia o uso que se le daba al idioma extranjero en sus años de formación. En muchas ocasiones, cuando se inicia la labor formativa de un docente, este utiliza estrategias utilizadas por docentes suyos en su época escolar, imitando de alguna forma la metodología de enseñanza, mientras encuentra el camino propio de enseñar.

- “No me gustaba mucho el inglés pero por la profesora porque yo le tenía como bronca a la profe entonces lo que ella me explicaba no me entraba y fuera de eso lo explicaba de forma tradicional” D4

Así, tal vez al no tener este ejemplo tan presente en su formación, cuesta empezar de cero, sin unas bases mínimas de enseñanza del inglés, más aún si son docentes con formación de base específica (licenciaturas o profesionales) sin una educación previa en básica primaria, como puede ser el programa de formación complementaria (PFC) de las escuelas normales, que es enfocado especialmente a la primera infancia y ciclo de primaria; lo que ayuda a desarrollar estrategias para diferentes aprendizajes, entre estos inglés.

- “Yo les decía es que yo soy licenciada en Ciencias Sociales y hay otras profes que son licenciadas en inglés ellas han estudiado solamente para enseñar solamente ese idioma y yo no” D3

Cuando se habla de una formación base, no necesariamente debe ser el PFC, sino de un marco de referencia para buscar las estrategias más adecuadas para enseñar a los niños un idioma que el mismo profesor no domina.

En el ciclo de primaria, los docentes preparan ciertos aprendizajes a profundidad antes de llevarlos al aula de clase, especialmente en el área de matemáticas se deben revisar ejercicios y algunos problemas para tener mayor claridad a la hora de explicar a los estudiantes. Este ejercicio no es ajeno a los docentes que pertenecen a la básica primaria, encargados de orientar 10 asignaturas a 6 grados con diferentes temáticas y aprendizajes que no siempre dominan.

Como ayuda a su labor docente, se utilizan cartillas, guías de ejercicios, videos y otros materiales tangibles que permitan que el estudiante comprenda mejor un aprendizaje en particular, en este caso hablando de matemáticas. Se facilita este hecho, porque al docente revisar el tema, ya ha tenido la experiencia o tiene la facilidad de comprender por medio de otros métodos.

Así mismo debería tratarse el idioma extranjero, revisar los temas, practicar y usar otras herramientas.

Sin embargo, el docente al sentir ajeno este idioma, no tiene la apertura de prepararlo de igual manera que un aprendizaje “más complejo” en matemáticas, por poner un ejemplo. No se implica que no lo haga, pero tal vez no en la misma profundidad que otros.

Esto lleva a preguntarse, cuando un docente no tiene estas bases estratégicas o metodológicas para enseñar inglés en primaria, ¿cómo se suple esta necesidad?

A pesar de esta inminente necesidad, como se analizó en los antecedentes, (Sierra Ospina, 2016) “La formación de los docentes de inglés en el marco del plan nacional de

bilingüismo. Experiencias de una región de Antioquia” los cursos ofrecidos por las secretarías de educación les hace falta difusión, inclusión y cobertura tanto en docentes y estudiantes.

Dentro de la institución Educativa analizada, se observa que todos los docentes no licenciados realizaron al menos un curso ofrecido por la secretaría de educación, si bien estos fueron en su mayoría enfocados en estrategias metodológicas para el aula, se puede concluir que hace falta mayor continuidad tanto de las secretarías como de los docentes, para poder abordar otras dificultades que se presentan y se quisieran mitigar por medio de estas oportunidades.

Por parte de las secretarías, (en este caso particular, Secretaría de Educación de Caldas) bien podrían ofrecerse, más que como nivel según el marco común europeo, como un proyecto por etapas que cubra necesidades básicas, como lo son las estrategias, claro está, pero también habilidades básicas del idioma, especialmente para los grados inferiores, donde se deberían fundamentar con mayor profundidad la habilidad de escucha y habla (listening - speaking).

Esto en consonancia con la hipótesis de the Natural Approach 1977 de Stephen Krashen (Du, 2009) y soportada en la misma manera como adquirimos una lengua materna.

Por parte de los docentes también se espera continuidad y disposición ya que dichos docentes hacen el primer curso, pero cuando se hace apertura del segundo muchos de ellos no continúan, lo que también llega a limitar a la administración a seguir ofreciéndolos.

Además un tema discutible en este caso en particular han sido el tiempo y los horarios para la cualificación de los docentes; inicialmente se realizó un día en semana, 8 horas, donde se cumplía el horario laboral más horas complementarias de cada profesor; después se alternaron horarios para no influir en la academia de los estudiantes, pero alteraba la jornada laboral de los

docentes, teniendo que ofrecer de su tiempo personal disponible, lo cual complicó la participación de profesores después de modificado el horario para la segunda cohorte del curso.

Y finalmente se ofrece de forma virtual para algunas regiones del departamento, lo cual no obtiene una buena respuesta por parte de los docentes

“me gustaría volver a repetir, (el curso) pero presencial, porque cuando lo volvieron a ofrecer nuevamente que no, que virtual... yo dije ¡virgen del Carmen! yo no puedo allá con el profesor mirándolo de frente sin parpadear y sin respirar, cómo será virtual, no” D3

La pronunciación como preocupación general de los docentes produce varios efectos, en primer lugar, permite que el docente se convierta en otro estudiante más del aula, con las mismas expectativas de aprendizaje.

En segundo lugar, el docente se pone en los zapatos del estudiante, generando empatía, no solo por el aprendizaje de una lengua extranjera, sino por como esta sensación de ambos, se replica en el estudiante en otros ámbitos académicos.

Se enfrentan los miedos que puede llegar a sentir el docente ante sus estudiantes a causa de un tema que desconoce, con actitud de apertura reconoce sus falencias y busca subsanarlas de forma colectiva con sus estudiantes, dando la oportunidad de realizar un trabajo colaborativo con ellos, eliminando las relaciones verticales y fortaleciendo las relaciones afectivas de estudiante-maestro indispensables para la motivación hacia el aprendizaje.

Finalmente, en la actualidad se cuentan con diferentes recursos tecnológicos que permiten el aprendizaje de una lengua extranjera y abre las posibilidades a realizar trabajos de

transversalización con otros proyectos y asignaturas, tal como lo propuso la Sed Caldas, en la circular 002 de 2020 Secretaría de Educación de Caldas donde expresa:

1. Incrementar a dos horas semanales la asignatura de inglés como idioma extranjero.
2. Realizar integración de las áreas de artística y cultural, educación física y/o ética y valores mediante el proceso de enseñanza basado en contenidos en inglés por un total de dos horas.

Esta estrategia permite dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en preescolar y primaria ya que La enseñanza Basada en Contenidos en inglés desde la artística y la educación física dinamiza la adquisición y aprendizaje de vocabulario, y estructuras lingüísticas y pragmáticas del inglés de manera significativa. Esto aunado a las estrategias metodológicas adquiridas en las capacitaciones, en términos de planeación y uso del currículo sugerido emanado por el Ministerio de Educación para transición y primaria.” (Secretaría de Educación de Caldas, 2020)

Si bien esta solicitud suena ambiciosa, algunas instituciones del departamento junto con docentes preparados y dispuestos han implementado, aunque sea poco, algunas actividades en inglés dentro de otras disciplinas, ampliando un poco el contexto y espacios en los que se puede aprender inglés, pero es claro que el docente debe tener una cualificación mayor y casi que se delega a los licenciados que se encuentren en el ciclo de primaria. Ejemplo de esto:

- “En el aula como tal todo lo de los comandos era en inglés, el saludo en inglés, la escritura de la fecha en inglés, todos los días en el cuaderno, entonces ellos interiorizaron muy bien la estructura de los números, la estructura de los meses, el orden, los días de la semana, como estaba el clima, la asistencia se hacía en inglés, los



comandos mínimos “profe puedo ir al baño” lo decían en inglés, “me puedes prestar” lo decían en inglés “puedo salir”, “me puedo lavar las manos” todo lo decían en inglés...” D6

En este caso, se observa como el docente, licenciado en inglés, realiza amplias actividades involucrando el idioma y dando respuesta no solo a las solicitudes administrativas, sino a las necesidades reales y en contexto de los estudiantes, que especialmente en el área rural no tiene mayores espacios donde expresarse en inglés.

Sin embargo, se deben crear pautas que se enfoquen más en disminuir preocupaciones como esta, en los docentes:

- “La verdad no me atrevo a pronunciar, yo sola... no, no, no, no, no y cuando lo hago, lo hago con mucho miedo, con mucho temor y antes de eso (curso de inglés) sufría mucho” D3

Y conlleven a la motivación y actualización de los conocimientos realmente pertinentes del aula.

Un aspecto importante dentro de las entrevistas es que se logra dar una mirada no solo local, a nivel institucional, sino que se amplía a otros espacios más amplio como municipales y hasta departamentales, ya que algunos docentes no se cualificaron en el mismo municipio en que laboran actualmente y se puede observar el mismo temor en otros docentes ajenos a la investigación.

- “Yo también estuve en ese curso, pero en el 2016 en Aguadas y yo veía que las profes eran como con una tensión para todo y ellas sabían, porque pues eran profesoras de primaria ya con mucho tiempo en servicio, 20 años, 25 años enseñando y sabían mucho vocabulario, pero ellas no se atrevían a pronunciar una palabra decían: “yo le

escribo, yo le muestro cual es la palabra, pero yo no le hablo, yo no le pronuncio”  
porque les daba como susto tan impresionante” D9

A pesar del uso de recursos y nuevas tecnologías, no se puede ignorar que en muchas ocasiones el miedo a enfrentarse a los nuevos retos que trae la educación conlleva a que los docentes se deban cualificar, sea de forma particular como lo expresa un docente:

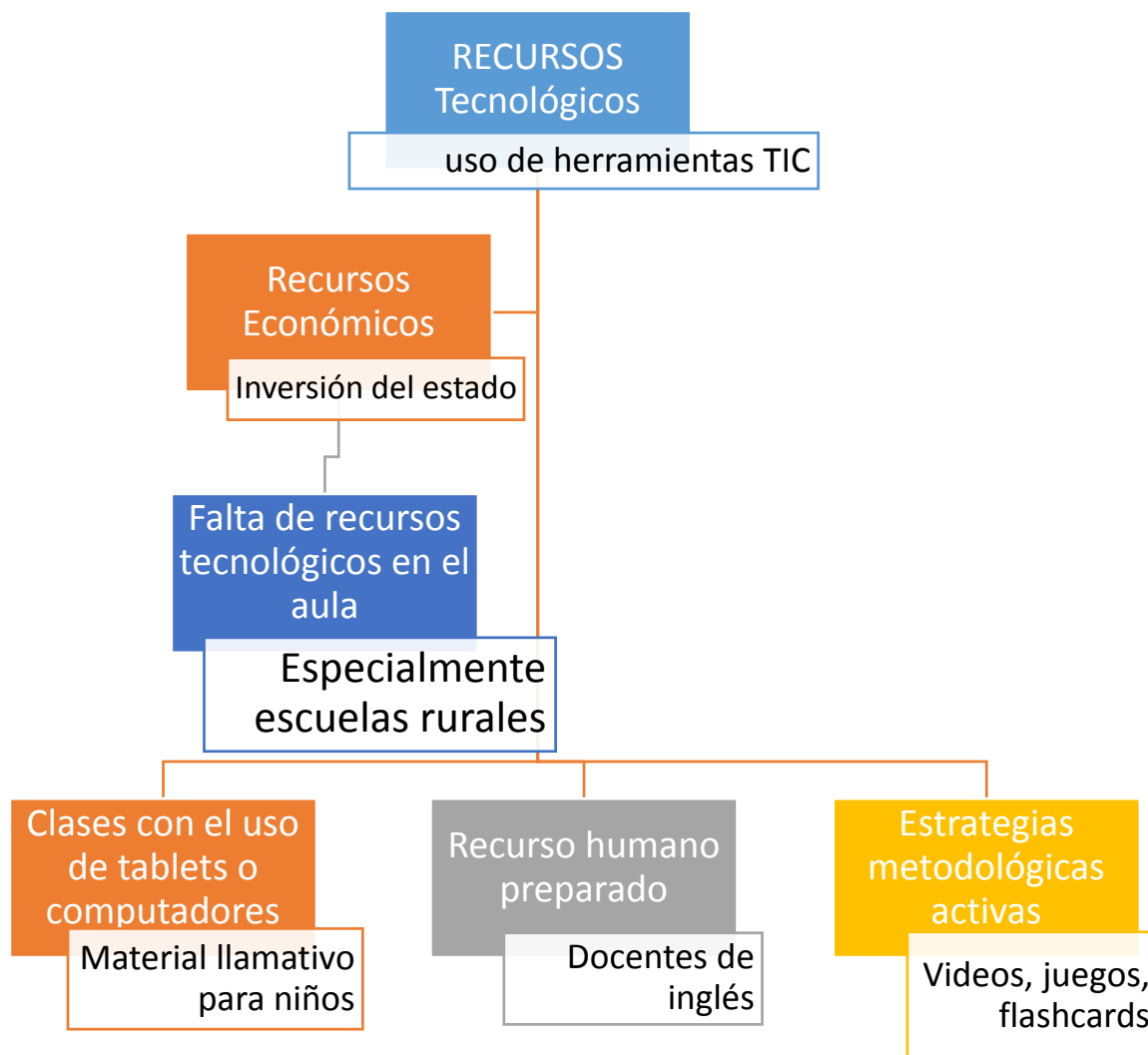
- “El proyecto es esperar como un impulso económico y quiero entrar al Colombo a estudiar inglés porque me parece importantísimo, porque yo estar enseñándole algo a los niños que yo no domino, pues imagínese cómo le voy a transmitir eso a los niños”  
D4

O sea que la administración se preocupe más profundamente por establecer mecanismos de formación, especialmente para el nivel de preescolar y primaria, quienes sientan bases para tener una mejor preparación y mejor aprovechamiento de la lengua extranjera.

*Recursos*

**Figura 11**

*Recursos*



Recursos utilizados en la enseñanza del inglés.

La tecnología ha sido un gran paso para la educación actual, de allí que en el rastreo de antecedentes se observen nuevas propuestas con el uso de las Tics, algunos ejemplos de estas son: “Utilización de una herramienta TIC para la enseñanza del inglés en un contexto rural” (Lizasoain et al. 2018) “Aprendizaje de lengua extranjera con entornos b-learning: estudio sobre la motivación en colegios colombianos de contextos vulnerables” Abuanza et al. (2017); “Classcraft: inglés y juego de roles en el aula de educación primaria” Mora y Camacho (2019)

Asimismo, los docentes expresaron que con las ayudas educativas digitales que se encuentran hoy a su alcance se ha facilitado su trabajo en el aula, especialmente en la asignatura de inglés, ya que la tecnología motiva a los estudiantes y crea apertura hacia el aprendizaje.

- “Ya cuando pude tener como apoyo que tuvimos televisor en la escuela, entonces yo dije; no, esto es lo mío. Yo busco el tema y pongo a hablar a la señora o a la muñequita y yo repito con los niños, entonces pues me empecé a buscar esas estrategias” D3

Es en estos momentos donde se puede evidenciar la vocación de los docentes y el amor a su trabajo, si bien buscar este tipo de recursos no siempre va a ser suficiente, ya que la mediación del docente es necesaria, el solo hecho de buscar otros recursos y estrategias que va arrojando la tecnología y la modernidad, hace que el mismo docente deba buscar el video más adecuado, llamativo, concreto, y así impregnarse de nuevas formas de llegar a los estudiantes.

Además de buscar cualificación en la lengua, como se habló anteriormente, los docentes expresan también que han buscado ayuda de terceros, especialmente de otros colegas que dominan el idioma o son licenciados en inglés para apoyar sus procesos en el aula, especialmente en el momento de realizar las guías de aprendizaje.

- “Entonces nos tocaba pedir la orientación a los docentes que habían sido maestros de practica de nosotros en la normal, por ejemplo, el que fue el profesor de inglés, entonces le pedíamos asesoría que nos orientara sobre la gramática, sobretodo sobre la pronunciación, la escritura y actividades lúdicas prácticas para poder impartir en inglés” D1

- “Recurrir a otras instancias como compañeros o docentes que, si estuvieran, pues, capacitados” D1
- “El profesor se desplazaba por las sedes dándoles inglés a los niños y nosotros le reforzábamos esos temas que el profe daba, entonces a mí me gustaba porque aprendía y yo era una alumna más” D2

Sin embargo, a pesar de las estrategias que se pueden encontrar gracias a la tecnología, y como se menciona anteriormente no es suficiente, por lo que el docente debe prepararse con anterioridad para llevar a sus estudiantes un trabajo planificado, que solo se da cuando el docente realmente le gusta lo que hace a pesar que no lo domine, como en este caso.

- “Entonces si toca preparar la clase bastante, escuchar, siempre tengo en el celular el traductor de Google, entonces yo pongo la palabrita y ahí lo pongo pronunciar y ella me da la pronunciación y la practico mucho rato” D4
- “Preparar la clase con anterioridad, mirar el tema, buscar que actividades podía hacer uno con los niños de manera de llegar a ellos de una manera agradable que a ellos les gustara; yo creo que como era una de las asignaturas que no tenía uno conocimiento entonces uno se preparaba mejor, porque como era algo desconocido, entonces con anticipación tenía que planear la clase con actividades diferentes, variadas y mucho material visual auditivo” D1

Finalmente, lo que se espera en los estudiantes es que, a través del uso repetitivo de ciertas expresiones y vocabulario, lo puedan aplicar en su rutina diaria, ya que, como se ha expresado, en el área rural no hay espacios donde interactuar con el inglés más que el aula de

clase; en ocasiones reducidas y dependiendo del contexto particular de los estudiantes, algunos acceden a juegos en línea en lo que interactúan con ciertos comandos.

Por medio de la metodología de escuela Nueva, en la realización de actividades de conjunto, en la fecha diaria o autocontrol de asistencia se pueden reforzar palabras o expresiones en los estudiantes, pues a fin de cuentas esta es la intención del modelo, desarrollar en los estudiantes, competencias para la vida.

- “Todos los días también primero cuando hacemos actividades de conjunto la fecha en inglés y en español para la pronunciación de los días de la semana ahí repasamos los números entonces todo eso se va haciendo como más familiar para ellos y para uno”

D1

El reto de cada docente es trazarse propósitos en pro de sus estudiantes y enfrentar el miedo que puede ocasionar lo desconocido, apoyarse en las tecnologías de la información y en la realidad de los estudiantes para alcanzar los aprendizajes esperados, aun conociendo la brecha que existe entre área rural y urbana. Pero al final, en palabras de uno de los docentes

- “Uno trata de hacer las cosas lo mejor posible, o sea, no por cumplir, sino por amor a la profesión, por vocación” D1

Si bien en algunas sedes de la institución educativa donde se realizó el estudio, cuentan con algunos recursos tecnológicos como tablets o computadores portátiles, algunas de estas sedes no cuentan con los suficientes para la cantidad de niños que poseen, en ocasiones para poder utilizar estos recursos deben ser 4 o 5 niños por computador o 3 niños por cada Tablet, lo que dificulta el trabajo del docente y el aprendizaje del estudiante, claro está que es un recurso útil,

aunque no es del todo suficiente para llevar a cabo un aprovechamiento completo y adecuado del recurso.

También cabe aclarar que, a pesar de todo, esta institución cuenta con televisor en cada salón de cada sede, tanto en primaria como en secundaria, y aunque sean limitados cuenta con otros recursos tecnológicos que dependen del buen uso que le den los docentes, dentro de los mismo limitantes.

Sin embargo, otras instituciones rurales, más alejadas del casco urbano, con menos recursos económicos o con menos inversión van a contar con menos recursos tecnológicos para implementar en sus clases y queda en manos de la verdadera vocación docente buscar otras herramientas para procurar en los niños aprendizajes, en este caso de idioma extranjero.

### ***Motivación***

### **Figura 12**



*Motivación de estudiante y docente*

Cuando se habla de motivación en el aula, suele enfocarse en la motivación de los estudiantes por el aprendizaje o cómo motivan los docentes a sus alumnos en clase para buscar aprendizajes significativos

Sin embargo, en este caso, se indaga por la motivación del docente por enseñar y no solo enseñar algo que ya sabe sino aquello que es desconocido y distante, como lo es el inglés para la mayoría de docentes de primaria, especialmente en zona rural.

Si bien es importante la motivación de los estudiantes, esta depende en gran medida de la misma motivación del docente.



- “Yo por ejemplo enseñé inglés, pero yo no enseñé inglés de que salgan pues hablando, mi meta por ejemplo en primaria, es motivarlos, que les guste, que les guste, despertarles el interés, que no les dé miedo” D9
- “Yo me presente (a una convocatoria) más por gusto, porque el inglés es algo que me gusta y que uno quiere que las otras personas vean uno como lo hace y que hace y que le reconozcan a pesar de no ser licenciada” D9

Al docente es al primero que le debe agradar orientar la asignatura que le corresponde, pero en la primaria de la zona rural, con el modelo de escuela nueva y la figura de aulas unitarias o multigrados, el docente debe orientar alrededor de 10 asignaturas por grado y, si cuenta con los 6 grados del ciclo de preescolar y primaria se podría hablar de 60 clases en la semana, además de la atención a proyectos colaborativos y transversales, entre otros.

- “Lo que hacemos es trabajar como por bloques de estudiantes entonces se trabaja con transición primero y segundo y después tercero cuarto y quinto por lo general son las mismas bueno yo trato de vincular las mismas temáticas en diferente grado de dificultad y diferente nivel de gramática” D8

A pesar que dentro del modelo escuela nueva se manejan las guías de aprendizaje, donde se buscaba disminuir la carga laboral del docente que se menciona con anterioridad, es necesario percatarse que algunas de estas guías necesitan ser actualizadas y no siempre se cuenta con el material necesario para la cantidad de estudiantes. Además, como lo explica Amaya Sánchez, Lozano Amaya, & Mejía Patiño.

“Como alivio a la carga del docente de escuela unitaria y multigrado, el programa de E.N introdujo cartillas, estructuradas en unidades y guías, para las cuatro áreas básicas: español,

matemáticas, sociales y naturales.” (Amaya Sánchez, Lozano Amaya, & Mejía Patiño, 2019) (pág. 11)

Es decir que existen, en cierta medida, ayudas para el docente en áreas básicas, sin embargo, falta material para orientar inglés en escuelas unitarias y multigrados, que no es lo mismo que en aulas ordinarias, por lo que la carga laboral tiene gran influencia en la preparación y motivación de una clase que puede significar retos y dificultades para el docente.

La labor docente no es fácil, como cualquier ser humano, el docente tiene preocupaciones, dificultades y sentimientos por causas ajenas a la educación, por lo que es utópico pensar que este llega siempre motivado al aula, más aún en todas las asignaturas o especialmente en aquella en que el conocimiento no es igual de fluido o cercano como otras, donde las planeaciones de actividades deben ser diferenciadas por ritmos y estilos de aprendizaje.

A pesar de esta situación, los docentes como se observa con anterioridad, procuran planear la clase de inglés de forma anticipada, por lo menos aquellos aprendizajes que puedan ser más importantes o que tengan mayor dificultad para el docente, sin embargo, en la mayoría de casos queda la mayor carga para las herramientas tecnológicas, donde se encuentran videos, canciones y flashcards como el mayor uso de los docentes en clase.

- “Siempre vinculo un video una canción, un juego, una ronda para ambientar como tal al estudiante o acercarlo como tal al tema que se va a tratar” D6
- “Reforzar ese conocimiento, todo no nos lo sabemos, entonces ya utilizamos los medios audiovisuales que son o el televisor o los computadores entonces al

descargarlos (videos) los escuchamos nuevamente (vocabulario) los observamos nuevamente y me gusta mucho” D7

Aunque no todos los docentes de primaria tengan el dominio de la lengua extranjera, después de que tengan la motivación hacia la enseñanza, demostrando gusto por el idioma, utilizando metodologías activas con materiales tangibles, participación del estudiante con actividades en inglés fuera del aula (izadas de bandera o presentaciones en inglés a la comunidad, entre otras) se logrará que los estudiantes irradian la motivación transmitida desde el mismo docente.

- “Pero cuando daba inglés yo sonreía y era contenta y animada y hagamos y vamos y ellos pues una vez incluso me lo dijeron “profe es que usted cuando está dando inglés se le hace una sonrisa de oreja a oreja” y si era verdad porque uno al orientar inglés y más si es como la materia que a uno más le gusta, pues la hace como con más amor, con más empeño, más dedicación” D9

Si el estudiante siente gusto por el inglés, buscará nuevas formas de interactuar con este por fuera del aula y tendrá apertura de buscar otras experiencias relacionadas con este idioma, por ejemplo, nueva música o programas de televisión en inglés, videos de redes o influencers o videojuegos, sin temor a aprender nuevas competencias.

- “Hoy en día hay muchas herramientas, los estudiantes constantemente están aprendiendo, incluso sin el docente, están aprendiendo canciones porque ellos mismos son interactivos, autodidactas, les gusta buscar información audiovisual más que todo” GF4D6

- “Hay niños que no les gusta el inglés y por ahí a mitad del período son fascinados con el inglés y se despiden y saludan en inglés y todo lo quieren decir en inglés y ya les encanta y toda actividad que uno les ponga en inglés son fascinados, entonces es muy bonito, es muy bonito, pues uno como profesor poder transmitir eso” D4

Posiblemente el docente al planear actividades se vea rezagado de tomar parte en las decisiones, de escoger el material más adecuado o de vincularse de lleno en las actividades porque es él el que debe mediar las actividades y no lo siente así, sino como uno más de sus estudiantes, explorando la mejor forma de resolver un ejercicio.

En otras asignaturas, por ejemplo, puede usar un video para interesar a sus estudiantes en el conocimiento de algo nuevo, después con sus propias palabras explicar lo visto en el video o interrogar a sus estudiantes buscando en ellos interpretaciones de lo que hayan podido entender y si es el caso, corregir.

En inglés no es igual, el docente inexperto en la asignatura no va a indagar más allá, ni explicará con sus propias palabras, porque se siente limitado en su conocimiento y la preocupación (ya abordada) de la pronunciación o enseñar algo incorrecto.

Finalmente, se debe escudriñar si el docente está realmente motivado al orientar inglés, ya que como se menciona anteriormente, es visto como algo ajeno, no es que se le reste importancia, sino que no tiene la misma facilidad planear, buscar herramientas, estrategias o actividades en una asignatura que no se domina. En otras asignaturas este tiene la opción de descargar material de trabajo, usar las cartillas de aprendizaje, elaborar material propio, entre otras. Sin embargo, en inglés depende más de lo externo, del internet, de las guías elaboradas por

lo docentes propios de inglés, por dispositivos electrónicos, por lo que el papel del docente se observa un poco apartado.

Sin embargo, sentirse ajeno no significa que sea malo, por lo menos no al principio; “The wisdom of practice itself” (la sabiduría de la práctica misma) que menciona (Shulman, 1987) nos permite pensar que el docente durante su labor diaria, sus experiencias y las situaciones cotidianas puede llegar a emplear prácticas de enseñanza del inglés adecuadas.

Es importante concluir que, la sola experiencia no es suficiente, como lo plantean Loaiza y Duque (2017), el docente, en este caso de primaria, debe estar dispuesto a actualizarse constantemente, buscar nuevas herramientas y estrategias siempre en busca del interés y necesidades de sus estudiantes.

### *Experiencias*

#### **Figura 13**



Experiencias de estudiantes y docentes

En la indagación por las experiencias de los docentes en la enseñanza del inglés se perciben aspectos particulares que es indispensable rescatar, ya que se esperan narraciones sobre clases o situaciones de tipo académico principalmente, sin embargo, es interesante ver como el inglés puede llegar a tocar otras ramas del ser humano en dimensiones que no se pensaban.

En algunos docentes, la enseñanza del inglés permitió el acercamiento a sus estudiantes, más retraídos o con más dificultades, de aquellos que no se espera (hablando de expectativas) mayor desempeño académico. Sin embargo, la metodología empleada por lo docentes y estrategias más activas en estas clases que en las demás, posiblemente llama más la atención en los estudiantes.

Claro está que cuando hablamos de recursos, en muchas ocasiones se mencionan lo limitados que pueden ser, pero para orientar una asignatura como lo es inglés, en una escuela unitaria de primaria, el docente debe armarse de materiales que impulsen la motivación de los estudiantes, al considerarse un poco más difícil de entender, ya que es un idioma diferente a nuestra lengua materna.

Dotarse de estos recursos, lleva al docente a ser más expresivo, optar por canciones, rimas, imágenes; que tal vez no utiliza con tanta cotidianidad en la enseñanza de otras áreas.

Esto puede llevar al estudiante a conectar más con el idioma extranjero, a pesar de no entenderlo por completo, ha tenido mayor motivación externa por parte del docente para hacerlo receptivo a su aprendizaje.

- “Porque la niña no les hablaba a los compañeros, no me hablaba a mi [...] la niña era como temerosa era muy tímida no sé tenía como un problema psicológico y no les hablaba a los compañeros solamente a una compañerita y el profesor le preguntaba y nada” D8

Se puede esperar que un estudiante tan retraído le cueste mayor dificultad llegar a expresar algo en un idioma extranjero, ya que difícilmente se comunica en su lengua materna.

- “... y cierto día también estaba con los de preescolar y primero en la misma actividad que yo les hacía la misma actividad por grupos para evaluar y la niña yo dije no pues me dio por preguntarle **no me responde en español ahora en inglés mucho menos** cuando le pregunté Estefanía listo le toca los números” D8

Al ser los grados inferiores, la evaluación del docente casi que se limita a la competencia del listening y speaking, ya que aún no leen y escriben en su lengua materna, se espera que el

proceso de aprendizaje del inglés también conserve este orden natural que refiere Krashen (Du , 2009), es decir, así como en la lengua materna primero se escucha durante meses a las personas que están alrededor (input) antes de balbucear las primeras sílabas, palabras y oraciones (output). Así mismo se esperaría fuese la enseñanza de una segunda lengua.

- “No me responde en español ahora en inglés mucho menos” D8

Es muy probable que el docente antes de evaluar los números en inglés de forma oral, haya realizado diferentes actividades de escucha y repetición (input) para que en el momento de preguntar a la niña pueda o no responder (output)

- “Entonces yo les ponía los números en unas fichas en el tablero y ella tenía que decirlos en inglés entonces yo se los ponía y se lo señalaba en desorden la niña muy juiciosita me los dijo todos” D8

Interesante observar la expectativa del docente en la evaluación:

- “No me responde en español ahora en inglés mucho menos” D8

A la respuesta que obtuvo de la niña al responderlos todos:

- “...quedé como sorprendido” D8

A pesar de la sorpresa del momento, el docente reacciona rápidamente, buscando motivar e incentivar a la estudiante por la participación realizada, con la nuevamente expectativa que esta no haya sido pasajera, sino que más adelante pueda fortalecer sus competencias, en este caso en inglés.

- “Tanto así que no le di un solo detalle, sino que le di dos como para motivarla la niña se fue muy contenta para la casa...” D8



Motivar a la estudiante se vuelve indispensable, porque abre el vínculo con el docente desde su aprobación de un trabajo bien hecho, el reconocimiento no de un solo dulce sino de dos y la exaltación de sus compañeros ante el logro, permite que el docente tenga mayor apertura con su estudiante e incluso pueda extender su participación a otras áreas del aprendizaje, como se lo expresa el docente al final:

- “Ya yo la felicité y le dije que lo ideal es **que no fuera sólo en inglés sino que en las demás actividades** pero si queda uno contento porque uno ve que lo poquito que se hace dependiendo del interés y la motivación de los niños se pueden dar buenos resultados, también la forma cómo uno puede variar y cambiar esas actividades.” D8

Las experiencias de los docentes dejan ver como por medio del inglés y su enseñanza se pueden descubrir nuevas competencias en los estudiantes o lograr promover algunas de ellas por medio de las actividades que el docente planea en su quehacer diario.

Los niños, contrario a los mismos docentes y los adultos en general, no tienen miedo a equivocarse, pronunciar mal (lo más parecido posible a lo que escuchan), a cantar, jugar o expresarse entre balbuceos en inglés.

Uno de los docentes cuenta como por medio del inglés pudo tener mayor desarrollo de habilidades comunicativas en un estudiante con necesidades educativas especiales en una de las sedes de escuela unitaria, en la zona rural.

- “Yo tenía un niño con síndrome de Down y él casi no hablaba, pero cuando escuchaba como esas canciones y esas palabras en inglés o sea cómo le dijera yo uno quedaba como anonadado porque las decía (no hablaba casi), pero cuando era la clase

inglés era una experiencia muy bonita porque entonces él las pronunciaba todas correctamente y mejor que todos, entonces fue muy bonito” D7

Si bien se encuentran muchos limitantes a la hora de enseñar inglés, más aún en un contexto rural, como lo plantean Ramos y Aguirre (2016) en su estudio sobre la enseñanza del inglés en el área rural, cuando se habla de inclusión o estudiantes con necesidades especiales se abre la incógnita sobre qué hacer en algunas asignaturas que, posiblemente no llegue a comprender, ejemplo de este puede ser la enseñanza de una lengua extranjera en un estudiante que no domina plenamente la comunicación en su lengua materna.

- “Y él casi no hablaba” D7

A pesar de la dificultad para hacerse entender en español, encontró en la metodología activa aplicada por la docente, en la clase de inglés una forma para expresarse con los demás por medio de la música, ya que esta es un mediador para el aprendizaje en los niños y permite mayor interés por parte de los mismos.

Es de esperarse que la docente utilice este tipo de metodología para profundizar en otras asignaturas y continuar promoviendo en este caso, el desarrollo de la habilidad de ‘speaking’.

- “Entonces yo la hora del Descanso, yo le presta la grabadora para que cantara y se las aprendió, no le voy a decir mentiras, yo no me las sabía (las canciones) él se las aprendió” D7

En la escuela rural de básica primaria, se presentan diferentes tipos de casos y como lo expresa la docente, con esta experiencia en particular, es más complejo trabajar con esta población de inclusión y permitirle al estudiante vincularse a todas las actividades y demostrar así sus fortalezas.

- “Y la experiencia que le cuento era en la escuela unitaria, o sea, en todos los grados, entonces yo digo es más duro todavía porque es de preescolar a quinto entonces...”D7

Durante el rastreo de antecedentes se observa como pocas investigaciones hablan de las escuelas unitarias o multigrado de la zona rural y las situaciones, como la que se menciona anteriormente que debe ser asumida por un solo docente que tiene a cargo seis grados.

Cuando se habla de dificultades en la enseñanza del inglés, se enfocan principalmente en los docentes de secundaria, licenciados en inglés y como ellos enfrentan dificultades como recursos, población e interés en los estudiantes.

Sin embargo, queda rezagada la idea que en la primaria rural también se orienta inglés, también se presentan dificultades de recursos incluso más limitadas, los docentes no siempre tienen la formación necesaria para orientar este idioma, pero si tienen una ventaja. Esa ventaja es la población escolar, a diferencia de preadolescentes y adolescentes que poco interés tienen en el inglés, los niños se sienten motivados fácilmente por esta lengua.

Es por esto, que en situaciones como la anterior, con un estudiante con síndrome Down, en una escuela primaria puede estar más motivado y procurar vincularse con su desempeño académico por medio de actividades estratégicas que promueven su desarrollo.

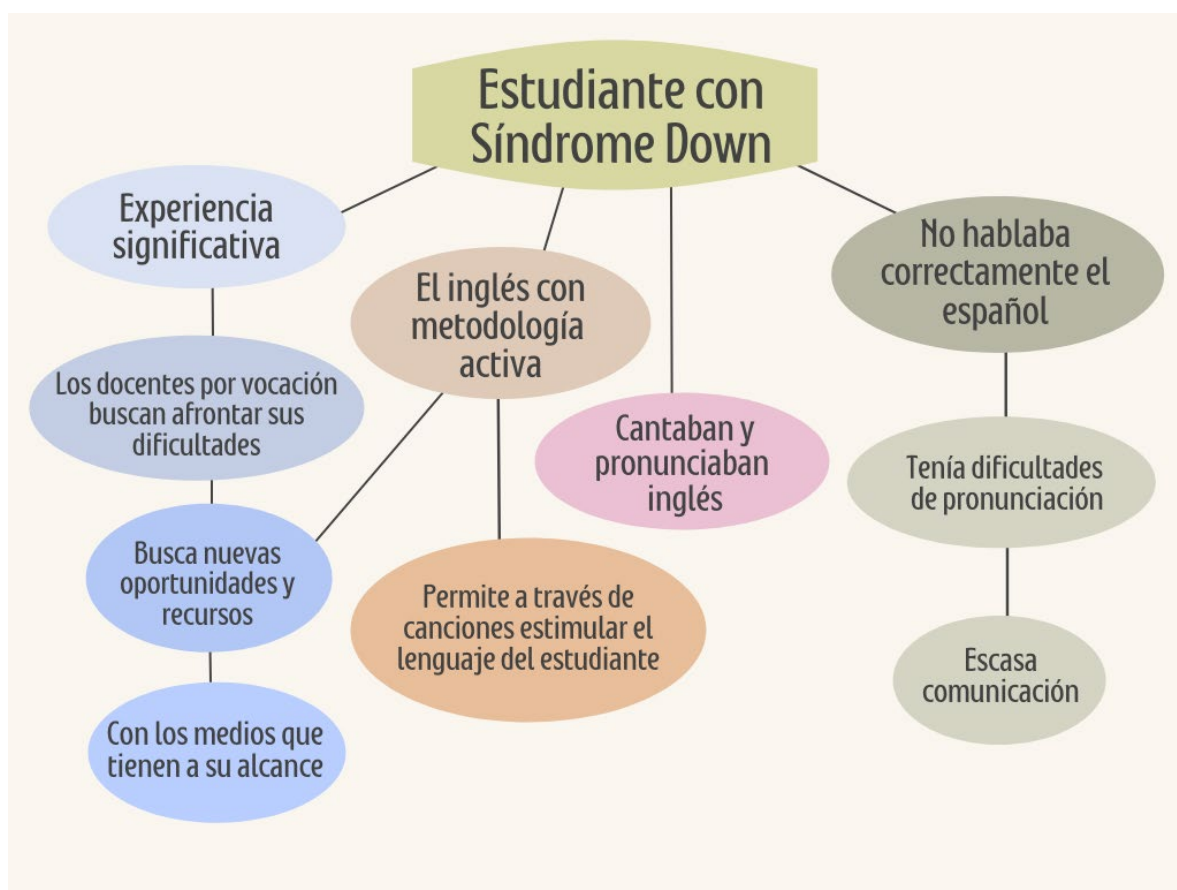
Por esta razón, es indispensable reconocer que los docentes de primaria, y de primaria rural deben estar más dispuestos a salir de su zona de confort y a actualizarse constantemente para asumir todos los retos que este nivel educativo posee.

- “Si, las docentes de básica primaria tenemos esa oportunidad, a mí no me gusta llamarla como de dificultad [...] para aprender cada día más porque a nosotros nos toca prepararnos diariamente en todas las áreas” D7

Y esta oportunidad, como lo llama la docente, permite asumir retos diarios, lo cual hace que si, ese cúmulo de experiencias, esas situaciones diarias (Shulman, 1987) conlleven a que cada día el docente pueda hacer mejor su labor.

- “Mire lo que yo le cuento era con una grabadorcita y el mero tablero. Ya tengo la oportunidad de ponerles el televisor, el computador, de descargar trabajos, de descargar fichas, entonces son retos que tenemos que ir afrontando cada día y de esos retos aprender” D7

#### **Figura 14**



Experiencia Significativa

### ***Ruralidad***

El contexto en el que se lleva a cabo la investigación es de tipo rural. La institución educativa está ubicada a 15 kilómetros de la cabecera municipal. A pesar que la distancia en comparación con otras instituciones podría considerarse cerca, las problemáticas en general se asemejan mucho a las de otras instituciones aún más alejadas de su casco urbano.

La brecha existente entre lo urbano y lo rural no es nuevo y menos cuando hablamos sobre educación (Parra et al. 2013) y Mejía (2016). Sin embargo, cuando se puntualiza en la enseñanza de un idioma extranjero, dicha brecha tiende a extenderse más que con otras áreas,

aunque cabe aclarar que esta no es siempre una generalidad y que existen evidentemente excepciones a la regla.

La enseñanza del inglés en zona urbana es en la mayoría de los casos orientada por un docente licenciado en lenguas, con la didáctica específica del idioma y el conocimiento necesario para realizar la tarea. Esto se sustenta con el rastreo de antecedentes, donde las investigaciones en el idioma extranjero eran enfocadas a los docentes propios de esta asignatura, en su mayoría investigaciones en el contexto urbano Aldana (2018) y Sierra (2016)

Durante la recolección de información, en uno de los grupos focales realizados a los docentes se analizó un estudio de caso en el que se permitió observar las consideraciones de los docentes en cuanto a este tema y como esta brecha entre la educación urbana y rural es evidente incluso desde sus propias experiencias.

En el estudio de caso se habla sobre un curso de inglés gratuito ofrecido a una sede rural pero dictado en el casco urbano los fines de semana, donde los mismos estudiantes deben asumir el transporte.

Uno de los docentes hace énfasis en la dificultad de la movilidad en este tipo de población, donde pocas veces los estudiantes van al “pueblo” por falta de recursos y la dificultad de que lo hagan para realizar dicho curso

- “Esa situación es compleja (la del curso) porque lógicamente uno como docente quiere que ellos vayan y aprovechen eso, pero uno es consciente de que no todos tienen la misma posibilidad, una cosa es de pronto una sede que dos o tres puedan ir los que el papa tiene moto, tiene carro, o cada ocho días los sacan, de pronto les queda fácil pero la gran mayoría de hecho pocos salen de la vereda, se demoran meses en

salir a la zona urbana incluso hasta más, entonces es complejo ahí en esa situación, lógicamente uno los motiva pero uno es consciente de que la realidad es otra, que es muy nula la posibilidad de que tomen ese curso” GF5D8

- “Marca mucho esta situación acá en la parte rural por ejemplo el transporte, cierto, esta esa limitante, pero bueno, busquémosle, aprendamos de otra forma” GF5D3

Se expresan las dificultades que tienen los estudiantes para acceder incluso porque los mismos padres de familia no reconocen la importancia que viene teniendo el inglés en todos los contextos y el poco acercamiento que pueden llegar a tener en esta asignatura, ya que muchos de ellos no tienen un estudio mínimo para hacer este tipo de acompañamiento a sus hijos o por el mismo hecho del temor por enfrentar algo desconocido para ellos como es el inglés

- “Creen que el estudio es aprender a leer, sumar, restar y ya, si les dan inglés bien y si no, no hay problema, no le dan importancia al estudio, mucho menos al inglés, porque allá no hay esa cultura de aprender nuevas cosas, y no, les da como lo mismo” GF2D8
- “Por ejemplo, cuando estábamos en pandemia, los padres con las actividades de inglés: Profe, yo no voy a responder esa guía, yo no sé inglés” GF4D7

En las escuelas urbanas, contar con el apoyo de un docente de inglés es un apoyo invaluable para el docente asesor de aula, que tiene la responsabilidad de orientar la gran mayoría de asignaturas, aunque con la diferencia que tienen un solo grado a su cargo y no un número reducido de niños por grado en un solo grupo, como si sucede en la zona rural.

Sin embargo, que exista un docente de inglés preparado para orientar la asignatura no da la garantía que lo haga con las estrategias adecuadas para fomentar el aprendizaje, lo que implica

directamente que poseer el conocimiento no implica necesariamente tener la didáctica específica del área para enseñarla.

- “Yo tengo un sobrinito, estudia en la institución X en Manizales, él iba muy bien en inglés, resulta que a mitad de año le cambiaron el profesor, un señor ya de edad y lo pone es a traducir; “tradúzcame estas cinco hojas” y él no profe es que yo no sé, y el profesor, “no no no, dígame a su mamá que le busque en google o en el traductor” y el niño está bloqueando, ya no quiere ver inglés y la va perdiendo” GF5D8
- “Cualquier palabrita que aprenda está bien (dice el profesor de la institución), pero si ve, no hay intencionalidad” GF5D8

En esta anécdota se puede observar, aun siendo una institución de la zona urbana, se enfocan en estrategias tradicionalistas, como las que se mencionan en el marco teórico como “The grammar traslation method”, “audio lingual” o “the direct method”. (Flores y Cedeño, 2016)

Contrario a esto, en el área rural, los docentes deben valerse de otras metodologías activas que permitan en los niños desarrollar competencias en la lengua extranjera que el mismo docente puede que no domine, pero cuenta con la didáctica necesaria para buscar herramientas que puedan servir a sus estudiantes.

- “Yo que haría (si los niños no pueden tomar el curso) si de pronto uno quiere que ellos sigan aprendiendo y que avancen un poquito, generar estrategias para que fortalezcan ese proceso del inglés” GF5D8
- “Yo no soy nada ducha (hábil) en inglés, soy hasta... puedo decir que mala, pero hago el ejercicio de aprender con los muchachos, en mi casa preparar, buscar el video,



mirar como repetimos, mirar como repasar cosas que tengamos como a la mano”

GF5D3

Sin embargo, vivir y estudiar en la ciudad tiene ciertas ventajas que no siempre posee el campo. En la ciudad hay mayor accesibilidad a cursos de idioma extranjero dictados por diferentes institutos especializados en idiomas, además de los convenios que las mismas instituciones pueden llegar a tener.

- “Por ejemplo yo con mi hija, cuando nos trasladamos del municipio X a Manizales, yo lo primero que la puse a hacer fue a estudiar inglés, desde sexto hasta décimo, porque ya le tocaban otras actividades y le tocaba muy duro”GF5D1
- “Cuando mi hija entró a sexto, lo primero que hicieron el primer día de clases fue entregarle un libro con un cd, yo lo podía escuchar mil veces y yo no entendía y para ayudarle a ella... a quién recurriamos, a una cuñada que estudio lenguas y era docente de idiomas y eso que cuando ella pudiera y cuando ella quisiera, entonces yo dije, esto no puede seguir así, entonces a mi hija le tocó inglés desde sexto venteado, en semana, los jueves y los sábados por esa misma situación...” GF5D1

Finalmente, lo que se necesita para fortalecer procesos en el idioma extranjero en los estudiantes es un compromiso constante y permanente en las aulas de clase por todos los docentes, no solo aquellos que orientan inglés.

La brecha en la educación pública y privada, similar a la brecha rural y urbana se incrementa o disminuye según el nivel de exigencia y compromiso de los mismos docentes desde los grados inferiores hasta el último ciclo de educación de la posprimaria.

- “...desde transición (en un colegio privado) vienen con un proceso de inglés muy fuerte, les va súper bien, vuelan, pero es porque es todos los días, todas las semanas, todos los profesores hablan en inglés, los comando de la clase, pero son todos entonces esos niños van avanzando de una manera impresionante, reconocen vocabulario, estructuras gramaticales, pronuncian muy bien, ya lo hacen de una forma muy ágil, entonces claro yo creo que también es la forma en como los dicentes los estamos haciendo porque es que uno solo, no eso es algo que debe ser todo el tiempo en contacto con la lengua extranjera y eso es de todos los docentes, no debemos ser solo los de primaria, o sea todos los docentes de secundaria en todas las áreas deberían manejar un mínimo en conocimiento de inglés, donde hablen a sus estudiantes en inglés, donde den ciertas instrucciones en inglés, o sea que ellos todo el tiempo estén en contacto con la lengua, no por allá cada semana una hora, no hay cuando”

Se hace necesario que haya una apropiación institucional de todo el personal docente a fortalecer los proceso en lengua extranjera y la responsabilidad no caiga solamente en manos de los docentes de primaria o los licenciados en lenguas encargados de esta asignatura en los grados superiores. De la misma manera como se procura mejorar procesos de comprensión lectora y pensamiento crítico desde todas las áreas para incrementar resultados en las pruebas saber, se puede llegar a hacer con la lengua extranjera si delegan estas responsabilidades y asimismo mejorar en las mismas pruebas externas.

En el caso de las primarias rurales unitarias y multigrado buscar promover en las demás asignaturas la transversalización con el inglés, a pesar de lo complicado que puede llegar a ser muchas veces.

- “Es importante en otras materias ir involucrando términos y otras palabritas, ejemplo, estamos en matemáticas, preescolar, primero, estamos viendo la figuras geométricas, como se dice círculo, como se dice triangulo, en ciencias naturales, como se dice esto, como se dice lo otro, asociar, pero la verdad es que uno ahí veces peca porque se le olvida, porque uno intenciona mal las actividades o porque se le escapa a uno en el momento y mantenemos muchas cosas en el momento y no sabemos a qué darle prioridad” GF5D8
- “Yo por ejemplo lo hago, esto lo vimos, entonces pum... les pregunto” GF5D8

Si bien las dificultades en la zona rural se hacen más evidentes que en la urbana, los docentes rurales van aprendiendo a encontrar oportunidades en cada dificultad, aunque no sea el deber ser en este caso, se espera que el estado fije más su mirada en la educación rural y las necesidades que esta presenta, permitiendo mayor calidad educativa, tanto en la formación de docentes como en los estudiantes.

### ***Educación Básica Primaria Rural***

#### **Figura 15**



### *Vocación por la Educación BP*

- “El profesor de primaria tiene la materia prima más importante” GF4D5

En uno de los grupos focales trabajados, en el análisis de un estudio de caso salió a relucir en los docentes su sentir sobre la percepción de la educación primaria y más que un sentir colectivo, se puede traducir en una realidad experimentada por cada uno de los docentes que día a día se enfrenta a un grupo de niños en el nivel de primaria, y con mayor profundidad cuando estos docentes llegan ante un grupo de niños en la zona rural, que no es lo mismo.

- “El profesor de primaria tiene la materia prima más importante, o sea, esas son las bases de absolutamente todo, muchas veces no es el más capacitado, porque la gente confunde al profesor de primaria con el que va y los cuida, entonces no ven realmente lo que nosotros hacemos y que pasamos seis horas dedicados a un montón de niños

que están adquiriendo habilidades para la vida, es que no es simplemente que se aprendan los números, es para la vida, a veces somos muy subestimados por eso”

GF4D5

En varias ocasiones dentro de este trabajo se hace alusión a un poco del contexto rural donde fue abordado el estudio y el tipo de docentes que se analizaron; de escuelas unitarias o multigrado, pero en este apartado se pretende otorgar mayor relevancia al docente y a su labor en el ciclo educativo más importante y donde se sientan las bases para la vida de cada individuo.

En uno de los estudios sobre las experiencias y perspectivas de la educación rural se destaca esta situación muy similar a la del contexto del análisis actual, lo que permite reconocer que no es una situación particular, sino que llega a generalizarse en gran parte del sector educativo rural, y que tiende a tener situaciones de mayor vulnerabilidad en cuanto más difícil sea su acceso.

“La sede Santa Bárbara cuenta con 22 niños, de los cuales cinco cursan el grado cero; tres el grado primero; cinco el grado segundo; tres el grado tercero; uno el grado cuarto; y tres el grado quinto. A pesar de que esta sede es la más lejana, la docente muestra gran entusiasmo por la labor que desempeña allí, ya que considera que estar y ser parte de la crianza de los niños del área rural es importante” (Carrero y González, 2016, p. 87)

Se observa como los docentes muestran ese interés y deseo de participar en el proceso formativo de los estudiantes y no solamente desde una inclinación académica, ya que, en este ciclo escolar de primaria, no solo se están fortaleciendo conocimientos sino aprendizajes de valores y comportamientos para su vida personal. Es por esto que se resalta que en primaria se

establecen las bases más importantes de los individuos y en este caso los docentes juegan un rol fundamental en esta formación.

No se intenta excluir de este proceso a aquellos docentes de posprimaria, sin embargo, se puede observar que no todos los docentes en este nivel, un poco más avanzado, muestren este paternalismo evidente en la primaria.

Si bien esta investigación está enfocada en las experiencias de los docentes en su proceso de formación y enseñanza del inglés, merece la pena destacar la labor que realizan en los demás ámbitos educativos, que no son menos importantes y que acarrearán una responsabilidad social de gran magnitud. A pesar de la falta de formación en la lengua extranjera, estos docentes, en su mayoría buscan estrategias que den apertura a sus estudiantes de encontrar oportunidades para acceder al inglés, ya sea por medio de canciones, videos, actividades, fichas educativas y otros recursos, y a partir de esta búsqueda de nuevas opciones se obtienen también satisfacciones de la labor realizada.

- “Los niños son los que más absorben el inglés, cierto, uno les pone una canción y ellos cantan más perfecto que uno y la repiten y vuelven y la cantan y uno queda como siiii... tan bueno” GF4D7
- “Independientemente de la formación que uno tenga, los docentes somos muy potenciales, hay estudiantes que le enseñan a uno tanto, entonces motivarlos (a los estudiantes)” GF4D6

Esta motivación hacia el aprendizaje, independientemente de cual sea, procede en gran medida del docente, por lo que se espera que, en los procesos de enseñanza de una lengua extranjera, a pesar de las múltiples dificultades con las que se puede encontrar (contexto, padres

de familia, recursos, frustraciones y miedo) pueda desempeñar su trabajo de la mejor manera posible.

- “Enseñar es muy complicado, para eso hay que tener vocación” GF4D5

Solo los docentes rurales de aulas multigrado y unitarias conocen los procesos educativos que allí se llevan y como este único profesor debe multiplicarse y prestar atención a sus estudiantes de diferentes cursos, solo los docentes rurales buscan esas estrategias interdisciplinarias para intentar abordar un currículo mínimo (DBA) que propone el ministerio de Educación aun desconociendo las condiciones reales de la educación rural y procura dar cumplimiento al mismo de la mejor manera posible procurando de igual manera tener en cuenta las necesidades propias de sus estudiantes y de su propio contexto.

Es este docente rural, que enseña 10 asignaturas a la semana a cada grado (desde preescolar a quinto) quién debe conocer la materia prima con la que trabaja y la responsabilidad que tiene en sus manos.

- “Los niños en escuela primaria tienen toda esa plasticidad neuronal para aprender la lengua extranjera” GF4D6
- “Enseñarles a los estudiantes a aspirar, pensar en un futuro, estudiar en la universidad y manejar el idioma, diferentes idiomas en lo posible, trabajar todos estos ámbitos en los que la sociedad ahora está muy exigente y ellos lo van a necesitar, si no se van a quedar estancados” GF4D6

Es necesario que estos docentes de básica primaria, especialmente de la zona rural, estén en capacitación constante de estrategias y metodologías que permitan en los estudiantes mayores herramientas de aprendizaje, no solo para el área de inglés, que como se ha dicho, se hace más

indispensable que antes, sino con todas las asignaturas que desarrollan competencias necesarias para la vida.

- “Se requiere que superen esas barreras mentales y es un tema sobre todo de auto superación” D6
- “Las opciones están, nosotros los docentes somos los que las aprovechamos o las desaprovechamos” GF4D7.

Finalmente se espera que en aras de la calidad educativa, en cuanto a la enseñanza del inglés, la implementación de la resolución 18583 de 2017 (Ministerio de Educación Nacional, 2017), las universidades garanticen en sus estudiantes de licenciaturas (los futuros docentes), los niveles de inglés hasta el B1 según el marco común europeo, es decir que al ingresar a la carrera docente debe tener un nivel adecuado para orientar estos procesos.

Este proceso puede llevar a que más adelante se empiecen a ver mejores procesos de enseñanza en inglés al contar con bases mínimas para orientar en básica primaria, sin importar cuál sea la profundización de cada docente, pues en su formación universitaria se ve fortalecida también la enseñanza de esta lengua extranjera.

Sin embargo, no se puede dejar de lado la necesidad de formación permanente y constante de los docentes, no solo en el área de inglés, sino en los demás campos del conocimiento que deben estar en actualización permanente, por lo que el ministerio de Educación Nacional no debe descuidar la capacitación de maestros y ofertar constantemente cursos o programas de formación que cumplan con las necesidades del contexto, en este caso en especial, en zonas rurales.



## Conclusiones

Inicialmente, en relación con los objetivos de la investigación debe mencionarse que en el primero objetivo fue cubierto en la medida que fueron registrados los discursos de los docentes de la Institución Educativa Naranjal mismos que fueron transcritos y que se pueden ver en el anexo 4 del presente trabajo.

El segundo objetivo atendiendo al análisis, operó en cuanto a la reducción de los discursos en categorías esenciales. (ver página 75)

Ahora bien, los sentidos percibidos por los docentes de la IE se encuentran en primer lugar, la falta de recursos tanto humanos como físicos y tecnológicos en las escuelas, donde los docentes dentro de su creatividad buscan estrategias, espacios y materiales que puedan ser de utilidad para llevar a buen término sus clases de inglés cada día, teniendo en cuenta que la enseñanza de esta asignatura debe ser muy práctica y el uso de diferentes herramientas es indispensable, por lo que emplean los mejores métodos posibles y conocidos procurando mitigar las dificultades presentes en la zona.

Las mismas experiencias de los docentes cuentan una realidad marcada de la ruralidad y de las necesidades y carencias de este contexto. Dichas necesidades no siempre son de tipo económico, sino de acompañamiento y apoyo al proceso educativo de los estudiantes, que no solo debe reposar en los docentes, sino que los padres de familia deben estar más vinculados a dicho proceso y no solo percibir a los docentes de la primaria como cuidadores, sino con su rol de educador y formador para la vida, el cual requiere imprescindiblemente la figura de los padres.

En segundo lugar, dentro de los hallazgos se encuentran los miedos a los que constantemente se deben enfrentar los docentes de esta Institución ante a una falta de formación

en inglés hacen que la pronunciación y algunos temas “avanzados” se conviertan en un reto permanente al que algunos le hacen frente ya sea con formación propia u otras estrategias del medio, especialmente audiovisuales, mientras que otros dejan de lado y hacen énfasis en lo ya conocido y seguro; esto no implica que los docentes no enseñen inglés, sino que lo hacen de la forma tradicionalmente conocida y en niveles básicos que son de su dominio.

Muchos de los factores mencionados en las categorías (recursos, miedos, experiencias y carencias) dan lugar a un tercer aspecto; los docentes de esta institución no siempre se sientan motivados a enseñar una lengua extranjera, como se ha resaltado, el docente en muchos casos no tiene la preparación necesaria o debe darle prioridad a otros aprendizajes básicos para sus estudiantes, ya que al encontrarse en aulas multigrado o unitarias, los procesos de enseñanza no son los mismos a los que se está acostumbrados a percibir (un docente por grupo, un docente específico por área).

Además, el inglés y su planeación de clase conllevan más tiempo por la inminente preparación mínima del docente en las temáticas y la búsqueda de material pertinente para la clase, asimismo, los docentes tienen otras múltiples responsabilidades que también deben ser suplidas por lo que el tiempo de preparación puede ser escaso y disminuye la motivación por planear actividades adecuadas para este aprendizaje.

Conjuntamente con los puntos expuestos, las experiencias vividas de los docentes entrevistados no relatan historias académicas completamente, sino que llevan un trasfondo humano, donde el inglés, en su dinámica necesaria para ser enseñada, permite que los estudiantes conecten con los docentes de una forma que, en otras asignaturas, tal vez por su rigurosidad, no lo permiten, lo que resalta la importancia del inglés no solo como asignatura sino como enlace para desarrollar otras actividades en las que los estudiantes sienten la confianza para aprender.

Los juegos, videos y actividades en general hacen que la atención y el gusto de los estudiantes se incline hacia el inglés a pesar de no tener un dominio sobre él.

Finalmente se espera que el docente de primaria de la IE Naranjal, independientemente de su formación base, encuentre la importancia de formarse en inglés, ya que esta asignatura cada día tiene mayor relevancia y los resultados de las pruebas internas y externas se centran en los bajos puntajes obtenidos, como se expresa inicialmente en la justificación del presente trabajo.

### **Recomendaciones**

La intención primera de la investigación era indagar por las experiencias de los docentes en sus procesos de formación y enseñanza del inglés de la básica primaria rural, sin embargo, como una línea emergente, sale a relucir la importancia de la educación básica primaria rural y la poca visibilidad que se le ha dado a la investigación del inglés, por lo que se espera que futuras investigaciones profundicen sobre la realidad de la ruralidad en nuestro territorio.

En los antecedentes se puede observar como muy pocas investigaciones relacionadas con la primaria se enfocaban en las escuelas rurales (Amaya Sánchez, Lozano Amaya, & Mejía Patiño, 2019) (García García, Romero Contreras, & Silva Maceda, 2018) (Mora Márquez & Camacho Torralbo, 2019), o en oposición se investiga sobre los procesos educativos rurales, pero en la básica secundaria (Ramos Holguín & Aguirre Morales, 2016) (Ortega A. & Auccahuallpa F, 2017) (Abuanza, Rodríguez Conde, Sánchez Gómez, & Martínez Abad, 2017) (Aldana Pérez, 2018) y no en el ciclo de primaria; por lo que esta investigación contribuye a enfocar la mirada en la EBP que en las zonas rurales tienen peculiaridades que merecen mayor atención.

En concordancia con lo anterior, un mayor enfoque en la primaria rural puede conducir a nuevas líneas de investigación en cuanto a las mismas experiencias en la enseñanza del inglés bajo otras metodologías de corte cualitativo que amplíen las realidades de los docentes y estudiantes en el mismo contexto y conduzcan a observar otros resultados que complementen los de esta investigación.

También se puede extender la investigación en otros actores como las experiencias de estudiantes de licenciaturas o docentes aspirantes a ingresar a básica primaria rural en cuanto a la formación en inglés y la apropiación para enseñarlo en el futuro, lo cual permite observar otras perspectivas y otras experiencias desde la misma formación.

### Referencias

- Abuanza, G., Rodríguez, M., Sánchez, M. & Martínez, F. (2017). Aprendizaje de lengua extranjera con entornos b-learning: estudio sobre la motivación en colegios colombianos en contextos vulnerables. *AIDIPE*.
- Amat, A., Vallbona, A., & Martí, J. (2017). *Percepciones de futuros maestros de infantil y primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en inglés*. Catalunya: Universidad de Catalunya.
- Amaya, A., Lozano, P. & Mejía, M. (2019). *Bilingüismo en la ruralidad: intervención basada en la metodología de escuela nueva y la integración con la enseñanza para la comprensión para aula multigrado*. Obtenido de Open Access.
- Aldana, Y. A. (2018). Integración lingüística en la enseñanza del inglés en Colombia mediante el aprendizaje basado en proyectos. *Chakiñan*, 133-145.

- Bárcena Orbe, F. (2002). Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo. *Revista española de pedagogía*, 501-520.
- Beltrán , M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Boletín Virtual*.
- British Council (2012). *La formación de docentes de Inglés en Chile: El desafío de la calidad la pertinencia ¿Qué aspectos críticos deben ser cautelados?* . Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Cárdenas, M., Gonzáles , A. & Álvarez , J. (2010). In service English Teachers` professional development: some conceptual considerations for Colombia. *FOLIOS*, 49-68.
- Carrero Arango, M. L., & González Rodríguez, M. F. (2016). La educación rural en Colombia: Experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*, 79-89.
- Cisterna, C., Díaz, C., Boudon Aradena, J., & Larenas San Martín, M. E. (2021). Conocimiento pedagógico del profesorado de inglés en Chile y su necesidad percibida de actualización. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-26.
- Cortés , E. (2019). *Experiencias De Maestros: Una Posibilidad Para La Enseñanza De Una Lengua Extranjera*. Manizales, Caldas.
- Chacón, M. (23 de Abril de 2021). Colombia, con uno de los niveles de inglés más bajos del mundo. *El Tiempo*. Obtenido de <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/dia-del-idioma-nivel-de-ingles-en-colombia-de-los-mas-bajos-del-mundo-550360>
- Creswell, J. W. (2013). *QUALITATIVE INQUARY & RESEARCH DESIGN*. Los Angeles: SAGE.
- Du , X. (2009). The Affective Filter in Second Language Teaching. *Asian Social Science*, 1-4.

- Estaire, S. (2004). La enseñanza de lenguas mediante tareas: Principios y planificación de unidades didácticas. *FAEA*.
- Fajardo, A., & Miranda, I. (2018). In-Service Language Teachers' Perceptions on the National Bilingualism Program implementation. A case study. *Cuadernos de Linguística Hispánica*, 195-215.
- Flores, Á. y Cedeño, L. (2016). Los métodos de enseñanza en el aprendizaje del idioma Inglés. *Ciencia e Investigación*, 7-12.
- Freeman, D. (1989). Teacher training, development, and decision-making: A model of teaching and related strategies in language teacher education. *TESOL Quarterly*, 501-514.
- Fuster Guillen, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 201-229.
- Galeano, M. (2012). Estrategias de investigación social cualitativa. Medellín.
- García, L., Romero, S. y Silva, G. (2018). Teaching english in a Mexican rural and an urban primary schools: General classroom teachers as an alternative to become language Access facilitators in a marginal and indigenous contexts. *Congent Education*, 1-15.
- Guerrero, R., de Oliva, T. y Ojeda, M. (2017). Características de la entrevista fenomenológica en investigación en enfermería. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 1-5.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Interamericana de Editores S.A.
- Ibernon, F. (2014). Calidad de la enseñanza y formación del profesorado, un cambio necesario. *Octaedro*.

- Inostroza, M. (2018). Chilean Young learners' perspectives on their EFL lesson in primary schools. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-20.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2021). *Informe Nacional de resultados del examen saber 11 2020 volumen I*. Obtenido de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/2211695/Informe+nacional+de+resultados+Saber+11+2020.pdf>
- Johnson, K. (2009). *Second Language teacher education a sociocultural perspective*. New York: Routledge.
- Korosidou, E., & Griva, E. (2016). "It's the same world though different eyes": a content a language integrated learning Project for young EFL learners. *Colomb.App.Linguist.J Reasearch Articles*, 116-132.
- Larrosa, J. (2006). Sobre Experiencia. *Aloma, revista de psicología*, 87- 112.
- Lendoiro, G. (10 de abril de 2014). ¿Por qué hablamos los españoles tan mal el inglés? *ABC*. Obtenido de <https://www.abc.es/familia-educacion/20140405/abci-hablar-varios-idiomas-201404041054.html>
- Ley N° 115, M. (1994). Ley General de Educación. *Ley General de Educación*, artículo I.
- Lizasoain, A., Ortiz, A. & Becchi, C. (2018). Utilización de una herramienta TIC para la enseñanza del inglés en un contexto rural. *Educ Pesquisa*, 1-22.
- Loaiza, Y. (2017). Desempeño y saberes del docente. *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*, 7-11.

- Loaiza, Y. & Duque, P. (2017). Contexto de las prácticas pedagógicas de los maestros y los docentes. *Planilla Educativa*, 60-78.
- MCE Cooperation, A. C. (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, teaching*. Instituto Cervantes para la traducción en español.
- Mejía, M. (2016). ¿Vamos hacia una Colombia bilingüe? Análisis de la brecha académica entre el sector público y privado en la. *Educ.*
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Lineamientos curriculares de idiomas extranjeros*.  
Obtenido de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_7.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_7.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2021) *Proyecto de Educación Rural PER*. Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-329722.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-329722.html?_noredirect=1)
- Montes, A., Gamboa, A. & Lago de Fernández, C. (2013). La educación básica en Colombia. Una mirada a las políticas educativas. *SABER, CIENCIA Y Libertad*.
- Mora, M. & Camacho, J. (2019). Classcraft: inglés y juego de roles en el aula de educación primaria. *Apertura*, 56-73.
- Morales, J., Cabas, L. & Vargas, C. (2017). Proyección de la enseñanza del bilingüismo a través del método AICLE en Colombia. *Revista Lasallista de Investigación*.
- Moreno, S. (2014). LA ENTREVISTA FENOMENOLÓGICA: UNA PROPUESTA PARA LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y PSICOTERAPIA. *Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies*, vol. XX, 71-76.



- Ortega A. & Auccahuallpa F. (2017). La educación Ecuatoriana en inglés: Nivel de dominio y competencias lingüísticas de los estudiantes rurales. *Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo. INDTEC*, 52-73.
- Parra, R., Ordoñez, L., & Acosta, C. (2013). Pobreza, brechas y ruralidad en Colombia. *Coyuntura económica: Investigación económica y social*, 15-36.
- Patiño, D., Sánchez, I., Cárdenas, C., & Gonzáles, C. (2017). Socialización del proceso de sistematización de experiencias significativas en la enseñanza del inglés en Risaralda. *Matices en Lengua Extranjera*, 1-27.
- Perfetti, M. (2003). *Estudio sobre la educación rural en Colombia*.
- Plata, J. (2017). Moving towards legitimate participation. A Venezuelan girl learning English in Iowa city Elementary school. *Educare Electronical Journal*, 1-24.
- Ramos, B., & Aguirre, J. (2016). English Language Teaching in Rural Areas: A New Challenge for English Language Teachers in Colombia. *Cuadernos de lingüística hispánica*, 209-222.
- Roldán, A. M., & Peláez, O. A. (2016). Pertinencia de las políticas de enseñanza del inglés en una zona rural de Colombia: Un estudio de caso en Antioquia. *Íkala*, 121-139.
- Secretaría de Educación de Caldas. (2020). *Estrategia de enseñanza del inglés para docentes participantes de los cursos de formación en inglés 2016-2019*. Caldas: SedCaldas.
- Shulman, L. S. (1897). Knowledge an teaching: foundations of the new reform. *Harward Educational Review*, 1-22.

Sierra , N. (2016). La Formación De Los Docentes De Inglés En El Marco Del Plan Nacional De Bilinguismo. Experiencias de una región de Antioquia. *FOLIOS*.

Universidad de Antioquia. (08 de 2021). *www.udea.edu.co*. Obtenido de Universidad de Antioquia:

<https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/investigacion/grupos-investigacion/ciencias-sociales/giae/normas-reformas>

Valora Analitik. (01 de 05 de 2021). Obtenido de

<https://www.valoraanalitik.com/2021/05/01/como-va-nuestro-pais-en-terminos-de-bilinguismo-en-2021/>

Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica: Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Popayán: Universidad del Cauca.

Vergara Díaz, C., & Cofré Mardones, H. (2014). Conocimiento Pedagógico del Contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile? *Estudios Pedagógicos*, 323-338.

Vezub, L. F. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La Perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*.