



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Línea de investigación: Formación docente



**CONSTRUCCIÓN TEÓRICA SOBRE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA BÁSICA
PRIMARIA EN LA ZONA RURAL DE COLOMBIA**

**Tesis doctoral presentada como requisito parcial para optar al grado de
Doctor en Ciencias de la Educación**

Autor: Tafur Cedano Milton Arley
Tutora: Dra. Chacón Corzo Carmen Teresa

San Cristóbal, Mayo de 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

ACTA

Reunidos el día viernes 08 de mayo de dos mil veintiséis, en la sede de la Extensión Académica San Cristóbal, del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, los Ciudadanos Doctores: **Carmen Teresa Chacón Corzo** (Tutora), Clevia Josefina Pérez Medina, Luz Ángela Cañas, Nelsy Carrillo de Arellano y Douglas A. Izarra Vielma, cédulas de identidad 4209302, 10173551, 9349184, 5021072 y 11501688, Jurados designados de conformidad con el Artículo 164, del Reglamento de Estudios de Postgrado, para evaluar la Tesis Doctoral titulada: “**Construcción teórica sobre la enseñanza del inglés en la básica primaria en la zona rural de Colombia**”, presentada por el ciudadano: **Milton Arley Tafur Cedano** titular del Pasaporte AW471353 como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Ciencias de la Educación**, acuerdan de conformidad con lo estipulado en los artículos 178 y 179 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el siguiente veredicto **APROBADO**, por realizar una investigación pertinente con el contexto rural Colombiano, generando un aporte valioso para la mejora de la pedagogía del inglés en la educación primaria.

Carmen Teresa Chacón Corzo

C.I 4209302

Clevia Josefina Pérez Medina

C.I 10173551



Luz Ángela Cañas

C.I 9349184

Nelsy Soledad Carrillo de Arellano

C.I 5021072

Douglas A. Izarra Vielma

C.I 11501688

Dedicatoria

A mi esposa, Tatiana León Guayara, por su amor, apoyo incondicional y comprensión a lo largo de este camino, siendo pilar fundamental en cada uno de mis logros.

A mi hijo, Arley Santiago Tafur León, y a mi hija, Loren Tatiana Tafur León, quienes son mi mayor inspiración y la razón que impulsa cada uno de mis esfuerzos y sueños.

A mi madre, Belarmina Cedano de Tafur, por su ejemplo, fortaleza y valores, los cuales han guiado mi vida y mi formación personal y profesional.

A mi padre, Roberto Tafur, quien, aunque ya no se encuentra físicamente, vive en mi memoria y en mi corazón; su legado, enseñanzas y amor han sido luz y guía en cada paso que doy.

A todos ellos, y en especial al Divino niño Jesús a quién con mucha Fe le encomendé este objetivo personal de alcanzar el grado de Doctor en Ciencias de la Educación.

Reconocimientos

Habiendo culminado este proceso formativo, es importante expresar mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas e instituciones que, con su apoyo y acompañamiento, hicieron posible el desarrollo de esta investigación doctoral.

En primer lugar, agradezco de manera especial a mi tutora, la Dra. Carmen Teresa Chacón, por su valiosa orientación, su rigurosidad académica, su compromiso y dedicación durante todo el proceso investigativo. Su acompañamiento constante, su paciencia, sus oportunas observaciones y su confianza en este trabajo fueron fundamentales para la consolidación de esta tesis doctoral.

De igual manera, extiendo mi agradecimiento a las docentes que participaron como informantes clave en esta investigación, por su disposición, colaboración y valiosos aportes, los cuales enriquecieron significativamente el desarrollo del estudio.

Asimismo, expreso mi reconocimiento a la institución educativa rural Bajo Caldas, por abrir sus puertas y brindarme el espacio necesario para la realización de esta investigación, facilitando el acceso al contexto y contribuyendo al logro de los objetivos planteados.

De manera especial, agradezco a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, así como a su cuerpo docente y personal administrativo, por su compromiso con la formación académica, el acompañamiento institucional y el apoyo brindado a lo largo de este proceso doctoral.

Tabla de contenido

RESUMEN	10
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I	13
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
Interrogantes de la Investigación.....	23
Objetivos de la investigación.....	24
Objetivo General	24
Objetivos Específicos	24
Justificación.....	24
CAPÍTULO II	28
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	28
Antecedentes.....	28
Antecedentes del contexto internacional	28
Antecedentes del contexto colombiano	35
Bases teóricas	40
Teoría sociocultural de Vygotsky.....	40
Teoría de la adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen	43
La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel.....	45
Natural Approach.....	47
Estrategias para la enseñanza del inglés	50
Task Based learning (TBL).....	53
Project Based Learning (PBL).....	54
Perfil docente.....	56
Fundamentos constitucionales y legales.....	57
Perfil del docente rural	58
Estrategia ECO – Formación de docentes rurales	60
Marco legal	61
Normatividad del sistema educativo colombiano.....	61
Políticas nacionales de bilingüismo.....	63
Políticas de educación rural.....	64
CAPÍTULO III	69
MARCO METODOLÓGICO	69

Naturaleza cualitativa	70
Paradigma interpretativo	71
Tipo de investigación: Fenomenológico.....	72
Consideraciones Paradigmáticas	74
Dimensión Ontológica.....	74
Dimensión Epistemológica.....	75
Dimensión Metodológica	77
Dimensión Axiológica	78
Descripción del escenario de investigación.....	80
Informantes clave	83
Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información	84
La Entrevista.....	85
La Observación Participante.....	85
Las Notas de Campo	86
Criterios de validez de la investigación.....	86
Procedimiento para el análisis	88
La categorización.....	89
La estructuración	90
La contrastación.....	90
La teorización	91
CAPÍTULO IV	92
ANÁLISIS DE RESULTADOS	92
Análisis de las entrevistas realizadas a los informantes clave.....	94
Análisis de las observaciones realizadas a los informantes clave	156
Triangulación de resultados	195
CAPÍTULO V	201
CONSTRUCCIÓN TEÓRICA SOBRE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA ZONA RURAL DEL MUNICIPIO DE FLORENCIA CAQUETÁ	201
Fundamentación	203
Teorías que sustentan el constructo teórico	205
CONSTRUCTO TEÓRICO	216
La Lúdica como estrategia pedagógica en la enseñanza del inglés en la educación primaria rural del municipio de Florencia, Caquetá	216
CAPÍTULO VI	230
Conclusiones y recomendaciones.....	230

Recomendaciones	235
Referencias	237
ANEXOS	251
Anexo A - 1	252
Anexo A - 2	254
Anexo A - 3	256
Anexo A - 4	259
Anexo A - 5	262
Anexo A - 6	266
Anexo A - 7	272
Anexo A - 8	283
Anexo A - 9	286

Lista de tablas

Tabla 1 Antecedentes internacionales.....	34
Tabla 2 Antecedentes nacionales.....	39
Tabla 3 Normatividad y directrices para la enseñanza del inglés en escuelas rurales de básica primaria en Colombia	67
Tabla 4 Descriptores de la Institución	81
Tabla 5 Informantes clave en la investigación	84
Tabla 6 Sistema emergente basado en las entrevistas	93
Tabla 7 Sistema emergente basado en las observaciones	158
Tabla 8 Triangulación de resultados	196

Lista de figuras

Figura 1 Malla de Inglés sugerida por el Ministerio de Educación Nacional.....	18
Figura 2 Progresión de niveles para el Currículo de Inglés para transición y primaria.....	19
Figura 3 Ejemplo de Indicadores de Desempeño.....	20
Figura 4 Vygotsky: La enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.....	42
Figura 5 Natural Approach para el Aprendizaje del Inglés.....	49
Figura 6 Relación entre la categoría central: La enseñanza del inglés en la zona rural y las subcategorías.....	94
Figura 7 Subcategoría Planificación con sus dimensiones y códigos.....	97
Figura 8 Categoría: Perfil docente rural, subcategorías, dimensiones y códigos.....	123
Figura 9 Categoría: Contexto rural, subcategorías, dimensiones y códigos.....	141
Figura 10 Categoría: Planificación de la enseñanza del inglés, subcategorías y dimensiones...	159
Figura 11 Subcategoría: Estrategias de enseñanza de inglés en la ruralidad, dimensiones y códigos.....	162
Figura 12 Subcategoría: Mediación del docente, dimensiones y códigos.....	182
Figura 13 Figura del constructo.....	222



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO



Doctorado en Ciencias de la Educación
Línea de investigación: Formación docente

CONSTRUCCIÓN TEÓRICA SOBRE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA ZONA RURAL DEL MUNICIPIO DE FLORENCIA, CAQUETÁ.

**Tesis doctoral presentada como requisito parcial para optar al grado de doctor en ciencias
de la educación**

Autor: Tafur Cedano Milton Arley
Tutora: Dra. Chacón Carmen Teresa
San Cristóbal, mayo 2026

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito generar una construcción teórica sobre la enseñanza del inglés desde la práctica pedagógica del docente de educación primaria en la zona rural del municipio de Florencia, Caquetá, en el marco de las políticas nacionales de bilingüismo. El estudio se desarrolló desde el enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo y el método fenomenológico. Para la recolección de la información se emplearon la entrevista en profundidad, la observación participante y las notas de campo. Los informantes clave estuvieron conformados por docentes de educación primaria que orientan la enseñanza del inglés en una institución educativa rural. El análisis de la información se realizó mediante procesos de categorización, estructuración, contrastación y triangulación. Los hallazgos evidenciaron una brecha entre las políticas educativas de bilingüismo y las condiciones reales de la enseñanza del inglés en contextos rurales, particularmente en aspectos relacionados con la formación docente, los recursos didácticos y tecnológicos, y las condiciones del entorno escolar. Asimismo, se identificó que los docentes desarrollan estrategias pedagógicas contextualizadas y adaptativas desde las posibilidades reales del contexto rural. Como aporte teórico emergió un constructo que comprende la enseñanza del inglés en la educación primaria rural como una práctica pedagógica situada, mediada por el contexto sociocultural, la lúdica, la mediación docente y la adaptación metodológica, destacándose el uso de estrategias como el Total Physical Response (TPR) para favorecer aprendizajes significativos en la ruralidad.

Descriptores: bilingüismo, educación rural, enseñanza del inglés, práctica pedagógica, formación docente.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del inglés como lengua extranjera se ha consolidado en las últimas décadas como una prioridad dentro de las políticas educativas de muchos países a nivel mundial, entre ellos Colombia, donde se han venido implementando ya hace varios años programas orientados al fortalecimiento de la enseñanza del inglés en los distintos niveles del sistema educativo. Sin embargo, la materialización de estas políticas ha evidenciado profundas desigualdades entre los contextos urbanos y rurales, particularmente en las condiciones reales en las que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en la educación primaria. En los contextos rurales, la enseñanza del inglés enfrenta múltiples desafíos asociados a factores estructurales, pedagógicos y formativos. Entre estos se destacan las limitaciones en infraestructura y recursos didácticos, la de las tecnologías de la información educativas y la formación de los docentes de primaria para la enseñanza de una lengua extranjera.

Estas condiciones inciden directamente en las prácticas pedagógicas, obligando a los docentes a adaptar, resignificar y reconstruir sus estrategias de enseñanza a partir de las posibilidades reales del que tienen a la mano en su contexto. En el municipio de Florencia, Caquetá, la realidad educativa rural refleja estas tensiones entre lo prescrito por las políticas educativas nacionales y lo que efectivamente ocurre en el aula. A pesar de los lineamientos y políticas educativas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional, los docentes de educación primaria en zonas rurales asumen la enseñanza del inglés en condiciones que distan significativamente de los escenarios ideales para los cuales fueron diseñadas tales políticas. Esta situación genera interrogantes en torno a cómo se enseña realmente el inglés en la ruralidad, qué estrategias didácticas se emplean, cuál es el perfil del docente que asume esta responsabilidad y de qué manera se configura su práctica pedagógica.

Desde esta configuración, surge la necesidad de comprender la enseñanza del inglés no solo desde el cumplimiento de estándares o enfoques metodológicos preestablecidos, sino desde la práctica pedagógica concreta del docente rural. Esto implica reconocer al docente como un sujeto activo y polivalente que toma decisiones pedagógicas, construye saberes desde la experiencia y responde de manera creativa a las demandas y limitaciones del contexto. En este

sentido, la práctica pedagógica se configura como un espacio privilegiado para la generación de conocimiento educativo situado.

La presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo con método fenomenológico–interpretativo, orientado a comprender los significados que los docentes de educación primaria atribuyen a la enseñanza del inglés en el contexto rural. A través de entrevistas en profundidad, la observación de la práctica pedagógica y el diario de campo, se accedió a las experiencias, percepciones y formas de actuación de los docentes participantes, con el propósito de interpretar cómo se construye la enseñanza del inglés desde el quehacer cotidiano. El estudio tuvo como objetivo general generar una construcción teórica sobre la enseñanza del inglés desde la práctica pedagógica del docente de primaria en la zona rural del municipio de Florencia, Caquetá.

En cuanto a la estructura del documento, la tesis se organiza en seis capítulos. El Capítulo I presenta el planteamiento del problema, la formulación de la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación del estudio, así como la delimitación del contexto en el cual se desarrolla la investigación. El Capítulo II desarrolla el marco teórico, en el que se abordan los referentes conceptuales relacionados con la enseñanza del inglés, la práctica pedagógica, la educación rural y las dimensiones del aprendizaje, sustentando el estudio desde diversas perspectivas académicas. El Capítulo III expone el diseño metodológico, incluyendo el enfoque cualitativo, el método fenomenológico–interpretativo, las técnicas de recolección de información y los criterios de selección de los participantes.

El Capítulo IV presenta el análisis e interpretación de la información recolectada, organizando los hallazgos en categorías que permiten comprender las prácticas pedagógicas de los docentes en relación con su contexto. El Capítulo V desarrolla la construcción teórica con su figura derivada de los resultados, en la cual se integran los hallazgos para proponer una comprensión situada de la enseñanza del inglés en la educación primaria rural. Finalmente, el Capítulo VI recoge las conclusiones y recomendaciones del estudio, destacando los aportes al campo educativo y las posibles líneas de investigación futura.

En este marco, la investigación aporta a la comprensión de la enseñanza del inglés en contextos rurales como una práctica pedagógica situada, mediada por el contexto y configurada desde la experiencia docente. De este modo, se contribuye al campo de la educación y a la reflexión sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en escenarios rurales, proponiendo una mirada contextualizada que reconoce la complejidad del quehacer docente y la necesidad de enfoques pedagógicos sensibles a la diversidad de realidades educativas.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El lenguaje constituye uno de los principales medios de interacción humana y un eje fundamental para el desarrollo cognitivo, social y cultural de las personas. A través del lenguaje, los individuos construyen significados, establecen relaciones sociales, acceden al conocimiento y participan activamente en la vida académica, laboral y ciudadana. En este sentido, el aprendizaje de lenguas extranjeras ha cobrado una relevancia creciente en los sistemas educativos contemporáneos, particularmente en un mundo globalizado caracterizado por la movilidad, la interconexión y el intercambio cultural.

Dentro de este escenario, el idioma inglés se ha posicionado como una lengua franca a nivel internacional, utilizada en ámbitos como la ciencia, la tecnología, la economía, la educación y la comunicación intercultural. Su dominio no solo amplía las oportunidades académicas y laborales de las sociedades, sino que también favorece el acceso a información, recursos educativos y redes de conocimiento global. Por esta razón, numerosos países en sus planes de estudio han incorporado la enseñanza del inglés como lengua extranjera desde los primeros niveles del sistema educativo, admitiendo que una enseñanza, formación y asimilación temprana de una lengua extranjera como el inglés, favorece al niño, al adolescente y al joven a procesos más sólidos de adquisición lingüística y cognitiva.

Krashen (1982), a través de su hipótesis del input comprensible, sostiene que la adquisición de una lengua extranjera se produce de manera más efectiva cuando los estudiantes están expuestos a un lenguaje ligeramente superior a su nivel actual de competencia, en contextos significativos y sin una presión excesiva por la corrección formal. En el caso de la educación primaria, esta exposición temprana permitiría que los niños desarrollen una base lingüística más natural y progresiva, siempre que el entorno educativo ofrezca oportunidades reales de comprensión y uso del idioma.

Vygotsky (1995) desde el enfoque sociocultural, plantea que a nivel de la educación primaria, la enseñanza del inglés adquiere características particulares, debido a que el

aprendizaje infantil se produce principalmente mediante la interacción, el juego, la exploración y la construcción progresiva de significados en contextos cercanos a la experiencia del estudiante. Y además plantea que el aprendizaje se construye en la relación con otros, a través de procesos de mediación y acompañamiento pedagógico que permiten al niño avanzar desde lo que puede hacer por sí mismo hacia niveles superiores de comprensión. En consecuencia, enseñar una lengua extranjera en los primeros grados implica no solo transmitir vocabulario aislado, sino generar situaciones comunicativas significativas, apoyadas en recursos visuales, actividades lúdicas y mediación pedagógica constante. Sin embargo, estas condiciones metodológicas requieren docentes con formación específica y ambientes de aprendizaje adecuados, aspectos que no siempre se garantizan en las instituciones rurales del país.

En el caso de Colombia, la enseñanza del idioma inglés se ha consolidado como un componente fundamental dentro de las políticas educativas orientadas a la formación integral y al fortalecimiento de competencias para la participación en contextos globalizados. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional ha promovido lineamientos curriculares y normativos dirigidos al desarrollo de competencias comunicativas en lengua extranjera desde la educación básica primaria, reconociendo el aprendizaje del inglés como una herramienta formativa, social y cultural vinculada al acceso al conocimiento y a las dinámicas contemporáneas de interacción global.

El MEN diseñó el Programa Nacional de Bilingüismo con el propósito de fortalecer la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los niveles de educación preescolar, básica y media. Este programa busca desarrollar las habilidades comunicativas de los estudiantes en inglés, promoviendo su competencia en el idioma y facilitando la internacionalización de la educación en Colombia (Cárdenas y Miranda, 2014).

El MEN, a través de los estándares básicos de competencia en lenguas extranjeras, destaca la importancia de crear condiciones que permitan a los colombianos desarrollar habilidades comunicativas en otros idiomas. Contar con un buen nivel de inglés abre puertas a mejores oportunidades laborales y educativas, impactando positivamente la calidad de vida. En un mundo globalizado, ser bilingüe es fundamental para comunicarse de manera efectiva, ampliar horizontes, adquirir conocimientos y contribuir al progreso del país. La competencia en

una lengua extranjera fomenta la competitividad y el crecimiento individual y colectivo (Cárdenas y Miranda, 2014). Los estándares básicos de competencia se rigen de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), que establece niveles de competencia y equivalencias en la comprensión, así como en las expresiones orales y escritas de un idioma. Este marco, desarrollado como parte del proyecto de política lingüística del Consejo de Europa, constituye una base que estandariza los niveles en distintos contextos educativos y culturales (Consejo de Europa, 2002).

El MCER sirve como una herramienta clave para diseñar programas educativos, pruebas y materiales didácticos. Describe las habilidades necesarias para usar un idioma de manera efectiva, abordando tanto aspectos lingüísticos como culturales. Además, define niveles de competencia que permiten evaluar el progreso del estudiante durante su aprendizaje y a lo largo de su vida. Este enfoque integral asegura que los objetivos de enseñanza sean claros y alcanzables, mientras fomenta una comprensión enriquecida de las lenguas extranjeras (Consejo de Europa, 2002). Lejos de ser un modelo rígido, el MCER se presenta como una guía flexible que orienta la enseñanza de idiomas según las necesidades y particularidades de cada entorno educativo. Su propósito es establecer una base común que permita la adaptación de los programas a contextos específicos, respetando las diferencias culturales y educativas (Consejo de Europa, 2002).

Igualmente, la enseñanza del inglés está incluida dentro de las áreas obligatorias y fundamentales desde la Ley General de Educación del Congreso de la República de Colombia, que en su Artículo 23 establece: “Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional” (Ley 115, 1994). La enseñanza del inglés como área obligatoria en la educación colombiana constituye un paso significativo hacia la preparación de los estudiantes para un mundo globalizado. Respaldada por la Ley 115 de 1994, esta medida refleja el compromiso del gobierno con el desarrollo de competencias comunicativas que permitan a las y los estudiantes participar activamente en un entorno internacional. Más allá de cumplir con un requisito académico, el MEN busca proporcionar a las instituciones educativas y al estudiantado las

herramientas necesarias para fortalecer habilidades clave como la conversación, la comprensión, la lectura y la expresión escrita en inglés. Este enfoque no solo atiende las necesidades curriculares, también prepara a los jóvenes para ser ciudadanos capaces de enfrentar con éxito los retos de un mundo interconectado.

El Plan Nacional de Desarrollo (2022-2026) aborda la calidad de la educación en varios apartados, destacando la importancia de mejorar el acceso, la pertinencia y la equidad en el sistema educativo. Establece estrategias que respaldan y soportan la enseñanza de lenguas extranjeras. Se destacan la necesidad de fortalecer la infraestructura educativa y los recursos pedagógicos; la dignificación y el desarrollo profesional de los docentes; y, una educación más inclusiva y pertinente, de igual manera, propone estrategias para mejorar la calidad educativa, con particular énfasis en zonas rurales, complementándose con documentos oficiales que refuerzan la enseñanza del inglés en las escuelas públicas de Colombia.

Las políticas públicas de bilingüismo en Colombia han experimentado avances normativos significativos en las últimas dos décadas. A partir del lanzamiento del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) en 2004, el MEN introdujo instrumentos como los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras (2006), los Derechos Básicos de Aprendizaje – Inglés (DBA, 2015), el Currículo Sugerido de Inglés para Transición, primaria y secundaria (MEN, 2015), los Planes Institucionales de Bilingüismo (PIB) y más recientemente la estrategia ECO – English for Colombia. Si bien estos instrumentos fueron diseñados para garantizar una educación equitativa en lengua extranjera en todo el país, su implementación en zonas rurales ha enfrentado obstáculos estructurales y culturales que limitan su eficacia. A continuación, se describen cada uno de estos programas.

Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés (MEN, 2006) constituyen un referente nacional que orienta lo que los estudiantes deben ser capaces de comprender y producir en inglés al finalizar determinados grados escolares. Estos estándares se organizan de manera progresiva y se articulan con los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), con el propósito de guiar la planeación curricular, la enseñanza y la evaluación del aprendizaje del idioma en el sistema educativo colombiano.

DBA de Inglés (MEN, 2015): Los Derechos Básicos de Aprendizaje establecen logros mínimos por ciclo, estructurados en habilidades receptivas, productivas e interactivas, pero con lenguaje normativo que dificulta su adaptación en entornos sin formación disciplinar.

Currículo Sugerido de inglés para Transición, primaria y secundaria (MEN, 2015): propone el uso de actividades significativas, situaciones comunicativas reales y proyectos colaborativos centrados en el estudiante. Está basado en los niveles del MCER y orientado hacia tareas con sentido contextual. El Currículo Sugerido de inglés también expone las rutas metodológicas sugeridas para la enseñanza del inglés, a través de las cuales se propone métodos y evaluaciones con las cuales pretenden ilustrar la implementación de esta propuesta pedagógica. En estas rutas se integran de manera práctica elementos fundamentales que cimientan y estructuran la propuesta como lo son la visión compleja y sistémica de la lengua, el aprendizaje sociocultural, y las metodologías basadas en tareas, proyectos y problemas.

Guía de estructuración de los PIB (MEN y British Council, 2021): promueve ambientes de aprendizaje activos, uso de recursos digitales, y vinculación del inglés con el PEI institucional, incluyendo objetivos diferenciados por grado escolar y entorno sociocultural.

Estrategia ECO (MEN, 2020): incluye kits pedagógicos, cápsulas auditivas y actividades centradas en proyectos, diseñadas especialmente para zonas rurales; sin embargo, su implementación ha sido limitada por problemas de cobertura, conectividad y capacitación.

Para la enseñanza del inglés, también encontramos los Componentes de las Mallas Curriculares, las cuales sintetizan las metas, objetivos, estándares, funciones de la lengua y contenidos lingüísticos todos enmarcados en los indicadores y planes de estudio para cada uno de los grados. Además, toda la estructura curricular tiene unos temas o componentes transversales generales para el desarrollo de cada módulo, estos son: salud, sostenibilidad, democracia, y paz y globalización, estos temas se desarrollan en todos los grados y de cada uno puede ser adaptado o cambiado por el docente de acuerdo con las necesidades de su contexto. A continuación, se presenta un ejemplo tomado del documento en línea del Currículo Sugerido de Inglés para preescolar y primaria:

Figura 1

Malla de Inglés sugerida por el Ministerio de Educación Nacional

MÓDULO TRANSVERSAL/ GRADO	SALUD Y VIDA	CONVIVENCIA Y PAZ	MEDIOAMBIENTE Y SOCIEDAD	UNA ALDEA GLOBAL
TRANSICIÓN	Juego y aprendo sobre mi cuerpo	Comparto mis emociones	¡Puedo cuidar mi mundo!	Me reconozco como miembro de una comunidad
PRIMERO	Cuido mi cuerpo	Valoro nuestras diferencias	Cuido mi escuela	Colaboro en mi casa
SEGUNDO	Tengo hábitos sanos	Conozco mis derechos	Valoro nuestra biodiversidad	Reconozco otras culturas
TERCERO	Cuido mi salud y la de mi familia	Cumplo mis deberes	Cuido mi ciudad	Uso apropiadamente la tecnología
CUARTO	Cuido mi alimentación	Cumplo mis deberes	Cuidemos nuestro mundo	Vivo en una aldea global
CUARTO	Cuido mi alimentación	Me gusta dialogar	Cuidemos nuestro mundo	Vivo en una aldea global
QUINTO	Respeto mi cuerpo	Cuido mi lenguaje	Todos somos iguales	Estamos bien informados
QUINTO	Respeto mi cuerpo	Cuido mi lenguaje	Todos somos iguales	Estamos bien informados

Nota: Tomado del Esquema Curricular Sugerido, Ministerio de Educación Nacional de Colombia (15 de junio de 2025). Obtenido de: Mallas de Aprendizaje de Inglés: Para Transición a 5° de Primaria – Eco Web 2.0

Figura 2

Progresión de niveles para el Currículo de Inglés para transición y primaria

GRADO	NIVEL DE LENGUA	NÚMERO DE HORAS *				HABILIDADES SUGERIDAS
		MÍNIMO	ACUMULADO AL FINAL DE CADA AÑO	SUGERIDO	ACUMULADO AL FINAL DE CADA AÑO	
TRANSICIÓN	Preparatorio - A1	1 x 36 = 36 horas anuales	36	2 x 36 = 72 horas anuales	72	Aprestamiento para la escucha Aprestamiento para la conversación
PRIMERO	Preparatorio Pre-A1	1 x 36 = 36 horas anuales	72	2 x 36 = 72 horas anuales	144	Escucha Pre-lectura Conversación
SEGUNDO	Preparatorio Pre-A1	1 x 36 = 36 horas anuales	108	2 x 36 = 72 horas anuales	216	Escucha Pre-lectura Conversación
TERCERO	Preparatorio A1.1	1 x 36 = 36 horas anuales	144	2 x 36 = 72 horas anuales	288	Escucha Lectura Pre-escritura Conversación
CUARTO	Principiante A1.1	1 x 36 = 36 horas anuales	180	2 x 36 = 72 horas anuales	360	Escucha Lectura Escritura Conversación
QUINTO	Principiante A1.2	1 x 36 = 36 horas anuales	216	2 x 36 = 72 horas anuales	432	Escucha Lectura Monologo Conversación

Nota: Tomado del Esquema Curricular Sugerido, Ministerio de Educación Nacional de Colombia (15 de junio de 2025). Obtenido de: Mallas de Aprendizaje de Inglés: Para Transición a 5° de Primaria – Eco Web 2.0

De igual manera, presentan los Indicadores de Desempeño los cuales se enuncian en tercera persona del singular y muestran las diferentes acciones que los estudiantes deben llevar a cabo en cada meta y objetivo, estos se dividen en: Saber, Saber Hacer, y Saber Ser. A continuación, un ejemplo tomado del documento en línea del Currículo Sugerido de Inglés:

Figura 3
Ejemplo de Indicadores de Desempeño

SABER	SABER HACER	SABER SER	SABER APRENDER
1. Reconoce las principales partes del cuerpo en inglés. 2. Reconoce su género en inglés. 3. Reconoce y pronuncia en inglés el vocabulario relacionado con juegos, juguetes y actividades recreativas. 4. Identifica de manera oral frases en inglés para expresar preferencia.	1. Nombra las partes de su cuerpo en inglés. 2. Asocia las palabras en inglés que escucha con imagenes relacionadas con partes del cuerpo y juegos. 3. Sigue instrucciones sencillas en inglés cuando se le dicen despacio y con pronunciación clara. 4. Menciona su juego o juguete favorito en inglés.	1. Valora la importancia del cuidado de su cuerpo mientras juega. 2. Cuida y respeta su cuerpo y el de los demás. 3. Cumple con las normas de comportamiento establecidas.	Habilidades siglo XXI • Se adapta a distintos roles en un juego grupal. Estrategias de aprendizaje • Representa con movimientos corporales una palabra o frase para recordar su significado

Nota: Tomado del Esquema Curricular Sugerido, Ministerio de Educación Nacional de Colombia (15 de junio de 2025). Obtenido de: Mallas de Aprendizaje de Inglés: Para Transición a 5° de Primaria – Eco Web 2.0

Sin embargo, a pesar del robusto andamiaje normativo construido por el MEN descrito en torno al bilingüismo y documentos del MEN para la enseñanza del inglés, las políticas públicas muestran una brecha profunda entre el marco regulatorio y las condiciones reales de aplicación en zonas rurales. Esta distancia se evidencia en la falta de infraestructura, escasa especialización y actualización docente, desconexión entre currículo y cultura local, y la ausencia de acompañamiento territorial por parte de las secretarías de educación y alcaldías locales. La enseñanza del inglés en la ruralidad no puede responder a modelos homogéneos que ignoran las narrativas locales y los saberes comunitarios. Por tanto, es necesario repensar la política pública desde un enfoque intercultural, territorializado y situado, que reconozca las comunidades rurales no como “beneficiarias” de una estrategia nacional, sino como co-constructores de procesos pedagógicos significativos.

Hay que destacar que, la política nacional de bilingüismo en Colombia (2013) subraya la importancia del desarrollo de habilidades comunicativas en lenguas extranjeras, especialmente el inglés, como herramienta para la equidad educativa y laboral. Esta normativa busca garantizar que los estudiantes tengan acceso a competencias clave en lectura, escritura, conversación y comprensión de un segundo idioma, lo que les permitirá ampliar sus horizontes académicos y profesionales en un mundo globalizado. Además, establece disposiciones para que las

instituciones educativas cuenten con certificaciones de calidad y plantea lineamientos y responsabilidades para fortalecer su implementación por parte del Gobierno Nacional.

Particularmente en las zonas rurales, esta política pretende reducir las brechas educativas mediante el fortalecimiento de la formación docente en metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras y la adaptación de la enseñanza del inglés a las necesidades y contextos específicos de estas regiones. Así, la política nacional de bilingüismo no solo promueve la inclusión educativa, sino que también busca proteger la diversidad cultural y lingüística del país mientras brinda oportunidades que impactan positivamente la calidad de vida de los estudiantes y su capacidad para competir en el mercado laboral global (Ley 1651, 2013).

Sin embargo, en el departamento del Caquetá, particularmente en los contextos rurales del municipio de Florencia, donde ejerce el investigador, la realidad del bilingüismo dista considerablemente de los propósitos establecidos en la Ley 1651 (2013). En el escenario de este estudio, la enseñanza del inglés en la básica primaria se desarrolla en condiciones estructurales limitadas, caracterizadas por la ausencia de conectividad a internet, la carencia de recursos tecnológicos, la escasez de material didáctico especializado y la inexistencia de ambientes pedagógicos diseñados para el aprendizaje de una lengua extranjera.

La ausencia de conectividad a internet, así como la falta de computadores, tabletas u otros dispositivos tecnológicos que permitan el acceso a recursos digitales, plataformas educativas o materiales audiovisuales en inglés constituyen una limitación para la diversificación metodológica y la incorporación de estrategias comunicativas multimodales, ampliamente recomendadas en la enseñanza de lenguas extranjeras en primaria. Estudios recientes señalan que la brecha digital constituye uno de los principales factores que restringen la innovación pedagógica en contextos rurales, profundizando desigualdades educativas y limitando el acceso equitativo a recursos de aprendizaje (Contreras et al., 2023).

A la problemática anterior, se suma un aspecto crítico: la enseñanza del inglés no está a cargo de docentes con formación disciplinar específica en lenguas extranjeras, sino de maestros de otras áreas que asumen esta responsabilidad por asignación institucional y, quienes no cuentan

con procesos sostenidos de capacitación, acompañamiento o actualización profesional en la enseñanza d inglés.

En consecuencia, la realidad muestra que el bilingüismo en este contexto no se configura como una política educativa plenamente implementada, sino como una exigencia normativa que recae sobre la escuela rural sin que el sistema garantice las condiciones mínimas para su desarrollo. Esta situación evidencia una aplicación homogénea de la política nacional, que desconoce las realidades socioculturales, lingüísticas y materiales propias de la ruralidad, lo cual termina ampliando las desigualdades educativas entre territorios (Roldán y Peláez, 2017).

La realidad sugiere una brecha estructural entre la enseñanza del inglés en zonas urbanas y rurales, la cual se refleja tanto en las prácticas pedagógicas como en los resultados de aprendizaje. Estudios sobre educación rural en Colombia evidencian que los estudiantes rurales presentan, en general, desempeños inferiores en pruebas estandarizadas como las Pruebas Saber, situación que no puede explicarse únicamente por el rendimiento individual, sino por las desigualdades acumuladas en términos de oportunidades educativas (Martínez, 2006).

En este sentido, surge la necesidad de comprender cómo se configura realmente la enseñanza del inglés en la educación primaria rural, desde la práctica pedagógica cotidiana del docente. Más allá de evaluar el grado de cumplimiento de los lineamientos oficiales o los resultados obtenidos en pruebas externas como las Pruebas Saber, resulta fundamental analizar las estrategias didácticas que emplean los docentes, el perfil profesional desde el cual asumen la enseñanza del inglés y las formas de mediación pedagógica que se desarrollan en el aula rural, en un contexto donde las exigencias normativas no asimilan las condiciones reales de enseñanza en la ruralidad.

Desde esta perspectiva, la presente investigación se orienta a generar una construcción teórica que emerja de la práctica pedagógica del docente de primaria en la enseñanza del inglés en contextos rurales, específicamente en el municipio de Florencia, Caquetá. Esta construcción teórica busca aportar una comprensión situada y contextualizada del fenómeno, que permita resignificar la enseñanza del inglés desde las condiciones reales de la ruralidad y ofrecer insumos

teóricos para la reflexión pedagógica, la formación docente y la toma de decisiones en el ámbito educativo.

En coherencia con lo anterior, el estudio se articula en torno a los interrogantes y objetivos formulados a continuación, los cuales orientan el análisis de las prácticas docentes, la caracterización del perfil profesional de los maestros que enseñan inglés en primaria y la identificación de estrategias didácticas empleadas en el contexto rural, con el propósito de contribuir a la comprensión y transformación de la enseñanza del inglés en la educación primaria rural Colombiana.

Interrogantes de la investigación

La necesidad de superar estos obstáculos y generar un aprendizaje efectivo del inglés en las escuelas rurales subyace en las prioridades del Plan de Estudio Unificado de Inglés del municipio y sirve como base para esta investigación. Finalmente, esta problemática plantea una serie de interrogantes importantes, que orientan el análisis y la construcción teórica propuesta en este estudio:

¿Qué elementos conforman una construcción teórica sobre la enseñanza del inglés desde la práctica pedagógica del docente de Primaria en la zona rural del municipio de Florencia, Caquetá?

¿Cómo es la enseñanza del inglés en la zona rural del municipio de Florencia?

¿Cuáles son las estrategias didácticas empleadas por los docentes para la enseñanza del inglés en la zona rural de Florencia?

¿Qué perfil poseen los docentes que enseñan inglés en la zona rural de Florencia?

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Generar una construcción teórica sobre la enseñanza del inglés desde la práctica pedagógica del docente de primaria en la zona rural del municipio de Florencia, Caquetá.

Objetivos Específicos

Describir las estrategias didácticas empleadas por los docentes de Primaria para la enseñanza del inglés en la zona rural de Florencia.

Caracterizar el perfil de los docentes de educación Primaria que enseñan inglés, a la luz de los requerimientos del MEN de Colombia.

Analizar las prácticas de enseñanza de los docentes de Primaria en el contexto rural de del municipio de Florencia desde el perfil docente y las estrategias didácticas empleadas.

Construir aportes teóricos sobre la enseñanza del inglés desde la práctica pedagógica del docente de Primaria de la zona rural del municipio de Florencia, Caquetá.

Justificación

La enseñanza del inglés en entornos rurales se presenta como un desafío significativo en el panorama educativo actual. La tesis "Construcción Teórica sobre la Enseñanza del Inglés en la Zona Rural del Municipio de Florencia, Caquetá" surge como respuesta a la necesidad de abordar las brechas existentes entre las políticas educativas locales y nacionales y su implementación en instituciones educativas rurales. El presente estudio cobra importancia en virtud de las profundas implicaciones que desde la falta de aplicación integral de las políticas del Ministerio de Educación Nacional de Colombia tiene en la enseñanza del inglés en la básica primaria de contextos rurales, además de evidenciar la diferencia notoria en la aplicación integral de las políticas educativas en la educación básica primaria de la institución educativa rural Bajo Caldas y demás instituciones rurales ubicadas en el municipio de Florencia, Caquetá. En la misma línea, la relevancia de esta investigación radica en identificar y ofrecer estrategias y conocimientos en aspectos fundamentales en la enseñanza del inglés en contextos rurales los

cuales pueden ser tenidos en cuenta desde lo teórico, práctico, metodológico, social y profesional, además le permitira a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) ofrecer un proyecto de investigación guía para futuros docentes investigadores.

Desde el punto de vista teórico y práctico, esta tesis se justifica en la medida en que busca generar una construcción teórica sobre la enseñanza del inglés en contextos rurales, específicamente desde la práctica pedagógica que los docentes imparten en la educación primaria en el área rural del municipio de Florencia, Caquetá. La investigación se basa en una revisión de literatura, experiencias y material relacionado con metodologías de enseñanza del inglés, perfiles docentes, estrategias didácticas y contextos educativos rurales, con el objetivo de desarrollar un marco teórico sólido que permita comprender y abordar los desafíos y oportunidades que enfrentan los docentes en este contexto específico. Asimismo, la tesis busca describir las estrategias didácticas empleadas por los docentes de primaria en la enseñanza del inglés, caracterizar el perfil de estos docentes y analizar sus prácticas de enseñanza, aspectos que tienen un impacto directo en la calidad de la educación ofrecida en las instituciones rurales, permitiendo identificar áreas de mejora y desarrollar intervenciones específicas para fortalecer la enseñanza del inglés en este contexto.

Desde el punto de vista metodológico y social, la investigación se justifica al emplear un enfoque mixto que combina métodos cualitativos, permitiendo obtener una comprensión profunda y holística de la enseñanza del inglés en contextos rurales, al tiempo que ofrece datos que se respaldan y complementan a través de los hallazgos. Asimismo, la tesis posee una relevancia significativa, ya que busca mejorar la calidad de la educación en la zona rural del municipio de Florencia y, por qué no, del país en general, contribuyendo así a reducir las brechas educativas y promoviendo la equidad en el acceso a oportunidades de aprendizaje. Además, al fortalecer la enseñanza del inglés, se prepara a los estudiantes para participar de manera más activa y efectiva en una sociedad globalizada y en el logro de mejores resultados en las pruebas Saber, meta hacia la cual apuntan las instituciones educativas.

Desde el punto de vista contextual: la investigación se justifica al abordar e identificar una problemática específica y relevante para el municipio de Florencia, Caquetá, donde las instituciones educativas rurales enfrentan desafíos únicos en la enseñanza del inglés debido a la

falta de infraestructura, recursos y formación docente adecuada. En cuanto al aporte al conocimiento científico en el área de estudio, esta tesis contribuirá a proporcionar una comprensión más profunda de la enseñanza del inglés en contextos rurales. Los hallazgos de la investigación servirán como base para futuros estudios en el campo de la educación, enriqueciendo así el conocimiento existente sobre este tema.

Desde el punto de vista personal y profesional, este objeto de estudio proporcionará al autor la oportunidad de desarrollar habilidades de investigación, análisis y síntesis, así como también contribuirá a su crecimiento académico y profesional al profundizar su comprensión de la enseñanza del inglés y su aplicación en contextos específicos, además de adquirir experiencia en la generación de conocimiento aplicado a situaciones reales, lo cual es fundamental para su desarrollo como profesional en el campo de la educación. De igual manera, los resultados de la investigación podrían tener un impacto directo en la práctica docente y en las políticas educativas a nivel local y nacional, ya que para los nuevos investigadores, esta tesis servirá como referencia y guía para aquellos interesados en abordar temas similares en el futuro. Los métodos, enfoques y hallazgos de la investigación podrán ser utilizados por otros investigadores para ampliar y profundizar en el conocimiento sobre la enseñanza del inglés en contextos rurales.

En relación con la línea de investigación en la que está adscrita la tesis, Formación Pedagógica, perteneciente al Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón, esta contribuirá al avance y la consolidación de dicha línea al generar nuevos conocimientos y perspectivas sobre la enseñanza del inglés en contextos rurales, enriqueciendo así el corpus teórico y empírico del área. Asimismo, para el Doctorado en Ciencias de la Educación de la UPEL, esta tesis representa una contribución significativa al abordar una problemática relevante y actual, ofreciendo una investigación rigurosa, metodológicamente sólida y estructurada de acuerdo con las normas y políticas establecidas por la universidad, permitiendo ampliar el conocimiento en el área de la enseñanza del inglés y la educación en contextos rurales.

La importancia de esta investigación se manifiesta no solo en el ámbito académico sino también en el social y su contexto, contribuyendo al desarrollo de estrategias y políticas educativas que se ajustan a la realidad de las instituciones educativas rurales. La generación de una construcción teórica desde la propia experiencia en la Institución Educativa Rural Bajo

Caldas no solo aportará al conocimiento académico, sino que también se traducirá en recomendaciones prácticas para mejorar la enseñanza del inglés en la básica primaria, impactando directamente en el acceso equitativo a una educación bilingüe de calidad en contextos rurales.

El análisis desarrollado en este capítulo permitió evidenciar que la enseñanza del inglés en la educación básica primaria en contextos rurales, particularmente en el municipio de Florencia, Caquetá, se encuentra atravesada por una serie de tensiones entre lo establecido en las políticas educativas y las condiciones reales del contexto. Esta problemática no solo pone en cuestión la efectividad de las estrategias institucionales de bilingüismo, sino que también resalta la necesidad de comprender la práctica pedagógica del docente como un espacio de construcción de saberes situados. En este sentido, se hace imprescindible avanzar hacia un sustento teórico que permita interpretar dichas prácticas desde una perspectiva contextualizada. Por ello, en el siguiente capítulo se presentan los referentes teóricos y antecedentes investigativos que fundamentan y orientan la comprensión del fenómeno estudiado.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Antecedentes

En este apartado se presentan algunos estudios, investigaciones previas y referentes teóricos relacionados con el objeto de estudio de esta investigación, que han servido de orientación para el diseño metodológico, la identificación de rutas investigativas, la selección de autores y corrientes académicas para la argumentación definitiva. Para efectos de comprensión de los factores incidentes y su intrrelación se ha realizado una búsqueda de autores de nivel investigativo similar o superior a la formación doctoral, cuyos productos de investigación hayan sido publicados en revistas de alto impacto académico y con revisión preferente de pares en los 5 años anteriores a la presente tesis. En la recolección de antecedentes se consideraron productos de investigación con aportes al conocimiento en los siguientes aspectos: Acceso a recursos e infraestructura educativa; Formación y perfil profesional del docente rural de inglés; Adaptación cultural y pertinencia pedagógica del inglés en comunidades rurales; e, Implementación y apropiación de políticas públicas de bilingüismo en zonas rurales.

Antecedentes del contexto internacional

Lu (2024), en su tesis doctoral titulada “Políticas de educación en lenguas extranjeras y la disparidad entre la educación obligatoria del inglés en zonas urbanas y rurales en China: la influencia del neoliberalismo”, presentada en la Universidad de Edimburgo (Reino Unido), tuvo como propósito analizar de qué manera las políticas educativas de corte neoliberal configuran y profundizan la brecha entre escuelas rurales y urbanas en la enseñanza del inglés durante la educación obligatoria (incluida la primaria). El estudio parte del reconocimiento de desigualdades persistentes asociadas a la instrumentalización, mercantilización y competencia en el sistema educativo, y de la necesidad de observar cómo esas lógicas atraviesan la vida cotidiana de las aulas rurales y urbanas.

La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo crítico, integrando etnografía crítica y lingüística, análisis crítico del discurso de políticas y análisis temático.

Metodológicamente, la autora realizó una etnografía de seis meses en una escuela rural y una urbana, combinando observación de clases y entrevistas con estudiantes, docentes y directivos; además, efectuó un análisis crítico del discurso de documentos curriculares y normativos de la enseñanza del inglés en la educación obligatoria.

Entre los resultados, el análisis de políticas muestra la penetración del neoliberalismo como ideología dominante que construye subjetividades y orienta la práctica escolar hacia la rendición de cuentas y la performatividad; a nivel de aula, la autora evidencia que dichas políticas favorecen el “desarrollo internacional” del estudiantado urbano y perpetúan la marginación de sus pares rurales, mientras que el docente tiende a ser configurado como “entrenador” que refuerza la estratificación mediante metas mensurables y exámenes de alto impacto. La tesis concluye que la conjunción neoliberalismo–nacionalismo reproduce desigualdades y propone ajustes curriculares y de política, junto con una pedagogía crítica y ciudadanía intercultural para fortalecer la agencia de los actores educativos.

Aporte para la presente investigación. Este trabajo ofrece un andamiaje teórico–metodológico directamente aplicable al estudio de la enseñanza del inglés en primaria rural en Florencia (Caquetá).

- Teórico–político: entrega categorías analíticas de neoliberalismo educativo, rendición de cuentas, performatividad y capitales culturales que permiten explicar por qué la primaria rural queda en desventaja y cómo contextualizar currículo y evaluación para mitigar esa desigualdad.
- Metodológico: su combinación de análisis de políticas con etnografía de aula (observación y entrevistas) constituye un diseño robusto para articular macro–política y práctica pedagógica real en escuelas rurales.
- Práctico–pedagógico: orienta acciones concretas —ajuste de tiempos e intensidad horaria, dotación mínima esencial, criterios de evaluación situados y proyectos comunicativos anclados al territorio— para fortalecer la agencia estudiantil y docente y avanzar hacia una enseñanza del inglés más equitativa en la ruralidad.

Maanum (2023), en su tesis doctoral “Empoderar a los educadores: fortalecimiento de la autoeficacia docente en escuelas rurales mediante un desarrollo profesional innovador para maestros de estudiantes aprendices de inglés” presentada en la Universidad de Dakota del Norte (Estados Unidos), tuvo como propósito examinar cómo un modelo de desarrollo profesional con “voz y elección” del docente impacta su autoeficacia para atender a estudiantes aprendices de inglés en contextos rurales. El estudio se ubica en distritos rurales del oeste-centro de Minnesota y parte de problemas persistentes: aislamiento profesional, limitaciones de recursos, distancias y costos para capacitarse, y baja oferta de apoyos especializados.

La investigación se desarrolló con enfoque cualitativo y método fenomenológico. Se implementó una Academia de Desarrollo Profesional para el Estudiante Multilingüe (seis semanas, modalidad asincrónica) en la que 44 docentes de educación básica (preescolar a secundaria) eligieron temas (p. ej., estrategias para andamiar, fomento de la oralidad, diferenciación, vínculos con familias) y formatos (videos breves, “tips” aplicables, artículos, podcasts). La recolección de información incluyó cuestionario inicial y final, diarios/relatos semanales y entrevistas semiestructuradas; el análisis usó codificación inductiva (in vivo) y triangulación para garantizar credibilidad y confirmabilidad. La tesis describe además un marco teórico de referencia para el aprendizaje adulto (andragogía, aprendizaje autodirigido, aprendizaje transformador, teoría de la “margen” de McClusky y autoeficacia de Bandura), sintetizado en una figura conceptual que organiza dichas perspectivas.

Entre los resultados, emergen categorías que explican barreras y posibilidades del desarrollo profesional en la ruralidad: aislamiento (docentes “únicos” por grado/asignatura), lejanía a ofertas formativas (costo, tiempo, falta de sustituciones), limitado efecto de talleres únicos, y engagement bajo en capacitaciones remotas mal diseñadas. Frente a ello, el modelo con agencia del docente produjo: mayor autoeficacia declarada, transferencia inmediata al aula (estrategias concretas para comprensión, vocabulario, interacción, uso de materiales visuales y tareas cooperativas), sentido de pertinencia y relevancia, bienestar docente y disposición a liderar y abogar por prácticas inclusivas. El estudio recomienda desarrollo profesional situado, continuo y flexible, con metas personalizadas, seguimiento y recursos mínimos esenciales (conectividad, proyección, materiales breves accionables) para sostener el cambio.

Esta tesis doctoral hace un aporte importante para la presente investigación desde:

- Metodológico: ofrece un diseño replicable de desarrollo profesional asincrónico, breve y accionable con agencia docente, útil para el fortalecimiento didáctico en primaria multigrado rural (instrumentos claros: cuestionarios pre-post, diarios semanales, entrevistas, y análisis por categorías).
- Didáctico: sistematiza estrategias de aula de alta transferibilidad (activación de saberes previos, insumos comprensibles, trabajo cooperativo, múltiples modalidades) que se pueden integrar al currículo de inglés en primaria rural con secuencias cortas y evaluación formativa.
- De política y gestión escolar: evidencia que el éxito en la ruralidad exige condiciones habilitantes (tiempos protegidos, acompañamiento, dotación básica, comunidades de práctica) y formación continua centrada en necesidades reales del aula.

Johnson (2022), en su tesis doctoral “Oportunidades y desafíos para el profesorado rural: un estudio mixto sobre estudiantes bilingües emergentes en zonas rurales de Colorado” (Universidad de Denver, Estados Unidos), se propuso examinar las tendencias nacionales de lectura de estudiantes bilingües emergentes y comprender las oportunidades y los retos que enfrentan los docentes rurales para atender su alfabetización; además, integró ambos planos para generar orientaciones útiles a distritos rurales con matrícula creciente de este alumnado. La investigación se sustentó en un marco teórico de Pedagogía Culturalmente Sostenida y Fondos de Conocimiento, resaltando la valoración de las prácticas lingüísticas y saberes comunitarios de los estudiantes.

Fue un estudio mixto convergente. En la fase cuantitativa, analizó puntajes de lectura de 4º y 8º grado (años 2003, 2007, 2015 y 2019), comparando estudiantes bilingües emergentes y no emergentes por ubicación escolar (ciudad, suburbio, pueblo y rural). En la fase cualitativa, realizó un estudio de caso en un distrito rural de Colorado (menos de 400 estudiantes), con entrevistas semiestructuradas a docentes de lenguaje y análisis de artefactos (certificados de

formación, materiales y descripciones de cursos). La integración de datos se presentó en un display conjunto para contrastar patrones nacionales con experiencias locales.

Resultados principales. En lo cuantitativo, el rezago lector de los bilingües emergentes se mantuvo de forma estadísticamente significativa en todo el periodo: en 4º grado, una brecha media de 32–37 puntos; en 8º, de 40–45 puntos respecto de sus pares no emergentes. En el medio rural, los bilingües emergentes tendieron a puntuar levemente por encima de los de ciudad, aunque por debajo de los de suburbio. En lo cualitativo, emergieron tres temas centrales: acceso (limitaciones para asistir a formación pertinente sobre enseñanza a bilingües y escasez de recursos didácticos contextualizados), brechas (alta rotación de personal y falta de consistencia en la implementación curricular) y posibilidades (tejido comunitario cercano, aprovechamiento de fondos de conocimiento familiares y mejoras de conectividad que habilitan apoyos). La autora concluye que, sin desarrollo profesional situado y recursos contextualizados, es difícil cerrar las brechas; y que anclar la enseñanza en prácticas cultural y lingüísticamente sostenidas potencia la alfabetización del estudiantado bilingüe rural.

Esta tesis doctoral como antecedente es muy pertinente sobre la enseñanza del inglés en la primaria rural porque: (a) documenta, con evidencia nacional y local, la persistencia de brechas lectoras en contextos rurales, lo que justifica intervenir desde la básica primaria; (b) muestra la necesidad de formación docente continua y territorializada en enfoques como Pedagogía Culturalmente Sostenida y Fondos de Conocimiento, alineados con una enseñanza del inglés situada y pertinente; (c) evidencia obstáculos estructurales rurales (rotación, recursos, acceso a PD) que también se observan en América Latina, ofreciendo líneas de acción para su marco de intervención (p. ej., acompañamiento in situ, selección de textos culturalmente relevantes, uso pedagógico de saberes locales y bilingüismo de aula); y (d) valida el diseño mixto como vía para articular tendencias macro con la voz docente y así orientar decisiones curriculares en escuelas veredales.

Ramos (2023), en su tesis doctoral titulada “Prácticas y perspectivas de translenguaje de tres docentes bilingües”, presentada en la Universidad de Texas del Valle del Río Grande (Estados Unidos), analiza cómo tres docentes bilingües de una escuela primaria rural del sur de Texas ponen en práctica sus ideologías lingüísticas y emplean el translenguaje, es decir, el uso

flexible y articulado de los repertorios lingüísticos del estudiantado, tanto durante la jornada escolar regular como en un programa educativo extraescolar.

El estudio es cualitativo, con diseño etnográfico de estudio de caso. La recolección de información incluyó observaciones de aula (en la jornada regular y en el espacio extraescolar), entrevistas semiestructuradas antes y después del periodo de observación, registros de audio y video, y análisis de planes de clase y otros documentos. Para el análisis, la autora realizó codificación cualitativa y triangulación de fuentes con el fin de fortalecer la credibilidad y la confirmabilidad del estudio.

Entre los hallazgos, se identifica que el uso alternado y combinado de las lenguas varía según las ideologías lingüísticas del profesorado y las presiones de la política escolar y de la evaluación estandarizada. El espacio extraescolar funciona como un “tercer espacio” más flexible, donde se amplía la agencia docente, se desarrollan actividades creativas (por ejemplo, proyectos artísticos con escritura guiada) y se ofrecen apoyos en la lengua materna que favorecen la participación, la comprensión y la confianza del estudiantado. La autora concluye que el translenguaje puede reducir brechas de oportunidad cuando se institucionaliza como política de aula y de centro educativo, y no solo como apoyo ocasional; asimismo, recomienda formación docente específica y alineación entre lineamientos institucionales y práctica pedagógica para evitar que la lengua materna quede relegada a un papel meramente instrumental.

Este antecedente resulta altamente pertinente para la enseñanza del inglés en la primaria rural de Florencia (Caquetá) porque:

- Ofrece un marco teórico–metodológico sólido sobre translenguaje y “tercer espacio” útil para fundamentar una didáctica situada, sensible a la cultura y a los recursos lingüísticos de la comunidad.
- Aporta evidencia empírica acerca de cómo las ideologías del profesorado inciden en las decisiones de lengua y pueden habilitar o restringir la participación del estudiantado en contextos rurales.

- Brinda estrategias didácticas transferibles (proyectos creativos, ecologías de aula multilingües, diarios de aprendizaje, rincones bilingües) que pueden integrarse a secuencias por tareas y proyectos en escuelas veredales, sin subordinar la lengua materna.

Los antecedentes internacionales revisados evidencian diversas perspectivas sobre la enseñanza del inglés en contextos rurales, especialmente en escenarios marcados por desigualdades educativas y desafíos en la formación docente. Estas investigaciones aportan referentes teóricos y metodológicos relevantes para comprender cómo el contexto influye en las prácticas pedagógicas de enseñanza de lenguas extranjeras. A continuación, se presenta una síntesis de los antecedentes internacionales.

Tabla 1
Antecedentes internacionales.

Autor	Tesis – Año	Aporte a la investigación
Lu, Y.	Tesis doctoral (2024) “Políticas de educación en lenguas extranjeras y la disparidad entre la educación obligatoria del inglés en zonas urbanas y rurales en China: la influencia del neoliberalismo”	Analiza la brecha urbano-rural en políticas de bilingüismo y aporta categorías críticas para comprender la desigualdad estructural.
Maanum, K.	Tesis doctoral (2023) “Empoderar a los educadores: fortalecimiento de la autoeficacia docente en escuelas rurales mediante un desarrollo profesional innovador para maestros de estudiantes aprendices de inglés”	Evidencia la importancia del desarrollo profesional docente situado para fortalecer la enseñanza del inglés en contextos rurales.
Johnson, L.	Tesis doctoral (2022) “Oportunidades y desafíos para el profesorado rural: un estudio mixto sobre estudiantes bilingües emergentes en zonas rurales de Colorado”	Demuestra la persistencia de brechas educativas en estudiantes bilingües rurales y resalta enfoques culturalmente sostenidos.
Ramos, M.	Tesis doctoral (2023) “Prácticas y perspectivas de translenguaje de tres docentes bilingües”	Aporta el enfoque de translanguaging como estrategia pedagógica inclusiva en primaria rural.

Nota: Elaboración propia.

En conjunto, los antecedentes internacionales evidencian que la enseñanza del inglés en contextos rurales constituye un campo investigativo atravesado por problemáticas relacionadas con desigualdad educativa, limitaciones estructurales y necesidades de formación docente contextualizada. Asimismo, los estudios revisados coinciden en reconocer la importancia de desarrollar prácticas pedagógicas sensibles a las realidades socioculturales del entorno rural. No obstante, se observa que gran parte de las investigaciones se orientan hacia análisis descriptivos

o propuestas metodológicas específicas, identificándose un vacío relacionado con la construcción teórica de la enseñanza del inglés desde la práctica pedagógica del docente rural, aspecto que la presente investigación busca abordar.

Antecedentes del contexto colombiano

En el contexto colombiano, los antecedentes investigativos sobre la enseñanza del inglés en zonas rurales evidencian una compleja interacción de factores estructurales, pedagógicos y socioculturales que inciden en la calidad y pertinencia de los procesos educativos. Diversos estudios y tesis doctorales han abordado las condiciones particulares de las instituciones rurales, destacando tanto las limitaciones en infraestructura, recursos didácticos y formación docente, como las oportunidades para fortalecer el perfil de quienes enseñan inglés mediante enfoques contextuales, colaborativos e interculturales. Estos trabajos han permitido identificar retos y avances en la implementación de políticas de bilingüismo, así como la urgencia de adaptar estrategias pedagógicas a las realidades y necesidades específicas de las comunidades rurales del país.

Barbosa (2023), en su tesis doctoral “Visión fenomenológica de la enseñanza del inglés en educación primaria pública”, presentada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio” (Venezuela), se propuso develar la visión fenomenológica que tienen los docentes de educación primaria pública sobre la enseñanza del inglés en una institución oficial de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia. La autora parte del reconocimiento de la persistente brecha entre políticas públicas, formación docente y realidades escolares en primaria, que limita la calidad del aprendizaje del inglés en el país.

La investigación se enmarcó en un paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y método fenomenológico, recurriendo a entrevista abierta y semiestructurada como técnica central para recuperar las experiencias, creencias y prácticas de diez docentes de aula de tercero a quinto de primaria. Para el análisis, realizó codificación abierta, axial y selectiva, apoyándose en Atlas.ti y en una triangulación entre datos y referentes teóricos; además, validó el instrumento por juicio de expertos para garantizar criterios de validez y fiabilidad.

Los resultados organizaron la experiencia docente en cuatro categorías: gestión de la enseñanza del inglés, filtros afectivos, gestión docente y gestión administrativa. Se evidenció que, al no ser especialistas en inglés, la mayoría de docentes reduce la clase a pronunciación, vocabulario y apoyos audiovisuales, dejando rezagada la integración de habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir) y los componentes sociolingüísticos y pragmáticos que exige el currículo nacional. Asimismo, se reportaron baja intensidad horaria, escasez de recursos, apoyos familiares heterogéneos y falta de formación específica; en lo emocional, emergen temores y desmotivación frente a la enseñanza de una lengua que no dominan. Entre las perspectivas de mejora aparecen: nombramiento de docentes especialistas, mayor carga horaria, dotación de recursos (TIC) y capacitación continua.

El aporte para la presente investigación es doble: en lo metodológico, ofrece un andamiaje cualitativo-fenomenológico (entrevista, codificación, redes semánticas, validación de expertos) que se puede replicar y adaptar al medio rural para reconstruir las significaciones docentes y comunitarias sobre la enseñanza del inglés. En lo sustantivo, sus hallazgos sobre déficit de especialización docente, baja intensidad, fragmentación de habilidades y condicionantes afectivos/contextuales dialogan con los retos del ámbito rural, orientando lineamientos concretos: primero: formación y acompañamiento a docentes rurales (no especialistas) con foco en enseñanza comunicativa e integración de habilidades; segundo: ajustes de política escolar (intensidad horaria, recursos/TIC apropiados al territorio); tercero: vínculo escuela-familia-comunidad para sostener la motivación y práctica del idioma fuera del aula; y cuarto: criterios de evaluación alineados al MCER pero contextualizados a las oportunidades y límites de la ruralidad. En suma, el estudio de Barbosa Blanco constituye un referente teórico-metodológico pertinente, pues visibiliza la voz docente y muestra caminos para reconfigurar la enseñanza del inglés allí donde los recursos son limitados y el contexto socioeducativo condiciona la práctica pedagógica.

Delgado (2023), en su tesis doctoral “La enseñanza del inglés desde la perspectiva del docente de educación básica primaria en Colombia”, presentada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, tuvo como propósito generar una aproximación teórica sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera a partir

de la perspectiva de docentes de primaria en el Colegio Pablo Correa León (Cúcuta, Norte de Santander). La investigación parte del reconocimiento de tensiones entre políticas, lineamientos y la práctica real de aula, y sitúa al docente como actor clave para comprender los avances y límites del área en básica primaria.

El estudio se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y método fenomenológico (Husserl). Se trabajó con cuatro docentes (grados cuarto y quinto) mediante entrevistas semiestructuradas (dos encuentros, 40 minutos c/u), y se siguió un proceso de codificación abierta, axial y selectiva, complementado con triangulación de información teórica y empírica para sostener criterios de rigor como credibilidad, dependencia y confirmabilidad. La población y escenario se delimitaron al nivel de primaria de la institución y el análisis se organizó en categorías y subcategorías derivadas de los discursos docentes.

En cuanto a resultados, la tesis estructura tres categorías centrales: primero: Enseñanza del inglés (con subcategorías Estrategias y recursos; Perspectiva didáctica); segundo: Fundamentos pedagógicos (subcategorías Competencias del inglés; Modelos de enseñanza); y tercero: Perspectiva del docente (subcategorías Saberes del docente; Práctica pedagógica). Los hallazgos muestran un predominio de prácticas tradicionales (traducción, repetición, foco en vocabulario y pronunciación), aun cuando en el discurso se invocan enfoques constructivistas/comunicativos; se reporta escasez de recursos (aulas sin TV o video beam, uso de guías y fotocopias, videos ocasionales con equipos personales), baja intensidad horaria y limitado acceso a TIC, lo que restringe la integración plena de las competencias comunicativas (lingüística, sociolingüística y pragmática). Pese a ello, emergen intentos de mediación didáctica (juegos, canciones, trabajo cooperativo) y una conciencia creciente de la necesidad de reformular la didáctica hacia ambientes más participativos y contextuales.

Su aporte para la presente investigación es significativa por tres razones. Primero, metodológicamente ofrece un andamiaje cualitativo–fenomenológico (entrevista en profundidad, codificación y triangulación) que se puede replicar y adaptar al contexto rural para reconstruir las significaciones docentes y comunitarias sobre el inglés. Segundo, sustantivamente visibiliza nudos críticos también presentes en la ruralidad: déficit de recursos, baja intensidad horaria, docentes no especialistas, y fragmentación de habilidades; estos hallazgos orientan lineamientos

de mejora (formación situada, acompañamiento pedagógico, gestión de recursos/TIC apropiados al territorio, evaluación comunicativa contextualizada). Tercero, teóricamente refuerza el tránsito de una enseñanza centrada en el contenido hacia una pedagogía comunicativa y contextual, en sintonía con el objetivo de construcción teórica de la enseñanza del inglés en contexto rural. En suma, el trabajo de Delgado constituye un referente teórico-metodológico pertinente para el marco teórico de esta tesis, al poner en el centro la voz docente y la reconfiguración de la práctica desde las condiciones reales de escuela.

Gutiérrez (2025), en su tesis doctoral “Construcción identitaria del docente rural colombiano”, presentada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, tuvo como objetivo generar elementos teóricos para comprender la identidad profesional del docente rural, tomando como caso a docentes de secundaria del Colegio Ecológico de Floridablanca (Santander, Colombia). La autora enmarca el problema en las desigualdades educativas rurales y en la necesidad de resignificar la práctica docente para responder a las condiciones del territorio y fortalecer la nueva ruralidad.

La investigación se desarrolló con enfoque cualitativo, paradigma interpretativo y método de Teoría Fundamentada; utilizó entrevista semiestructurada en profundidad y apoyo de Atlas.ti 25 para la codificación y categorización. La muestra estuvo conformada por cinco docentes rurales de secundaria (Lengua Castellana). El estudio aseguró criterios de rigor (coherencia paradigmática, reflexividad y justicia social) y presentó un andamiaje categorial sólido para el análisis. Entre los resultados, la autora modela la Identidad Profesional del Docente Rural (IPDR) como un proceso dinámico que integra tres perspectivas: ontológica (vocación, desarrollo personal y socioemocional, vínculo comunitario); epistemológica (innovación, pensamiento crítico, reflexión y articulación teoría–práctica en la resignificación de la práctica educativa); e histórica (docente como agente de cambio para la equidad, la sostenibilidad y la transformación de la ruralidad). El trabajo culmina con un modelo interpretativo que articula IPDR, resignificación pedagógica y desafíos del contexto rural, e identifica necesidades de formación continua, políticas contextualizadas y fortalecimiento del liderazgo docente.

Esta tesis desde lo teórico, ofrece un marco para situar la didáctica del inglés dentro de una identidad docente rural que reconoce la vocación, la agencia y la relación escuela–

comunidad, claves para motivar el aprendizaje de una lengua extranjera donde el inglés suele percibirse distante. En lo metodológico, la combinación cualitativa–interpretativa con Teoría Fundamentada y entrevistas en profundidad apoyadas en Atlas.ti es transferible para reconstruir significados de docentes de inglés y derivar categorías emergentes (p. ej., integración de habilidades comunicativas, uso de recursos locales, trabajo multigrado). En lo práctico–político, sus hallazgos orientan líneas de acción para el acompañamiento docente, la contextualización curricular del inglés, la gestión de recursos/TIC apropiados al territorio, y la evaluación comunicativa situada, reforzando la idea de que la mejora del inglés en la ruralidad exige resignificar la práctica a partir de la identidad profesional y las condiciones reales del entorno. Por tanto, esta tesis constituye un referente teórico–metodológico central para el diseño de una propuesta de enseñanza del inglés sensible en la ruralidad.

Los antecedentes nacionales revisados permiten comprender la enseñanza del inglés en educación primaria desde la perspectiva del docente colombiano, especialmente en contextos rurales y públicos. Estas investigaciones destacan aspectos relacionados con la práctica pedagógica, las limitaciones de formación y recursos, así como la construcción identitaria del docente rural. A continuación, se presentan en síntesis los antecedentes nacionales.

Tabla 2
Antecedentes nacionales.

Autor	Tesis – Año	Aporte a la investigación
Barbosa, M.	Tesis doctoral (2023) “Visión fenomenológica de la enseñanza del inglés en educación primaria pública”	Visibiliza la percepción docente sobre la enseñanza del inglés en primaria y las limitaciones de formación y recursos.
Delgado, J.	Tesis doctoral (2023) “La enseñanza del inglés desde la perspectiva del docente de educación básica primaria en Colombia”	Aporta una comprensión fenomenológica de la práctica docente en inglés en primaria colombiana.
Gutiérrez, L.	Tesis doctoral (2023) “Construcción identitaria del docente rural colombiano”	Ofrece un marco teórico sobre la identidad del docente rural, clave para resignificar la enseñanza del inglés.

Nota: Elaboración propia.

En conjunto, los antecedentes nacionales evidencian la necesidad de continuar profundizando en el estudio de la enseñanza del inglés en contextos rurales colombianos, particularmente desde las experiencias y prácticas pedagógicas de los docentes de primaria. Asimismo, los estudios revisados coinciden en señalar limitaciones estructurales, desafíos

formativos y procesos de adaptación docente frente a las exigencias del bilingüismo. No obstante, se identifica un vacío relacionado con la construcción teórica de la enseñanza del inglés desde la práctica pedagógica situada del docente rural, aspecto que orienta y justifica la presente investigación.

Bases teóricas

Teoría sociocultural de Vygotsky

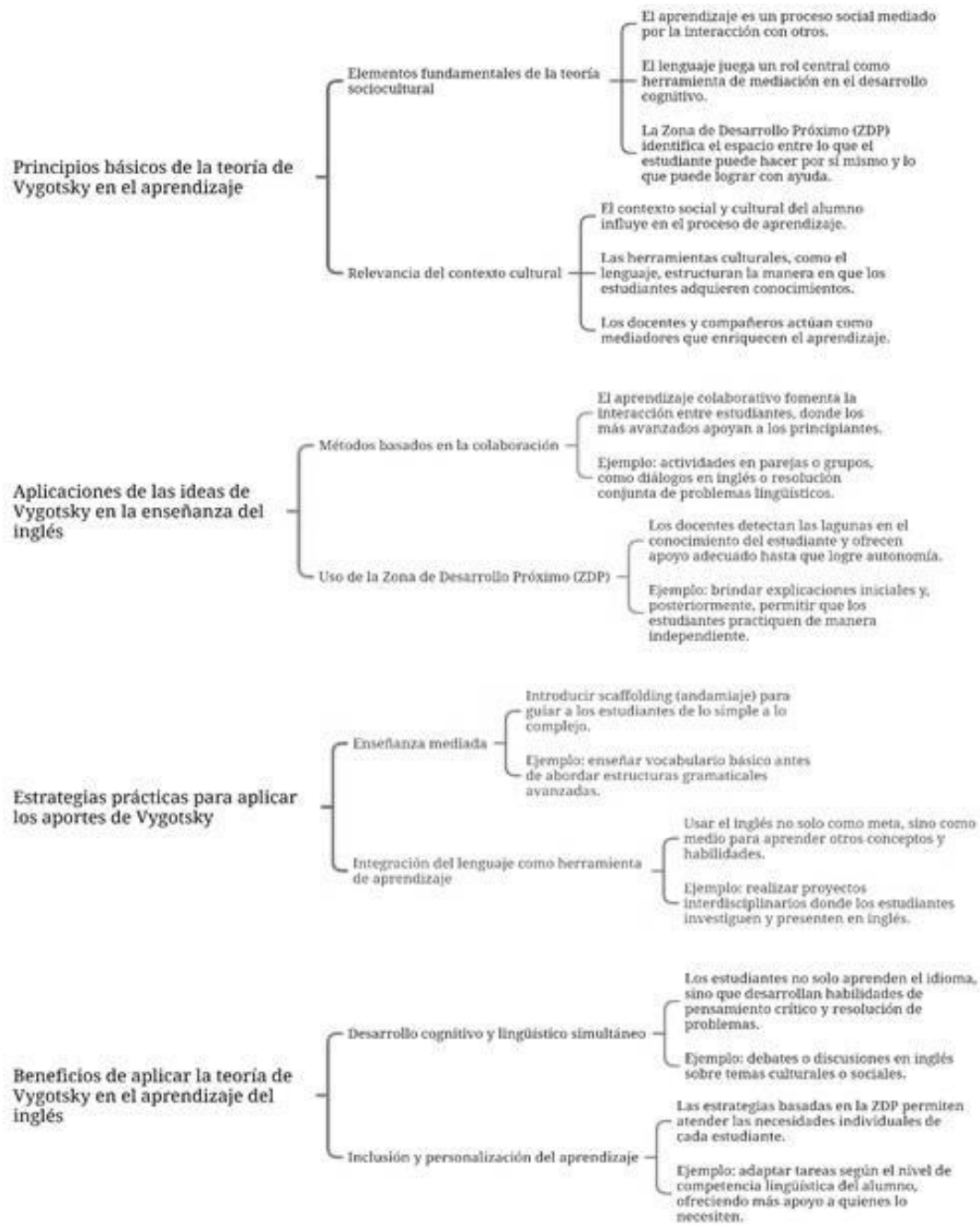
Desde una perspectiva constructivista, se incorporan los aportes de Lev Vygotsky (1934) sobre la zona de desarrollo próximo (ZDP) y la mediación sociocultural del aprendizaje. En contextos rurales, donde los estudiantes aprenden en entornos multigrados y con limitados apoyos formales, la enseñanza del inglés debe ofrecer andamiajes adaptados que potencien su autonomía. Este enfoque se articula con los principios de la pedagogía crítica formulada por Paulo Freire, quien propone que la educación debe ser una práctica de libertad, vinculada a la conciencia del contexto y a la transformación social. En zonas rurales marcadas por el conflicto armado, la pobreza y la desmotivación escolar, la enseñanza de lenguas extranjeras debe habilitar espacios de expresión identitaria, reflexión crítica y agencia comunitaria.

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en zonas rurales colombianas exige un corpus teórico que articule enfoques lingüísticos, psicolingüísticos, pedagógicos, epistemológicos y socioculturales. Lejos de limitarse a modelos gramaticales, esta investigación se enmarca en teorías que valoran el lenguaje como instrumento de comunicación, mediación cultural y construcción de sentido en territorios atravesados por la desigualdad, la biodiversidad y la memoria. Las teorías de Vygotsky son fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en niños pequeños porque reconocen que el desarrollo cognitivo surge principalmente de la interacción social, el uso del lenguaje y el contexto cultural, lo cual permite comprender que aprender una lengua extranjera no es solo un proceso individual, sino una experiencia socialmente mediada. A través de conceptos como la zona de desarrollo próximo (ZDP) y la mediación simbólica, Vygotsky plantea que los niños aprenden mejor cuando participan en actividades colaborativas con adultos o pares más competentes que actúan como guías, lo cual es clave en el aprendizaje temprano (Góngora, 2024).

Los postulados de Vigotsky pueden proporcionar andamiajes lingüísticos para la enseñanza del inglés ajustados al nivel de cada niño. Además, al concebir el lenguaje como herramienta de construcción del pensamiento, su teoría sustenta prácticas pedagógicas que promueven el uso del lenguaje en contextos significativos, lúdicos y culturalmente relevantes, favoreciendo no solo el desarrollo lingüístico, sino también la identidad, la autonomía y la conciencia intercultural desde edades tempranas. Esto lo convierte en un referente indispensable para diseñar enfoques inclusivos y situados en escuelas donde se enseña inglés como lengua extranjera. A continuación, una síntesis de la aplicabilidad de los aportes de Vygotsky a la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Figura 4

Vygotsky: La enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera



Nota: Elaboración propia.

Teoría de la adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen

Stephen Krashen es uno de los teóricos más influyentes en el campo de la adquisición de segundas lenguas. Esta investigación se soporta en sus postulados, según los cuales la adquisición de una lengua es un proceso subconsciente y semejante al que se da con la lengua materna, mientras que el aprendizaje implica instrucción consciente y explícita sobre reglas. Esta distinción ha incidido en los modelos comunicativos al sostener que la fluidez se desarrolla principalmente mediante la exposición comprensible a la lengua, y que el aprendizaje consciente funciona como “monitor” del desempeño. Con ello, la teoría cuestiona la enseñanza centrada exclusivamente en la gramática y propone formas de interacción más significativas en el aula.

Una de las hipótesis clave es la del insumo comprensible: el estudiantado adquiere la lengua cuando recibe mensajes mayoritariamente comprensibles pero que incorporan novedades lingüísticas (lo que Krashen representa como $i+1$); esa exposición debe ser constante, variada y situada en contextos reales más que en listados de reglas. Asimismo, la hipótesis del filtro afectivo sostiene que variables emocionales como ansiedad, motivación y autoestima pueden facilitar o bloquear el paso del insumo hacia la adquisición. Krashen (1982). Esta teoría cobra especial importancia en la enseñanza del inglés en zonas rurales, donde las limitaciones de recursos y de formación docente dificultan replicar modelos gramaticales intensivos. Precisamente esos contextos ofrecen la oportunidad de privilegiar la exposición natural, la repetición contextualizada y el acompañamiento a partir de actividades cotidianas, narrativas locales, canciones y juegos, favoreciendo un insumo comprensible sin depender solo de métodos formales.

Las cinco hipótesis de Krashen:

- Hipótesis de la adquisición–aprendizaje: Krashen (1982) distingue entre adquisición, entendida como un proceso subconsciente que favorece la fluidez, y aprendizaje, referido al conocimiento consciente de reglas utilizado para corregir o editar el lenguaje. Desde esta perspectiva, la mejora espontánea del desempeño lingüístico se explica principalmente por la adquisición, mientras que el aprendizaje actúa como apoyo consciente.

- Hipótesis del orden natural: Según Krashen (1982), las estructuras lingüísticas se adquieren siguiendo un orden relativamente predecible, independientemente de la secuencia establecida por la instrucción explícita. En consecuencia, enseñar reglas en un orden diferente no necesariamente acelera el proceso de adquisición.
- Hipótesis del monitor: Krashen (1982) plantea que el conocimiento aprendido funciona como un monitor de la producción oral y escrita, permitiendo editar el lenguaje cuando existen condiciones como tiempo suficiente, atención a la forma y conocimiento de la regla. No obstante, el uso excesivo del monitor puede afectar la fluidez comunicativa.
- Hipótesis del insumo comprensible (i+1): Para Krashen (1982), la adquisición de una lengua progresa cuando el estudiante recibe un insumo ligeramente superior a su nivel actual de competencia (i+1) dentro de contextos significativos. En este sentido, la comprensión del mensaje constituye el principal motor del desarrollo lingüístico.
- Hipótesis del filtro afectivo: Krashen (1982) sostiene que variables afectivas como la motivación, la confianza y la ansiedad pueden elevar o disminuir un “filtro afectivo” que facilita o bloquea el aprovechamiento del insumo lingüístico. Un filtro alto dificulta la adquisición, mientras que un filtro bajo favorece el aprendizaje de la lengua.

De acuerdo a las cinco hipótesis de Stephen Krashen, éstas se aplican y/o contextualizan con esta tesis desde:

- Justificación didáctica situada. Las hipótesis de insumo comprensible y filtro afectivo fundamentan el uso de materiales y tareas contextualizadas (relatos del territorio, juegos y canciones locales) que el estudiantado entiende y valora, reduciendo ansiedad y aumentando motivación.
- Diseño metodológico. El orden natural invita a planear una progresión realista de contenidos para primaria multigrado, evitando forzar secuencias gramaticales que no corresponden al desarrollo natural de la interlengua.
- Evaluación formativa. La hipótesis del monitor orienta la evaluación hacia el uso funcional de la lengua (fluidez y comprensión) y reserva la corrección consciente para momentos puntuales, evitando frenar la producción oral del estudiantado rural.

- Formación docente y clima de aula. La adquisición–aprendizaje y el filtro afectivo justifican acompañamiento docente para crear ambientes de baja ansiedad y alta significatividad, condición clave en escuelas con recursos limitados y polivalencia docente.

La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel se centra en cómo el estudiante incorpora y retiene grandes cuerpos de conocimiento escolar al relacionar la nueva información con lo que ya sabe (sus ideas previas). Su premisa nuclear es bien conocida: “El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente” (Ausubel 1983). En términos de proceso, el aprendizaje es significativo cuando el contenido se integra de manera no arbitraria y sustantiva a la estructura cognitiva, modificando tanto el nuevo material como los conceptos previos (principio de asimilación) (Ausubel 1983).

Condiciones para que ocurra el aprendizaje significativo

Ausubel plantea dos condiciones básicas: (1) disposición del estudiante para aprender significativamente; y (2) material potencialmente significativo, es decir, con significado lógico y posibilidad de anclaje en ideas previas o subsumidores del alumno. (Cañaveral, Nieto y Vaca 2020). De hecho, distingue con precisión que “el aprendizaje significativo no es sinónimo del aprendizaje de material significativo”; sin disposición del alumno, incluso un material lógicamente significativo puede terminar memorizándose de forma literal (mecánica). (Cañaveral, et al, 2020).

Recepción vs. Descubrimiento

Un aporte clave de Ausubel es separar “cómo se presenta” el contenido de “cómo se integra”: tanto el aprendizaje por recepción como el aprendizaje por descubrimiento pueden ser significativos o mecánicos. Lo decisivo es cómo se relaciona el contenido con los conocimientos previos y la intención del estudiante (comprender vs. memorizar) (Ausubel 1983). En clase, la presentación expositiva puede organizarse para favorecer la asimilación receptivo-significativa

de contenidos extensos más eficientemente que el descubrimiento, siempre que haya anclaje y predisposición del alumno. (Ausubel 1983).

Tipos de aprendizaje significativo

Ausubel distingue tres niveles que se encadenan:

- Representaciones (asignar significado a símbolos/ palabras)
- Conceptos (formar y diferenciar categorías).
- Propositiones (captar el significado de ideas expresadas en enunciados)

En todos los casos, la asimilación implica reorganizar significados nuevos y previos para formar una estructura cognitiva más diferenciada (Ausubel 1983).

Subsumidores y organizadores previos

El aprendizaje significativo se apoya en subsumidores (ideas o conocimientos previos que ya existen en la estructura cognitiva del estudiante y que sirven como “anclaje” para integrar nueva información) con los que el material nuevo puede conectarse de modo no arbitrario y sustantivo. Para facilitar esa conexión, la enseñanza puede incluir organizadores previos: presentaciones introductorias que actúan como “puentes cognitivos” para pasar de comprensiones menos elaboradas a otras más inclusivas, favoreciendo la enseñanza receptivo-significativa. En términos didácticos, esto se concreta en auxilios/ materiales cuidadosamente diseñados (guías, imágenes, audios, secuencias de actividades), pues “una de las medidas más prometedoras para el mejoramiento del aprendizaje escolar consiste en el perfeccionamiento de materiales didácticos” (si facilitan aprendizaje significativo) (Cañaveral, et al., 2020).

Aplicada a la enseñanza del inglés en la ruralidad, la teoría de Ausubel ofrece criterios operativos y viables en entornos con limitaciones de recursos y docencia polivalente:

1. Diagnóstico de saberes previos: punto de partida para diseñar organizadores previos con vocabulario, imágenes y situaciones del contexto veredal (fauna local, cultivos, rutas, oficios), que actúen como subsumidores lingüísticos y culturales. Así, el nuevo léxico/

estructuras del inglés se “anclan” a experiencias cotidianas, no a listas abstractas (no-arbitrario, sustantivo) (Cañaveral et al., 2020).

2. Secuencias receptivo-significativas: planear mini-lecciones expositivas breves (carteles, tarjetas) antes de la práctica comunicativa, para asegurar comprensión global y anclaje; después, tareas cortas de uso del idioma (describir cultivos, dar indicaciones en la vereda) que consoliden proposiciones y no solo palabras sueltas. (Ausubel 1983).
3. Materiales como organizadores previos de bajo costo: láminas, cuadernos de campo bilingües, mapas de la vereda, fichas con pictogramas—diseñados localmente—para activar conocimientos y motivación, función que Ausubel atribuye a los materiales cuando se elaboran con cuidado para facilitar la significatividad. (Cañaveral et al., 2020).
4. Evaluación de asimilación (no solo memoria): evidenciar transferencia mediante micro-productos (carteles, mini-guías, diálogos funcionales) donde se observe la reorganización del conocimiento (principio de asimilación), en lugar de exigir repeticiones literales. (Ausubel 1983).

Natural Approach

El aporte del Natural Approach fue descrito por Krashen y Terrell en 1983 como una metodología basada en las hipótesis de adquisición de lenguas. Esta propuesta sostiene que el idioma debe ser introducido de forma natural priorizando la comprensión antes que la producción y enfatiza el desarrollo de la competencia comunicativa mediante el uso de contextos reales sin presionar al estudiante a hablar hasta que se sienta preparado, este enfoque valora el silencio inicial del aprendiz, entendiendo que la comprensión precede a la expresión, el aprendizaje se asemeja al proceso mediante el cual los niños adquieren su lengua materna, centrado en la exposición constante, la motivación y la interacción significativa (Gxilishe, 2013).

Este enfoque plantea que la adquisición lingüística se facilita mediante input comprensible, baja ansiedad y contextos comunicativos reales. Las hipótesis de Krashen sobre acquisition vs. Learning y afective filter ofrecen fundamentos neuroafectivos para adaptar la enseñanza del inglés a entornos de alta vulnerabilidad emocional (Krashen, 1985). El Natural Approach, ofrece una mirada sobre la adquisición de lenguas extranjeras y segundas lenguas,

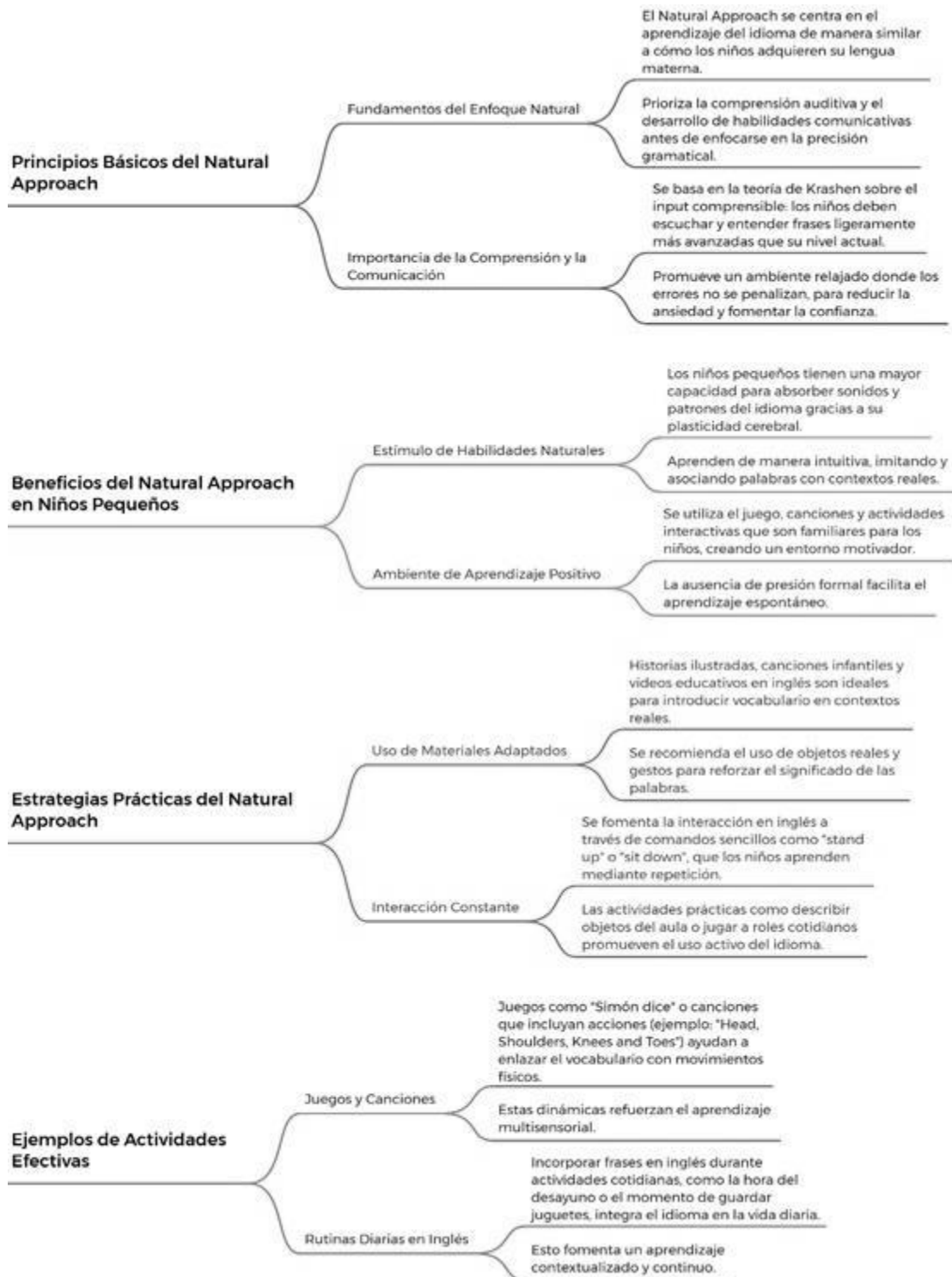
subrayando la importancia de la exposición comprensible, la motivación y la creación de ambientes de aprendizaje naturales que respeten los ritmos individuales de cada estudiante.

La implementación del Natural Approach en el aula de inglés en primaria en zonas rurales puede mejorar en el uso de imágenes del entorno, situaciones comunicativas reales y materiales auténticos, los docentes pueden emplear fotografías de la comunidad, narraciones sobre la vida rural, vocabulario ligado a la agricultura, juegos tradicionales y canciones como vehículo para introducir estructuras y léxico, esta conexión entre el contenido lingüístico y el contexto inmediato hace que los estudiantes se sientan motivados y seguros, facilitando la comprensión del idioma (Gxilishe, 2013). Asimismo, el uso del enfoque TPR resulta apropiado en la etapa inicial del Natural Approach.

Por otro lado, la enseñanza de una lengua extranjera no es la transmisión de contenidos lingüísticos, implica proporcionar al estudiante herramientas cognitivas, metacognitivas y afectivas que le permitan autorregular su aprendizaje, las estrategias cognitivas como la repetición, la organización o la inferencia, permiten procesar la información de forma explicativa; las metacognitivas como el monitoreo y la autoevaluación, fomentan el control consciente del aprendizaje en donde el estudiantes es consciente de su propio proceso de aprendizaje y lo regula de manera intencional; mientras que las afectivas como la autorreflexión, la motivación y la gestión de la ansiedad, fortalecen la disposición emocional del estudiante.

En contextos rurales los recursos tecnológicos y materiales pueden ser escasos, el desarrollo de estas estrategias se convierte en un recurso pedagógico para fomentar la autonomía, la transferencia del conocimiento y la continuidad del proceso educativo (Monereo, 2007). A continuación, se observa una síntesis gráfica de la Teoría del Natural Approach para el aprendizaje del inglés en niños pequeños.

Figura 5
Natural Approach para el Aprendizaje del Inglés



Nota: Elaboración propia.

En coherencia con este enfoque, la formación de los docentes debe incluir el desarrollo de competencias para enseñar a aprender e incorporar de manera intencionada y explícita la enseñanza de estrategias en sus prácticas pedagógicas; se insiste que enseñar estrategias se debe integrar procesos reflexivos que ayuden al estudiante a comprender cómo aprende, por qué lo hace de cierto modo y cómo puede mejorar, esto permite en zonas rurales practicar los conocimientos, donde los estudiantes deben enfrentar desafíos como la autoformación, el trabajo autónomo y la escasa retroalimentación. Por tanto, un enfoque estratégico contribuye al aprendizaje de la lengua inglesa y promueve una actitud crítica y consciente hacia el conocimiento, favoreciendo el desarrollo de competencias para la vida (Monereo, 2007).

Estrategias para la enseñanza del inglés

Se entiende por estrategias de enseñanza el conjunto planificado de acciones didácticas que organiza el docente para facilitar la comprensión, la retención y la transferencia de nuevos contenidos, articulándolos con los conocimientos previos del estudiantado y con los recursos reales del contexto escolar. En esta línea, los organizadores previos actúan como “puentes cognitivos” que conectan lo nuevo con lo ya sabido y permiten una enseñanza receptivo-significativa (por ejemplo, glosarios ilustrados, esquemas, analogías contextualizadas). (Cañaveral et al., 2020). “Las estrategias de aprendizaje son acciones, comportamientos y técnicas que los aprendices seleccionan conscientemente para mejorar su aprendizaje... con propósitos como ampliar vocabulario, realizar inferencias a partir del contexto o autorregular la comprensión” (Brown, 2007, p. 133).

Desde la perspectiva de Brown (2007), las estrategias no constituyen actividades aisladas del docente, sino procedimientos deliberados que estudiantes y profesores emplean para alcanzar metas comunicativas concretas. En esa misma línea, promover en primaria estrategias metacognitivas, cognitivas y socioafectivas favorece una enseñanza comunicativa, situada y autorregulada, orientada al fortalecimiento de los procesos de aprendizaje del inglés.

De acuerdo a Brown, estrategias que pudiese llevar a cabo a nivel rural y que serían muy pertinentes:

- En aulas y con recursos limitados, las estrategias socioafectivas (p. ej., trabajo por parejas expertas-novatas, “enseñar al compañero”, pedir aclaraciones) facilitan la participación y reducen la ansiedad, coherentes con la importancia del dominio afectivo en el aprendizaje de lenguas que Brown desarrolla en su obra.
- Las estrategias cognitivas de bajo costo (toma de notas con dibujos, frases útiles del entorno rural, recombinação para crear guías turísticas de la vereda) permiten uso funcional del inglés sin depender de tecnología.
- Las estrategias metacognitivas (definir metas semanales, listas de control de “lo que puedo decir/hacer”, autoevaluación con rúbricas simples) promueven autonomía y continuidad del aprendizaje más allá del aula, algo crítico cuando la intermitencia y la polivalencia docente dificultan el seguimiento.

Estrategias de activación de saberes previos y organización del significado

Acciones iniciales para anclar el nuevo contenido a ideas existentes (subsumidores) y estructurar el campo semántico antes de la práctica. El aprendizaje es significativo cuando el material nuevo se integra no de forma arbitraria en la estructura cognitiva; los organizadores previos facilitan esta integración como “puentes cognitivos”. Ejemplos contextualizados. “Mapa de la vereda” con vocabulario clave; láminas de fauna local para introducir adjetivos; mapas conceptuales para relacionar “lugar–acción–recomendación” (Cañaveral et al., 2020).

Estrategias de presentación comprensible y andamiaje de bajo costo

Micro-exposiciones guiadas (recepción) con apoyos visuales/orales sencillos, para asegurar comprensión global antes de pedir producción. Una enseñanza receptivo-significativa bien organizada acelera la asimilación de “grandes cuerpos de significado” en la escuela. Ejemplos: Series de imágenes locales, frases modelo; tarjetas con pictogramas y expresiones frecuentes; audios breves grabados por la comunidad. (Contreras Espinosa y Eguía, 2016). Ejemplos: Roles rotativos (portavoz, escriba, cronometrador); mini-tareas de “mensajes al visitante” (dar recomendaciones sencillas para cuidar el río/la vía).

Estrategias de evaluación formativa y evidencias de comprensión

Técnicas para hacer visible el progreso y retroalimentar a tiempo (rúbricas simples, listas de cotejo, portafolios breves). La retroalimentación oportuna es un mecanismo central; los bucles acción-realimentación-respuesta orientan el comportamiento y consolidan el aprendizaje (Contreras et al, 2016). Ejemplos: Rúbrica de tres criterios (claridad, vocabulario clave, pronunciación entendible); micro-productos: póster bilingüe, audio-cuento, murales, guía del visitante.

Estrategias de diseño de materiales como apoyo al aprendizaje significativo

Elaboración de auxilios didácticos (carteles, cuadernos de campo bilingües, secuencias impresas) que faciliten el anclaje y la retención. Los materiales introductorios bien diseñados cumplen la función de organizar el contenido y preparar el anclaje (organizadores previos) en clave ausubeliana. (Cañaveral et al., 2020). Ejemplos: “Pasaporte del aula” con sellos por logros de comprensión; fichas de fauna y cultivos con frases modelo; tarjetas de direcciones para juegos de recorrido por la escuela.

Estrategias contextualizadas a escuelas rurales multigrado

Ajustes didácticos para baja conectividad y polivalencia docente: bajo costo, reuso de plantillas y narrativas situadas (vereda, río, cultivos, oficios). La gamificación aplicada al aula no requiere necesariamente tecnología; su fuerza está en procesos cognitivos (reto–recompensa–realimentación) y diseño de actividades (Contreras et al., 2016). Ejemplos: Tableros en cartulina; dados y tarjetas para “búsqueda de indicaciones”; misiones cooperativas por rincones.

La elección de estos referentes responde a la necesidad de fundamentar la enseñanza del inglés en las escuelas rurales no sólo desde la adquisición técnica del idioma, sino desde una visión compleja que considera las realidades sociolingüísticas, culturales, afectivas y pedagógicas del territorio. Cada autor aporta claves para reconfigurar la relación entre lengua, poder y contexto, permitiendo construir un marco teórico sólido y coherente con los desafíos locales. En conjunto, estos fundamentos orientan una propuesta educativa crítica, que articula el aprendizaje del inglés con procesos de agencia estudiantil, justicia lingüística y construcción de sentido, especialmente en entornos históricamente marginados.

Task Based learning (TBL)

El enfoque por tareas Task Based Learning (TBL) se fundamenta en la idea de que la adquisición de una lengua extranjera ocurre de manera más efectiva cuando el estudiante participa activamente en la resolución de situaciones comunicativas reales, más allá de la práctica explícita de estructuras lingüísticas. Según Ellis (2003) y Willis (1996), el TBL propone tres momentos pedagógicos: la pre-tarea (introducción y activación de conocimientos previos), la tarea (ejecución comunicativa con foco en fluidez) y la post-tarea (retroalimentación, análisis lingüístico y reformulación).

En el marco curricular colombiano, el MEN ha adoptado el TBL como metodología sugerida en el Currículo Sugerido de Inglés (2025), reconociendo que su potencial radica en fomentar la autonomía, el pensamiento crítico y la contextualización del uso del idioma. Este enfoque está alineado con los principios del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), en tanto prioriza el desarrollo de las habilidades comunicativas integradas en lugar de la memorización gramatical.

En zonas rurales como Florencia, Caquetá, la aplicación del TBL puede traducirse en proyectos pedagógicos que utilicen el inglés como herramienta funcional para narrar la vida veredal, registrar la biodiversidad local o construir pequeñas cartillas bilingües comunitarias. Este tipo de actividad no sólo favorece el aprendizaje significativo del idioma, sino que posiciona al estudiante rural como productor de contenido, en lugar de receptor de modelos urbanos descontextualizados. Además, activa procesos de autoestima lingüística, integración comunitaria y valoración del territorio como fuente legítima de conocimiento.

Estudios como el de Coronado-Rodríguez et al. (2022), que documentan un programa TBL en una escuela rural de Cundinamarca, muestran que el acompañamiento situado, la construcción de redes docentes y la mediación cultural son indispensables para que el enfoque se adapte a la ruralidad. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de una implementación flexible, que reconozca las condiciones locales y permita reformular las tareas desde los saberes del territorio. El Aprendizaje Basado en Tareas (TBL) se ha consolidado como un enfoque centrado en el uso significativo del lenguaje, donde los estudiantes desarrollan competencias comunicativas

mediante la resolución de tareas auténticas. Este modelo prioriza la acción comunicativa por encima de la memorización gramatical, permitiendo que el aprendizaje ocurra en contextos funcionales y realistas (Willis y Willis, 2007). Las tareas, según se ha señalado, “permiten que el estudiante se involucre en procesos de negociación de significado, toma de decisiones y resolución de problemas” (Contijoch, 2019), fortaleciendo tanto la competencia lingüística como la autonomía del aprendiz.

En Colombia, el TBL ha sido implementado exitosamente en algunas zonas rurales, donde su adaptabilidad permite responder a las particularidades socioculturales del entorno. Un estudio desarrollado en Medellín evidenció cómo los docentes diseñaron tareas contextualizadas que abordaban problemáticas locales, integrando contenidos curriculares con temas de desarrollo sostenible (Giraldo, 2025). El Ministerio de Educación Nacional ha respaldado enfoques como el TBL en sus lineamientos para el bilingüismo. Se destaca que “el trabajo con tareas promueve experiencias auténticas de comunicación que favorecen el aprendizaje significativo del inglés” (MEN, 2021, p. 28). Además, programas como ECO han incorporado componentes del TBL en la formación docente rural, consolidando su aplicación como política de mejora de la calidad educativa (MEN, 2024, párr. 4). El TBL se alinea con una visión crítica de la enseñanza del inglés en Colombia. Esta perspectiva sostiene que una enseñanza situada, inclusiva y culturalmente pertinente es posible cuando las políticas lingüísticas se reinterpretan desde los contextos locales. Así, el TBL ofrece una vía concreta para desarrollar una didáctica comprometida con la equidad en entornos históricamente marginados (Murcia-Yalí, 2024).

Project Based Learning (PBL)

El Project Based Learning (PBL) es una metodología que promueve el aprendizaje significativo a través del desarrollo de proyectos auténticos, colaborativos y contextualizados. Según Blumenfeld et al., (1991) y Thomas (2000) los proyectos deben responder a preguntas guía abiertas, implicar tareas complejas, tener una duración extendida y culminar en productos concretos que puedan compartirse dentro o fuera del aula. En la enseñanza de lenguas extranjeras, el PBL permite que los estudiantes utilicen el idioma como medio para investigar, construir y comunicar soluciones en relación con su entorno. En el caso colombiano, el MEN ha señalado al PBL como uno de los enfoques sugeridos en la estrategia ECO y en los lineamientos

para la implementación de los Planes Institucionales de Bilingüismo (MEN, 2021). Sin embargo, en el contexto del Caquetá su aplicación demandaría adecuaciones didácticas sensibles a las condiciones materiales y simbólicas del territorio.

En municipios como Florencia, Caquetá, el PBL puede convertirse en una estrategia poderosa para vincular el aprendizaje del inglés con la biodiversidad, la memoria comunitaria y los saberes locales. Este tipo de experiencia fomenta el sentido de pertenencia, la agencia estudiantil y la visibilidad del territorio como fuente legítima de conocimiento. A diferencia de las tareas aisladas, los proyectos ofrecen continuidad, propósito social y oportunidades de colaboración entre docentes de distintas áreas.

De acuerdo con Tinoco-Villanueva (2024), el éxito del PBL en zonas rurales depende de su capacidad de responder a la "cultura escolar local", es decir, a los valores, saberes y prácticas que los estudiantes reconocen como legítimas. Cuando el inglés se integra a proyectos que dialogan con la vida cotidiana el cultivo, el agua, la música veredal, la biodiversidad amazónica se transforma en una herramienta significativa y no en una imposición curricular. La pertinencia del PBL en contextos rurales ha sido ampliamente reconocida por investigaciones que destacan su capacidad para contextualizar el aprendizaje del inglés a las realidades locales.

En un estudio realizado en Boyacá, se evidenció que los estudiantes rurales mostraban mayor motivación y retención del vocabulario cuando los proyectos abordaban temas cercanos a su entorno, como la agricultura o la cultura local. Además, se fortalecieron las relaciones entre docentes y estudiantes, al promoverse un ambiente de trabajo colaborativo y horizontal, lo cual es especialmente valioso en comunidades donde el vínculo escuela-comunidad es fundamental para el éxito educativo (Pinzón, 2014).

Desde una perspectiva crítica, el aprendizaje basado en proyectos permite superar las limitaciones de enfoques homogéneos que desconocen la diversidad lingüística y cultural presente en el contexto educativo colombiano. En este sentido, Aldana (2018) sostiene que el Project Based Learning (PBL) contribuye al desarrollo articulado de las competencias comunicativas en inglés, promoviendo simultáneamente habilidades relacionadas con el pensamiento crítico, la autonomía y la resolución de problemas. Esta postura se vincula con una

concepción educativa inclusiva y transformadora que reconoce al estudiante como participante activo en la construcción de su aprendizaje.

Perfil docente

La construcción del perfil docente en Colombia está regulada por un entramado legal que establece principios, funciones, competencias y dimensiones ético-pedagógicas que orientan la labor educativa. Este marco no sólo determina los requisitos formales para ejercer la docencia, sino que configura las expectativas institucionales sobre el rol del maestro como agente pedagógico, cultural y comunitario, especialmente en contextos rurales multigrado. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) amplía esta concepción al reconocer al docente como un actor central en la transformación social, científica y tecnológica del país, lo cual implica fortalecer su desarrollo profesional a través de procesos articulados de formación inicial, continua y avanzada, orientados no solo a la enseñanza, sino también a la gestión del conocimiento, la evaluación y el trabajo con la comunidad (MEN, 2013).

De acuerdo con el Decreto Ley 1278 de 2002 y el Decreto 1075 de 2015 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), mediante los cuales se establece el Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos docentes y directivos docentes, el perfil del educador se concibe como un conjunto integral de capacidades profesionales, pedagógicas y humanas. En este marco, se espera que el docente oriente su labor hacia el logro de altas metas de aprendizaje para todos los estudiantes, sustentadas en un sólido dominio de los saberes que enseña y en una adecuada planificación de su práctica pedagógica.

Asimismo, el ejercicio docente implica la construcción de relaciones basadas en el respeto y la aceptación, junto con la capacidad de comprender las actitudes y necesidades de los estudiantes, favoreciendo ambientes de aprendizaje motivadores y pertinentes. De igual manera, se reconoce la importancia de promover la participación activa del estudiantado en el proceso educativo, así como de establecer canales de comunicación efectivos con las familias. Todo ello debe estar articulado con una comprensión profunda del contexto en el que se desarrolla la acción educativa, lo que permite al docente responder de manera pertinente a las particularidades del entorno. (MEN, 2015).

En esta misma línea, el manual de funciones del MEN concibe al educador como un profesional integral, cuya formación articula valores, conocimientos y competencias orientadas a la implementación de prácticas pedagógicas pertinentes en los niveles educativos en los que se desempeña. Desde esta perspectiva, el perfil docente se estructura a partir de tres dimensiones fundamentales que orientan su quehacer.

En primer lugar, se resalta la importancia del dominio de los saberes disciplinares, entendidos como el conocimiento actualizado y riguroso de los fundamentos conceptuales del área que el docente enseña, así como su capacidad para profundizar, investigar e innovar de manera autónoma en dicho campo. En segundo lugar, se reconoce el componente pedagógico, el cual implica la apropiación de teorías y enfoques de las ciencias de la educación que permiten al docente diseñar y propiciar ambientes de aprendizaje orientados a la formación integral de los estudiantes. Y tercero, se destaca la dimensión didáctica, en la que se articulan los saberes pedagógicos y disciplinares para transformar el conocimiento en objeto de enseñanza. Esto supone comprender cómo aprenden los estudiantes, identificar las dificultades que enfrentan en ese proceso y emplear estrategias pertinentes que faciliten la construcción del aprendizaje, así como valorar de manera adecuada los logros alcanzados. (MEN, 2013).

Fundamentos constitucionales y legales

La Constitución Política de Colombia afirma que “la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica” (Art. 68), reconociendo la profesionalización docente como condición indispensable para garantizar el derecho fundamental a la educación (Art. 67). Esta visión se desarrolla en la Ley 115 de 1994, la cual indica en su artículo 119 que “el título, el ejercicio eficiente de la profesión y el cumplimiento de la Ley serán prueba de idoneidad profesional”, y señala que “la Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente”.

El Decreto 1075 de 2015 reglamenta el sistema educativo y establece en su artículo 2.4.6.3.3 que “el ingreso y permanencia en la carrera docente exige el cumplimiento de requisitos de formación, experiencia y competencias laborales, en concordancia con el Manual Específico de Funciones”. Este marco encuentra expresión en la Resolución 3842 de 2022, documento que

adopta dicho manual y define con precisión las funciones del cargo docente. Allí se establece que el educador debe:

“Diseñar y aplicar estrategias pedagógicas acordes con el contexto sociocultural, que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes y la inclusión educativa.” (*Resolución 3842 de 2022, Artículo 2*).

Además, reconoce que los establecimientos educativos poseen autonomía para adaptar áreas al contexto, señalando que:

“Las instituciones de educación formal gozan de autonomía para [...] adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas.” (*Resolución 3842 de 2022, considerando sobre autonomía escolar*).

Este conjunto normativo sustenta que el perfil docente no puede construirse desde una lógica uniforme, sino desde una mirada situada, plural e incluyente. Desde esta perspectiva, la política de formación de educadores enfatiza la necesidad de articular los distintos subsistemas de formación docente en Colombia, con el fin de responder a las exigencias del contexto y mejorar la calidad educativa, lo que implica que el perfil docente debe concebirse como dinámico, en constante construcción y en relación directa con las transformaciones sociales y territoriales (MEN, 2013).

Perfil del docente rural

En los contextos rurales, la labor docente demanda un conjunto de competencias adicionales que se relacionan directamente con las dinámicas del entorno veredal, la vida escolar comunitaria y la enseñanza en aulas multigrado. En coherencia con ello, los lineamientos de formación docente plantean que el educador debe ser capaz de articular su práctica pedagógica con las características sociales, culturales y económicas del territorio, integrando procesos de enseñanza, gestión comunitaria y construcción de conocimiento situado (MEN, 2013). En este sentido, como plantea Obando Melo (2025), el docente rural no se limita únicamente a impartir

contenidos, sino que asume múltiples roles, convirtiéndose en orientador, gestor comunitario y mediador cultural dentro de escenarios complejos.

Dentro de este perfil, se destacan algunas características particulares. En primer lugar, la polivalencia profesional, ya que el docente suele atender varios grados y áreas simultáneamente, muchas veces sin contar con formación específica en todas ellas, especialmente en lengua extranjera. Asimismo, se presentan condiciones de alta rotación y cierto aislamiento institucional, lo que dificulta los procesos de acompañamiento pedagógico, formación continua y fortalecimiento profesional. Por otro lado, el docente mantiene una relación estrecha con la comunidad, lo que implica desarrollar habilidades para la gestión participativa, el diálogo intercultural y la resolución de conflictos propios del contexto local. Es importante considerar que esta labor se desarrolla, en muchos casos, bajo condiciones estructurales limitadas, marcadas por deficiencias en infraestructura, conectividad, materiales y recursos didácticos.

Estas condiciones han motivado propuestas legislativas como el Proyecto de Ley 633 de 2025, que busca consolidar una educación rural de calidad mediante estrategias diferenciadas. En su artículo primero se establece: “La presente ley tiene por objeto [...] establecer estrategias diferenciales que aseguren condiciones dignas y de alta calidad [...] sobre la base del reconocimiento de los contextos rurales y el patrimonio cultural de los territorios.”

De manera complementaria, diagnósticos territoriales evidencian que, en departamentos como Caquetá, los docentes enfrentan retos asociados a la diversidad de contextos, necesidades de cualificación permanente y brechas en formación disciplinar y pedagógica, particularmente en áreas como inglés, lo que repercute en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y en la calidad educativa del territorio (Secretaría de Educación del Caquetá, 2020). Asimismo, los planes territoriales de formación docente destacan la importancia de fortalecer no solo las competencias pedagógicas y didácticas, sino también las investigativas y científicas del educador, con el fin de mejorar su práctica de aula y responder de manera pertinente a las necesidades educativas del contexto (SEC, 2020).

Estrategia ECO – Formación de docentes rurales

En el marco de las políticas de bilingüismo en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha reconocido la necesidad de fortalecer las competencias comunicativas en lengua inglesa de los docentes, especialmente en educación básica primaria, donde una proporción significativa de educadores no cuenta con formación especializada en esta área. En este contexto, surge la estrategia ECO (English for Colombia), orientada a la cualificación docente mediante el desarrollo progresivo de habilidades lingüísticas y pedagógicas que permitan mejorar la enseñanza del inglés en contextos diversos, particularmente en zonas rurales (MEN, Colombia Bilingüe 2014 - 2018).

Esta estrategia responde a la brecha existente entre las exigencias curriculares del bilingüismo y las condiciones reales del profesorado, promoviendo procesos de formación que buscan que los docentes alcancen niveles básicos de dominio del idioma, al tiempo que fortalecen su capacidad para enseñarlo de manera didáctica y contextualizada. De este modo, se reconoce que el perfil del docente de primaria no siempre corresponde al de un especialista en lengua extranjera, lo que exige enfoques flexibles, progresivos y situados en la formación docente (MEN, Estrategia ECO, 2015).

Paralelamente, el MEN promueve un enfoque pedagógico para la enseñanza del inglés basado en la contextualización y la interculturalidad, el cual plantea que el aprendizaje de una lengua extranjera debe estar articulado con las realidades socioculturales de los estudiantes. En este sentido, la enseñanza del inglés no se concibe como un proceso aislado o meramente técnico, sino como una práctica que integra la diversidad cultural, los saberes locales y las experiencias cotidianas del entorno educativo (MEN, 2016). Este enfoque implica el desarrollo de competencias comunicativas en situaciones reales de uso del lenguaje, favoreciendo aprendizajes significativos que permitan a los estudiantes interactuar con su entorno inmediato y global. Asimismo, promueve la construcción de una identidad intercultural, en la que el aprendizaje del inglés no sustituye la cultura propia, sino que dialoga con ella, fortaleciendo el reconocimiento y la valoración de la diversidad (MEN, 2016).

En coherencia con lo anterior, el perfil del docente de inglés en contextos rurales debe incorporar no solo competencias lingüísticas básicas, sino también la capacidad de diseñar estrategias pedagógicas pertinentes al contexto, integrando recursos locales, prácticas culturales y situaciones reales de comunicación. Esto refuerza la idea de un docente mediador, capaz de adaptar las políticas educativas a las condiciones concretas del aula, superando enfoques homogéneos y estandarizados de la enseñanza del idioma.

Marco legal

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en zonas rurales de Colombia se encuentra regulada por un conjunto articulado de normas constitucionales y políticas públicas que buscan garantizar el derecho a una educación pertinente, equitativa y de calidad. Este marco normativo debe interpretarse desde un enfoque territorial, diferencial y de derechos, que reconozca las particularidades de las comunidades rurales y promueva procesos de formación intercultural y contextualizada. La Constitución Política de Colombia (1991) establece el marco jurídico fundamental que orienta el sistema educativo del país. En su artículo 67, la educación se reconoce como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, orientado al acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los valores de la cultura. Asimismo, la Constitución determina que corresponde al Estado, la sociedad y la familia garantizar el acceso y permanencia de los ciudadanos en el sistema educativo, asegurando condiciones de calidad, cobertura y equidad en todos los territorios del país.

De igual manera, los artículos 64 y 65 establecen la responsabilidad del Estado en la protección y promoción del desarrollo integral de la población campesina, garantizando el acceso progresivo a servicios sociales fundamentales como la educación, la salud y la infraestructura. Estas disposiciones constitucionales constituyen un soporte jurídico para el desarrollo de políticas educativas dirigidas a las zonas rurales, orientadas a reducir las brechas históricas entre los contextos urbanos y rurales.

Normatividad del sistema educativo colombiano

La organización del sistema educativo Colombiano se encuentra regulada principalmente por la Ley 115 de 1994, conocida como Ley General de Educación. Esta normativa establece los

principios, fines y estructura del sistema educativo nacional, definiendo las áreas fundamentales de formación y los lineamientos que orientan los procesos pedagógicos en las instituciones educativas del país. En el artículo 21 se establece que dentro del currículo de la educación básica se incluye el aprendizaje de una lengua extranjera, lo cual evidencia el interés del Estado colombiano por fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes en contextos de globalización.

El Decreto 1075 de 2015 (Decreto Único del Sector Educación) reglamenta aspectos operativos del sistema educativo, incluyendo el modelo de Escuela Nueva y las estrategias de atención a comunidades dispersas. En su parte sustantiva, promueve la educación intercultural y rural desde el reconocimiento del territorio como eje estructurante del currículo, alineado con el enfoque diferencial en la formulación de planes de área en inglés. Complementariamente, la Ley 715 de 2001 define las competencias administrativas y financieras de las entidades territoriales en la prestación del servicio educativo. Esta ley asigna responsabilidades a departamentos y municipios en la gestión del sistema educativo, incluyendo la administración de recursos, la organización del personal docente y la implementación de políticas educativas en los territorios.

Asimismo, el Decreto 1860 de 1994, reglamentario de la Ley General de Educación, establece las orientaciones para la organización curricular de las instituciones educativas, definiendo aspectos relacionados con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los planes de estudio y la autonomía escolar. En este sentido, cada establecimiento educativo tiene la responsabilidad de diseñar su Proyecto Educativo Institucional como instrumento orientador de la acción pedagógica, administrativa y comunitaria. Este documento permite contextualizar el currículo a las particularidades sociales, culturales y económicas del entorno en el que se ubica la institución educativa. Esta autonomía reconocida por la legislación colombiana no solo permite adaptar los contenidos a las realidades sociales y culturales del entorno, sino también reorientar la forma en que se imparten las asignaturas, priorizando enfoques, metodologías o saberes que respondan a las necesidades e intereses de su comunidad (Decreto 1860, 1994).

Políticas nacionales de bilingüismo

En relación con la enseñanza del inglés, el Estado colombiano ha formulado diversas políticas orientadas al fortalecimiento del bilingüismo en el sistema educativo. Una de las principales iniciativas es la Ley 1651 de 2013, mediante la cual se promueve el desarrollo de competencias en lenguas extranjeras, particularmente en inglés, como estrategia para mejorar la calidad educativa y ampliar las oportunidades académicas y laborales de los estudiantes. Esta ley reconoce la importancia del dominio de una lengua extranjera en un contexto globalizado, donde la comunicación intercultural y el acceso a la información se han convertido en elementos fundamentales para la formación integral de los ciudadanos.

En este mismo marco se implementó el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), impulsado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) desde el año 2004, cuyo objetivo principal es fortalecer la enseñanza y el aprendizaje del inglés en los diferentes niveles del sistema educativo colombiano; a la vez este programa introdujo instrumentos pedagógicos como los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras (MEN, 2006), los cuales establecen los niveles de desempeño que los estudiantes deben alcanzar en el aprendizaje del inglés, articulados con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). De igual manera, el Ministerio de Educación Nacional ha desarrollado herramientas curriculares como los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y el Currículo Sugerido de Inglés, documentos que orientan la planificación pedagógica y la evaluación del aprendizaje en las instituciones educativas.

Desde esta perspectiva, el MEN (2006) a través de los Estándares Básicos de Competencias, propone el desarrollo de las competencias comunicativas:

a) Competencia lingüística. Se refiere al conocimiento de los recursos formales de la lengua como sistema y a la capacidad para utilizarlos en la formulación de mensajes bien formados y significativos. Incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas, entre otras.

b) Competencia pragmática. Se relaciona con el uso funcional de los recursos lingüísticos y comprende, en primer lugar, una competencia discursiva que se refiere a la capacidad de

organizar las oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales. En segundo lugar, implica una competencia funcional para conocer, tanto las formas lingüísticas y sus funciones, como el modo en que se encadenan unas con otras en situaciones comunicativas reales.

c) Competencia sociolingüística. Se refiere al conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua. Por ejemplo, se emplea para manejar normas de cortesía y otras reglas que ordenan las relaciones entre generaciones, géneros, clases y grupos sociales. También se maneja al entrar en contacto con expresiones de la sabiduría popular o con las diferencias de registro, de dialecto y de acento. (Ministerio de Educación, 2006).

El Ministerio de Educación Nacional, en articulación con el British Council, formuló una guía oficial para la estructuración de Planes Institucionales de Bilingüismo (PIB) que orienta a las instituciones educativas públicas a implementar una ruta organizada de fortalecimiento del inglés, este documento establece que un PIB debe responder a las condiciones escolares del entorno, priorizando el desarrollo de competencias comunicativas en inglés desde el contexto real de cada institución (Ministerio de Educación Nacional, 2015). Los seis ejes propuestos: fuerza docente, ambiente bilingüe, gestión curricular, uso de recursos, cultura de mejoramiento y gestión de alianzas, estructuran acciones pedagógicas y de gestión adaptadas a corto, mediano y largo plazo, esta herramienta busca evitar acciones aisladas y promover una planificación coherente, participativa y contextualizada dentro del marco de la política nacional de bilingüismo.

Políticas de educación rural

En el caso específico de la educación rural, el Gobierno Nacional ha desarrollado políticas orientadas a mejorar la calidad y pertinencia de la educación en los territorios rurales. Entre estas iniciativas se destaca la Política de Educación Rural (2018), cuyo propósito es reducir las brechas educativas entre zonas urbanas y rurales mediante el fortalecimiento de la infraestructura escolar, la formación docente y la adaptación curricular a las características del contexto rural. La Ley General de Educación, en su artículo 21, establece que el aprendizaje de una lengua extranjera hace parte del currículo obligatorio de la educación básica, sin excluir a las zonas rurales. A su vez, reconoce a la educación rural como una modalidad con características

particulares, lo que implica que las estrategias pedagógicas deben adaptarse a las condiciones territoriales y sociolingüísticas de estas comunidades (Ley 115, 1994). Esta ley es reglamentada por el Decreto Único 1075 de 2015, que incluye orientaciones sobre el modelo Escuela Nueva y otros programas dirigidos a contextos rurales (Decreto 1075, 2015).

Asimismo, el Proyecto de Educación Rural (PER) ha buscado mejorar el acceso y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo en regiones apartadas del país, promoviendo modelos pedagógicos flexibles como Escuela Nueva, los cuales han sido implementados en muchas instituciones rurales. Estas políticas reconocen que la educación rural debe desarrollarse desde un enfoque territorial que considere las condiciones sociales, culturales y económicas de las comunidades campesinas, garantizando procesos educativos pertinentes y contextualizados.

El Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026 ratifica el compromiso del Estado con la enseñanza de lenguas extranjeras y destaca la necesidad de cerrar las brechas entre lo urbano y lo rural, promoviendo la formación docente en lenguas extranjeras, el acceso a materiales educativos, y el fortalecimiento de la infraestructura tecnológica (Ministerio de Educación, 2017). Adicionalmente, los Planes de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), creados en el marco del Acuerdo de Paz, incluyen metas educativas que involucran el acceso a programas bilingües como parte de la reconstrucción del tejido social (Decreto Ley 893, 2017).

El plan de educación Rural, fue formulado por el gobierno Nacional en el año 2017 el desarrollo regional, pretendiendo reducir las brechas entre las zonas rural y urbana, mejorar el acceso y permanencia con calidad de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en las zonas más apartadas, desde la primera infancia hasta la educación superior, y avanzar en la alfabetización de adultos rurales, para que de esta manera se concreten las condiciones para la transformación de la educación en las diversas ruralidades del país. Adicionalmente busca brindar atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación y erradicar el analfabetismo en las áreas rurales, así como promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural (MEN, 2018).

A partir de lo expuesto, el conjunto de disposiciones constitucionales, legales y políticas públicas analizadas evidencia que la enseñanza del inglés como lengua extranjera forma parte de las orientaciones obligatorias del sistema educativo colombiano y de los lineamientos que estructuran el currículo nacional. No obstante, su implementación en contextos rurales plantea desafíos particulares que requieren procesos pedagógicos contextualizados, formación docente pertinente y adaptaciones curriculares que respondan a las características socioculturales y territoriales de estas comunidades. En este sentido, garantizar la enseñanza del inglés en las escuelas rurales implica no solo cumplir con los mandatos normativos, sino también promover prácticas educativas que favorezcan una educación intercultural, equitativa y significativa para los estudiantes.

Por lo tanto, este marco normativo reconoce el carácter obligatorio de la enseñanza del inglés y su incorporación en el currículo nacional, pero al mismo tiempo impone el reto de contextualizar su implementación en las escuelas rurales mediante estrategias pertinentes, formación docente especializada y adaptaciones curriculares que garanticen el derecho a una educación intercultural, equitativa y significativa. En este orden de ideas, el marco legal presentado constituye un fundamento esencial para la presente investigación titulada *Construcción Teórica sobre la Enseñanza del Inglés en la Zona Rural del municipio de Florencia, Caquetá*. En este contexto, dichos referentes normativos y políticos constituyen el soporte que orienta el análisis desarrollado en esta investigación, permitiendo comprender las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza del inglés en la educación básica primaria rural en el municipio de Florencia, Caquetá.

A continuación, se presenta una tabla que resume la normatividad y las directrices clave relacionadas con la enseñanza del inglés en escuelas rurales de básica primaria en Colombia. Este recurso sintetiza los principales marcos regulatorios y programas establecidos por las entidades responsables, destacando su alcance y aplicación en contextos rurales. La información contenida en este cuadro busca ofrecer una visión integral que facilite la comprensión de los lineamientos que guían la implementación de estrategias pedagógicas en zonas rurales.

Tabla 3

Normatividad y directrices para la enseñanza del inglés en escuelas rurales de básica primaria en Colombia

Norma / Programa	Entidad responsable	Alcance / Directrices	Aplicación en zonas rurales
Constitución Política de Colombia (1991)	Congreso de la República	Art. 67: derecho a la educación. Art. 64 y 65: protección al campesinado y acceso a servicios.	Obliga al Estado a garantizar educación de calidad en zonas rurales.
Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación)	MEN	Art. 21: enseñanza obligatoria de una lengua extranjera. Reconoce la educación rural como modalidad con características propias.	Permite adaptar el currículo de inglés a contextos rurales.
Decreto 1075 de 2015	MEN	Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Regula modelos como Escuela Nueva.	Establece lineamientos para atención educativa en zonas rurales dispersas.
Ley 1651 de 2013 (Ley de Bilingüismo)	Congreso de la República	Declara el inglés como lengua extranjera prioritaria. Promueve el desarrollo de competencias comunicativas.	Aplica a todas las instituciones, pero no contempla diferencias rurales.
Programa Nacional de Bilingüismo	MEN	Introduce el MCER, estándares de inglés, DBA, currículo sugerido.	Se implementa en todo el país, pero requiere adaptación en zonas rurales.
Currículo sugerido de inglés (2016)	MEN	Guía pedagógica para grados 1° a 5°, basada en tareas comunicativas.	Incluye principios de equidad y contextualización para zonas rurales. Ver documento
Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)	MEN	Logros mínimos por grado. Orientan la planeación curricular.	Flexibles para ser adaptados a contextos rurales y multigrado.
Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026	MEN	Propone cerrar brechas urbano-rurales. Fortalece formación docente en inglés.	Reconoce la necesidad de enfoques diferenciados en zonas rurales.
Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026	Presidencia – MEN	Promueve ecosistemas regionales de bilingüismo, formación docente situada y recursos digitales.	Enfatiza la transformación educativa con enfoque territorial.
Proyecto de Educación Rural (PER)	MEN – Banco Mundial	Mejora la calidad educativa rural. Incluye acceso a lenguas extranjeras.	Aplica en municipios PDET y zonas afectadas por el conflicto.

Nota: Elaboración propia.

A partir del recorrido teórico y de los antecedentes analizados, se logra consolidar una base conceptual que permite comprender la enseñanza del inglés en contextos rurales como una práctica compleja, mediada por factores pedagógicos, socioculturales y políticos. Los aportes de las distintas corrientes teóricas y estudios previos no solo evidencian las limitaciones existentes, sino que también abren posibilidades para resignificar el proceso de enseñanza desde enfoques

situados, críticos y contextualizados. En consecuencia, este marco teórico se convierte en un soporte fundamental para interpretar la realidad estudiada y orientar la construcción del conocimiento. En coherencia con ello, el siguiente capítulo presenta el diseño metodológico que guía la investigación, desde el cual se aborda el fenómeno en su contexto real y desde la voz de los actores educativos.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

La construcción del conocimiento en el ámbito científico se concibe como un proceso que emerge de la interacción entre el sujeto investigador y el objeto de estudio, en el cual se articulan procesos de exploración, interpretación y comprensión de las realidades sociales. En este sentido, toda investigación requiere de un marco metodológico que oriente la forma en que se abordará el fenómeno estudiado, así como los procedimientos mediante los cuales se obtendrá, organizará y analizará la información. En atención a lo anterior, el presente capítulo expone los fundamentos metodológicos que orientan el desarrollo de esta investigación, la cual tiene como propósito generar una construcción teórica sobre la enseñanza del inglés en la educación básica primaria en contextos rurales del municipio de Florencia, Caquetá, específicamente en la Institución Educativa Rural Bajo Caldas. En este apartado se describe el diseño metodológico que guía el estudio, así como el marco paradigmático.

Además, se presenta el tipo de investigación y el paradigma interpretativo que orientan el estudio, los cuales permiten comprender la realidad educativa desde la perspectiva de los actores que participan en ella. En este sentido, la investigación se inscribe en el enfoque cualitativo, con un paradigma interpretativo orientado a comprender las prácticas pedagógicas asociadas a la enseñanza del inglés en escuelas rurales colombianas, a partir de las experiencias y significados construidos por los actores educativos. Seguidamente, se aborda la naturaleza del estudio desde los planos ontológico, epistemológico, metodológico y axiológico, los cuales permiten explicar la manera en que se concibe la realidad investigada, la relación entre el investigador y el conocimiento producido, las estrategias metodológicas empleadas y los valores que orientan el proceso investigativo.

Para el desarrollo metodológico se adopta el método fenomenológico y la teoría fundamentada (*Grounded Theory*) como estrategia de análisis, en tanto permite construir categorías emergentes a partir del análisis sistemático de los datos recogidos durante el trabajo de

campo (Charmaz, 2014). Esta elección responde a la necesidad de generar conocimiento situado, sensible a las condiciones socioculturales y pedagógicas propias de los contextos rurales donde se desarrolla el estudio (Sánchez-Sáenz, 2025).

Posteriormente, se describe el método adoptado para el desarrollo de la investigación y las fases que orientaron el proceso investigativo. De igual manera, se presenta el contexto o escenario donde se llevó a cabo el estudio, así como los criterios utilizados para la selección de los participantes que aportaron información relevante para la comprensión del fenómeno investigado. Y al cierre, se exponen las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información, el procedimiento seguido para el análisis e interpretación de los datos obtenidos en el trabajo de campo y los criterios de validez que garantizan el rigor y la credibilidad de la investigación, en correspondencia con los principios propios del enfoque cualitativo.

Naturaleza cualitativa

La presente investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, dado que busca comprender e interpretar un fenómeno social desde las experiencias y significados construidos por los actores que participan en el contexto educativo seleccionado. En este caso, el estudio se orienta a comprender las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza del inglés en la educación básica primaria en un contexto rural, reconociendo la riqueza y diversidad de significados que los docentes atribuyen a su práctica educativa. A diferencia de los enfoques cuantitativos, que privilegian la medición y el análisis de variables, la investigación cualitativa se centra en la comprensión profunda de los fenómenos en su contexto natural, permitiendo explorar percepciones, experiencias y formas de interacción presentes en la realidad estudiada.

En este sentido Martínez (2014), define la investigación cualitativa como:

El desarrollo de conceptos que nos ayudan a comprender los fenómenos sociales en entornos naturales (en lugar de experimental), prestando la debida atención a los significados, experiencias y puntos de vista de todos los participantes. Es un término general que abarca una variedad de estilos de la investigación social, a partir de una variedad de disciplinas como la sociología, la antropología y la psicología. (p. 87)

De manera complementaria Blasco y Pérez (2007) señalan que la investigación cualitativa:

Estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas. Utiliza variedad de instrumentos para recoger información como las entrevistas, imágenes, observaciones, historias de vida, en los que se describen las rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes. (p.17)

En coherencia con estos planteamientos, la presente investigación adopta este enfoque metodológico para comprender cómo se configura la enseñanza del inglés en el contexto rural objeto de estudio, a partir de las experiencias, percepciones y prácticas pedagógicas de los docentes que participan en el proceso educativo. De esta manera, el enfoque cualitativo permite interpretar el fenómeno desde una perspectiva contextualizada, atendiendo a las particularidades socioculturales del entorno rural y a los significados que los actores educativos atribuyen a su práctica pedagógica.

Paradigma interpretativo

La presente investigación se sustenta en el paradigma interpretativo, el cual se orienta a comprender la realidad social y educativa que los participantes construyen en su interacción con el contexto. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se concibe como una verdad objetiva y única, sino como una construcción que emerge de la experiencia humana, de las interpretaciones y de las relaciones que los individuos establecen con su entorno. Desde la perspectiva de las ciencias humanas, este paradigma privilegia el estudio de la experiencia vivida, entendiendo que el conocimiento sobre la realidad educativa se construye a partir de la interpretación de las vivencias de quienes participan en ella. En este sentido, la investigación interpretativa se orienta a comprender cómo las personas experimentan su mundo cotidiano y cómo atribuyen significado a sus prácticas y acciones (Van Manen, 2003).

De igual manera, el enfoque interpretativo reconoce la necesidad de métodos sensibles a la complejidad de la vida humana y a la diversidad de significados presentes en los fenómenos sociales. En este marco, las metodologías cualitativas permiten abordar la realidad educativa considerando su carácter contextual, subjetivo y relacional, lo que posibilita comprender los procesos educativos desde la perspectiva de los actores que participan en ellos (Martínez, 2004).

En consecuencia, asumir el paradigma interpretativo en esta investigación implica reconocer que el conocimiento se construye a partir de la interacción entre el investigador y los participantes, mediante procesos de comprensión e interpretación de sus experiencias, discursos y prácticas pedagógicas. De esta manera, se busca comprender las prácticas de enseñanza del inglés en contextos rurales desde la perspectiva de los docentes y estudiantes, considerando las particularidades sociales, culturales y educativas que configuran dichos escenarios.

Tipo de investigación: Fenomenológico

La presente investigación se fundamentó en el método fenomenológico, entendido como una aproximación orientada a comprender la experiencia vivida de los sujetos desde los significados que emergen de su cotidianidad. Desde la perspectiva de Van Manen (2017), la fenomenología se interesó por el estudio de la experiencia humana tal como es vivida antes de ser conceptualizada o teorizada, buscando comprender la manera en que las personas interpretan y atribuyen sentido a su realidad. Desde esta perspectiva, el método fenomenológico permitió interpretar las vivencias y significados contruidos por los docentes rurales en torno a la enseñanza del inglés en educación primaria, considerando el contexto social, pedagógico y cultural en el que desarrollaron su práctica educativa. Para Rodríguez et al. (2002), “la diferencia fundamental de la investigación fenomenológica frente a otras corrientes de investigación cualitativa radica en el énfasis que se otorga a lo individual y a la experiencia subjetiva” (p. 17).

Asimismo, los autores citan a Van Manen (1990), quien señaló que el sentido y las tareas de la investigación fenomenológica pueden comprenderse a partir de varios principios fundamentales:

- En primer lugar, la investigación fenomenológica se orientó a describir los significados que emergieron de las experiencias vividas por los informantes clave. Desde esta visión, el interés principal no se centró en establecer relaciones estadísticas entre variables ni en analizar tendencias o frecuencias de comportamientos sociales, sino en interpretar los significados y vivencias de los sujetos del estudio en su vida cotidiana.

- En segundo lugar, la fenomenología se enfocó en explorar el significado de la existencia humana dentro del mundo en el que viven las personas. Esto implicó reflexionar sobre las experiencias que configuran la vida de los sujetos dentro de su contexto social y cultural.

- Finalmente, esta investigación fenomenológica supuso una reflexión profunda sobre la experiencia vivida por los docentes participantes, donde el investigador procuró “investigar la experiencia del modo en que la vivimos y no como la conceptualizamos” (Van Manen, 2003, p. 47). En este sentido, la investigación fenomenológica consistió en comprender los significados que las personas atribuyeron a sus propias vivencias y el modo en que interpretaron su realidad. Por ello, el investigador dilucidó la experiencia desde la perspectiva de los propios actores, describiendo, comprendiendo e interpretando la manera en que construyen su mundo y orientan sus acciones (Van Manen, 1990).

En consecuencia, el método fenomenológico se orientó a la comprensión e interpretación de los significados que emergieron de las experiencias vividas por los docentes participantes dentro de su contexto social y educativo. De acuerdo con Van Manen (2003), “la fenomenología intenta explicitar los significados tal como los vivimos en nuestra existencia cotidiana” (p. 27). Desde esta perspectiva, las acciones e interacciones humanas poseen intencionalidad y sentido, lo que permitió interpretar la realidad a partir de las vivencias, percepciones y experiencias de los actores involucrados en el fenómeno estudiado. En el caso de la presente investigación, este método posibilitó comprender las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza del inglés en educación básica primaria rural desde las experiencias y significados que los participantes atribuyen a su cotidianidad pedagógica.

En coherencia con el método fenomenológico asumido en la presente investigación, en el proceso de análisis de la información se recurrió operativamente al método de comparación constante propuesto por Strauss y Corbin (2002) en la teoría fundamentada, el cual se usó como estrategia técnica para la codificación, categorización y organización de los hallazgos emergentes. De tal manera, dicho procedimiento no fue asumido como un segundo método de investigación, sino como una herramienta analítica e inductiva complementaria que facilitó el procesamiento e interpretación de los datos.

Por lo tanto, partiendo del método fenomenológico, el investigador construyó una comprensión interpretativa de las experiencias vividas por los docentes rurales frente a la enseñanza del inglés en educación básica primaria. Desde esta perspectiva, Van Manen (2003) señala que “la fenomenología transforma la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia” (p. 36). En este sentido, la presente investigación permitió generar elementos teóricos relacionados con la enseñanza del idioma inglés en entornos rurales, específicamente en la Institución Educativa Rural Bajo Caldas, ubicada en el municipio de Florencia, Caquetá. Este proceso se sustentó en el quehacer pedagógico del docente y se nutrió de la información proporcionada por los informantes clave del estudio. A partir de ello, emergieron elementos teóricos significativos que contribuyeron al perfeccionamiento del objeto de estudio mencionado.

Consideraciones Paradigmáticas

Construir conocimiento representa una relación muy importante y valiosa entre el sujeto y objeto de estudio, pues dentro de la pentadimensionalidad de la investigación en las ciencias sociales es el camino a descubrir, interpretar, analizar y explorar las subjetividades e intersubjetividades del contexto. Por lo tanto, de acuerdo a esta indicación se describen a continuación, los aspectos Ontológicos, Epistemológicos, Metodológicos y Axiológicos del estudio.

Dimensión Ontológica

Resplandor (2019), define la dimensión ontológica como forma de percibir y concebir la realidad. Ante esto caben las interrogantes:

¿Cuál es la naturaleza de la realidad y del ser humano en el mundo? ¿Cuál es la naturaleza del objeto de estudio? ¿Cuál es la naturaleza de la realidad social? ¿Lo que interesa estudiar tiene un carácter objetivo, tiene existencia propia o es el resultado de una interpretación individual? De acuerdo con este supuesto se podrán plantear diferentes cuestiones sobre la misma realidad, derivando de esta forma distintos problemas de investigación. (p. 7).

En relación con la dimensión ontológica, Resplandor (2019) la describe como la perspectiva desde la cual se comprende y se concibe la realidad que se pretende estudiar. Desde esta dimensión se reflexiona sobre la naturaleza de la realidad, del ser humano y del fenómeno que constituye el objeto de investigación. En el ámbito de la enseñanza del inglés, la relación

entre el investigador y lo que se pretende conocer es parte de una realidad social y representa un fenómeno social inmerso en interacciones subjetivas marcadas por múltiples interpretaciones y complejidades.

La realidad social es un concepto complejo y su conocimiento implica un enfoque multidimensional. Desde una perspectiva ontológica, la realidad se entiende como una construcción social que está influenciada por una serie de factores, como las interacciones humanas, las instituciones, las estructuras sociales y las prácticas culturales. El conocimiento de la realidad social implica comprender las dinámicas y los procesos educativos en la enseñanza del inglés, así como los desafíos y oportunidades que surgen en las zonas rurales por la falta de recursos. Para conocer la realidad social, es necesario utilizar métodos de investigación adecuados, como la observación, la recopilación de datos empíricos, el análisis crítico, la reflexión teórica desde un enfoque cualitativo, el cual mediante métodos puedan proporcionar una comprensión de la realidad social y sus implicaciones en el ámbito educativo.

En síntesis, la exploración de la dimensión ontológica en esta investigación revela la complejidad y multidimensionalidad de la realidad social que rodea la enseñanza del inglés en contextos rurales. Según Resplandor (2019), la naturaleza de la realidad social plantea interrogantes fundamentales sobre la esencia de la realidad, la existencia del objeto de estudio y la relación entre lo objetivo y lo interpretativo. En el ámbito de la enseñanza del inglés, la realidad se configura como una construcción social influida por factores como las interacciones humanas, las instituciones y las prácticas culturales. La comprensión de esta realidad implica abordar los procesos educativos, los desafíos y las oportunidades en entornos rurales, donde la escasez de recursos se presenta como un factor crucial. Para desentrañar la complejidad de este fenómeno social, se emplearán técnicas y métodos cualitativos para la recopilación de datos empíricos, buscando así una comprensión holística y significativa de la enseñanza del inglés en la zona rural de Bajo Caldas, Florencia, Caquetá.

Dimensión Epistemológica

La dimensión epistemológica constituye el fundamento filosófico de cualquier investigación, en esta perspectiva, se exploran las bases conceptuales sobre cómo se adquiere y

valida el saber, cuestionando las formas de conocer y entender la realidad. Esta dimensión no solo define la naturaleza del conocimiento, sino que también influye en la selección de métodos y enfoques que dan forma a la investigación, contribuyendo esencialmente a la calidad y relevancia de los hallazgos.

En relación con la dimensión epistemológica, Resplandor (2019) señala que esta se orienta a comprender la manera en que se construye el conocimiento dentro de un proceso investigativo. En este sentido, implica reflexionar sobre la relación que se establece entre el sujeto que investiga y el fenómeno que se pretende conocer, así como sobre la forma en que se accede al conocimiento de la realidad social. Asimismo, plantea cuestionamientos acerca del papel que asume el investigador frente al objeto de estudio, es decir, si su aproximación se limita a la observación del fenómeno o si requiere algún nivel de intervención o participación dentro del contexto investigado. De igual forma, esta dimensión invita a analizar si el investigador adopta una posición externa y distante o si, por el contrario, se involucra en el proceso de comprensión de la realidad. En consecuencia, lo epistemológico permite reflexionar sobre cómo se conoce el mundo social y cuál es la relación que establece el investigador con la realidad que estudia (Resplandor, 2019).

La naturaleza de la realidad del ser humano en el mundo desde el punto de vista del autor de esta tesis nace desde una perspectiva educativa y social. Se puede entender que la realidad es construida socialmente, es decir, es producto de las interacciones humanas, las estructuras sociales, las normas y los valores compartidos en un determinado contexto educativo, familiar y cultural. Por tanto, el investigador hace parte de la realidad en el ámbito de la enseñanza del inglés desde la básica primaria la cual se construye a través de las prácticas pedagógicas, las interacciones en el aula, las políticas educativas y las expectativas sociales relacionadas con el aprendizaje del inglés de acuerdo al contexto que rodea al estudiante.

Asimismo, la realidad en la enseñanza del inglés en la básica primaria se encuentra contextualizada en diferentes entornos educativos, culturales y socioeconómicos. Cada contexto tiene características únicas que influyen en cómo se enseña y se aprende el inglés. Es importante considerar la diversidad de contextos educativos y reconocer que la realidad puede variar

significativamente entre ellos. También, es esencial identificar que tanto la realidad como el ser humano están en constante cambio y evolución.

En el contexto de la enseñanza del inglés en las escuelas rurales, el ser humano se concibe como un agente activo (los estudiantes – los profesores) que participan en la construcción de su propia realidad y en el proceso de aprendizaje tienen la capacidad de influir en cómo se utiliza y se integra la enseñanza de esta lengua en el contexto rural. De este modo, esta tesis está basada en una interpretación individual del investigador y está influenciada por la construcción social, y la realidad de la enseñanza del inglés en la institución educativa rural Bajo Caldas, realidad construida a través de las interacciones, percepciones y significados atribuidos por los actores involucrados, profesores, estudiantes, y padres de familia que hacen parte de este contexto del objeto de estudio.

Dimensión Metodológica

De acuerdo con Resplandor (2019), la dimensión metodológica se refiere a la manera en que se obtiene el conocimiento de la realidad dentro de un proceso investigativo. Desde esta perspectiva, se plantean interrogantes relacionadas con los procedimientos que orientan la investigación, tales como cuáles son los medios más adecuados para construir conocimiento, cómo debe proceder el investigador frente al objeto de estudio y por qué el acercamiento al fenómeno se realiza desde un enfoque determinado y no desde otro. En consecuencia, la dimensión metodológica orienta las decisiones relacionadas con los métodos, técnicas y procedimientos que permiten abordar el fenómeno objeto de estudio de manera coherente con el paradigma y el enfoque de investigación adoptado.

En este sentido, diseñar una metodología adecuada implica seleccionar y justificar un método de investigación que responda de manera pertinente a los objetivos y preguntas planteadas en el estudio. En el caso de la presente investigación, se adopta el método fenomenológico, el cual se orienta a comprender los fenómenos sociales a partir de las experiencias y significados que los sujetos construyen en su interacción con el mundo.

La fenomenología surge con los aportes del filósofo Edmund Husserl, quien propone una forma de aproximarse al conocimiento centrada en la comprensión de la esencia de los fenómenos tal como se presentan en la experiencia humana. Desde esta perspectiva, el interés de la fenomenología no se limita a explicar la realidad desde una visión objetiva, sino a comprender cómo las personas perciben, interpretan y otorgan significado a las experiencias que viven en su cotidianidad. En este sentido, el método fenomenológico busca comprender el fenómeno tal como es experimentado por los sujetos, considerando sus percepciones, interpretaciones y significados (Husserl, citado en Martínez, 2012).

Asimismo, Van Manen (2003) plantea que la investigación fenomenológica se orienta al estudio de la experiencia vivida, entendida como la forma en que los individuos experimentan y comprenden su realidad en el mundo de la vida. Desde esta perspectiva, el investigador busca describir e interpretar los significados que emergen de dichas experiencias, reconociendo que la comprensión de los fenómenos humanos se construye a partir de la reflexión sobre las vivencias de quienes participan en ellos. En este sentido, la fenomenología permite aproximarse a los fenómenos sociales desde una mirada comprensiva que privilegia la interpretación de las experiencias humanas y los significados que estas adquieren en contextos específicos.

Desde el punto de vista ético, el desarrollo del proceso investigativo exige garantizar el respeto y la protección de los participantes del estudio. En este sentido, se asegura la obtención del consentimiento informado, mediante el cual los participantes conocen los objetivos, alcances y posibles implicaciones de la investigación. Asimismo, se garantiza la confidencialidad y el manejo responsable de la información recolectada, resguardando la identidad de los participantes y utilizando los datos exclusivamente con fines académicos. Estas consideraciones éticas adquieren especial relevancia cuando los procesos investigativos se desarrollan en contextos educativos donde pueden participar menores de edad, por lo que se procura actuar bajo principios de responsabilidad, respeto y rigor en todas las etapas de la investigación.

Dimensión Axiológica

Según Resplandor (2019), “lo axiológico responde al por qué de la investigación; esta dimensión se interroga acerca del valor que se le atribuye a la actividad investigativa y al asunto

investigado” (p. 8). Desde esta perspectiva, la dimensión axiológica permite comprender que toda investigación educativa se encuentra vinculada a principios, valores e intenciones que orientan la producción de conocimiento y el sentido social de la investigación. En consecuencia, investigar no implica únicamente describir una realidad, sino también reconocer la importancia y pertinencia del fenómeno estudiado dentro de un contexto humano y educativo determinado.

En coherencia con esta postura, Dewey (1998), en su obra *Democracia y Educación*, sostiene que los valores constituyen un elemento fundamental dentro de la experiencia educativa y del proceso investigativo. Para este autor, la educación no puede desligarse de las dimensiones éticas, sociales y humanas que intervienen en la formación de los sujetos, razón por la cual la investigación educativa debe considerar tanto los valores del investigador como las realidades y experiencias de los participantes.

Significado de los valores en la investigación: Dewey enfatiza que los valores no deben ser considerados como algo externo o separado de la investigación, sino que deben ser parte integral de la misma. Sostiene que la investigación educativa debe tener en cuenta los valores éticos, sociales y democráticos para garantizar que la investigación sea significativa y tenga un impacto positivo en la educación.

Valores del investigador: Dewey sugiere que el investigador debe ser consciente de sus propios valores y prejuicios, y que estos valores deben estar basados en un compromiso con el bienestar y el progreso de la sociedad. El investigador debe ser abierto, reflexivo y dispuesto a cuestionar sus propias creencias y suposiciones para evitar sesgos y prejuicios en la investigación.

Valores de los sujetos de estudio: Dewey argumenta que los sujetos de estudio, en este caso, los estudiantes y los educadores, también tienen valores que deben ser considerados en la investigación. Estos valores pueden incluir el deseo de aprender, la participación activa, la equidad, la colaboración y la autonomía. La investigación educativa debe tener en cuenta y respetar estos valores, involucrando a los sujetos de estudio de manera activa y permitiendo que sus voces sean escuchadas.

Ética de la investigación: Dewey destaca la importancia de una ética de la investigación sólida. La investigación educativa debe llevarse a cabo de manera ética, respetando la privacidad y los derechos de los participantes, evitando cualquier forma de explotación o daño, y garantizando la confidencialidad de los datos recopilados.

Tanto el investigador como los sujetos de estudio en la investigación educativa deben estar guiados por valores éticos, sociales y democráticos. Los valores del investigador deben estar basados en el compromiso con el bienestar de la sociedad, mientras que los valores de los sujetos de estudio deben ser respetados y considerados en el proceso de investigación. La ética de la investigación también desempeña un papel fundamental en la búsqueda de conocimiento educativo valioso y significativo.

Como investigador y con el objetivo de generar una construcción teórica sobre la enseñanza del inglés desde la práctica pedagógica del docente en la básica primaria en zonas rurales, es importante señalar el valor de la responsabilidad ética, es decir, valorar la responsabilidad ética implica llevar a cabo la investigación con integridad y respeto por los derechos y el bienestar de los participantes. Garantizar el consentimiento informado, la confidencialidad y la protección de datos personales. También implica actuar de manera ética en la recopilación, análisis y presentación de los datos obtenidos; Por lo tanto, desde la investigación y práctica docente debo estar alineado con principios de equidad, participación, calidad, contextualización y responsabilidad ética. Sin olvidar la tolerancia y vocación por lo que hacemos.

Descripción del escenario de investigación

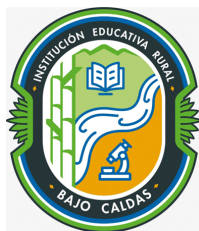
La institución educativa rural Bajo Caldas es una institución educativa ubicada en la zona rural del municipio de Florencia - Caquetá, la población estudiantil que se atiende, vive o proviene de las veredas Agua Bonita, Alto Caldas, Travesías, Guayabos y un asentamiento ilegal llamado Bajo Caldas. La institución cuenta con los servicios de agua potable tomada de un arroyo de agua creada por la comunidad y que proviene de la montaña, y energía eléctrica del municipio. No se tiene el servicio de conectividad, no hay un transporte público definido y tampoco un servicio de salud cercano.

La planta docente de la institución está compuesta por 19 docentes, siete de ellos atienden la básica primaria, ocho atienden la básica secundaria y media, 1 docente atiende un curso de aceleración para estudiantes de extra edad, 1 docente que hace el acompañamiento desde el Programa Tutorías para el Aprendizaje (PTA), 1 docente de apoyo que trabaja y lleva los casos de estudiantes con discapacidades, 1 docente en una sede de primaria llamada Travesías, además está el rector rural quién direcciona la institución y hace las funciones de coordinador y secretario general (Institución Educativa Rural Bajo Caldas (PEI), 2023).

Dentro de la infraestructura se puede mencionar que el colegio cuenta con diez aulas, un aula máxima que también es utilizada como restaurante escolar, una batería sanitaria para hombres y mujeres, una oficina con función de atención al público y rectoría, un kiosko común, huerta y vivero escolar y una cancha techada para las actividades físicas y deportivas.

Tabla 4
Descriptores de la Institución

IDENTIFICACIÓN	DESCRIPCIÓN
NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO	Institución Educativa Rural Bajo Caldas
NATURALEZA	Rural
DIRECCIÓN	Vereda Caldas
DIRECTOR	Gonzalo Pechené Cuchimba
CODIGO DANE	283001000600
TELEFONO	3102766108
E-MAIL	bajocaldas@florencia.edu.co
FECHA DE CREACIÓN	17 de diciembre del 2003
DEPENDENCIA	Secretaría de Educación de Florencia
OFERTA INSTITUCIONAL	Preescolar, básica primaria, básica secundaria y jornada única.
PROGRAMAS	Currículo Nacional
HORARIO DE FUNCIONAMIENTO	Lunes a viernes 7: 00 am a 2:30 pm
NUMERO DE DOCENTES DIRECTIVOS	1
NUMERO DE DOCENTES	19
DOCENTES DE APOYO	2 – Aceleración – apoyo DUA – PIAR
DOCENTE TUTOR PTA	1



La Institución Educativa Rural Bajo Caldas, está ubicada en la vereda Bajo Caldas del municipio de Florencia, con una población aproximada de 621 habitantes, distribuidos en 167 familias. Los habitantes de cada vereda están organizados en Junta de Acción Comunal, y participan del Gobierno Escolar de la Institución Educativa, a través del Consejo Directivo y de la Asociación de Padres de Familia.

Nota: Adaptado del documento Proyecto Educativo Institucional Institución Educativa Rural Bajo Caldas

La atención a la básica primaria va desde el grado preescolar hasta el grado quinto, las edades de los niños atendidos en estos grados oscilan entre los 5 y 12 años. A nivel social, se atienden estudiantes que pertenecen a familias nucleares, monoparentales, adoptivas, familias con padres separados o que han muerto y los estudiantes viven con un familiar ya sea abuelos, tías, tíos entre otros. Para tener en cuenta, en su mayoría los estudiantes luego de salir de clases regresan a sus casas en las cuales permanecen solos en el mayor tiempo, ya que sus padres o personas con quienes conviven trabajan durante todo el día; debido a lo anterior, los estudiantes no cuentan con un tutor en casa que vigile o les ayude a revisar sus obligaciones y compromisos académicos. La mayor población de estas familias pertenece a estrato uno bajo, escasamente cuentan en sus casas con los servicios de energía y agua, la estructura de sus viviendas en su mayoría es de tabla y zinc.

En el contexto de la institución educativa rural Bajo Caldas se destaca la compleja situación económica de las familias pertenecientes al estrato uno y uno bajo. Esta condición financiera dificulta que numerosos padres puedan proveer a sus hijos con los materiales escolares necesarios, como útiles y uniformes. La realidad es que muchos estudiantes acuden a la escuela no solo en busca de educación, sino también como refugio donde pueden encontrar al menos una comida, ya que sus padres se encuentran ocupados trabajando para sustentar el hogar. Este escenario impacta significativamente en las condiciones de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes. La falta de recursos económicos se traduce en la ausencia de elementos básicos para el estudio, lo que crea un desequilibrio en las oportunidades educativas. Como resultado, la atención a la básica primaria, que abarca desde preescolar hasta quinto grado, se ve afectada.

La situación descrita coincide con las observaciones de Sánchez et al., (2022), quienes enfatizan que la familia desempeña un papel crucial como agente socioeducativo, afectando directamente el clima escolar, la motivación y el bienestar de los estudiantes. Estos autores resaltan la importancia de la colaboración entre el hogar y la escuela para garantizar un proceso de aprendizaje eficiente. Subrayan que la educación y el rendimiento académico están intrínsecamente vinculados al estado y dinámicas familiares. La familia, según estos autores, es un espacio propicio para abordar aspectos integrales de la salud y la integración sociofamiliar, contribuyendo así al éxito educativo. En este sentido, se evidencia la relevancia de identificar y comprender las circunstancias y estilos de vida de las familias para mejorar la calidad del proceso educativo de los estudiantes.

Desde la experiencia propia del investigador, a nivel de competencias básicas, la mayoría de los estudiantes presentan niveles bajos en lectura, escritura, cálculo mental, su caligrafía y ortografía a nivel general no es la mejor. Las interacciones a nivel grupal son generalmente buenas, muestran respeto, ayuda mutua, compañerismo y solidaridad, aunque ocasionalmente se presentan conflictos los cuales son atendidos por el comité de convivencia. Por ser estudiantes en su mayoría de la zona rural muestran mucha timidez, una barrera en la cual se debe trabajar mucho para que los estudiantes participen de las clases y las actividades artísticas y culturales.

Informantes clave

Los informantes clave son individuos que poseen un conocimiento profundo y experiencial sobre el fenómeno investigado. Son seleccionados por su capacidad para proporcionar información relevante y significativa para el estudio. En el contexto de la investigación cualitativa, los informantes clave suelen ser expertos, profesionales o personas directamente involucradas en la realidad objeto de estudio. Su perspectiva y experiencia aportan una comprensión valiosa y contextualizada del fenómeno investigado.

Rodríguez et al. (2002) señalan que “el investigador buscará identificar a los informantes clave, aquellos miembros que destacan por su conocimiento en profundidad del contexto estudiado” (p. 171). Asimismo, Taylor y Bogdan (2007) afirman que “lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo” (p. 23). Desde esta perspectiva, los informantes

clave permiten acceder a interpretaciones y experiencias significativas que enriquecen la comprensión del fenómeno estudiado.

En el desarrollo de la tesis en cuestión se seleccionó de manera intencional a dos docentes de la básica primaria de la Institución Educativa Rural Bajo Caldas quienes fueron los informantes claves, y los criterios para su selección son los siguientes:

- Docente de aula que expresen voluntad para participar.
- Docentes que enseñen inglés en la básica primaria de la Institución Educativa Rural Bajo Caldas.

Tabla 5
Informantes clave en la investigación

INFORMANTE	TITULO	ESTUDIOS DE POSGRADO	EXPERIENCIA DOCENTE	EXPERIENCIA (TIEMPO) ENSEÑANDO INGLÉS
1A	Licenciada en Pedagogía Infantil.	Maestría en TIC para la educación.	5 años	3 años multigrados – 2 años en Primaria.
2A	Licenciada en Educación Básica Primaria.	Especialista en lúdica y recreación para el desarrollo social y cultural.	31 años	5 años en Primaria.

Nota: Elaboración propia.

Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información

Según Arias (2006) “las técnicas de recolección de datos son las distintas formas o maneras de obtener la información”, siendo los instrumentos los medios materiales que se emplean para recoger y almacenar la información” (p. 53). Las técnicas e instrumentos de recolección de información son herramientas y enfoques utilizados para recopilar datos en una investigación. En este caso para el diseño de la presente investigación, y teniendo en cuenta el planteamiento de los objetivos, las técnicas para la recolección de datos sera la entrevista, la observación participante y las notas de campo con los cuales se recolectarán los datos.

La Entrevista

La entrevista es la técnica que se utiliza para recoger los datos de manera detallada y completa sobre las actividades, vivencias y experiencias llevadas a cabo en el contexto de la investigación, las opiniones y conocimientos recolectados de sus actores permiten analizar e interpretar esa información para llegar a unas conclusiones de acuerdo a los objetivos planteados, como lo menciona Merlinsky (2006), “el investigador se basa entonces en significados y no en hechos pues los hechos han sido interpretados y de allí se obtienen los resultados de experiencia del entrevistado” (p. 28).

Para realizar la entrevista se utilizó como instrumento un guión de entrevista, con preguntas las cuales serán validadas por expertos.

La Observación Participante

Rekalde et al. (2014) señalan que la observación participante “es un método interactivo de recogida de información que requiere de la implicación del observador en los acontecimientos observados, ya que permite obtener percepciones de la realidad estudiada, que difícilmente podríamos lograr sin implicarnos de una manera afectiva” (p. 8). En este sentido, la observación participante implica la inmersión activa del investigador en el entorno estudiado, favoreciendo una comprensión profunda y contextualizada de los fenómenos observados.

En la presente investigación, esta técnica fue utilizada durante el desarrollo de las clases de inglés en educación primaria rural, permitiendo observar directamente las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes, las estrategias didácticas empleadas, las formas de interacción en el aula y las dinámicas contextuales presentes en el proceso de enseñanza. Asimismo, la observación participante facilitó la identificación de elementos relacionados con la mediación pedagógica, el uso de recursos y las adaptaciones desarrolladas por los docentes frente a las condiciones propias del contexto rural. La información obtenida fue registrada mediante notas de campo, contribuyendo al proceso de análisis e interpretación de los hallazgos.

Las Notas de Campo

Rekalde et al. (2014) señalan que mediante las notas de campo “se registra aquello que se está observando, mediante los datos que se recogen en el campo durante el transcurso del estudio” (p. 9). En este sentido, las notas de campo constituyen registros descriptivos y reflexivos elaborados por el investigador durante el proceso de observación, permitiendo documentar acontecimientos, interacciones y elementos contextuales relevantes para la investigación.

En la presente investigación, las notas de campo fueron utilizadas durante las observaciones realizadas en las clases de inglés de educación primaria rural. A través del diario de campo se registraron aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas de los docentes, las estrategias didácticas empleadas, las dinámicas de interacción en el aula, las reacciones de los estudiantes y las condiciones contextuales presentes durante el desarrollo de las actividades. Asimismo, las notas permitieron incorporar reflexiones e interpretaciones preliminares sobre situaciones observadas en el proceso investigativo, favoreciendo una comprensión más profunda y contextualizada del fenómeno estudiado. La información consignada en el diario de campo sirvió como apoyo para el análisis e interpretación de los hallazgos, facilitando la triangulación con las entrevistas y la observación participante desarrolladas durante la investigación.

Criterios de validez de la investigación

En la investigación cualitativa la validez y confiabilidad de los hallazgos y descubrimientos son puntos muy importantes. En esta investigación se trata de comprender el fenómeno en su realidad, constatando la información directamente de los sujetos en investigación. Según Martínez (2006), “una investigación tendrá un alto nivel de validez en la medida en que sus resultados reflejen una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la realidad o situación estudiada”. (párr. 30), y en ese mismo sentido argumenta: “una investigación tiene un alto nivel de validez si al observar o apreciar una realidad, se observa o aprecia esa realidad en sentido pleno, y no sólo un aspecto o parte de esta”. (párr. 34).

Respecto a la confiabilidad de la investigación, Martínez (2006) señala que esta se relaciona con la estabilidad y consistencia de los resultados obtenidos durante el proceso investigativo. En este sentido, una investigación es confiable cuando los hallazgos presentan coherencia y se mantienen relativamente constantes al ser analizados en diferentes momentos o condiciones. Asimismo, el autor plantea que la confiabilidad puede entenderse desde dos perspectivas: una interna y otra externa. La confiabilidad interna se alcanza cuando distintos observadores o investigadores, al analizar la misma realidad o información, llegan a conclusiones semejantes; mientras que la confiabilidad externa se refiere a la posibilidad de que otros investigadores, al estudiar el mismo fenómeno en contextos o momentos diferentes, obtengan resultados comparables o similares (Párr. 40).

De acuerdo con Ander-Egg (2011), en la investigación social la triangulación se entiende como una estrategia que consiste en combinar diferentes fuentes de información, enfoques teóricos, métodos o técnicas de investigación para analizar un mismo fenómeno. El propósito de esta estrategia es contrastar los datos obtenidos desde diversas perspectivas, lo cual permite fortalecer la validez y confiabilidad de los resultados. En este sentido, la triangulación contribuye a ampliar la comprensión del fenómeno estudiado al integrar múltiples puntos de referencia que facilitan la comparación y el análisis de la información recopilada. (p. 136).

De igual manera, en relación con la triangulación, Ander-Egg (2011) identifica cuatro modalidades principales utilizadas en la investigación social. La triangulación metodológica implica emplear diversos métodos o técnicas para estudiar un mismo fenómeno y posteriormente comparar los resultados obtenidos, con el propósito de identificar coincidencias y diferencias que permitan fortalecer la confiabilidad de la información. La triangulación de datos consiste en recolectar información procedente de distintas fuentes para analizar un mismo fenómeno, lo que puede realizarse considerando variaciones en el tiempo, el espacio o las personas involucradas. Asimismo, la triangulación de investigadores se produce cuando varios investigadores analizan de manera independiente un mismo hecho o situación, contrastando posteriormente sus observaciones con el fin de reducir posibles sesgos individuales. La triangulación teórica se refiere al uso de distintos marcos conceptuales para interpretar un mismo fenómeno, lo cual

permite analizar la realidad desde múltiples perspectivas y lograr una comprensión más amplia, contextualizada e integral del objeto de estudio (Ander-Egg, 2011, p. 136).

Procedimiento para el análisis

De acuerdo con Ander-Egg (2011), el análisis dentro de una investigación social constituye una etapa fundamental del proceso investigativo, en la cual se examinan de manera sistemática los diferentes elementos que conforman el fenómeno o problema estudiado. Este proceso implica, en primer lugar, identificar, describir y organizar los distintos componentes o factores que integran los hechos o acontecimientos sobre los cuales se ha recolectado información, con el propósito de comprender su estructura y características. En segundo lugar, el análisis también requiere explorar las relaciones existentes entre dichos elementos y la totalidad del fenómeno al que pertenecen, permitiendo así comprender cómo interactúan entre sí y cómo contribuyen a explicar la realidad estudiada (Ander-Egg, 2011, p. 161).

Continuando con los aportes de Ander Egg (2011) nos expresa que, en una investigación cualitativa, el análisis utiliza procedimientos no estandarizados. No se separa el trabajo de campo con el análisis, puesto que existe una simultaneidad entre la recogida de datos e información y el trabajo de campo (p. 161), además, argumenta que algunas investigaciones llevadas a cabo con este enfoque es posible formular algunas tipologías que ofrecen una base de sistematización y formulación que ayudan a realizar un mejor análisis.

En este sentido, Ander-Egg (2011) señala que el proceso de análisis en la investigación cualitativa se fortalece en la medida en que los datos y la información recopilada han sido previamente organizados y depurados, lo que permite al investigador tener una visión más clara y global del material obtenido. Asimismo, destaca que en los estudios cualitativos el análisis no se desarrolla únicamente al final del proceso investigativo, sino que comienza desde el mismo momento en que se recolectan los datos, ya que el investigador va interpretando y reflexionando sobre la información mientras avanza el trabajo de campo. Del mismo modo, el autor plantea que durante el proceso de análisis, y especialmente en la etapa de interpretación de los resultados, resulta pertinente recurrir a la revisión de literatura relacionada con el tema de estudio, puesto que el apoyo en los aportes teóricos puede aportar orientaciones, ideas y elementos conceptuales

que contribuyan a una comprensión más profunda de los datos obtenidos (Ander-Egg, 2011, p. 162).

Martínez (2006) también propone cuatro procesos que refuerzan la validez y confiabilidad, y los cuales tienen por finalidad tener una estructura teórica de las técnicas e instrumentos para la recolección de la información, procesos que son esencialmente críticos y evaluativos como lo son la “categorización, la estructuración, la contrastación y la teorización”:

La categorización

En relación con el proceso de categorización, Martínez (2006) señala que este consiste en organizar y clasificar la información recolectada en categorías o unidades de significado que permitan comprender el fenómeno estudiado. Durante este proceso, el investigador revisa constantemente el material obtenido como datos, eventos, testimonios o registros con el propósito de identificar patrones, relaciones y significados que emergen del análisis. Esta dinámica implica un ejercicio continuo de interpretación, en el cual el investigador integra las distintas partes de la información con el todo, reorganizando y ajustando las categorías a medida que se profundiza en la comprensión de los datos. Asimismo, el autor destaca la importancia de mantener una actitud reflexiva y abierta durante el proceso analítico, tolerando la ambigüedad o posibles contradicciones presentes en la información y evitando apresurarse a clasificar o interpretar los datos desde esquemas preconcebidos. De esta manera, la categorización permite construir una comprensión más profunda y coherente del fenómeno investigado (Martínez, 2006, párr. 73).

En correspondencia con lo planteado por Martínez (2006) respecto al proceso de categorización dentro del análisis cualitativo, es importante destacar que este procedimiento implica un ejercicio constante de interpretación y organización de la información obtenida en el proceso investigativo. En este sentido, Strauss y Corbin señalan que el análisis cualitativo supone un proceso sistemático mediante el cual los datos se examinan, comparan y conceptualizan con el propósito de identificar categorías y relaciones que permitan comprender el fenómeno estudiado. Para estos autores, la categorización constituye un paso fundamental en la construcción del conocimiento, ya que a partir de ella el investigador logra organizar la

información y establecer conexiones entre los datos, facilitando así la interpretación y la generación de explicaciones teóricas sobre la realidad analizada (Strauss y Corbin, 2002).

La estructuración

Respecto al proceso de estructuración, Martínez (2006) señala que este constituye un ejercicio continuo dentro del análisis cualitativo orientado a lograr una comprensión más auténtica y coherente del fenómeno estudiado. A través de este proceso, el investigador organiza e integra la información obtenida, estableciendo relaciones entre los distintos elementos identificados durante el análisis. Esta capacidad de relacionar, interpretar y construir explicaciones a partir de los datos permite al investigador reconocer patrones, regularidades y vínculos entre los distintos componentes de la realidad estudiada. En este sentido, la estructuración implica ordenar la información de acuerdo con sus características, semejanzas o diferencias, permitiendo comprender cómo interactúan los distintos elementos que conforman el fenómeno investigado. En concordancia con esta perspectiva, Strauss y Corbin (2002) señalan que el análisis cualitativo requiere un proceso sistemático mediante el cual los datos se comparan, organizan y relacionan para construir categorías y establecer conexiones entre ellas, lo que facilita el desarrollo de interpretaciones más profundas y la construcción de explicaciones teóricas sobre el fenómeno estudiado.

La contrastación

En cuanto al proceso de contrastación, Martínez (2006) señala que esta etapa del análisis investigativo consiste en relacionar los resultados obtenidos con otros estudios o planteamientos teóricos previamente desarrollados en el marco referencial de la investigación. Este ejercicio permite examinar los hallazgos desde diferentes perspectivas teóricas, con el propósito de ampliar la comprensión del fenómeno estudiado y precisar el verdadero significado de los resultados obtenidos. De esta manera, la contrastación se constituye en un proceso evaluativo que contribuye a fortalecer la validez y confiabilidad del estudio, al permitir confrontar los datos emergentes con el conocimiento existente. En concordancia con esta idea, Strauss y Corbin (2002) sostienen que el análisis cualitativo implica un proceso constante de comparación entre los datos obtenidos, las categorías construidas y los referentes teóricos, lo que permite refinar las interpretaciones y consolidar una comprensión más sólida del fenómeno investigado.

La teorización

En relación con la teorización, Martínez (2006) señala que esta fase del proceso investigativo se orienta a la construcción de una síntesis integradora de los hallazgos obtenidos durante el estudio. En esta etapa, el investigador busca articular de manera coherente y lógica los resultados derivados del análisis de la información, con el propósito de comprender de forma más profunda el fenómeno investigado. Asimismo, la teorización implica integrar los resultados obtenidos con los aportes conceptuales y teóricos presentados en el marco teórico-referencial, lo cual permite enriquecer la interpretación de los hallazgos y consolidar una explicación más estructurada del objeto de estudio (Martínez, 2006, párr. 95).

Por su parte, Strauss y Corbin (2002) plantean que el desarrollo teórico en la investigación cualitativa surge a partir de un proceso sistemático de análisis e interpretación de los datos, mediante el cual el investigador identifica relaciones entre categorías y construye explicaciones conceptuales sobre el fenómeno estudiado. En este sentido, la teorización permite avanzar desde la organización y comparación de los datos hacia la formulación de interpretaciones más amplias que contribuyen a comprender la realidad social investigada y a generar conocimiento fundamentado en la información obtenida durante el proceso de investigación.

El desarrollo de este capítulo permitió definir el camino metodológico que orienta la investigación, sustentado en un enfoque cualitativo, un paradigma interpretativo y el método fenomenológico, los cuales posibilitan comprender la enseñanza del inglés desde las experiencias y significados construidos por los docentes en su contexto. Asimismo, la selección de técnicas, instrumentos y procedimientos de análisis garantiza la rigurosidad del estudio y la coherencia con los objetivos planteados. Este entramado metodológico no solo orienta la recolección de la información, sino que también permite acceder a una comprensión profunda del fenómeno en su realidad natural. En este sentido, en el siguiente capítulo se presentan los resultados del proceso investigativo, a partir del análisis e interpretación de la información obtenida en el trabajo de campo.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados derivados del proceso de análisis cualitativo realizado bajo un enfoque inductivo sustentado en el método de comparación constante como herramienta analítica (Strauss y Corbin) (2002), con apoyo del software Atlas.ti (versión 25). El análisis inició con la transcripción de las entrevistas y de las observaciones de clase efectuadas a los informantes clave, información que fue previamente revisada por estos mismos con el fin de validar su contenido y efectuar las correcciones necesarias. Una vez depurada la información, se procedió a la codificación de los datos, considerada una fase fundamental en la reducción, organización e interpretación del corpus. Esta actividad implicó asignar códigos descriptivos e interpretativos a fragmentos del discurso, respondiendo a preguntas como: ¿Cuál es el tema o la idea principal expresada por el informante? De esta manera, la codificación constituye la primera transformación analítica de los datos brutos.

Siguiendo los lineamientos metodológicos de Strauss y Corbin (2002), el proceso analítico avanzó mediante la codificación, categorización y procesamiento de los hallazgos fenoménicos emergentes. La categorización resultante permitió agrupar elementos que comparten un significado común en niveles progresivos de abstracción, constituyéndose en una operación conceptual de síntesis (Rodríguez, 1996). A lo largo del proceso, el uso de Atlas.ti 25 facilitó la organización de códigos, la generación de redes conceptuales y la visualización de relaciones entre categorías.

Como resultado, emergió un sistema estructurado de **categorías, subcategorías, dimensiones y códigos**, que se presentan a continuación y que da cuenta de las dinámicas educativas analizadas en torno al fenómeno estudiado. A continuación, la tabla 6 presenta la estructuración respecto de la categoría emergente: La Enseñanza del Inglés en la zona Rural.

Tabla 6

Sistema emergente basado en las entrevistas

Códigos	Dimensiones	Subcategorías	Categorías
Inicio de clase con canción o video	Estrategias	Planificación	La enseñanza del inglés en la zona rural
Práctica guiada			
Uso de gráficas, pintura y dibujos para la enseñanza			
Enseñanza del vocabulario a través de la escritura			
Oralidad y escucha activa			
Aprender jugando			
Descripción de murales			
Apertura dinámica y motivacional de la clase			
Uso del tablero, cartillas y fotocopias para la clase			
Visitas guiadas (huerta y vivero escolar)			
Uso de canciones para mejorar la escucha	Situaciones didácticas	Planificación	La enseñanza del inglés en la zona rural
Actividades manipulativas y creativas de clase			
Traducción inglés español			
Vocabulario contextualizado			
Énfasis en vocabulario y escritura	Recursos	Formación disciplinar	Perfil docente rural
Enseñanza contextualizada			
Construcción de oraciones			
Canciones en inglés			
Audios y juegos didácticos	Evaluación	Formación disciplinar	Perfil docente rural
Videos en inglés			
Fotocopias e imágenes			
Uso de celular y TV			
Evaluación escrita	Contenidos	Formación disciplinar	Perfil docente rural
Evaluación integral			
Instrumentos de evaluación para la enseñanza de inglés			
Contenidos acorde al Plan de Área			
Desarticulación de contenidos con la MAI	Competencia lingüística	Formación disciplinar	Perfil docente rural
Inseguridad para enseñar inglés			
Casi que no, muy poco (hablar el inglés en clase).			
Yo considero que es cero. (La formación académica para enseñar inglés)			
Carencia de profesores cualificados de formación	Competencia didáctico-pedagógica	Formación disciplinar	Perfil docente rural
Aprendizaje autodidacta del inglés			
pero la verdad que haya adquirido así alguna formación o preparación			
Falta de formación y capacitación docente			
No, nunca, he recibido apoyo institucional para mejorar mis competencias	Necesidad de actualización	Desarrollo profesional	Perfil docente rural
Falta formación académica por parte del MEN			
Falta de formación docente por parte de la institución			
Disposición para aprender el idioma			
Carencia de apoyo institucional para la mejora del inglés	Descontextualización curricular	Políticas lingüísticas del MEN	Contexto rural
Brecha de enseñanza entre las zonas rurales y urbanas			
Desconexión del currículo con la zona rural			
Desconocimiento de la Malla de Aprendizaje de ingles			
Necesidad de dotación de recursos	Carencia de recursos materiales y tecnológicos	Limitaciones	Contexto rural
Falta de recursos tecnológicos			
Falta de conectividad a internet			
Falta de recursos pedagógicos y didácticos			
Familias con escasa alfabetización	Factores familiares	Limitaciones	Contexto rural
Falta de acompañamiento pedagógico a sus hijos			

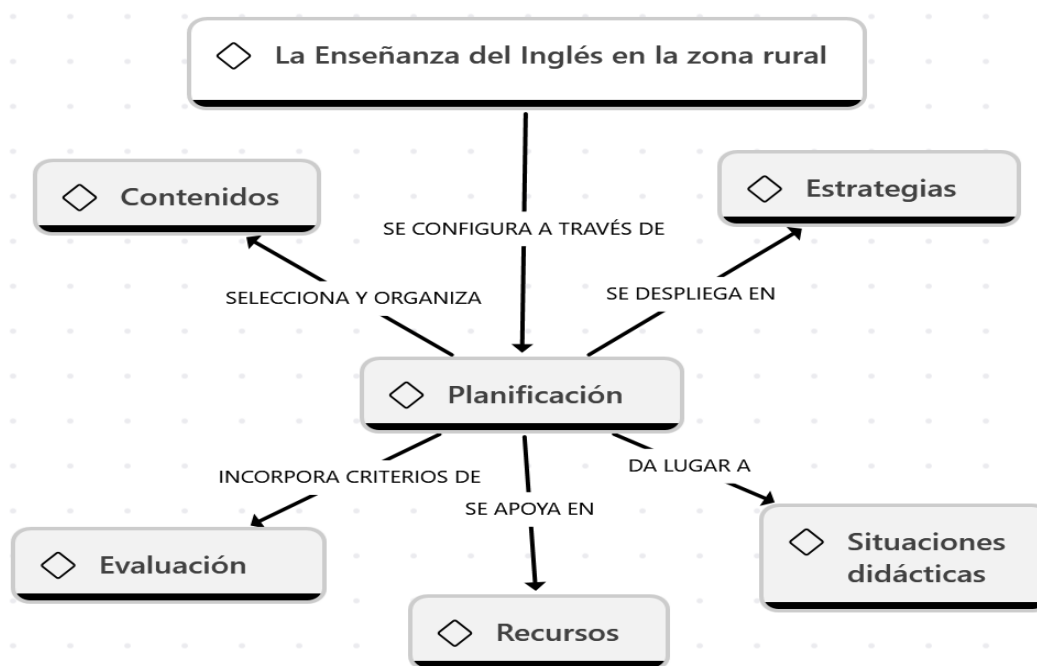
Nota: Elaboración propia.

Análisis de las entrevistas realizadas a los informantes clave.

La figura 6 representa la red categorial emergente construida a partir de las entrevistas, “La Enseñanza del Inglés en la zona rural”. En el diagrama se muestra la subcategoría “Planificación”, la cual presenta como eje articulador las dimensiones *Estrategias*, *Situaciones didácticas*, *Recursos*, *Contenidos* y *Evaluación*. Este entramado evidencia que la enseñanza del inglés en el contexto rural no se comprende como una acción aislada, sino como un proceso didáctico integral, donde la planificación conecta decisiones pedagógicas (contenidos y evaluación) con acciones concretas de aula (estrategias y situaciones didácticas) mediadas por los recursos disponibles. La figura permite visualizar la estructura conceptual inicial desde la cual se desarrolla el análisis del Capítulo IV, mostrando cómo las distintas dimensiones emergentes se relacionan sistemáticamente para explicar la dinámica de enseñanza del inglés en la ruralidad del municipio de Florencia, Caquetá.

Figura 6

Relación entre la categoría central: La enseñanza del inglés en la zona rural y las subcategorías



Nota: Elaboración propia.

La categoría La enseñanza del inglés en la zona rural integra los elementos que emergieron del análisis a partir de las entrevistas con los informantes clave. Del análisis emergió

la *Subcategoría Planificación* y las dimensiones *Estrategias, Situaciones didácticas, Recursos, Evaluación y Contenidos*, cada una acompañada de sus respectivos códigos derivados de la codificación abierta, axial y selectiva. En términos generales, esta categoría sintetiza la interpretación de los sentidos expresados por los informantes clave respecto a su experiencia de enseñanza, articulando las condiciones propias del contexto rural, las decisiones pedagógicas que se ven obligados a tomar y los recursos reales con los que cuentan para desarrollar sus clases de inglés.

La enseñanza del inglés en estas zonas se configura como una práctica situada, marcada por tiempos reducidos, conectividad limitada y escasez de materiales, pero también fortalecida por acciones pedagógicas creativas y adaptativas que buscan responder de manera eficaz a dichas condiciones. Entre estas acciones se encuentran la planificación con metas alcanzables, el uso de estrategias activas y cooperativas, la adaptación de recursos disponibles y la integración de los repertorios lingüísticos del estudiantado para favorecer la comprensión y la producción del idioma, especialmente en aulas multigrado y heterogéneas. En síntesis, esta categoría evidencia cómo se entrelazan condiciones, acciones/interacciones y consecuencias que explican la enseñanza del inglés en la ruralidad, revelando no solo las dificultades del contexto, sino también rutas de acción pedagógica viables y contextualizadas.

Dentro de esta categoría, la *Subcategoría Planificación* adquiere relevancia al mostrar cómo los docentes anticipan y organizan su enseñanza a partir de los propósitos, contenidos, secuencias, recursos, tiempos y formas de evaluación, siempre en diálogo con las realidades del contexto. De esta subcategoría emergieron las cinco dimensiones: *Estrategias, Situaciones didácticas, Recursos, Evaluación y Contenidos* que reflejan cómo las decisiones de planificación se transforman en acciones concretas dentro del aula.

Planear implica diseñar cursos de acción situados donde las decisiones estratégicas o rutinarias moldean directamente el fenómeno educativo. En contextos con limitaciones de infraestructura, conectividad o materiales, la planificación se expresa en decisiones tácticas que permiten priorizar contenidos, secuenciar actividades de acuerdo con las posibilidades reales y activar apoyos comunitarios para sostener el proceso pedagógico aún bajo contingencias. Asimismo, las decisiones de planificación están influenciadas por factores macro y micro

políticas, cultura escolar, recursos disponibles, valores profesionales y prácticas comunitarias que inciden en las acciones docentes y en sus resultados.

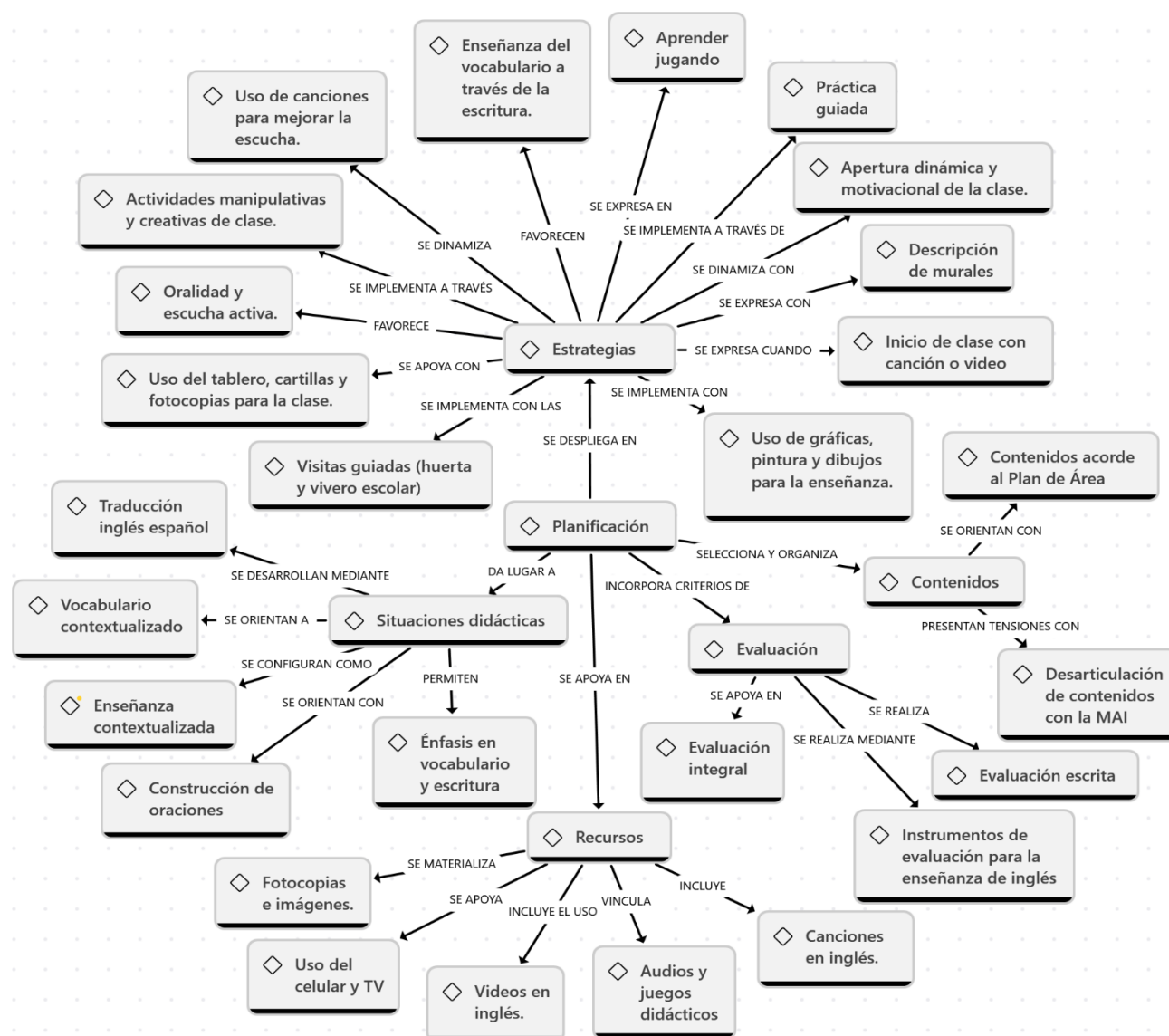
De la misma forma, desde el aprendizaje significativo, una planificación coherente considera el conocimiento previo del estudiante y la significatividad del material, permitiendo que los nuevos contenidos se anclen en saberes locales y experiencias cercanas (Ausubel, 1976). En este sentido, la planificación implica prever metas y tareas secuenciadas, incorporar apoyos cognitivos y ajustar rutinas según las condiciones propias del aula rural, reconstruyendo continuamente las decisiones a partir de sus efectos pedagógicos.

En este sentido la planificación permite dar paso al análisis de las dimensiones emergentes, iniciando por la *dimensión Estrategias*, que se configura como el conjunto de decisiones didácticas que los docentes rurales adoptan para mediar entre los objetivos curriculares y las condiciones del contexto. Esta dimensión está compuesta por los códigos: *Inicio de clase con canción o video, Práctica guiada, Uso de gráficas, pintura y dibujos para la enseñanza, Enseñanza del vocabulario a través de la escritura, Oralidad y escucha activa, Aprender jugando, Descripción de murales, Apertura dinámica y motivacional de clase, Uso del tablero, cartillas y fotocopias para la clase, Visitas guiadas (huerta y vivero escolar), Uso de canciones para mejorar la escucha y Actividades manipulativas y creativas de clase.*

Las estrategias identificadas se distinguen por ser prácticas vinculadas a la cultura local, que permiten ajustar la enseñanza con la zona de desarrollo próximo del estudiante mediante tareas alcanzables, andamiajes y herramientas simbólicas (Vygotsky, 1978). La enseñanza progresa así de lo asistido a lo autónomo, siguiendo la idea de Bruner sobre el apoyo gradual que facilita la independencia (Bruner, 1960). Además, muchas de estas estrategias dialogan con enfoques consolidados para la enseñanza de lenguas: las canciones, movimientos y rimas se relacionan con el método Total Physical Response, que prioriza la comprensión previa a la producción (Asher, 1977); actividades como la repetición coral, juegos o trabajo en pares facilitan la negociación del significado (Long, 1983); espacios como la práctica guiada permiten generar output con retroalimentación, condición necesaria para avanzar en la interlengua (Swain, 1985). En conjunto, la *dimensión Estrategias* evidencia cómo el entorno rural sus objetos,

ritmos, oficios, espacios y prácticas se convierte en recursos pedagógicos, posibilitando que el inglés se use con propósito, se practique con apoyo y se internalice de forma progresiva.

Figura 7
Subcategoría Planificación con sus dimensiones y códigos



Nota: Elaboración propia.

En coherencia con la categoría central “La enseñanza del inglés en la zona rural”, la subcategoría Planificación y la dimensión Estrategias muestran que los docentes rurales organizan el inicio de la clase como un momento clave para abrir el acceso al significado y activar la participación de los estudiantes. En el análisis de la dimensión Estrategias, emerge un

primer bloque de códigos que se articulan entre sí por su afinidad funcional: *Inicio de clase con canción o video, Apertura dinámica y motivacional de la clase y Uso de canciones para mejorar la escucha*. Este bloque revela que el inicio de la clase no es un momento improvisado, sino una decisión didáctica planificada que busca abrir el aprendizaje desde la motivación, la comprensión y el sentido, especialmente en un contexto rural donde la exposición al inglés es limitada y los recursos suelen ser escasos.

En primer lugar, el código Inicio de clase con canción o video muestra que los docentes rurales tienden a comenzar la sesión con un estímulo audiovisual o musical para captar la atención y crear condiciones favorables para el trabajo posterior. Esto se aprecia claramente en la voz del Actor 2A:

Se les lleva a ellos un video o una canción y a partir de ahí se desarrolla el tema. De pronto una frase, una canción. Sí, una frase o una canción es lo más general que yo hago. Para llevar a cabo la clase de inglés. De manera complementaria, el Actor 1A confirma el mismo proceder con intención fonológica: Siempre trato en lo posible de iniciar la clase con un video o con una canción. Para practicar lo que es la pronunciación.

Estas citas dejan ver que las estrategias para un inicio de clase cumplen una función: no se trata solo de “poner una canción”, sino de abrir la clase con un recurso que sirva como base para introducir vocabulario, tematizar la lección, motivar, y facilitar pronunciación dentro de un ambiente de menor tensión.

Desde el marco teórico del aprendizaje de lenguas, este hallazgo es coherente con lo que plantea Krashen, quien sostiene que la adquisición ocurre cuando el estudiante recibe un input comprensible en un contexto emocional seguro; por ello, el uso de canciones y videos ayuda a disminuir el filtro afectivo y facilita la disposición para aprender (Krashen, 1982). A su vez, Brown (2008) explica que las primeras actividades de clase son decisivas porque instalan el clima motivacional y reducen la ansiedad inicial que suele bloquear la participación en lengua extranjera. En otras palabras, el inicio con música o video crea las condiciones emocionales y cognitivas que permiten que el estudiante rural se aproxime al inglés sin temor y con curiosidad,

lo cual resulta especialmente pertinente si se considera que en la ruralidad se evidencian brechas de acceso, baja exposición al idioma y escasez de mediaciones pedagógicas fuera de la escuela.

Este sentido se amplía con el segundo código, *Apertura dinámica y motivacional de la clase*, que no describe un recurso distinto, sino la intencionalidad pedagógica que orienta el arranque. El código se sustenta en dos citas que refuerzan la misma idea de apertura motivadora:

Actor 2A: Se les lleva a ellos un video o una canción y a partir de ahí se desarrolla el tema. De pronto una frase, una canción. Sí, una frase o una canción es lo más general que yo hago. Para llevar a cabo la clase de inglés y Estrategias, juegos, algunas canciones, porque en inglés a veces de la manera escrita pues es un poco compleja, entonces uno se puede apoyar, o me he apoyado a través de canciones y cuando se me ha dado la posibilidad utilizar videos educativos.

Aquí se observa que la apertura dinámica aparece como respuesta pedagógica a una realidad concreta: en primaria rural, la entrada escrita puede ser difícil, por lo que el docente reorganiza su inicio hacia recursos que produzcan cercanía, confianza y participación. Esta decisión coincide con lo que Ausubel denomina “organizadores previos”, porque el material inicial es breve, motivador y contextualizado, y además, permite conectar lo nuevo con estructuras cognitivas previas y facilita un aprendizaje significativo (Ausubel, 1983). Al mismo tiempo, desde la perspectiva sociocultural, una apertura dinámica se entiende como mediación inicial que orienta la interacción docente–estudiante y coloca la actividad dentro de la Zona de Desarrollo Próximo, donde el niño puede comprender y participar con ayuda de otro (Vygotsky, 1978). Esta apertura motivacional se podría decir que es una condición pedagógica para los docentes, que el aula de clase se convierta en un espacio posible para la enseñanza del inglés, no como imposición externa sino como actividad accesible y significativa.

El código *Uso de canciones para mejorar la escucha* confirma que la canción no se limita al momento inicial, sino que se consolida como estrategia central para desarrollar comprensión auditiva. Esto se evidencia en las expresiones del Actor 2A:

Estrategia de escucha: Ah, bueno, la estrategia que quizás más me ha funcionado es las canciones. Y el Actor 1A: Los videos y las canciones siempre trato que sean lo más relacionado con el tema que se está abordando.

Las citas muestran dos rasgos fundamentales: i) las canciones son valoradas por su efectividad didáctica en la escucha; y ii) se seleccionan con intención pedagógica, procurando que estén alineadas al contenido que se trabaja. Teóricamente, esto se explica porque las canciones ofrecen input repetitivo, rítmico y contextualizado, rasgos que favorecen la comprensión y la retención en una lengua extranjera (Krashen, 1982). Además, en el enfoque comunicativo (CLT, por sus siglas en inglés) el trabajo auditivo inicial es clave para que la comprensión anteceda a la producción, especialmente en niños que están en etapas tempranas de adquisición (Richards y Rodgers, 2001). Por ello, en la ruralidad, donde el inglés no se usa fuera de la escuela, la canción se convierte en una fuente accesible de contacto lingüístico real y en una vía efectiva para sostener la atención y la participación aun con recursos limitados.

En conjunto, estos tres códigos conforman una misma lógica estratégica: el docente rural inicia la clase con apoyo musical o audiovisual, lo hace de manera dinámica para motivar y, al mismo tiempo, utiliza la canción como vía prioritaria para fortalecer la escucha y abrir el acceso al significado. Así, el proceso de enseñanza del inglés en la zona rural se configura desde una planificación que privilegia la comprensión, la motivación afectiva y la cercanía cultural, anticipando el desarrollo posterior de la clase. Este bloque inicial confirma que, en el contexto estudiado, la puerta de entrada al inglés es la experiencia significativa y motivadora, no la memorización aislada de reglas, práctica que se contrapone a los fundamentos teóricos actuales sobre enseñanza situada y aprendizaje mediado.

Este segundo bloque de la *dimensión Estrategias* debe entenderse como la continuación natural del arranque motivacional: una vez que la clase se abre con input musical o audiovisual, el docente guía a los estudiantes hacia una práctica más controlada y visible, apoyándose en recursos tradicionales como el tablero y escritura para consolidar vocabulario.

En este sentido, el código *Práctica guiada* aparece como el puente entre la comprensión inicial y la interiorización progresiva del contenido. El Actor 1A señala:

Profundizo con ellos el tema, luego de que en el momento en que lo estamos abordando, siempre trato de estarlo practicando para que ellos realicen el ejercicio de pronunciación, ya sea en inglés o ya sea, perdón, ya sea en números, ya sea de colores. Trato siempre en lo posible de practicarlo, practicarlo, reforzarlo cada clase como para que ellos lo vayan interiorizando.

Y complementa: Les realizo una explicación o les doy un ejemplo de cómo se pronuncia algún objeto o el nombre de algo, y luego les digo que lo pronuncien, estoy atenta de la manera como ellos lo hacen, pero si tienen buena audición.

Estas citas muestran que el docente rural no deja la adquisición al azar: modela, repite, guía y refuerza, con la intención explícita de que el estudiante “vaya interiorizando”. Esta forma de enseñanza coincide con los principios de andamiaje propios del enfoque sociocultural, en el que el aprendizaje avanza desde la ejecución con ayuda hacia la autonomía (Vygotsky, 1978). También dialoga con Brown (2008), cuando plantea que en el nivel de primaria la práctica guiada y repetida en contextos seguros favorecen la automatización sin elevar la ansiedad (Brown, 2007). Es decir, después de motivar y comprender el significado (*meaning*), el maestro acompaña la forma (*accuracy*) mediante repeticiones graduadas, asegurando pronunciación y comprensión básica antes de pedir tareas más complejas.

Ahora bien, esta práctica guiada no ocurre en el vacío: se sostiene en un “ecosistema” de materiales clásicos que el propio contexto rural vuelve centrales. Por eso, el siguiente código, *Uso del tablero, cartillas y fotocopias para la clase*, se articula estrechamente con la práctica guiada, porque evidencia con qué recursos concretos se hace posible esa guía. El Actor 2A describe:

Hemos estado trabajando más que todo vocabulario a través de la escritura y algo de pronunciación utilizando los audios, imágenes, fotocopias, utilizando el tablero y utilizando las cartillas.

Además, explica cómo transita de lo grupal a lo individual:

Algunas veces es individual, se sacan los niños al tablero, se ponen a pronunciar también una que otra palabra, o a veces los pongo a ellos a hacer diálogos cortos. Y añade la dimensión escrita de la tarea: Y también es de manera escrita también. Unir con flechas, rellenar, y completar en fotocopias”.

Aquí se aprecia que el tablero y las fotocopias no son solo “apoyo”; son el recurso didáctico que permite hacer visible la lengua, sostener ejercicios de correspondencia palabra–significado, y regular la participación de los estudiantes. Desde la didáctica comunicativa, estas tareas tienen sentido porque encadenan acciones con propósito (reconocer, completar, pronunciar, dialogar), estrategias que Richards y Rodgers (2001) sostienen como clave en la enseñanza por tareas significativas. En ruralidad, además, el uso de materiales auténticos o realia “de bajo costo” es una respuesta pedagógica local frente a limitaciones tecnológicas en la educación rural.

Ahora bien, la Enseñanza del vocabulario a través de la escritura, funciona como cierre y consolidación de las estrategias mencionadas. El Actor 2A lo expresa de forma muy clara:

Bueno, entonces la estrategia escrita que funciona es la parte de la relación entre la palabra y el objeto. Por ejemplo, trabajamos las frutas, entonces, bueno, ¿qué fruta le gusta? A mí me gusta tal fruta. Bueno, listo, entonces cada niño escoge unas frutas y hace su dibujo respectivo y le coloca en inglés cómo se escribe y cómo se pronuncia.

Esta cita muestra una secuencia completa: exploración experiencia previa/cercanía temática, representación (dibujo), rotulación en inglés, pronunciación guiada. Aquí el vocabulario no se presenta como lista aislada, sino como palabra anclada a un objeto y a una acción del estudiante, lo que se ajusta al aprendizaje significativo: el nuevo léxico se integra cuando puede relacionarse con referentes previos y con experiencias cercanas (Ausubel, 1983). Al mismo tiempo, la escritura ayuda a estabilizar el input recibido en la apertura y en la práctica guiada, reforzando la memoria verbal y visual. Así, el vocabulario “entra” primero por la escucha

motivada, se regula con guía docente y tablero, y finalmente se fija en la escritura con apoyo gráfico producido por el propio niño.

Así, estos códigos revelan una lógica estratégica coherente: después de iniciar la clase desde lo afectivo y familiar, el docente rural conduce la enseñanza hacia la interiorización mediante práctica guiada, apoyos materiales tradicionales y escritura de vocabulario. No es una secuencia rígida, sino una respuesta pedagógica situada: ante una ruralidad con recursos limitados y baja exposición al inglés, los maestros se apoyan en lo disponible (tablero, cartillas, fotocopias, dibujos) para garantizar repetición con sentido, regulación de la pronunciación y construcción progresiva del léxico. En otras palabras, se concreta una enseñanza que va de la motivación al afianzamiento, articulando comprensión, guía y escritura como condiciones necesarias para que la lengua extranjera sea realmente aprendida en la escuela rural.

Continuando con los códigos de la dimensión *Estrategias*, después de la apertura motivacional y de la práctica guiada apoyada en tablero y escritura, el análisis muestra un tercer grupo que profundiza la enseñanza desde lo visual, lo creativo y lo situado en el contexto escolar rural. En otras palabras, cuando el docente ya logró captar interés, presentar el vocabulario y guiar su práctica inicial, necesita mantener la atención y hacer el inglés “visible” y manipulable con recursos cercanos a la realidad del aula rural. Esto resulta coherente con la ruralidad donde se evidencian limitaciones de infraestructura, dotación y recursos tecnológicos en las escuelas del municipio, lo que obliga a potenciar estrategias pedagógicas de alto impacto con materiales accesibles (Ramos y Aguirre, 2016).

El código *Uso de gráficas, pintura y dibujos* para la enseñanza señala que la visualidad no es un complemento, sino una vía central para que los niños comprendan y produzcan significado en inglés. Esto se aprecia en la postura flexible del Actor 2A:

Cada curso es diferente, cada uno toca llegarle con una estrategia diferente dependiendo lo que uno observe en ellos. Por ejemplo, en un grado tercero les gusta pintar, a todos les gusta pintar, colorear, entonces, pues hago ese trabajo.

Aquí se evidencia una planificación sensible al grupo: el docente adapta la estrategia al interés y a la edad, reconociendo que, en primaria rural, la motivación depende mucho de lo experiencial. El Actor 1A concreta esta estrategia en una secuencia didáctica integrada:

Dibujos que estén relacionados con la temática. En ese momento, por ejemplo, estoy viendo el tema de las partes del cuerpo, entonces les puse unas imágenes en el tablero, les escribí la manera de cómo se pronuncia, como se escriben, luego les invité a los niños para que dibujaran cada parte del cuerpo y escribieran tanto la escritura como la pronunciación, porque también es importante que ellos sepan que en inglés se escribe y se pronuncia de una manera diferente.

Esta cita deja ver que el dibujo se articula con el tablero y la escritura para cerrar el ciclo: imagen - palabra - pronunciación, permitiendo que el estudiante relacione forma y significado en una actividad concreta. Desde la perspectiva del aprendizaje significativo, el recurso gráfico funciona como organizador previo que conecta la palabra nueva con un referente claro y cercano, haciendo menos arbitrario el vocabulario (Ausubel, 1983). A la vez, el uso de apoyos visuales responde al principio de input comprensible, porque facilita entender antes de producir, lo cual es clave en la adquisición temprana de lengua extranjera (Krashen, 1982). Esta práctica también dialoga con los lineamientos del MEN, que conciben los estándares de inglés como referentes para garantizar experiencias de aprendizaje comprensibles y pertinentes en todas las regiones (MEN, 2006).

La lógica visual se expande con el código *Descripción de murales*, que muestra cómo el entorno escolar rural se convierte en recurso didáctico. El Actor 2A explica:

Como el profe de inglés de la institución ha puesto unos letreros y murales, unos temas visibles en el colegio, entonces a mí me pareció eso interesante y entonces se invitó a los niños, a los chicos que salgan del salón, que cojan dos temas, un tema, dos temas, que los lean, los miren, los observen y los escriban en su cuaderno y luego sustentar esa parte dentro del salón de clase.

Esta cita evidencia que los murales no son decoración: funcionan como “texto ambiental” y permiten la enseñanza del inglés. Los estudiantes leen, observan, registran y luego sustentan; es decir, el mural activa comprensión lectora inicial, escritura y oralidad posterior. Desde el

enfoque sociocultural, esto significa que el aprendizaje se produce en interacción con mediadores culturales presentes en la escuela, y que el espacio mismo se vuelve parte de la Zona de Desarrollo Próximo al ofrecer apoyos externos que los niños pueden usar para participar (Vygotsky, 1978). Además, esta estrategia territorializa el currículo: el inglés deja de ser solo libro o cuaderno y pasa a ser parte de la vida cotidiana de la institución, estrategia coherente sobre la necesidad de una enseñanza situada e intercultural en ruralidad.

Consecuentemente, el código *Actividades manipulativas y creativas de clase* muestra el paso siguiente: una vez que el estudiante ve, dibuja y reconoce el vocabulario, necesita hacerlo con las manos y con el cuerpo para consolidarlo. El Actor 1A lo plantea así:

Trato de que las actividades no sean tan llenas de contenido, sino más vale que sean didácticas, a través de dibujos, que ellos tengan la posibilidad de recortar, de crear, para que el aprendizaje de ellos sea como más llamativo, más dinámico, que no sea tan aburrido, porque a veces el aprendizaje del inglés genera como cierta apatía.

Y lo concreta en una tarea específica:

Bueno, que sean fichas interactivas donde ellos puedan recortar, donde puedan relacionar la temática entonces, ¿sabes? Por ejemplo, estamos viendo las partes del cuerpo, les traen un rostro, ahí tienen que recortar las partes del cuerpo y después de que ya la hayan recortado y la hayan decorado, procedemos a escribir cada una de las partes. Lo mismo los colores.

Esta cita reafirma que la manipulación, el recorte, el armado y la decoración son formas de aprendizaje activo que contrarrestan la apatía y sostienen motivación en un medio donde el inglés suele percibirse distante. Según Brown (2008), estas actividades reducen ansiedad, hacen la clase significativa y favorecen participación sin miedo al error. Además, en términos de política pública, el MEN ha insistido en que la enseñanza de inglés en primaria debe promover experiencias didácticas activas y contextualizadas para desarrollar competencias comunicativas desde edades tempranas (MEN, 2016). Además, en ruralidad, esta orientación cobra más sentido porque el aula necesita estrategias que no dependan de alta conectividad y que puedan hacerse con materiales disponibles. De esta manera, este grupo de códigos emergentes revela una

continuidad pedagógica clara: del input inicial y la práctica guiada, la enseñanza avanza hacia la representación visual, la lectura del entorno y la manipulación creativa. “*Uso de gráficas, pintura y dibujos*” permite anclar significado; “*Descripción de murales*” territorializa el vocabulario en la escuela; y “*Actividades manipulativas y creativas*” consolidan el aprendizaje mediante acción. Así, la estrategia rural de los docentes no se limita a explicar inglés, sino a hacerlo visible, cercano y vivible, ajustándose a las condiciones reales del contexto.

A continuación, se presenta el último grupo de códigos que emergieron de la dimensión Estrategias. “*Aprender jugando – Oralidad y escucha activa – Visitas guiadas (huerta y vivero escolar)*”, manteniendo la secuencia con lo ya desarrollado en la dimensión Estrategias. En primer lugar, el código *Aprender jugando* emerge porque los informantes resaltan que el juego es el medio más cercano a la forma natural de aprender en primaria y, además, una estrategia especialmente pertinente en la escuela rural. Esto se evidencia en la voz del Actor 2A:

Yo pienso que los niños a través del juego aprenden mucho más fácil. Todo aprendizaje jugando yo pienso que es más fácil. No se me ha facilitado acá porque llevo dos años apenas orientando el área.

Y complementa con:

Bueno, en la zona rural yo creo que haciendo uso de juegos y estrategias que tengan relación con imágenes, o sea que sean icónicas y el juego es fundamental porque el niño, el aprendizaje tiene que ser llamativo y de interés de los estudiantes y no tan rutinario, entonces el juego es una estrategia un método en que uno se puede apoyar.

Estas citas dejan ver dos ideas conectadas: (a) el juego como vía para hacer el inglés atractivo y no rutinario, y (b) el juego como estrategia compensatoria frente a la limitada experiencia docente en el área. En términos didácticos, esto dialoga con enfoques de enseñanza de lenguas que recomiendan tareas significativas, participación activa y uso de materiales icónicos para sostener la comprensión (Richards y Rodgers, 2001). A nivel afectivo-motivacional, el juego favorece la reducción del filtro afectivo ya iniciada con la apertura musical: al permitir error sin sanción y participación libre, el niño se arriesga más a probar el

idioma (Krashen, 1982). Desde la teoría sociocultural, jugar implica interacción con otros (pares y docente), mediación, reglas compartidas, y por eso potencia el aprendizaje como práctica social; lo que el estudiante logra primero con apoyo, luego puede hacerlo solo dentro de su zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978).

En el contexto rural, el juego se vuelve todavía más necesario porque acerca el inglés a la vida cotidiana y a los códigos culturales propios del niño campesino, evitando que el idioma se perciba como algo lejano o de “ciudad”. Estudios en ruralidad muestran que estrategias activas y culturalmente sostenidas fortalecen el vínculo escuela-comunidad y aumentan la participación de los estudiantes. Así, el código *Aprender jugando* no aparece como un gusto ocasional, sino como una decisión pedagógica que mantiene la motivación y favorece la apropiación del idioma con los recursos disponibles.

Ahora bien, este aprendizaje lúdico necesita un soporte clave para hacerse lenguaje, y ahí se encadena el código *Oralidad y escucha activa*, en el cual el Actor 2A expresa:

Se les lleva a ellos un video o una canción y a partir de ahí se desarrolla el tema. De pronto una frase, una canción. Sí, una frase o una canción es lo más general que yo hago. Para llevar a cabo la clase de inglés.

Se puede apreciar es que la oralidad y la escucha son tratadas como puerta de entrada permanente a la clase, no solo al inicio. El docente usa el audio (canción, video, frase corta) para que primero se entienda y se escuche, y desde ahí se avance a repetir, responder y conversar. Esto coincide con la idea de que en primaria la comprensión debe anteceder a la producción, ya que el niño necesita múltiples oportunidades de input comprensible para ir interiorizando el sistema lingüístico (Krashen, 1982). Asimismo, desde un enfoque comunicativo, la escucha activa no es pasiva: implica anticipar significado, reconocer palabras clave, asociar con imágenes o gestos y luego negociar sentido con el docente y compañeros (Richards y Rodgers, 2001).

En la ruralidad, donde el contacto con el inglés fuera de la escuela es mínimo, sostener oralidad y escucha activa multiplica la exposición real al idioma dentro del aula. Además, la oralidad permite que el estudiante experimente el inglés como interacción humana, no como lista

escrita de reglas, y eso mantiene coherencia con los lineamientos del MEN, que insisten en el desarrollo progresivo de habilidades comunicativas desde niveles iniciales en primaria (MEN, 2016).

Ya para finalizar con la dimensión Estrategias, el código *Visitas guiadas (huerta y vivero escolar)*, muestra el paso más claro hacia la contextualización del inglés, el informante en este caso el Actor 2A dice:

Sí, también hemos salido, también se pueden sacar los chicos a observar la huerta y el vivero escolar, que acá también tenemos huerta y vivero, y pues observando esos elementos que hay ahí, colocarles el nombre en inglés, todo eso también se ha hecho.

Aquí el inglés deja de ser solo material de aula para convertirse en experiencia situada. El docente incorpora el territorio (huerta, vivero) como “texto vivo” de aprendizaje. El vocabulario aparece en el mundo real del estudiante (plantas, herramientas, acciones del campo), y el niño puede ver, tocar, nombrar y usar vocabulario en el escenario donde tiene sentido. Esta estrategia responde a lo que el MEN propone cuando sugiere que los contenidos y estrategias deben adecuarse al contexto sociocultural y a las condiciones de cada institución, especialmente en zonas rurales (MEN, 2016).

Desde perspectivas contemporáneas de educación rural, prácticas como esta fortalecen la relevancia curricular, el sentido de pertenencia y la participación; además, permiten que el docente actúe como mediador que transforma recursos locales en oportunidades pedagógicas (Correa, 2023). Si se conecta con los códigos anteriores, la secuencia es clara: primero escucho y comprendo (oralidad y escucha), luego juego para practicar en comunidad (aprender jugando), y finalmente salgo al entorno para anclar el idioma a la vida rural (visitas guiadas). Todo el bloque revela, entonces, una enseñanza que se construye desde la experiencia cotidiana, compensando limitaciones materiales con creatividad y uso del territorio.

En síntesis, las estrategias de enseñanza presentadas van más allá de decorar la clase con actividades “bonitas”, sino crear condiciones reales de aprendizaje con alto sentido cultural y pedagógico. Jugar, escuchar-hablar y aprender desde la huerta son prácticas que mantienen la

motivación iniciada con la apertura audiovisual, reducen ansiedad, favorecen el input comprensible y convierten el entorno rural en recurso didáctico. Así, la enseñanza del inglés en Florencia-Caquetá se va configurando como una práctica situada, activa y mediada, coherente con los principios teóricos del aprendizaje de lenguas y con la demanda de contextualizar la enseñanza.

Pasamos de la dimensión *Estrategias* a la dimensión *Situaciones didácticas*, de esta dimensión emergen los códigos: *Traducción inglés español - Vocabulario contextualizado - Énfasis en vocabulario y escritura - Enseñanza contextualizada y Construcción de oraciones*, desde los cuales asemejamos que la enseñanza del inglés en la ruralidad es una práctica situada, condicionada por limitaciones materiales, pero fortalecida por decisiones pedagógicas que buscan pertinencia y significado.

Desde ahí, el código *Vocabulario contextualizado* aparece como una prolongación natural de todo lo anterior. En las estrategias ya analizadas, el vocabulario se introducía con canciones, práctica guiada, tablero, dibujos y actividades manipulativas; ahora, en las situaciones didácticas, ese vocabulario se ancla explícitamente a contenidos cercanos y a dinámicas vividas por los niños. El Actor 2A lo relata así:

Bueno, en una ocasión aplique una estrategia que era el juego de la lotería, estábamos aprendiendo vocabulario básico de las frutas, y bueno tenía, primero que todo tenía grado múltiple, en un grado estaba trabajando aprendizaje de las frutas, el otro los animales, y prendas de vestir, entonces Yo quería pues que los estudiantes pues demostraran ese interés y que fuera como más dinámica ese aprendizaje entonces me hice una fichas de lotería, y ahí reforzamos tanto el aprendizaje de esos vocabularios básicos y pues fue agradable para los estudiantes y para mí porque sentí que si hubo como un impacto significativo en el aprendizaje.

Lo que esta cita revela no es solo el uso de un juego, sino la lógica didáctica que lo sostiene: el vocabulario es “básico” porque responde al nivel real de los niños; es “de frutas, animales y prendas” porque surge de referentes cotidianos; y se trabaja con un juego llamado “lotería” porque en aula multigrado se necesita una mediación o estrategia que permita aprender jugando sin perder el foco lingüístico. En términos teóricos, esto dialoga con la idea de

metodologías activas y aprendizaje por tareas con sentido, donde el estudiante participa desde su experiencia y no desde la repetición vacía (Richards y Rodgers, 2001). Además, el juego “lotería” funciona como una tarea significativa porque exige reconocimiento, selección y asociación palabra-imagen-objeto, favoreciendo input comprensible y repetido en un ambiente de baja ansiedad, condición clave para la adquisición temprana (Krashen, 1982). Esta situación didáctica también respalda lo que ya planteabas en el bloque de estrategias lúdico-creativas: el juego no es entretenimiento, sino un medio viable para sostener comprensión y motivación en un contexto con poca exposición al inglés.

A la par, este vocabulario contextualizado se articula con el código *Enseñanza contextualizada*, que opera como la lógica amplia que da marco a lo que ocurre en el aula. El Actor 2A lo explica de manera directa:

Pues las clases se preparan teniendo en cuenta el plan de área de la institución y el tema que involucre a los niños en una situación que les agrada a ellos o que ellos conozcan, por ejemplo, el cuerpo humano, por decir algún tema del cuerpo humano. Entonces, todos tenemos ojos, cabeza, entonces ahí se va desarrollando el vocabulario y se va haciendo la dinámica en el desarrollo de la clase.

Aquí se hace evidente que el docente rural no selecciona temas por simple cumplimiento curricular, sino buscando situaciones conocidas y agradables, es decir, experiencias que el niño reconoce en su propio territorio y en su vida corporal, familiar o escolar. En clave de aprendizaje significativo, esta decisión se entiende porque el contenido nuevo solo se interioriza cuando el estudiante se ve interesado (llama su atención por algo que conoce o maneja); por eso el cuerpo humano, las frutas o los animales del entorno se convierten en las herramientas significativas para aprender inglés. Al mismo tiempo, desde la perspectiva sociocultural, partir de lo común y vivido crea un escenario compartido de mediación donde el niño puede avanzar con apoyo desde su zona de desarrollo próximo: primero nombra lo que conoce en español, luego lo reconoce en inglés con guía docente y del grupo (Vygotsky, 1978). En otras palabras, la enseñanza contextualizada hace que el inglés deje de ser un saber distante y se convierta en una práctica situada en la vida rural.

Este hallazgo también encuentra respaldo en las políticas educativas del MEN. En este caso en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras, los cuales plantean que todos los niños del país, sin importar la región, deben acceder a experiencias de aprendizaje que permitan comprender y usar el idioma de manera significativa y progresiva (MEN, 2006). También, los Derechos Básicos de Aprendizaje en inglés enfatizan que la planeación de aula debe articularse con tareas y contenidos pertinentes al contexto, de modo que el alumnado pueda desarrollar comprensión y producción en situaciones cercanas a su realidad escolar y social (MEN, 2016). Incluso programas recientes como English for Colombia (ECO) han sido diseñados para fortalecer el inglés en comunidades remotas mediante situaciones didácticas audiovisuales y contextualizadas, reconociendo explícitamente la necesidad de ajustar la enseñanza a las condiciones rurales (MEN, 2021).

Dando continuidad a los códigos de la dimensión *Situaciones didácticas* surgen ahora una segunda secuencia de códigos que profundiza sobre lo escrito y estructural del idioma, es decir, después de anclar el inglés a referentes cercanos (frutas, cuerpo humano y animales del entorno) y trabajarlos en dinámicas lúdicas y comprensibles, el docente orienta la clase hacia la fijación del vocabulario por escritura y su posterior articulación en oraciones simples. En este punto sale a flote el código *Énfasis en vocabulario y escritura*, que evidencia que el docente rural prioriza el aprendizaje léxico escrito como una condición básica para avanzar en el dominio del inglés. El Actor 2A lo expresa así:

Hemos estado trabajando más que todo vocabulario a través de la escritura y algo de pronunciación utilizando los audios, imágenes, fotocopias, utilizando el tablero y utilizando las cartillas. A partir del lenguaje que uno maneja, el español, medianamente uno lo maneja, entonces aprender a escuchar.

Esta cita permite interpretar que el vocabulario escrito funciona como eje organizador de la situación didáctica: se trabaja de manera repetida, con apoyos visuales y materiales accesibles (tablero, cartillas, fotocopias), y además se acompaña de audios o pronunciación cuando las condiciones lo permiten. Lo central aquí, lo más importante es que la escritura aparece como el medio para hacer permanente y visible lo aprendido en la escucha y en el juego. Desde el aprendizaje significativo, escribir el vocabulario de objetos cercanos reduce la arbitrariedad de la

lengua extranjera y facilita que las palabras se integren a la estructura cognitiva del niño porque se conectan con referentes conocidos (Ausubel, 1983). A la vez, esta insistencia en vocabulario responde a un principio básico de adquisición: antes de producir estructuras complejas, el estudiante necesita contar con un repertorio comprensible y disponible para el uso (Krashen, 1982). Por eso, en ruralidad donde el inglés no circula fuera de la escuela el vocabulario escrito se convierte en un soporte imprescindible de memoria, repetición y apropiación.

Lo anterior nos conduce de manera natural al código *Construcción de oraciones*, que representa el paso siguiente dentro de la misma situación didáctica. El Actor 2A lo relata así:

Estrategia de escritura: Bueno, entonces la estrategia escrita que funciona es la parte de la relación entre la palabra y el objeto. Por ejemplo, trabajamos las frutas, entonces, bueno, ¿qué fruta le gusta? A mí me gusta tal fruta. Bueno, listo, entonces cada niño escoge unas frutas y hace su dibujo respectivo y le coloca en inglés cómo se escribe y cómo se pronuncia.

En esta cita se observa la secuencia completa: el niño parte de un objeto conocido (la fruta), lo representa, lo nombra en inglés y lo vincula con una estructura breve (“¿qué fruta le gusta? / A mí me gusta...”). Por tanto, la construcción de oraciones no es mecánica ni descontextualizada, sino que emerge desde el vocabulario contextualizado y fijado por escritura. Desde la didáctica comunicativa, esto coincide con la idea de que las estructuras deben aparecer en tareas con propósito, donde la lengua sirve para decir algo sobre el mundo del estudiante (Richards y Rodgers, 2001). Además, desde una mirada sociocultural, la frase simple es una producción que se vuelve posible porque antes hubo mediación: el docente presentó, guió, escribió con ellos y acompañó la pronunciación, situando el aprendizaje dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978).

Para finalizar con los códigos de la dimensión *Situaciones didácticas*, tenemos el código *Traducción inglés-español* el cual describe una mediación lingüística concreta que el docente usa para asegurar comprensión inmediata en un contexto de baja exposición al inglés. En coherencia con lo que ya vengo analizando desde la dimensión *Estrategias* y sus códigos y en los demás códigos de *Situaciones didácticas*, la traducción aparece como un recurso que no sustituye la contextualización ni el trabajo con vocabulario, sino que actúa como puente inicial de

significado cuando el estudiante aún no puede comprender el input solo en inglés. Esto se evidencia claramente en la voz del Actor 1A:

Se pretende que los estudiantes aprendan a traducir, pero si a conocer por ejemplo el significado de los objetos en inglés “digamos” entonces tengo que primero mostrárselos en español, así bien sea en un texto, en una fotocopia, o bien sea con video beam, o canciones “bueno” mostrarle al estudiante la palabra como se escribe y como se lee en español y en inglés.

Esta cita muestra que la traducción que realiza el docente no es un fin en sí misma, sino un paso mediador para que el niño acceda al significado a partir de lo conocido (español) y luego lo vincule con lo nuevo (inglés). Aquí se conecta directamente con los códigos previos: primero se parte de objetos cercanos (vocabulario contextualizado) y de situaciones agradables y conocidas (enseñanza contextualizada), y cuando el significado todavía no se sostiene solo con el contexto, la traducción entra como apoyo.

En términos teóricos, esto dialoga con el aprendizaje significativo: anclar lo nuevo a lo previo reduce la arbitrariedad y favorece que el vocabulario en inglés se integre a la estructura cognitiva del estudiante (Ausubel, 1983). A nivel rural, donde el inglés no circula o es un fuerte socialmente, el español funciona como soporte cultural inmediato para que el niño comprenda y no se desconecte del contenido. A la vez, desde la mirada sociocultural, la traducción opera como andamiaje docente: el maestro usa la lengua materna para acercar al estudiante a un nivel de comprensión posible dentro de su zona de desarrollo próximo, y luego gradúa el avance hacia el uso del inglés con apoyos visuales o auditivos (Carrera y Mazzarella, 2001; Vygotsky, 1978).

Al avanzar hacia la dimensión *Recursos*, se mantiene el hilo que se viene construyendo en el análisis: las *Estrategias* y las *Situaciones didácticas* no se sostienen solas, sino que se vuelven posibles gracias a ciertos medios concretos que el docente rural selecciona, adapta y resignifica según lo que tiene a la mano. La enseñanza en la zona rural ha estado marcada por la falta de dotación, conectividad intermitente y aulas multigrados, los recursos que emergen no representan un “ideal tecnológico”. Por eso, al revisar los códigos de esta dimensión, se observa una preferencia clara por recursos auditivos y audiovisuales, porque son los que mejor conectan con las estrategias de apertura motivacional de la clase.

En primer lugar, el código *Canciones en inglés* aparece como el recurso más recurrente y significativo porque funciona simultáneamente como entrada al significado, sostén motivacional y entrenamiento auditivo. El Actor 2A lo expresa con contundencia:

Estrategia de escucha: Ah, bueno, la estrategia que quizás más me ha funcionado es las canciones. Y complementa la lógica de secuencia didáctica: Se les lleva a ellos un video o una canción y a partir de ahí se desarrolla el tema. De pronto una frase, una canción. Sí, una frase o una canción es lo más general que yo hago. Para llevar a cabo la clase de inglés.

Estas citas muestran que la canción no es un elemento accesorio, sino el recurso que abre y organiza la clase desde la comprensión auditiva. La canción ofrece repetición natural, ritmo y una estructura predecible que facilita reconocer palabras sin exigir producción inmediata, lo cual es clave en primaria rural donde el contacto con el inglés es escaso. Desde la didáctica de lenguas, Richards y Rodgers (2001) sostienen que recursos auténticos y breves, como canciones, permiten iniciar el trabajo comunicativo con sentido antes de entrar a tareas formales. Además, este recurso se potencia cuando se integra con movimiento corporal, como lo indica el Actor 1A:

Además, las canciones trato en lo posible también que vayan acompañadas de gestos o movimientos para que ellos también asocien la parte auditiva con la gestual.

Esta práctica se vincula con propuestas de aprendizaje acción-lenguaje, donde comprender y actuar antecede a hablar; el gesto y el movimiento ayudan a fijar vocabulario porque convierten la palabra en experiencia (Asher, 1977). En los colegios y escuelas rurales, esta combinación resulta especialmente funcional: el cuerpo, la voz y el ritmo se vuelven recursos pedagógicos accesibles aun cuando faltan materiales sofisticados. Así, la canción habilita una mediación rica, afectiva y comprensible, que coincide con la orientación del MEN de promover experiencias significativas de inglés desde edades tempranas, apoyadas en recursos motivadores y pertinentes para el contexto (MEN, 2016).

En coherencia con lo anterior, el código *Audios y juegos didácticos* emerge como un recurso afín a las canciones porque también prioriza el input auditivo, pero lo enlaza con dinámicas lúdicas para reforzar vocabulario. El Actor 2A lo describe así:

La escucha del idioma a través de audios, de esa manera aprenden también vocabulario. Sí, y los juegos, algunos juegos didácticos a veces.

Aquí se observa que el audio sirve para garantizar escucha repetida, mientras el juego permite que esa escucha se transforme en participación sostenida. Esta lógica dialoga con enfoques de enseñanza por tareas y aprendizaje cooperativo: la lengua se adquiere mejor cuando se usa en un marco de actividad con propósito, donde el estudiante debe reconocer, elegir, asociar o responder (Long, 1983). Además, el mismo Actor 2A subraya:

Se nota que a los chicos les gusta el estudio del inglés en su mayoría ‘hay profe cuando’ y cuando uno les enseña una canción. Uno entra al salón y de una ellos empiezan es a cantar y uno siente que a ellos les gusta la clase, entonces uno se siente satisfecho, me parece importante enseñarles el idioma del inglés.

Esta cita deja ver que el audio y el juego didáctico no solo refuerzan vocabulario, sino que instalan una emoción positiva hacia la lengua, algo clave en territorios donde el inglés suele percibirse distante o poco útil. En este sentido, los audios y juegos resultan un recurso pedagógico viable porque logran impacto con bajo requerimiento tecnológico.

Por su parte, el código *Videos en inglés* se articula con canciones y audios porque comparte el mismo propósito de ofrecer input comprensible, pero agrega un componente visual que facilita contextualizar el significado. El Actor 2A lo menciona:

Se les lleva a ellos un video o una canción y a partir de ahí se desarrolla el tema. Y además reconoce su valor como apoyo docente: Y cuando se me ha dado la posibilidad utilizar videos educativos, porque pues también es un apoyo tanto para los estudiantes como para uno como docente.

En esta afirmación se ve doble función: para los estudiantes, el video aporta imagen-acción-lenguaje y amplía la comprensión; para el maestro, se convierte en aliado porque suplanta parcialmente la falta de dominio lingüístico o de materiales especializados. En términos de aprendizaje multimodal, el video actúa como mediador semiótico que reduce carga cognitiva, lo

que el niño no entiende solo con sonidos, lo infiere con imágenes, gestos o secuencias narrativas, lo cual favorece el paso de la comprensión a la producción guiada (Swain, 1985). Sin embargo, lo que el informante clave precisa, deja claro que estos recursos y actividades dependen de condiciones de acceso (en la mayoría de los casos de los recursos propios del docente), por eso, el video aparece como un recurso deseado y útil, pero no siempre disponible.

Esa realidad se concreta en el código *Uso del celular y TV*, que no es contenido en sí mismo, sino plataforma de acceso a canciones, audios y videos. El Actor 2A lo explica así:

A través del celular. Sí, yo los traigo, los descargo o los he grabado, los traigo en el celular o en una memoria. También los he traído para proyectarlos desde el televisor.

Esta cita evidencia una práctica característica del docente rural: auto-gestiona la tecnología con sus propios medios. El celular se vuelve biblioteca portátil, grabadora, reproductor y puente entre lo digital y el aula; y el televisor cumple una función de proyección cuando no hay salas de informática o internet. Esta mediación tecnológica docente se relaciona con hallazgos en investigaciones rurales que muestran cómo el profesorado compensa carencias institucionales mediante recursos personales y creatividad pedagógica, sosteniendo su agencia profesional aun con infraestructura limitada (Correa, 2003). Así, el celular y la TV no solo permiten reproducir insumos, sino que revelan una forma de resiliencia didáctica ante el contexto.

Para cerrar la dimensión *Recursos*, el código *Fotocopias e imágenes* aparece como el complemento “silencioso pero constante” de los recursos auditivos y audiovisuales ya analizados. Si las canciones, audios y videos me permiten abrir la clase, motivar y garantizar escucha comprensible, las fotocopias e imágenes cumplen la función de fijar, organizar y hacer permanente lo aprendido; una vez que el estudiante escucha, repite, juega o contextualiza el vocabulario, necesita un soporte visible para consolidarlo y producirlo por escrito. Esto se evidencia en las voces del Actor 2A, quien señala:

En la escritura, trabajamos vocabulario, construcción de frases y oraciones en fotocopias. Y precisa el tipo de tareas que allí se desarrollan: Y también es de manera escrita también. Unir con flechas, rellenar, y completar en fotocopias.

Ambas citas muestran que la fotocopia no es un material residual, sino un recurso estructurante de la situación didáctica, porque permite ejercicios de asociación palabra–imagen, en donde el estudiante completa y produce. Desde el enfoque de enseñanza de lenguas, estas actividades corresponden a tareas de práctica controlada que ayudan a estabilizar el léxico y la forma escrita antes de pasar a producciones más abiertas (Richards y Rodgers, 2001). De igual modo, Saldaña (2009) recuerda que en contextos donde el input oral es intermitente, los recursos tangibles y repetibles, como fichas impresas, cumplen un papel decisivo en la consolidación del significado, porque facilitan volver sobre lo aprendido y sistematizarlo.

En el contexto rural, además, las fotocopias e imágenes adquieren un valor particular: son un recurso de alta viabilidad y bajo costo, que compensa la falta de conectividad, la intermitencia de energía o la ausencia de dispositivos para proyectar. Ante la carencia tecnológica, el docente fortalece recursos impresos para sostener continuidad pedagógica. En esa misma línea, investigaciones sobre enseñanza rural señalan que los materiales impresos siguen siendo fundamentales para evitar que el aprendizaje dependa exclusivamente de la disponibilidad tecnológica personal del maestro (Johnson, 2023).

Al avanzar hacia la dimensión *Evaluación*, se puede decir que la enseñanza del inglés en la zona rural no se fragmenta en momentos aislados, sino que se organiza como un continuo entre planificación, estrategias, situaciones didácticas, recursos y formas de valorar el aprendizaje. En la figura 7 (Subcategoría Planificación con sus dimensiones y códigos) la planificación integra la evaluación; ahora, las voces docentes permiten ver que esa integración se concreta sobre todo en actividades que ya son parte de la rutina de clase: preguntas, talleres, fotocopias, participación y trabajo en equipo. Es decir, en coherencia con el enfoque por competencias que orienta la política educativa colombiana, la evaluación aparece estrechamente vinculada a las tareas significativas que se desarrollan en el aula (MEN, 2016).

Dentro de este marco, el código *Evaluación escrita* muestra que la valoración del aprendizaje se apoya fuertemente en ejercicios de lápiz y papel que retoman el vocabulario y las estructuras trabajadas en las dimensiones de *situaciones didácticas y recursos*. El Actor 2A lo sintetiza así:

Evaluación escrita: A través de preguntas y talleres. Y amplía la descripción: Bueno, evaluación escrita, participación, fotocopias, a través de fotocopias talleres para completar, para unir con flechas, de esa manera.

Estas citas evidencian que la evaluación escrita se materializa en talleres y fotocopias donde los estudiantes responden preguntas, completan, relacionan o unen con flechas, tal como ya aparecía en el código “*Fotocopias e imágenes*”. En términos didácticos, se trata de tareas de práctica controlada que permiten verificar reconocimiento de vocabulario, correspondencia palabra–imagen y construcción de frases sencillas, lo que responde a una concepción de evaluación centrada en el dominio progresivo de contenidos concretos (Richards y Rodgers, 2001). No obstante, aunque esta forma de evaluar es coherente con el énfasis en vocabulario y escritura descrito antes, también refleja una tendencia a privilegiar los productos escritos por encima de otras dimensiones de la competencia comunicativa, algo que la misma política del MEN invita a revisar cuando propone valorar comprensivamente las habilidades de comprensión y producción en contextos reales (MEN, 2016).

El código *Evaluación integral* introduce un matiz importante, junto al peso de la prueba escrita, aparece la intención de considerar varias facetas del desempeño. El Actor 1A lo expresa así:

Bueno, la evaluación se hace a partir de un diagnóstico, si se ha visto un vocabulario nuevo, entonces se pregunta a los estudiantes al final de la clase. Bueno los chicos se evalúan de manera observacional, observando su trabajo, la participación, evaluación escrita y evaluación en equipo.

En esta descripción se reconoce que la evaluación no se limita al momento final, sino que incluye un diagnóstico inicial, preguntas orales al cierre de la clase, observación del trabajo y

participación, así como actividades en equipo. Esto se aproxima a la noción de evaluación formativa e integral, que busca observar el proceso, no solo el resultado; en la literatura pedagógica, diversos autores señalan que una evaluación coherente con el enfoque por competencias debe combinar evidencias de desempeño individual, grupal, cognitivo y actitudinal (Ander-Egg, 2003). A partir de esta mirada, el actor 1A intenta articular lo que ve, lo que oye y lo que queda escrito, aunque reconoce limitaciones en la formalización de instrumentos y expresa:

Yo lo hago a través de la participación, las actividades que ellos realizan en el cuaderno, pero una rúbrica como tal, no. Fotocopias, bueno, sí, de pronto los ejercicios, por ejemplo, sopas de letras o actividades de completar, de relacionar, de señalar. Sí, ese tipo de actividades didácticas, sí, pero que yo les haga una evaluación o que diseñe una rúbrica como tal, no. Me pego mucho de pronto de los indicadores que propongo para esa temática, para esa clase.

Aquí se aprecia una tensión: por un lado, hay un esfuerzo por alinear la evaluación con indicadores de logro tomados del plan de área y de los referentes del MEN; por otro, la ausencia de rúbricas formales hace que el juicio evaluativo se apoye en gran medida en la apreciación experta del docente. Esta situación es consistente con lo que reportan estudios cualitativos en contextos rurales: los maestros desarrollan criterios de valoración más desde la experiencia y la cercanía al grupo que desde formatos estandarizados, lo que les permite flexibilidad, pero también dificulta la explicitación de criterios para los estudiantes (Martínez, 2009).

En esta misma línea se ubica el código *Instrumentos para la evaluación de la enseñanza del inglés*, que, más que nombrar pruebas específicas, da cuenta de las formas concretas que asume la evaluación en el aula. La voz del Actor 1A retoma parte de lo dicho por el Actor 2A:

Bueno, evaluación oral, participación, fotocopias, a través de fotocopias talleres para completar, para unir con flechas, de esa manera.

Esta cita confirma que los instrumentos evaluativos son, en realidad, las mismas actividades que ya funcionaban como estrategias y situaciones didácticas, participación oral en clase, talleres en fotocopias, ejercicios de completar o relacionar. Desde la perspectiva de la evaluación auténtica, esto puede leerse positivamente: se evalúa a partir de tareas significativas,

no solo de exámenes aislados (Brown, 2007). Sin embargo, también evidencia que la diversidad de instrumentos recomendada por el MEN como: portafolios, proyectos, autoevaluación, co-evaluación, aún no se despliega en toda su amplitud, en parte por las exigencias de tiempo, la multiplicidad de grados y las condiciones materiales de la escuela rural (MEN, 2016).

En conjunto, estos códigos muestran que la evaluación del inglés en la ruralidad estudiada mantiene una fuerte base en la escritura y en los talleres impresos, pero complementada por observación, participación y trabajo en equipo. No se trata de una evaluación puramente sumativa; hay intencionalidad diagnóstica y formativa, aunque los instrumentos formales como rúbricas o listas de cotejo no estén plenamente desarrollados. Así, la evaluación se entiende como la prolongación natural de las estrategias, situaciones didácticas y recursos; se pregunta sobre el vocabulario trabajado, se completan las mismas fotocopias que sirvieron de apoyo, se observa la participación en los juegos y canciones, y se valora la producción escrita surgida de las actividades contextuales. En la práctica, el docente rural evalúa con lo que tiene y desde lo que hace, intentando responder a las exigencias institucionales y del MEN, pero ajustando sus decisiones al ritmo real de sus estudiantes y a las particularidades del contexto.

Al llegar a la dimensión *Contenidos*, se cierra el círculo de la subcategoría *Planificación* y se hace visible la tensión que atraviesa la enseñanza del inglés en la zona rural; por un lado, la obligación de responder a los lineamientos institucionales y nacionales; por otro, la necesidad de ajustar esos contenidos a lo que realmente pueden y necesitan aprender los niños en contextos rurales multigrado. Es decir, después de analizar cómo planean (estrategias, situaciones didácticas, recursos, evaluación), aquí aparece con más fuerza el qué se enseña y desde dónde se decide ese “qué”.

El código *Contenidos acorde al plan de área* muestra, en primer lugar, que los docentes reconocen el plan de área como referencia obligada. El Actor 1A lo expresa así:

Pues teniendo en cuenta el plan de área, la temática que está propuesta en el plan de área, y pues también teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los niños, que es importante.

Esta cita deja ver una doble fidelidad: al documento institucional y al grupo concreto. No se trata simplemente de “cumplir el plan”, sino de mediar y/o planear entre lo prescrito y lo que los estudiantes realmente requieren. Esa misma idea se profundiza cuando el actor 1A relata:

La institución donde laboraba, resulta que el plan de área proponía una temática para los estudiantes pero, la necesidad de aprendizaje era diferente, entonces yo siempre parto de tener en cuenta como aquellas necesidades, entonces, con esos estudiantes me enfoque en vocabulario básico, estoy hablando de los estudiantes de primaria y pues algunos verbos, pero pues obviamente siempre teniendo en cuenta siempre lo que plantea el plan de área y las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes.

Aquí se observa con claridad que la planificación de contenidos se convierte en un ejercicio de negociación o elección; los docentes leen el plan, pero lo reinterpretan desde el nivel real del grupo, priorizando “vocabulario básico y algunos verbos” para que el aprendizaje sea posible en primaria rural.

Desde el marco de política educativa, esto dialoga con la orientación de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras; Inglés, que se presentan como referentes flexibles para que las instituciones adapten sus contenidos a las características de sus contextos, no como listados rígidos de temas (MEN, 2006). De manera similar, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) plantean metas mínimas por grado que deben lograrse progresivamente, pero reconocen que la secuenciación puede variar según las condiciones de la escuela (MEN, 2016). En la práctica, los docentes rurales se enfocan en contenidos y vocabulario básico y que se relacione con el contexto, simplifican y reorganizan para proteger la comprensibilidad y la pertinencia, tal como sugieren también estudios recientes que proponen construir un “constructo didáctico” de la enseñanza del inglés en básica primaria a partir del contexto real de los estudiantes y no solo del diseño oficial (Blanco, 2023).

Sin embargo, junto a esta intención de articulación aparece el código: *Desarticulación de contenidos con la MAI*, que pone en evidencia una tensión de fondo entre el currículo “en papel” y la realidad de la escuela. El Actor 1A lo explica así:

Observando las temáticas que aparecen en el plan de área de la institución e incluso el plan de área de primaria pues yo misma me tocó organizarlo y pues con la ayuda y la asesoría de un docente de inglés. Porque acá en el Caquetá pues hay un plan de área general, ¿cierto? Yo que tengo entendido para todos los docentes.

Esta cita muestra que los docentes no reciben un plan completamente ajustado a su contexto; por el contrario, les “toca organizarlo” es decir, reconstruirlo, seleccionar y reordenar contenidos con apoyo de otros colegas. En términos curriculares, esto indica que hay un desfase entre instrumentos como el plan de área y la MAI como marco general y las necesidades específicas de la primaria rural. El Actor 2A, desde su punto de vista apunta:

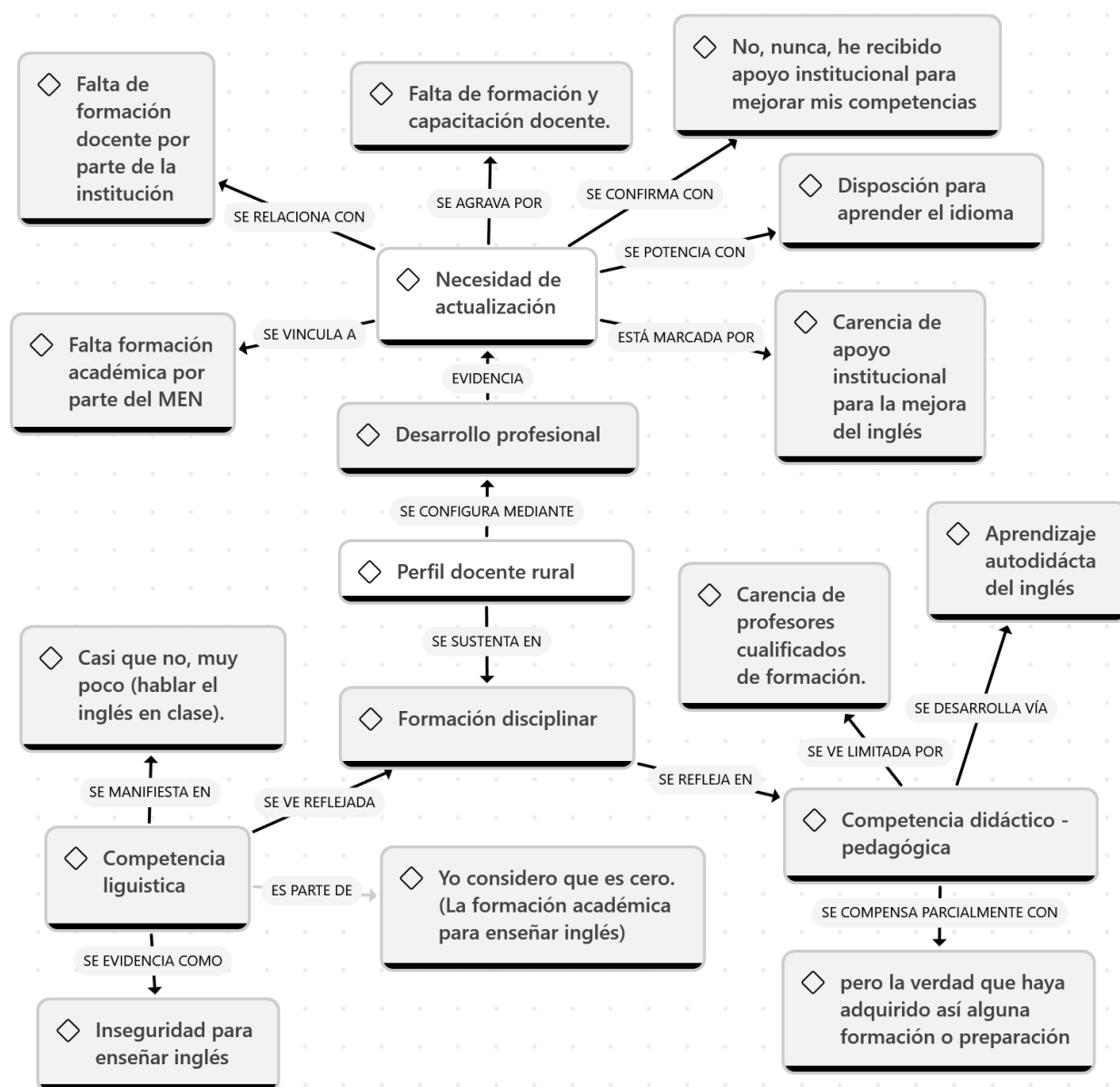
¿Cómo la implemento? Pues desarrollando las temáticas correspondientes y tratando de mirar los temas que más le sirven a los niños o le funcionan dentro del medio en que están.

De nuevo, se advierte que el contenido no se implementa de forma automática, el docente rural filtra, prioriza y adapta según “lo que más le sirve a los niños” en su medio. Esta desarticulación parcial es coherente con lo que plantean investigaciones sobre políticas de lenguas extranjeras y brecha rural–urbana: aunque las políticas y mallas de inglés se formulan con pretensión de universalidad, su implementación en zonas rurales se ve atravesada por desigualdades de recursos, tiempos, formación docente y pertinencia temática (Lu, 2024). En ese sentido, los informantes confirman que el maestro rural se ve obligado a ejercer una agencia curricular; por un lado, responder a la MAI y al plan general de área; por otro, decidir ajustar contenidos hacia lo básico, lo contextual y lo alcanzable, para que los estudiantes no queden atrapados en un currículo pensado para condiciones urbanas.

La dimensión *Contenidos* cierra la subcategoría *Planificación* mostrando un movimiento constante entre articulación y desarticulación. Por una parte, los contenidos “acorde al plan de área” reflejan el esfuerzo de las docentes por no perder de vista los referentes oficiales y por organizar su enseñanza en función de estándares, indicadores y metas institucionales. Por otra, la “desarticulación con la MAI” evidencia que esos mismos contenidos requieren ser reinterpretados, recortados y reordenados para hacerse viables y significativos en la ruralidad. En la práctica, la planificación de contenidos en inglés no se reduce a “bajar” la malla nacional al

aula, sino a reconstruir un currículo posible que equilibre lo que pide el sistema con lo que los niños pueden y necesitan aprender. De este modo, la categoría “La enseñanza del inglés en la zona rural” se configura como un entramado en el que el docente rural planifica desde la tensión: enseña con lo que hay, enseña lo que el plan demanda, pero sobre todo enseña lo que sus estudiantes, en su contexto, están en condiciones de comprender y apropiarse.

Figura 8:
Categoría: Perfil docente rural, subcategorías, dimensiones y códigos



Nota: Elaboración propia.

La categoría *Perfil docente rural* emerge en este estudio como un eje estructural que permite comprender cómo se configura la enseñanza del inglés en las escuelas a nivel rural y de esta misma germinan las subcategorías: *Formación disciplinar* y *Desarrollo profesional*. De la subcategoría *Formación disciplinar* surgen las dimensiones: *Competencia lingüística* y la *Competencia didáctico-pedagógica*, y de la subcategoría *Desarrollo profesional* surge la dimensión: *Necesidad de actualización*.

A diferencia de contextos urbanos donde existen mayores posibilidades de formación específica, acompañamiento institucional y acceso a materiales, el perfil del docente rural aparece profundamente marcado por las condiciones del territorio, por la escasez de oportunidades de desarrollo profesional, por la fragmentación de las políticas de formación inicial y por la necesidad de resolver, con creatividad y agencia personal, las demandas de un currículo impuesto desde referentes nacionales.

En consonancia con lo que se ha venido analizando, especialmente sobre la desigualdad estructural entre zonas rurales y urbanas y la falta de coherencia entre políticas nacionales y realidades locales, los hallazgos muestran que el perfil docente rural no puede entenderse únicamente como una lista de competencias o requerimientos técnicos; por el contrario, se establece como una posición situada, donde la identidad profesional se forja entre la carencia de apoyos, la autoformación, la disposición personal y la responsabilidad ética frente a los estudiantes. En esa línea, autores como Blanco (2023), Correa (2023) y Ramos (2023) han señalado que la docencia rural en lenguas extranjeras se caracteriza por trayectorias discontinuas de formación, un acceso limitado a programas de desarrollo profesional y una fuerte dependencia de los recursos individuales del maestro para sostener la enseñanza del inglés. A ello se suma lo expuesto por Lu (2024) desde el análisis de políticas, quien muestra cómo la expansión del inglés como mandato global no ha ido acompañada de planes sistemáticos que atiendan las particularidades de los territorios.

La *Formación disciplinar* y *Desarrollo profesional*, se concuerdan mediante el desarrollo profesional y se sustentan en la formación disciplinar; al mismo tiempo, ambas dimensiones están condicionadas por la carencia de profesores cualificados, la falta de apoyo institucional, la escasa formación académica específica y la inseguridad del docente para enseñar inglés. De este

modo, ambas subcategorías están entre la formación que debería existir y la que realmente se ha recibido; entre lo que el sistema educativo exige y lo que las oportunidades locales permiten; entre la voluntad del maestro y las condiciones estructurales que limitan su acción.

La subcategoría *Formación disciplinar* muestra que la base académica del docente rural para la enseñanza del inglés es insuficiente, fragmentaria o, en muchos casos, inexistente. Esta situación se evidencia en afirmaciones en relación con la competencia en el idioma, Actor 2A:

Yo considero que es cero. (La formación académica para enseñar inglés).

Y en la dificultad para usar el idioma en clase el actor 1ªA expresa:

Casi que no, muy poco (hablar el inglés en clase).

Ambos testimonios confirman que la competencia lingüística, dimensión que se analizará más adelante, está directamente afectada por la falta de formación inicial en lengua extranjera. Desde una perspectiva estructural, esta carencia no es producto de una decisión individual, sino de un sistema que históricamente ha asignado la enseñanza del inglés en primaria a maestros generalistas sin formación específica. Esta problemática ha sido ampliamente documentada en investigaciones nacionales e internacionales. Por ejemplo, Anaya (2025) muestra que el profesorado de primaria en Colombia asume la enseñanza del inglés sin haber recibido una formación sólida, lo que incide en su identidad profesional como docente de inglés, en la calidad del input proporcionado y en la posibilidad de sostener prácticas comunicativas. Asimismo, Martínez (2009) recuerda que la formación inicial insuficiente genera círculos de reproducción de prácticas tradicionales, limitando la innovación pedagógica y la apropiación de metodologías actualizadas.

El testimonio de los actores entrevistados demuestra que la formación disciplinar desprovista no solo restringe el uso del inglés, sino que se refleja en la competencia lingüística del docente, en su inseguridad para enseñar y en la necesidad de apoyarse en estrategias que compensen la falta de suficiencia idiomática. Esto se articula con el planteamiento de Krashen (1982), quien sostiene que la calidad del input es determinante para el aprendizaje; si el docente

no domina el idioma, el input que llega a los estudiantes es limitado, repetitivo y poco variado, aspecto especialmente crítico en zonas rurales en donde la enseñanza o el contacto de la enseñanza del inglés es prácticamente nula.

Desde el marco de política pública, el MEN ha reconocido esta brecha en documentos como el Programa Nacional de Bilingüismo (2004–2019) y los lineamientos de formación docente (MEN, 2013), donde se admite que la falta de formación específica en inglés es uno de los obstáculos más persistentes en el país.

La subcategoría *Desarrollo profesional* evidencia cómo los docentes rurales intentan superar las limitaciones de su formación inicial a través de la disposición personal, la autoformación y la búsqueda de oportunidades aisladas de capacitación. Esta dimensión se conecta estrechamente con la subcategoría *Necesidad de actualización*, y con los códigos que emergieron de esta: *Falta de formación y capacitación docente - No, nunca, he recibido apoyo institucional para mejorar mis competencias - Falta formación académica por parte del MEN - Falta de formación docente por parte de la institución - Disposición para aprender el idioma - Carencia de apoyo institucional para la mejora del inglés*, lo cual muestra que el desarrollo profesional es más una iniciativa individual que una política sostenida.

En las entrevistas se reconoce una voluntad significativa de aprender inglés, los docentes expresan interés, motivación y esfuerzo autodidacta para mejorar. Sin embargo, este interés se enfrenta a una realidad contundente expresada por el actor 1A:

No, nunca he recibido apoyo institucional para mejorar mis competencias.

La afirmación de uno de los actores, confirmando que la mejora profesional se desarrolla sin el acompañamiento requerido, demuestra que los docentes que trabajan en zonas rurales, ante la falta de formación continua y pertinente, recurren a estrategias de autoformación, uso de recursos digitales personales e incluso a la ayuda de colegas docentes que conocen del tema, pero estas acciones no logran suplir la necesidad de formación que requieren.

A pesar de estas limitaciones, la figura revela que el desarrollo profesional se potencia con la disposición personal del docente y evidencia la necesidad de actualización como condición permanente. Esto se relaciona con lo expuesto por Blanco (2023), quien señala que en zonas rurales el desarrollo profesional emerge de la experiencia situada, donde el maestro reelabora sus prácticas a partir de la interacción con su contexto y sus estudiantes.

Desde las políticas del MEN, la formación continua se reconoce como un derecho y un deber profesional; sin embargo, la cobertura y pertinencia de los programas no ha logrado abarcar de manera equitativa al sector rural. De allí se deja ver una brecha persistente entre el discurso institucional y la experiencia docente: la actualización no llega, y cuando llega no responde a las necesidades del territorio.

Por lo tanto, la categoría *Perfil docente rural* muestra que la enseñanza del inglés en la ruralidad no depende únicamente de metodologías o recursos, sino, de manera central, del perfil profesional del maestro. Este perfil se construye entre la falta de formación disciplinar, la voluntad de aprender, la inseguridad lingüística, la ausencia de apoyo institucional y la necesidad permanente de actualización. Su identidad profesional se configura, entonces, como una respuesta a la adversidad, el docente rural enseña inglés no porque esté plenamente preparado para ello, sino porque el sistema educativo lo necesita, y porque asume ese reto desde su compromiso ético con la institución educativa donde labora.

Al avanzar en el análisis del *Perfil docente rural*, emergen con fuerza tres dimensiones que permiten comprender de manera más profunda cómo se configura la enseñanza del inglés en el contexto rural; *Competencia lingüística*, *Competencia didáctico-pedagógica* y *Necesidad de actualización*. Estas dimensiones no aparecen como elementos independientes, sino como componentes interrelacionados que expresan, desde distintas aristas, las tensiones, posibilidades y límites que definen la práctica docente en la zona rural.

En primer lugar, la dimensión *Competencia lingüística* evidencia el nivel real de uso y dominio del inglés por parte del docente, el cual se ve directamente afectado por la formación disciplinar desigual e incompleta descrita en la categoría anterior. En las voces de los informantes, esta competencia se manifiesta en inseguridad, uso mínimo del inglés en clase y

dependencia de estrategias compensatorias orientadas a garantizar la comprensibilidad del input. En contextos donde los estudiantes no tienen contacto con el inglés fuera de la escuela, la competencia lingüística del maestro se convierte en el principal y muchas veces como el único canal de exposición al idioma. Por ello, esta dimensión permite observar cómo la falta de formación específica impacta no solo la confianza profesional, sino también la calidad del input y de las oportunidades de aprendizaje que reciben los niños.

La dimensión *Competencia didáctico-pedagógica*, por su parte, muestra que, aun con limitaciones lingüísticas, los docentes rurales despliegan estrategias pedagógicas creativas y situadas para favorecer el aprendizaje. Las canciones, imágenes, juegos, traducciones contextualizadas y actividades manipulativas expresan una didáctica que se construye sobre el territorio, sobre la experiencia de los estudiantes y sobre la necesidad de hacer comprensible un idioma que les resulta distante. Esta competencia pedagógica aparece limitada, pero también compensada, como lo indica la figura, por la capacidad del docente para adaptar contenidos, contextualizar vocabulario, sostener la motivación y acompañar el proceso desde su propio repertorio cultural y pedagógico. En este sentido, la docencia rural se configura como un ejercicio de mediación permanente, donde el maestro articula el currículo prescrito con prácticas emergentes que responden a su realidad, como señala Blanco (2023) al describir la didáctica situada de lenguas extranjeras en primaria.

La dimensión *Necesidad de actualización* atraviesa transversalmente todo el perfil docente rural. Las voces de los informantes revelan que la carencia de apoyo institucional, la falta de formación académica por parte del MEN y la ausencia de programas continuos de desarrollo profesional generan una demanda permanente de actualización que no logra ser atendida en la práctica. Esta necesidad no solo expresa una falta estructural, sino también la conciencia que los propios docentes tienen sobre sus limitaciones y sobre la urgencia de fortalecer sus competencias para mejorar la enseñanza del inglés. Tal como lo advierte Correa (2023), la actualización docente en zonas rurales no es un complemento, sino una condición necesaria para garantizar la equidad educativa y cerrar la brecha que separa el currículo prescrito de la realidad del aula.

En la dimensión *Competencia lingüística* emergieron los siguientes códigos: *Inseguridad para enseñar inglés*, y dos en vivo: *Casi que no, muy poco (hablar el inglés en casa)* - *Yo considero que es cero (La formación académica para enseñar inglés)*, estos muestran, más que un simple dato sobre el dominio del idioma, una vivencia subjetiva de temor, duda y autoevaluación crítica del propio nivel de inglés. Lo lingüístico aparece atravesado por la biografía formativa del docente, por las condiciones de trabajo en la ruralidad y por las oportunidades reales de uso del idioma, de modo que hablar de competencia no es sólo referirse a gramática o pronunciación, sino a la manera como el maestro se siente capaz o no de poner el inglés en juego en la interacción con sus estudiantes.

El código *Inseguridad para enseñar inglés* recoge con fuerza esa vivencia. El Actor 1A expresa:

Bueno, al comienzo tenía temor por enseñar inglés porque pues, durante la carrera docente pues vi inglés, si, durante la licenciatura, vi inglés pero no ha sido mi fuerte, me siento un poco, a ratos me toca repasar bastante y me he sentido un poco como que esto como es, me ha tocado buscar compañeros de inglés y decirles venga y explíqueme esta clase porque la verdad, tampoco en la primaria me gustaba el inglés, por eso pues sacaba bajitas calificaciones, en la única área que sacaba bajitas calificaciones , pero pues ahora me he propuesto como un reto de aprender porque a mí me gustan los retos.

Este testimonio evidencia que la competencia lingüística no es sólo saber inglés, sino sentirse con la seguridad suficiente para mediar el aprendizaje de otros. El temor a equivocarse en la pronunciación o en la escritura, la necesidad de “repasar bastante” o de pedir ayuda a compañeros especialistas, y la duda frente a “si voy a lograr esos aprendizajes en los estudiantes” revelan un filtro afectivo elevado que interviene en el desempeño docente. Krashen (1982) sostiene que la ansiedad, la baja autoimagen y la falta de confianza funcionan como un filtro que impide que el input disponible se transforme en adquisición real, aun cuando el sujeto esté expuesto al idioma. Desde esta perspectiva, la inseguridad de los maestros rurales no sólo afecta su propio proceso de aprendizaje continuo, sino también las oportunidades de los niños de acceder a un inglés presentado con fluidez y naturalidad.

Esta vivencia dialoga con lo encontrado en la categoría *Desarrollo profesional* y en la dimensión *Necesidad de actualización*, donde los mismos docentes reconocen la falta de formación académica por parte del MEN y la falta de formación y capacitación docente como factores que agravan la sensación de insuficiencia. En contextos rurales, investigaciones recientes muestran que los maestros de inglés suelen asumir el área sin haber tenido una formación específica sólida, lo que genera dudas sobre su propio dominio lingüístico y didáctico (Correa, 2023).

Desde el enfoque sociocultural, esta situación puede leerse como una Zona de Desarrollo Próximo poco acompañada, el docente se sitúa en un nivel de desarrollo real limitado en inglés y no cuenta de forma sistemática con más expertos, comunidades de práctica o recursos mediadores que lo ayuden a pasar al nivel potencial. Vygotsky resalta que el desarrollo se impulsa cuando el sujeto puede participar en actividades guiadas donde otros actúan como mediadores entre la cultura y el individuo. La ausencia de estos apoyos en la escuela rural hace que el maestro permanezca largo tiempo en un estado de inseguridad que repercute en las interacciones de aula.

El código en vivo *Casi que no, muy poco (hablar el inglés en clase)* sintetiza otro margen de la competencia lingüística, la expresión evidencia que, aun cuando se enseñan vocablos o se realizan ejercicios escritos, el inglés tiene una presencia mínima como lengua de comunicación en el aula. Esto entra en tensión con los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras, que señalan la importancia de que los estudiantes vivan experiencias de comprensión y producción oral progresivas, basadas en situaciones significativas de comunicación, y de que el docente modele el uso del idioma en clase (MEN, 2006). Si el maestro usa muy poco el inglés, la clase se desplaza hacia explicaciones en español, trabajos escritos o ejercicios de traducción, reduciendo las posibilidades de exposición a input comprensible y de práctica de la oralidad. Cuando el inglés se reduce a momentos esporádicos, la competencia lingüística difícilmente puede consolidarse ni en el docente ni en sus estudiantes.

El segundo código en vivo, *Yo considero que es cero (la formación académica para enseñar inglés)*, condensa de manera contundente la percepción que los docentes rurales tienen sobre su propia trayectoria formativa en lengua extranjera. Esta afirmación no constituye un

juicio apresurado ni una exageración individual, sino una expresión directa de una vivencia compartida que atraviesa a quienes han asumido la enseñanza del inglés sin haber recibido preparación específica. En este sentido, la voz del Actor 1A se complementa con la experiencia del Actor 2A, quien afirma:

Yo considero que es cero, cero. La verdad honestamente en la universidad solo hice un curso pero fue muy corto, y en el bachiller también, y considero que si ahora hay falencias en esa área, en el tiempo que Yo estudié pues más, entonces Yo considero que no, cero la formación en inglés, lo que uno puede medio aprender en la preparación de clase, en lo que indaga, pero en realidad muy poco.

Al integrar ambas voces, se hace evidente que el “cero” no es una metáfora, sino la representación exacta de un vacío estructural en dónde los docentes reconocen que su formación inicial no les proporcionó las bases necesarias para enseñar inglés con seguridad, que no tienen la suficiencia lingüística ni dominio metodológico. Esta autoevaluación extrema se articula con hallazgos previos de la dimensión *Necesidad de actualización*, donde los informantes mencionan la falta de formación y capacitación docente y la falta de formación académica por parte del MEN como factores que agravan la brecha entre lo que se exige enseñar y lo que realmente pudieron aprender durante su formación inicial.

Lo que emerge aquí es una tensión permanente entre las demandas del sistema educativo que espera que el docente implemente estándares, DBA y un currículo orientado por competencias comunicativas y la realidad formativa del magisterio rural, que muchas veces no ha tenido acceso a programas de licenciatura en inglés, formación continua especializada o acompañamiento disciplinar. Investigaciones recientes confirman esta desigualdad: Anaya (2025) y Blanco (2023) documentan que gran parte del profesorado de primaria en zonas rurales asume el inglés sin títulos específicos, apoyándose en cursos breves, autoformación o asesoría ocasional entre colegas, lo cual coincide con lo narrado por los actores cuando expresan que “lo que uno puede medio aprender es en la preparación de clase.

Esta situación sitúa al docente en una posición de aprendiz permanente, pero sin los soportes institucionales necesarios para transformar esa disposición en desarrollo profesional

efectivo. Correa (2023) subraya que, en la ruralidad, la ausencia de redes de acompañamiento y programas pertinentes intensifica la sensación de insuficiencia profesional. Cuando estos elementos no están presentes, la percepción de “formación cero” tiende a generar autocensura en el uso del inglés, temor a los errores y una fuerte dependencia del español como lengua vehicular de la clase. Esta autocensura limita, a su vez, la posibilidad de crear situaciones ricas en input comprensible y oportunidades de oralidad, afectando tanto la competencia lingüística del docente como la de los estudiantes.

La dimensión *Necesidad de actualización* arrojó seis códigos: *Falta de formación y capacitación docente - No, nunca, he recibido apoyo institucional para mejorar mis competencias - Falta formación académica por parte del MEN - Falta de formación docente por parte de la institución - Disposición para aprender el idioma - Carencia de apoyo institucional para la mejora del inglés*. Ahora continuare con el análisis articulado, y coherente de los tres primeros códigos de esta dimensión los cuales he articulado por su afinidad y relación.

La dimensión Necesidad de actualización surge como una de las más reveladoras dentro del perfil docente rural, pues hace visible la distancia entre la responsabilidad que se delega al maestro en la enseñanza del inglés y los apoyos reales que recibe para cumplir con esa función. Si en la dimensión anterior quedó claro que la competencia lingüística y la competencia didáctico–pedagógica se encuentran afectadas por la falta de formación disciplinar y por trayectorias incompletas, en esta dimensión se profundiza la causa estructural que sostiene ese fenómeno, en este caso: la ausencia de mecanismos institucionales de formación, acompañamiento y actualización docente.

A diferencia de contextos urbanos donde la oferta suele ser más diversificada, en las escuelas rurales los docentes expresan que la formación continua es prácticamente inexistente, esporádica o no pertinente. Esta ausencia constituye una brecha histórica que refuerza la desigualdad territorial en educación, como lo han documentado Correa (2023) y Ramos (2023) quienes coinciden en que los maestros rurales deben asumir la enseñanza del inglés sin acceso estable a programas de cualificación y sin el acompañamiento técnico que sí se ofrece en otras zonas del país. Desde esta perspectiva, la “necesidad de actualización” no es una aspiración

individual, sino una condición sistémica generada por el vacío institucional, por la inercia de las políticas de formación y por la desconexión entre el MEN y la ruralidad.

Actor 1A: No, nunca, he recibido apoyo institucional para mejorar mis competencias.

Este código en vivo expresa de manera directa la experiencia del docente frente a la ausencia total de apoyo para mejorar sus capacidades profesionales. Al explorarlo en profundidad, este mismo Actor lo contextualiza en una de las respuestas dadas en la entrevista con mayor contundencia:

No, nunca. En ninguna de las actividades. No, pues yo diría que nula. No existe ningún tipo de apoyo en ese sentido. Ni de parte de Secretaría ni del Ministerio de Educación. En cuanto a la educación, debería, ¿no? sabiendo que es un área tan importante como las demás, debería haber ese tipo de formación, preparación pues para uno también adquirir esa fundamentación tanto teórica y práctica para poderla impartir a sus estudiantes.

Esta declaración no sólo reafirma la carencia, sino que señala a los dos niveles del Estado responsables de garantizar la formación continua: Secretarías de Educación y MEN. Tal como lo indica el docente, la ausencia de apoyo contradice los principios establecidos por el propio MEN en documentos como el Programa Nacional de Bilingüismo, los Estándares Básicos de Competencias y los Lineamientos de Formación Docente, donde se reconoce que la actualización permanente es clave para mejorar la calidad educativa. Sin embargo, estos lineamientos no se materializan en ofertas reales para los maestros rurales, reproduciendo una inequidad formativa que ha sido señalada por autores como Lu (2024) y Martínez (2009), y quienes afirman que las políticas nacionales tienden a universalizar expectativas sin garantizar condiciones diferenciadas para territorios con mayores dificultades de acceso. En esta experiencia, el docente siente la actualización como un deber sin herramientas, un mandato sin acompañamiento. Esta brecha no solo limita la posibilidad de mejorar su competencia lingüística y didáctica, sino que también alimenta la inseguridad descrita por los docentes afectando el desarrollo de una identidad profesional sólida en la enseñanza del inglés.

El código: *Falta de formación docente por parte de la institución*, este código amplía y confirma el anterior, trasladando la responsabilidad al nivel institucional más próximo, en esta cuestión, la escuela y su capacidad (o incapacidad) para garantizar formación continua. Esto se hace explícito en la voz del actor 1A:

No, nunca, he recibido apoyo institucional para mejorar mis competencias en inglés. Y el Actor 2A complementa: No, de ninguno, Yo creo que ahí si el ministerio de educación y las secretarías de educación se quedan cortas, o sea, ahora vemos que hay apoyo en la parte o que se han enfocado mucho en la parte de formación en la parte emocional, pero en la enseñanza del inglés se han quedado cortos, cortos.

Aquí se observa y se aprecia que los docentes no sólo responsabilizan a las instituciones escolares, sino también a las instancias gubernamentales encargadas de orientar la política educativa. Ambos actores coinciden en que no existen procesos sistemáticos de actualización, ni talleres, ni acompañamiento pedagógico especializado, lo que contrasta con las expectativas institucionales de implementar estándares y DBA.

Esta situación se alinea con los hallazgos de Correa (2023), quien señala que la formación docente en zonas rurales suele ser fragmentada, eventual o inexistente, lo que conduce a que los maestros implementen el currículo desde la intuición o la experiencia personal. De esta manera, la falta de formación institucional no sólo afecta la competencia del maestro, sino que se convierte en un factor estructural que compromete la continuidad y la coherencia de los procesos pedagógicos en inglés en relación con el proyecto educativo institucional. Además, esta falta de formación desde la institución escolar prácticamente coloca al docente en un estado de “soledad pedagógica”, donde él debe resolver de manera individual problemáticas que requieren acompañamiento especializado y que, según las políticas del MEN, deberían ser atendidas mediante redes de apoyo, círculos pedagógicos y programas de formación docente.

Al igual que los códigos anteriores, el código: *Carencia de apoyo institucional para la mejora del inglés*, muestra que la ausencia de apoyo no es ocasional, sino sistemática. La voz del Actor 2A ilustra esta situación con claridad:

Ninguna, no he recibido. No, no puedo, apoyo para la enseñanza de la lengua no, de la lengua de inglés no, de ninguna manera me han mandado a talleres ni a nada, no conozco nada de eso, sencillamente le dicen a uno tome esta carga académica y desarróllela.

Esta frase aporta un matiz crítico, la asignación de la carga académica en inglés no viene acompañada de formación ni orientación, convirtiendo la enseñanza del idioma en una responsabilidad asumida sin herramientas. Esta práctica refuerza lo observado en investigaciones como las de Johnson (2023), quien muestra que, en zonas rurales, el maestro recibe la asignación del área no por su formación, sino por necesidad del servicio, lo que profundiza la precarización del rol docente. Además, esta declaración pone en evidencia una tensión ética; al docente se le pide enseñar un área para la cual no se ha formado, pero también se le evalúa y se espera que sus estudiantes respondan a los estándares nacionales (Pruebas saber). Esto reproduce la desigualdad entre escuelas rurales y urbanas, pues mientras unas cuentan con docentes de inglés licenciados, otras deben “resolver” con maestros de primaria no especializados. De esta manera, la carencia de apoyo institucional se convierte en un determinante estructural de la baja calidad percibida en los aprendizajes del inglés, no por falta de voluntad, sino por ausencia de condiciones.

Después de analizar la ausencia de apoyo institucional local, esta segunda parte de la dimensión permite observar un nivel más profundo del problema; la falla estructural en la formación inicial y continua del docente rural para la enseñanza del inglés, atribuida al sistema educativo nacional. Mientras que los códigos anteriores mostraban la ausencia de formación desde las instituciones escolares, los siguientes revelan que tampoco el MEN, como ente rector de la política de bilingüismo, ha logrado garantizar procesos formativos equitativos para la ruralidad.

El código: *Falta de formación académica por parte del MEN*, este código evidencia que, desde la perspectiva de los docentes, la ausencia de formación inicial y continua en lengua inglesa no es un asunto aislado ni local. Se trata de una brecha estructural asociada al Estado como principal responsable de garantizar condiciones equitativas de formación profesional. El Actor 1A lo expresa de manera contundente:

No, nunca, he recibido apoyo institucional para mejorar mis competencias en inglés. En ninguna de las actividades. No, pues yo decía que nula. No existe ningún tipo de apoyo en ese sentido. Ni de parte de Secretaría ni del Ministerio de Educación.

Y el Actor 2A complementa esta idea con un reconocimiento profundo de la insuficiencia formativa:

Yo considero que es cero. (La formación académica para enseñar inglés) cero. La verdad honestamente en la universidad solo hice un curso pero fue muy corto, y en el bachiller también, y considero que si ahora hay falencias en esa área, en el tiempo que Yo estudié pues más, entonces Yo considero que no, cero la formación en inglés, lo que uno puede medio aprender en la preparación de clase, en lo que indaga, pero en realidad muy poco.

Estas afirmaciones permiten comprender que la denominada *falta de formación académica* no se limita únicamente a la ausencia de cursos o capacitaciones específicas, sino que responde a un vacío histórico en la formación docente. En su mayoría, los docentes rurales no fueron formados para la enseñanza del inglés; sin embargo, el sistema educativo les asigna esta responsabilidad sin haber generado previamente las condiciones pedagógicas, formativas y estructurales necesarias para asumirla.

Esta situación evidencia una brecha curricular de carácter estructural entre las políticas de bilingüismo y la realidad formativa del país, tal como lo señalan diversos autores al analizar la implementación de dichas políticas en contextos educativos rurales (Anaya, 2025; Blanco, 2023). Aunque el Ministerio de Educación Nacional, a través del Programa Nacional de Bilingüismo y los Estándares de Competencias, establece metas ambiciosas para el fortalecimiento del inglés en el sistema educativo, estas no han sido acompañadas de estrategias concretas y sostenidas de formación docente en zonas rurales, lo que deriva en profundas desigualdades en su implementación.

En términos de política educativa, el MEN establece que los docentes deben ser actores centrales en la consolidación de la competencia comunicativa en inglés (MEN, 2016). Sin embargo, como lo demuestran las citas, los maestros entrevistados no recibieron formación

inicial suficiente ni han sido incluidos en programas efectivos de actualización continua. Esta contradicción expone la desconexión entre el discurso oficial y las prácticas de formación realmente disponibles en el territorio nacional.

Falta de formación y capacitación docente, este código profundiza la experiencia subjetiva del docente que, ante la ausencia de formación inicial y la carencia de programas de actualización, reconoce que no posee las herramientas necesarias para enseñar inglés con seguridad. El Actor 2A lo expresa de manera clara:

Entonces eso a mí me ha parecido muy complicado o complejo quizás, porque la verdad no tuve ninguna educación en inglés.

A esto se suma la vivencia del Actor 1A, que relaciona la falta de formación con temor e incertidumbre:

Para nadie es un secreto que la clase de inglés o no sé, en lo personal a veces me causa como cierta, me causa como cierto temor de pronto por el desconocimiento y la poca formación

Y en una tercera cita, el Actor 2A profundiza esta sensación de dificultad:

Me cuesta mucho la parte teórica, en el momento de pronto de enseñar la pronunciación o la escritura correcta, siento que ahí me cuesta, me cuesta bastante y trato en lo posible pues antes de dar la clase de apropiarme de la temática pero no es fácil, no es fácil y sobretodo porque no sé porque pues en mi caso siempre he tenido más que apatía ha sido como un miedo como una cosa de que si voy a lograr esos aprendizajes en los estudiantes si voy a poder dictar esa temática si poder obtener el resultado apropiado, entonces siempre está como esa incertidumbre.

Estas expresiones no solo describen un estado emocional, sino que son evidencia clara de cómo la falta de capacitación repercute directamente en la seguridad profesional, en la calidad del input lingüístico y en la posibilidad de implementar metodologías activas en el aula. Investigaciones como las de Correa (2023), Johnson (2023) y Ramos (2023) coinciden en que el docente rural enfrenta una doble carga: enseñar inglés sin formación específica y, además,

compensar esa falta con autoestudio o trabajo adicional. El maestro le toca estudiar por su cuenta, no porque exista un entorno institucional que fomente la actualización, sino porque no hay otra alternativa.

Desde los enfoques contemporáneos de formación docente, la actualización profesional no puede reducirse a talleres esporádicos ni a esfuerzos individuales. Duque (2019) y Martínez (2009) insisten en que el desarrollo profesional debe ser continuo, situado y acompañado, permitiendo que el docente reflexione sobre su práctica, fortalezca sus saberes y se proyecte profesionalmente. La ausencia de estos procesos en la ruralidad evidencia, nuevamente, la inequidad en la distribución de oportunidades para el desarrollo profesional docente.

Para finalizar la dimensión *Necesidad de actualización*, de esta emerge el código *Disposición para aprender el idioma*, el cual evidencia que, pese a las limitaciones formativas y a la ausencia de un perfil disciplinar específico en inglés, los docentes rurales manifiestan una actitud proactiva frente a su propio proceso de aprendizaje. Esta disposición se constituye en un rasgo fundamental del *perfil docente rural*, en tanto revela una postura de compromiso pedagógico que trasciende las carencias estructurales del contexto.

En este sentido, el actor 2A reconoce explícitamente la dificultad que supone no contar con una formación especializada en lengua inglesa; sin embargo, dicha limitación no se traduce en una renuncia a la enseñanza del área, sino en la búsqueda autónoma de alternativas formativas, y expresa:

Yo no tengo el perfil de inglés entonces se me dificulta en cierta parte esa área, pero pues trato en lo posible de estudiar, en averiguar cómo le puedo enseñar pues esa temática al grupo de estudiantes.

Esta afirmación pone de manifiesto que la enseñanza del inglés en el contexto rural se sostiene, en gran medida, sobre procesos de autoformación, los cuales surgen como respuesta a la falta de acompañamiento institucional sistemático. De manera complementaria, el actor 1A resalta la importancia de continuar fortaleciendo sus saberes pedagógicos y disciplinares, al

tiempo que señala la necesidad de apoyo por parte de las instancias educativas competentes y dice:

Sería importante uno seguir retroalimentándose y seguir adquiriendo nuevos conocimientos tanto teóricos como prácticos, entonces sí sería bueno que en esta institución o al menos la secretaría nos apoyara en esa parte.

Esta voz evidencia una tensión recurrente entre la disposición individual del docente y la escasa oferta de procesos formativos contextualizados, situación que ha sido señalada en diversos estudios sobre educación rural y desarrollo profesional docente (Correa, 2023) (Johnson, 2023).

Asimismo, se observa que la disposición para aprender el idioma no se limita a un interés declarativo, sino que se materializa en prácticas concretas de estudio autónomo, realizadas incluso fuera del horario escolar, el actor 2A enuncia:

Es más, me pongo a veces a revisar en la casa solita, a practicar, a mirar en qué puedo avanzar.

Estas acciones confirman que el aprendizaje del inglés por parte del docente rural se configura como un proceso individual, sostenido en la motivación personal y en el reconocimiento de la responsabilidad pedagógica frente a sus estudiantes. Desde una perspectiva fenomenológica, esta experiencia da cuenta de una vivencia marcada por el esfuerzo, la auto-exigencia y la conciencia de la propia limitación, elementos que dotan de sentido la práctica docente en contextos adversos (Van Manen, 2003).

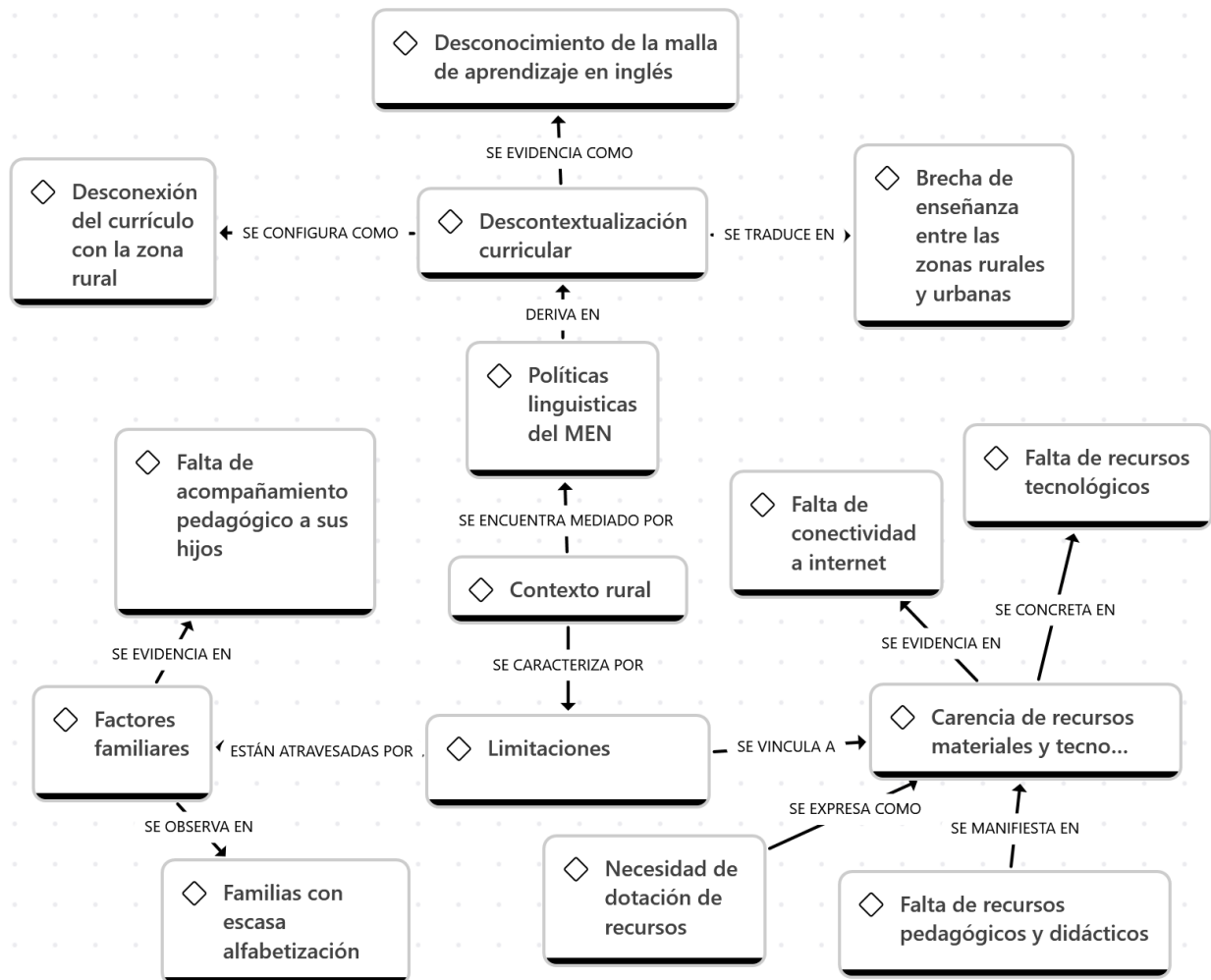
En esta misma línea, el actor 2A subraya que la disposición y la actitud frente al aprendizaje del idioma se convierten en factores clave para lograr que la enseñanza del inglés tenga significado para los estudiantes, aun cuando los contenidos abordados sean básicos y pronuncia:

Aquí es muy importante como la actitud, la disposición y como esas estrategias que yo empleo para enseñar en inglés, que así sea poquito que yo les enseñe, pero que eso sea para ellos muy significativo, que logren un aprendizaje.

Esta postura se articula con los planteamientos de Brown (2007), quien destaca que la actitud del docente y la intencionalidad pedagógica inciden directamente en la motivación y el aprendizaje significativo de los estudiantes, especialmente en contextos donde los recursos y las condiciones son limitados, y desde el marco normativo, el Ministerio de Educación Nacional ha señalado la importancia de fortalecer las competencias docentes en lengua extranjera, reconociendo que el desarrollo profesional continuo es un componente esencial para mejorar la calidad educativa, particularmente en zonas rurales donde persisten brechas formativas y estructurales (MEN, 2016). No obstante, los relatos de los informantes permiten evidenciar que, en la práctica, estas orientaciones no siempre se traducen en acciones concretas de acompañamiento, lo que obliga al docente rural a asumir de manera individual su proceso de actualización.

Figura 9

Categoría: Contexto rural, subcategorías, dimensiones y códigos



Nota: Elaboración propia.

El análisis de la categoría *Contexto rural* de la cual emergen las subcategorías: *Políticas lingüísticas del MEN* y *Limitaciones* permite comprender el entablado de condiciones estructurales, sociales, institucionales y familiares que inciden de manera directa en la enseñanza del inglés en las instituciones educativas rurales. Esta categoría germina como un eje transversal que condiciona las prácticas pedagógicas, el desarrollo profesional docente y las posibilidades reales de implementación de las políticas educativas en lengua extranjera, tal como se ha evidenciado en las categorías previamente analizadas.

Desde los relatos de los informantes y las observaciones de aula, el contexto rural no se conforma únicamente como un espacio geográfico, sino como una realidad compleja mediada

por factores históricos, sociales y culturales que influyen en la manera como se concibe, se planifica y se desarrolla la enseñanza del inglés. En este sentido, el contexto rural se encuentra atravesado por políticas lingüísticas formuladas a nivel nacional, pero también por limitaciones estructurales que dificultan su apropiación y puesta en práctica, generando tensiones entre lo prescrito y lo vivido en la escuela rural.

Este hallazgo coincide con lo planteado por Bonilla-Castro y Rodríguez (2005), quienes señalan que los fenómenos educativos en contextos sociales específicos deben ser comprendidos desde una perspectiva integral, reconociendo la interacción entre políticas, instituciones, sujetos y condiciones materiales. Asimismo, la educación rural en Colombia ha sido caracterizada por la persistencia de brechas frente al contexto urbano, especialmente en lo relacionado con el acceso a recursos, formación docente y pertinencia curricular (MEN, 2018).

La subcategoría *Políticas lingüísticas del MEN* surge como un elemento central para comprender cómo las orientaciones nacionales sobre la enseñanza del inglés se proyectan o no en el contexto rural; la dimensión *Descontextualización curricular* surgió de esta. Los datos permiten evidenciar que dichas políticas, si bien buscan fortalecer el aprendizaje de la lengua extranjera y mejorar los niveles de competencia comunicativa de los estudiantes, tienden a formularse desde una lógica homogénea que no siempre considera las particularidades del contexto rural.

Desde esta perspectiva, las políticas lingüísticas del Ministerio de Educación Nacional se convierten en un marco normativo que orienta la enseñanza del inglés, pero que, en la práctica, se enfrenta a múltiples dificultades para su implementación efectiva en zonas rurales. Programas como Colombia Bilingüe o los lineamientos curriculares en lengua extranjera establecen metas y estándares que responden, en gran medida, a realidades urbanas, lo cual genera una brecha entre las expectativas institucionales y las condiciones reales de las escuelas rurales (MEN, 2016).

De manera complementaria, la subcategoría *Limitaciones* brota como un componente estructural del contexto rural que condiciona la enseñanza del inglés; de esta subcategoría surgieron las dimensiones: *Carencia de recursos materiales y tecnológicos* y *Factores familiares*. Estas limitaciones no se presentan de forma aislada, sino que se articulan con las políticas

educativas y con las dinámicas familiares y comunitarias, configurando un escenario complejo para el desarrollo del proceso educativo.

Las limitaciones identificadas se vinculan principalmente con la carencia de recursos materiales y tecnológicos y con los factores familiares, los cuales inciden directamente en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes y en las estrategias pedagógicas que el docente puede implementar. Tal como lo señala Guba (1981), en investigaciones de corte naturalista es fundamental comprender cómo las condiciones contextuales influyen en los significados y en las acciones de los actores educativos.

La dimensión *Descontextualización curricular* permite profundizar en las tensiones existentes entre las políticas lingüísticas nacionales y la realidad educativa rural. En el análisis se evidencia que el currículo de inglés, al ser implementado de manera estandarizada, tiende a desconocer las condiciones sociales, culturales y económicas del contexto rural, lo que limita su impacto pedagógico.

Esta descontextualización se manifiesta en la dificultad para articular los contenidos del área con las vivencias de los estudiantes, así como en el desconocimiento de la malla de aprendizaje en inglés por parte de los docentes, situación que ha sido documentada en estudios sobre educación rural y enseñanza de lenguas extranjeras (Lu, 2024) y (Johnson, 2023). Desde un enfoque fenomenológico, esta experiencia es vivida por los docentes como una imposición externa que no siempre responde a las necesidades reales del aula, generando prácticas pedagógicas fragmentadas y, en ocasiones, centradas en el cumplimiento formal del currículo.

Así mismo, la dimensión *Carencia de recursos materiales y tecnológicos* da cuenta de una de las problemáticas más recurrentes en el contexto rural: la falta de dotación adecuada para la enseñanza del inglés. Esta carencia se expresa en la ausencia de materiales didácticos, recursos tecnológicos y conectividad a internet, elementos que son considerados fundamentales en los enfoques actuales de enseñanza de lenguas extranjeras (Richards y Rodgers, 2014).

Desde el marco normativo, el MEN reconoce la necesidad de fortalecer la infraestructura y los recursos educativos en zonas rurales; sin embargo, estas políticas no siempre se

materializan de manera efectiva en las instituciones educativas rurales, profundizando la brecha entre lo urbano y lo rural (MEN, 2018). Esta situación obliga al docente a recurrir a estrategias alternativas y a una pedagogía de la escasez (trabajar con las uñas), en la que la creatividad y el esfuerzo individual sustituyen la falta de recursos institucionales.

Y la segunda dimensión *Factores familiares* que hace parte y/o surgió de la subcategoría *Limitaciones*, permite comprender cómo las dinámicas del entorno familiar inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en el contexto rural. Los datos muestran que muchas familias presentan bajos niveles de escolaridad y escasas posibilidades de acompañamiento pedagógico, lo que limita el apoyo que pueden brindar a los estudiantes en su proceso formativo.

Esta realidad ha sido ampliamente documentada en investigaciones sobre educación rural, las cuales señalan que las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias influyen de manera significativa en el rendimiento académico y en la continuidad educativa de los estudiantes (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005; Nossa Llanos, 2024). En este sentido, la enseñanza del inglés se ve afectada no solo por factores escolares, sino también por las condiciones del entorno familiar, configurando un escenario en el que el docente asume un rol compensatorio frente a las desigualdades sociales. Para las familias ubicadas en las zonas rurales no tiene importancia aprender una lengua extranjera, de ahí que el acompañamiento y apoyo de parte de los padres de familia hacia los estudiantes es cero.

Al profundizar en la dimensión *Descontextualización curricular*, emerge con fuerza el código *Brecha de enseñanza entre las zonas rurales y urbanas*, el cual permite evidenciar desigualdades estructurales que inciden directamente en la enseñanza del inglés. Desde la voz de los informantes, esta brecha se manifiesta no solo en el acceso a recursos materiales y tecnológicos, sino también en la formación y el perfil profesional de los docentes.

En primer lugar, uno de los informantes en este caso el actor 2A, señala que en el contexto urbano la enseñanza del inglés suele estar a cargo de docentes con formación específica en el área, situación que contrasta con la realidad rural y expone lo siguiente:

Bueno, hay mucha diferencia porque en la zona urbana los docentes por lo general son docentes de inglés, esa es una; Y la otra es que ellos tienen, la gran mayoría tienen los medios y los recursos para el desarrollo del trabajo.

Esta enunciación pone de relieve una desigualdad en la distribución del talento humano y de los recursos educativos, la cual ha sido reconocida por el Ministerio de Educación Nacional como una de las principales causas de la brecha entre educación rural y urbana (MEN, 2018). De manera complementaria, el actor 1A enfatiza que la falta de recursos tecnológicos en las instituciones rurales limita significativamente las posibilidades pedagógicas del docente, especialmente en un área como el inglés, donde el uso de recursos audiovisuales resulta fundamental y dice:

La diferencia de pronto es la falta de, o la disponibilidad de recursos tecnológicos, porque a veces como le decía es bueno uno empezar la clase, sería chévere con un video, o una cancioncita pero si uno no tiene donde reproducirla si no tiene como, no hay un televisor en el salón o un computador, entonces la falta de esos recursos de esos materiales hacen que uno se limite un poquito en cuanto a crear estrategias más dinámicas y atractivas para los estudiantes.

Esta situación coincide con lo planteado por Richards y Rodgers (2014), quienes destacan que el aprendizaje de lenguas extranjeras se ve fortalecido cuando el docente cuenta con medios que faciliten la exposición al idioma, aspecto que en el contexto rural se ve restringido. Asimismo, la brecha se profundiza cuando se analiza la asignación de áreas según el perfil docente. En este sentido, se evidencia que mientras en la zona urbana se prioriza la formación disciplinar del docente, en la ruralidad el maestro asume múltiples áreas sin contar necesariamente con la preparación específica:

Si hay una brecha bien amplia cierto, porque, y no solamente con el inglés creo que con muchas áreas. En la zona urbana cada docente pues dicta el área que de acuerdo a su perfil, en cambio en la zona rural el docente debe de dictar todas las clases, cuente o no cuente con el perfil que corresponde a esa área, entonces considero que ahí si hay una gran diferencia no, que en la zona urbana tienen en cuenta la formación o el perfil del docente para dictar esa área en cambio la zona rural no. Expresa el actor 2A.

Esta realidad refuerza la idea de una descontextualización del sistema educativo, en la medida en que las políticas de asignación docente no responden a criterios de equidad ni a las particularidades del contexto rural, situación ampliamente documentada en estudios sobre educación rural en Colombia (Correa, 2023; Johnson, 2023).

En estrecha relación con la brecha entre contextos, surge el código *Desconexión del currículo con la zona rural*, el cual da cuenta de la percepción docente frente a un currículo de inglés que no dialoga de manera efectiva con la realidad sociocultural de los estudiantes rurales. Desde la experiencia del actor 1A, el currículo se concibe como un documento de carácter general, con escasa pertinencia contextual y expone:

El currículo, conozco del currículo porque si cuando hago las planeaciones tengo que verlo pero este currículo no se ha enfocado a las zonas rurales es como muy general y no se ha enfocado a la zona rural.

Esta desconexión se expresa en la dificultad para abordar temáticas que resulten significativas para los estudiantes, lo que obliga al docente a realizar procesos de selección y adaptación de contenidos:

Pero sí siento que hay una temática que no es tan acorde al contexto. Entonces, trato de sacar lo más importante o lo que le pueda servir a los estudiantes. De pronto siento que está un poco descontextualizada. Sabemos que los niños del campo o de la zona rural, ellos no están tan avanzados. (Actor 1A).

Al respecto, Martínez Miguélez (2006) sostiene que un currículo desarticulado del contexto tiende a perder sentido pedagógico, afectando la motivación y la apropiación del aprendizaje por parte de los estudiantes. Desde esta perspectiva, el currículo de inglés se percibe como ajeno a la vida cotidiana del estudiante rural, lo que genera una distancia entre el saber escolar y el entorno inmediato. Así lo expresa de nuevo el actor 1A al señalar la necesidad de un currículo más cercano a la experiencia diaria:

Ese currículum tiene que estar más relacionado con la vida cotidiana de los estudiantes. Ellos en verdad necesitan aprender del inglés, que ellos lo puedan aprender a su diario vivir y que ellos también puedan utilizar de pronto esos conocimientos que tienen. De acuerdo con la nueva temática que se va a ver. Que se relacione con la clase, con la escuela, con la vereda. Con el entorno que los rodea.

Esta postura se articula con los planteamientos del enfoque sociocultural de Vygotsky (1979), el cual resalta la importancia de contextualizar el aprendizaje en las prácticas sociales del entorno, y desde el ámbito normativo, el MEN ha promovido la contextualización curricular como un principio orientador de la educación rural; no obstante, los hallazgos evidencian que dicha orientación no siempre se concreta en los diseños curriculares institucionales, generando una brecha entre el discurso oficial y la práctica pedagógica (MEN, 2016).

Y dentro de esta dimensión también emerge el código *Desconocimiento de la malla de aprendizaje de inglés*, el cual pone en evidencia debilidades en los procesos de apropiación y construcción curricular a nivel institucional, así lo expresa el actor 2A quién reconoce abiertamente no conocer la malla de aprendizaje del área:

No, la verdad no, no la conozco, pero pensaría que tiene que estar más contextualizado a las necesidades y pues a todo lo que se relaciona con el contexto de los estudiantes.

Este desconocimiento se ve reforzado por la falta de vinculación del docente en la elaboración de la malla institucional ya que de igual manera expone:

No, la malla institucional no participe en la construcción, ya estaba hecha, está en este momento en proceso de actualización y de mejora pero no, no tuve participación en la construcción de esa malla.

Esta situación refleja una práctica curricular vertical, en la que los docentes rurales son receptores de decisiones previamente tomadas, sin espacios reales de participación, lo cual contribuye a la descontextualización del currículo y al desconocimiento del mismo; por lo tanto, desde una perspectiva crítica, Bonilla-Castro y Rodríguez (2005) señalan que cuando los actores

educativos no participan en la construcción curricular, el currículo tiende a convertirse en un instrumento normativo desvinculado de la realidad, perdiendo su carácter pedagógico. En concordancia, el MEN ha planteado la importancia de la participación docente en la construcción de proyectos curriculares pertinentes (semanas institucionales); sin embargo, los relatos evidencian que este principio no siempre se materializa en el contexto del trabajo pedagógico rural (MEN, 2018). Lo anterior, permite comprender que la enseñanza del inglés en la zona rural se desarrolla en un escenario marcado por profundas desigualdades, currículos poco pertinentes y una limitada participación docente en los procesos de planificación curricular. Estas condiciones configuran una brecha estructural que afecta tanto la práctica pedagógica como las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes rurales, y que exige repensar las políticas educativas desde una perspectiva contextualizada y equitativa.

El análisis de la *descontextualización curricular* permitió evidenciar que la enseñanza del inglés en el contexto rural se ve afectada por currículos estandarizados que no siempre responden a las realidades socioculturales de los estudiantes ni a las condiciones del entorno educativo. No obstante, esta problemática no puede comprenderse de manera aislada, ya que se encuentra estrechamente vinculada a las condiciones materiales en las que se desarrolla el proceso pedagógico. En consecuencia, resulta pertinente profundizar en la dimensión *Carencia de recursos materiales y tecnológicos* y de la cual emergieron los códigos: *Necesidad de dotación de recursos - Falta de recursos tecnológicos - Falta de conectividad a internet - Falta de recursos pedagógicos y didácticos*, y la cual permite analizar cómo la falta de dotación, infraestructura y acceso a recursos incide directamente en la posibilidad de implementar el currículo de manera pertinente y significativa en la escuela rural.

La dimensión *Carencia de recursos materiales y tecnológicos* profundiza las limitaciones estructurales que configuran el contexto rural y que inciden directamente en la enseñanza del inglés. A partir de los relatos de los informantes, se evidencia que la ausencia de recursos no solo restringe el uso de estrategias didácticas diversificadas, sino que condiciona de manera significativa las posibilidades de implementación del currículo y de las políticas lingüísticas nacionales en la práctica cotidiana del aula. Desde esta figura, la carencia de recursos se

constituye en un factor que amplía la brecha entre lo que se espera desde el nivel normativo y lo que realmente puede desarrollarse en las instituciones educativas rurales.

En primer lugar, emerge el código *Necesidad de dotación de recursos*, el cual refleja de manera contundente la ausencia casi total de materiales y herramientas para la enseñanza del inglés en el contexto rural. El actor 2A expresa esta realidad con claridad al señalar:

Nada, ni siquiera un libro, una cartilla, nada, pero sería ideal que incluyeran esta área, o se enfocaran más en esta área, en las formaciones, en las actividades que ellos realizan.

Este argumento evidencia que la enseñanza del inglés se desarrolla en condiciones de falta del material adecuado y reglamentario, donde incluso los recursos básicos están ausentes (energía eléctrica entre otros). A partir de esta carencia, el actor 2A argumenta la necesidad de que las instituciones y las entidades educativas territoriales incluyan de manera más explícita el área de inglés en sus procesos de dotación, formación y acompañamiento, y plantea lo siguiente:

Deberían proveer herramientas digitales, herramientas didácticas, en realidad es que no dan nada, en el contexto en que laboro no existe nada de esos recursos, al menos que instalaran internet.

Este planteamiento pone de manifiesto una desconexión entre las políticas lingüísticas promovidas por el MEN y las condiciones reales de las instituciones rurales, lo cual limita el alcance de dichas políticas en términos de equidad y calidad educativa. En esta misma línea, se reconoce la importancia de contar con recursos audiovisuales básicos, como televisores o reproductores de audio, que faciliten la exposición al idioma y el aprendizaje de la pronunciación:

Por ejemplo, necesitamos un televisor en cada salón por decir algo para ello desarrollar más fácil la clase de inglés. Para poner la memoria y ponerlos a ellos a que repitan, repitan, y a que aprendan las canciones a través de audios. (Actor 2A).

Tal planteamiento coincide con lo señalado por Brown (2007), quien destaca que la enseñanza de lenguas extranjeras requiere de estímulos auditivos y visuales que favorezcan la adquisición del idioma, especialmente en contextos donde el contacto con la lengua es limitado; en la misma línea, el código *Falta de recursos tecnológicos* da cuenta de una limitación recurrente que afecta la planificación y el desarrollo de las clases de inglés. Uno de los informantes reconoce que los medios digitales constituyen herramientas fundamentales para la enseñanza; sin embargo, su uso se ve restringido en el contexto rural:

Los medios digitales son una herramienta muy importante... pero eso es algo que se dificulta mucho en el contexto rural (Actor 1A).

Esta dificultad se traduce en la imposibilidad de implementar estrategias pedagógicas dinámicas que incorporen videos, canciones o materiales interactivos, es lo que expone el actor 1A:

La diferencia de pronto es la falta de, o la disponibilidad de recursos tecnológicos, porque a veces como le decía es bueno uno empezar la clase, sería chévere con un video, o una cancioncita pero si uno no tiene donde reproducirla si no tiene como, no hay un televisor en el salón o un computador, entonces la falta de esos recursos de esos materiales hacen que uno se limite un poquito en cuanto a crear estrategias más dinámicas y atractivas para los estudiantes.

En consecuencia, el docente se ve obligado a limitar sus estrategias didácticas, afectando la motivación y el aprendizaje de los estudiantes. Richards y Rodgers (2014) señalan que la integración de recursos tecnológicos en la enseñanza de lenguas fortalece los procesos comunicativos y la comprensión del idioma, lo que resalta aún más la gravedad de esta carencia en el contexto rural, y desde el ámbito institucional, el MEN ha reconocido la necesidad de fortalecer el uso pedagógico de las TIC en las escuelas rurales; no obstante, los relatos evidencian que esta intención no siempre se materializa en dotaciones concretas, profundizando las desigualdades entre contextos educativos (MEN, 2016).

Vinculado estrechamente a lo anterior, surge el código *Falta de conectividad a internet*, el cual constituye una de las principales barreras para el acceso a recursos digitales y a información actualizada, el actor 1A describe esta situación al señalar:

Dentro de los recursos didácticos están los que Yo llevo en mi computador, allá no tenemos internet para investigación o para mostrarle a los muchachos directamente un video, entonces tiene uno que preparar llevar las fotocopias, llevar el diccionario, llevar el texto de inglés, eso lo que uno lleve, el tablero también.

Lo anterior obliga al docente a depender exclusivamente de los materiales que puede preparar y llevar desde su hogar, en este caso depende de su presupuesto personal cuando adquiere un celular de alta gama o un computador portátil, y los cuales dejan de ser personales para convertirse en las herramientas tecnológicas de trabajo en el aula de clase, ya que en muchos casos, el acceso a internet depende únicamente de los dispositivos particulares del docente, así lo expresa el actor 2A:

Si no es de nuestro celular, pues no hay internet. O sea, entonces de la institución cero, no hay ningún apoyo.

Esta realidad evidencia una transferencia de responsabilidades desde la institución hacia el docente, quien asume de manera individual la carga de suplir las deficiencias estructurales del sistema educativo rural. Lu (2024) plantea que la brecha digital en contextos rurales no solo limita el acceso a la tecnología, sino que profundiza las desigualdades educativas, especialmente en áreas como la enseñanza de lenguas extranjeras, donde el contacto con materiales auténticos resulta fundamental.

En la misma línea y para finalizar con el último código de la dimensión *Carencia de recursos materiales y tecnológicos*, emerge el código *Falta de recursos pedagógicos y didácticos* el cuál sintetiza las múltiples carencias que caracterizan el contexto rural. En este caso el actor 2A describe esta situación de manera categórica:

En la zona rural no existe ningún tipo de material pedagógico... no hay ni siquiera fluido eléctrico, no hay señal, internet, salas especializadas.

Este escenario obliga al docente a trabajar “con lo que se pueda, con lo que hay” razón por la cual se ve obligado a recurrir en muchos casos a la improvisación y uso de recursos tradicionales ante la carencia de recursos tecnológicos para innovar su enseñanza, así lo expone el actor 1A:

Uno como docente debe preparar para llevar las fotocopias, llevar el diccionario, llevar el texto de inglés... y el uso del tablero.

Esta práctica confirma que, en el contexto rural, la enseñanza del inglés se sostiene en gran medida sobre el esfuerzo individual del docente, más que en el respaldo institucional. Bonilla-Castro y Rodríguez (2005) señalan que cuando las condiciones materiales son insuficientes, el docente se convierte en un mediador que intenta compensar las carencias del sistema; sin embargo, esta situación no garantiza condiciones de equidad ni de calidad educativa.

La *Carencia de recursos materiales y tecnológicos* se convierte en una de las limitaciones más significativas del contexto rural para la enseñanza del inglés. La ausencia de dotación, recursos tecnológicos, conectividad y materiales didácticos no solo restringe las estrategias pedagógicas del docente, sino que profundiza la brecha entre el discurso normativo y la realidad educativa. Esta dimensión reafirma la necesidad de repensar las políticas educativas desde una perspectiva contextualizada, que garantice condiciones mínimas para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes y equitativos en la ruralidad.

Si bien la carencia de recursos materiales y tecnológicos constituye una limitación estructural que incide de manera directa en la enseñanza del inglés en el contexto rural, también se puede identificar que dichas dificultades se dan por condiciones propias del entorno familiar de los estudiantes. En este sentido, la dimensión *Factores familiares* emerge como un componente clave para comprender cómo las dinámicas socioculturales y educativas del núcleo familiar influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en la escuela, ampliando la comprensión del contexto rural más allá del ámbito escolar.

Desde esta perspectiva, los factores familiares se configuran como un elemento que, en muchos casos, limita el acompañamiento académico de los estudiantes, profundizando las brechas educativas existentes y condicionando el impacto de las estrategias pedagógicas desarrolladas por el docente en el aula. Entonces, el código *Familias con escasa alfabetización* pone en evidencia una de las realidades más sensibles del contexto rural, los bajos niveles de escolaridad de los padres de familia, lo cual incide directamente en su capacidad para apoyar los procesos educativos de sus hijos. El actor 1A describe esta situación al señalar que:

Los padres de familia pues en su mayoría ellos no saben leer ni escribir... y mucho menos van a ayudarle a los chicos a desarrollar temáticas o tareas en inglés.

Este testimonio refleja cómo la falta de alfabetización básica se convierte en una barrera significativa para el acompañamiento académico, especialmente en un área como el inglés, que exige competencias lingüísticas específicas. En consecuencia, el aprendizaje del inglés se percibe en algunos casos como un saber lejano o poco accesible para las familias rurales (no le dan la importancia que amerita), lo que afecta la valoración que estas otorgan al área. Así lo da a conocer el actor 1A al señalar que, aunque algunas personas reconocen la importancia del idioma:

Por desconocimiento... no le dan como esa relevancia, como esa importancia que amerita el aprendizaje del inglés.

Esta situación coincide con lo planteado por Bonilla-Castro y Rodríguez (2005), quienes señalan que el capital cultural de las familias influye de manera directa en la manera como se apropian y valoran los procesos educativos, y desde el Ministerio de Educación Nacional enfatiza que la educación rural se desarrolla en contextos donde persisten altos índices de rezago educativo en la población adulta, lo cual incide en el acompañamiento familiar y en la permanencia escolar de los estudiantes (deserción escolar) (MEN, 2018). En este sentido, la escasa alfabetización de las familias no solo limita el apoyo académico, sino que también condiciona la comprensión del sentido y la utilidad del aprendizaje del inglés en la vida cotidiana.

De manera estrechamente vinculada al código anterior, emerge el código *Falta de acompañamiento pedagógico a sus hijos*, el cual da cuenta de la limitada participación de las familias en los procesos educativos, particularmente en el área de inglés:

Menos en el área de inglés, no apoyan nada. No, no hay acompañamiento (Actor 2A).

Esta falta de acompañamiento no se restringe únicamente al inglés, sino que se extiende a otras áreas del currículo, como lo reconoce el Actor 2A:

No solamente en el área de inglés sino que también... que los padres de familia como que estén más atentos a las necesidades de los chicos.

Tal situación revela que el vínculo familia–escuela en el contexto rural se encuentra debilitado, lo cual incrementa la responsabilidad del docente como principal mediador del proceso educativo. Lo anterior deja en evidencia una ausencia casi total de apoyo familiar, en todo el ámbito académico de los estudiantes, los padres de familia actualmente asimilan la escuela como una guardería en la cual cuidan y alimentan a sus hijos. Cabe aclarar que la mayoría de las familias casi el 100% de ellas pertenecen a estratos bajos y los padres de familia envían a sus hijos a la escuela mientras ellos salen a trabajar.

No obstante, los informantes también reconocen que una mayor vinculación de las familias podría favorecer el aprendizaje de los estudiantes, así lo aprueba el actor 2A:

Si los padres de familia se vinculan, habrá un apoyo más para el desarrollo y el aprendizaje de los chicos.

Esta afirmación resalta la importancia de fortalecer la participación familiar como estrategia para mejorar los procesos educativos, tal como lo plantean enfoques socioculturales del aprendizaje que destacan el rol del entorno social en la construcción del conocimiento (Vygotsky, 1979).

En suma, la dimensión *Factores familiares* permite comprender que la enseñanza del inglés en el contexto rural no depende únicamente de las condiciones institucionales o de las competencias del docente, sino que se encuentra profundamente influenciada por las dinámicas familiares de los estudiantes. La escasa alfabetización de las familias y la limitada participación en los procesos educativos configuran un escenario que restringe el acompañamiento pedagógico y refuerza las brechas de aprendizaje. Esta realidad exige pensar la enseñanza del inglés desde una perspectiva integral, que reconozca al contexto familiar como un actor clave en la construcción de experiencias educativas significativas en la ruralidad.

El análisis del sistema categorial emergente de las entrevistas permitió comprender, desde la voz de los actores educativos, la complejidad que caracteriza la enseñanza del inglés en el contexto rural del municipio de Florencia, Caquetá. A partir de las experiencias narradas por los informantes, fue posible develar no solo las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el aula, sino también las condiciones estructurales, institucionales y socioculturales que inciden en dichos procesos, configurando un escenario educativo marcado por tensiones, desafíos y esfuerzos constantes por parte del docente rural.

En este sentido, las categorías, subcategorías, dimensiones y códigos que emergieron y fueron analizadas evidencian que la enseñanza del inglés en la ruralidad se sostiene, en gran medida, sobre el compromiso, la disposición y la autoformación del docente, quien asume múltiples roles frente a la ausencia de condiciones óptimas para el desarrollo del área. En el avance del análisis se identificó cómo el desarrollo profesional docente, las políticas lingüísticas del Ministerio de Educación Nacional, las limitaciones institucionales y los factores familiares se entrelazan, influyendo de manera directa en la planificación, implementación y evaluación de la enseñanza de una lengua extranjera.

Asimismo, el análisis pone de manifiesto una brecha significativa entre las orientaciones normativas y curriculares establecidas a nivel nacional y las realidades educativas del contexto rural. La descontextualización curricular, la carencia de recursos materiales y tecnológicos y la limitada participación familiar configuran un escenario que condiciona las posibilidades de enseñanza hacia los estudiantes y exige del docente una constante adaptación pedagógica. Esta situación confirma lo planteado por diversos autores en el campo de la investigación cualitativa,

quienes destacan la importancia de comprender los fenómenos educativos desde su contexto particular y desde la experiencia vivida de los sujetos (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005; Van Manen, 2003).

Desde una perspectiva fenomenológica, las entrevistas permitieron acceder al significado que los docentes atribuyen a su práctica y a la enseñanza del inglés en la ruralidad, revelando una experiencia marcada por el esfuerzo, la reflexión y el compromiso ético con la formación de los estudiantes. En este proceso, el docente rural se refleja como un actor clave que, pese a las limitaciones del contexto, busca generar aprendizajes significativos y sentar bases para el desarrollo futuro de sus estudiantes, incluso en áreas que no corresponden directamente a su formación disciplinar, en este caso el área de inglés.

El sistema categorial emergente de las entrevistas constituye un insumo fundamental para la construcción teórica de esta investigación, al permitir comprender la enseñanza del inglés en el contexto rural como un fenómeno complejo, situado y dinámico. Los hallazgos obtenidos a partir de las voces de los informantes no solo aportan a la comprensión del problema investigado, sino que sientan las bases para el análisis posterior de las observaciones de aula y para la triangulación de la información, procesos que permitirán profundizar en la interpretación del fenómeno y avanzar hacia la construcción teórica que orienta el propósito central de esta tesis doctoral.

Análisis de las observaciones realizadas a los informantes clave

Una vez concluido el análisis del sistema categorial emergente de las entrevistas, se da continuidad al Capítulo IV con el análisis del *Sistema Categorial Emergente de las Observaciones de Aula*, el cual permitió al investigador aproximarse a la enseñanza del inglés en el contexto rural desde la práctica pedagógica desarrollada en el escenario escolar. En esta fase de la investigación, la observación se constituyó en una técnica fundamental para comprender las acciones, dinámicas y decisiones pedagógicas que se manifestaron durante el desarrollo de las clases.

El sistema categorial emergente de las observaciones se construyó siguiendo los principios del análisis cualitativo propuestos por Strauss y Corbin, quienes señalan que las categorías deben emerger de los datos a partir de un proceso sistemático de codificación y análisis, respetando el significado de las experiencias observadas y evitando imponer estructuras teóricas previas (Strauss y Corbin, 2015). En coherencia con este enfoque, el análisis de las observaciones permitió identificar regularidades y patrones vinculados con la planificación y el desarrollo de la enseñanza del inglés en el contexto rural.

Como resultado de este proceso emergió la categoría central *Planificación de la enseñanza en inglés*, la cual agrupa las acciones y decisiones pedagógicas que el docente pone en práctica antes, durante, y al cierre la clase. De esta categoría se derivaron 02 subcategorías que dan cuenta de distintos aspectos de la planificación: *Estrategias de Enseñanza de inglés en la ruralidad y Mediación del docente*, y de estas emergieron las dimensiones: *Estrategias de inicio – Estrategias de desarrollo de la clase – Cierre y consolidación del aprendizaje - Recursos tradicionales – Tecnología y recursos digitales – Evaluación formativa y sumativa – Interacción docente estudiante – Participación y disciplina* y de éstas los códigos que permiten profundizar en la comprensión de la práctica docente observada.

La tabla 7 que se presenta a continuación recoge de manera organizada la categoría, subcategorías, dimensiones y códigos emergentes del análisis de las observaciones de aula, constituyéndose en un referente estructural para el desarrollo del análisis interpretativo posterior. Este sistema categorial permite comprender la planificación de la enseñanza del inglés como un proceso situado, construido desde la práctica cotidiana del docente en el contexto rural.

Tabla 7

Sistema emergente basado en las observaciones

Códigos	Dimensiones	Subcategoría	Categoría
Activación de conocimientos previos	Estrategias de inicio		
Inicio de clase sin activación de conocimientos previos			
Rutinas de inicio de clases			
Saludo para iniciar la clase			
Sopas de letras para la enseñanza de vocabulario			
Asignación de roles durante la clase	Estrategias de desarrollo de clase		
Asociación de imágenes y palabras para la enseñanza de vocabulario			
Colorear, recortar y pegar.			
Traducción de vocabulario			
Enseñanza de vocabulario			
Errores ortográficos en la escritura del docente	Cierre y consolidación del aprendizaje	Estrategias de Enseñanza de inglés en la ruralidad	
Terminación de tareas y actividades en casa			
Uso de material impreso (fotocopias) como apoyo visual y práctico			
Uso del tablero como herramienta de clase			
Uso del cuaderno como herramienta de registro y de clase			
Uso de imágenes	Recursos tradicionales		
Uso de dibujos			
Descripción de las aulas de clase			
Uso de audios y canciones en clase.			
Limitaciones tecnológicas.			
Uso de video como herramienta visual para enseñar gramática.	Tecnología y recursos digitales		Planificación de la Enseñanza del inglés
Evaluación sumativa			
Retroalimentación y evaluación formativa			
Revisión y calificación de actividades			
Tareas individuales y revisión de cuaderno			
Uso del español como lengua de instrucción en el aula	Evaluación formativa y sumativa		
Levantamiento de manos para responder, participar y pedir permiso			
Repetición y pronunciación de vocabulario			
Pronunciación incorrecta en la enseñanza de vocabulario			
Repetición dirigida en enseñanza de vocabulario			
Respuesta evasiva a la pregunta del estudiante	Interacción docente – estudiante		
Respuesta oral en coro			
Monitoreo de actividad individual			
Resolución de conflictos y registro de observaciones durante la clase			
Respuestas orales espontáneas a preguntas del docente			
Baja asistencia escolar (factores climáticos)	Participación y disciplina	Mediación del docente	
Trabajo individual durante la clase			
Manejo inadecuado del tiempo en clase			
Comportamiento disruptivo y falta de control en el aula			
Manejo de disciplina y tiempo en clase			

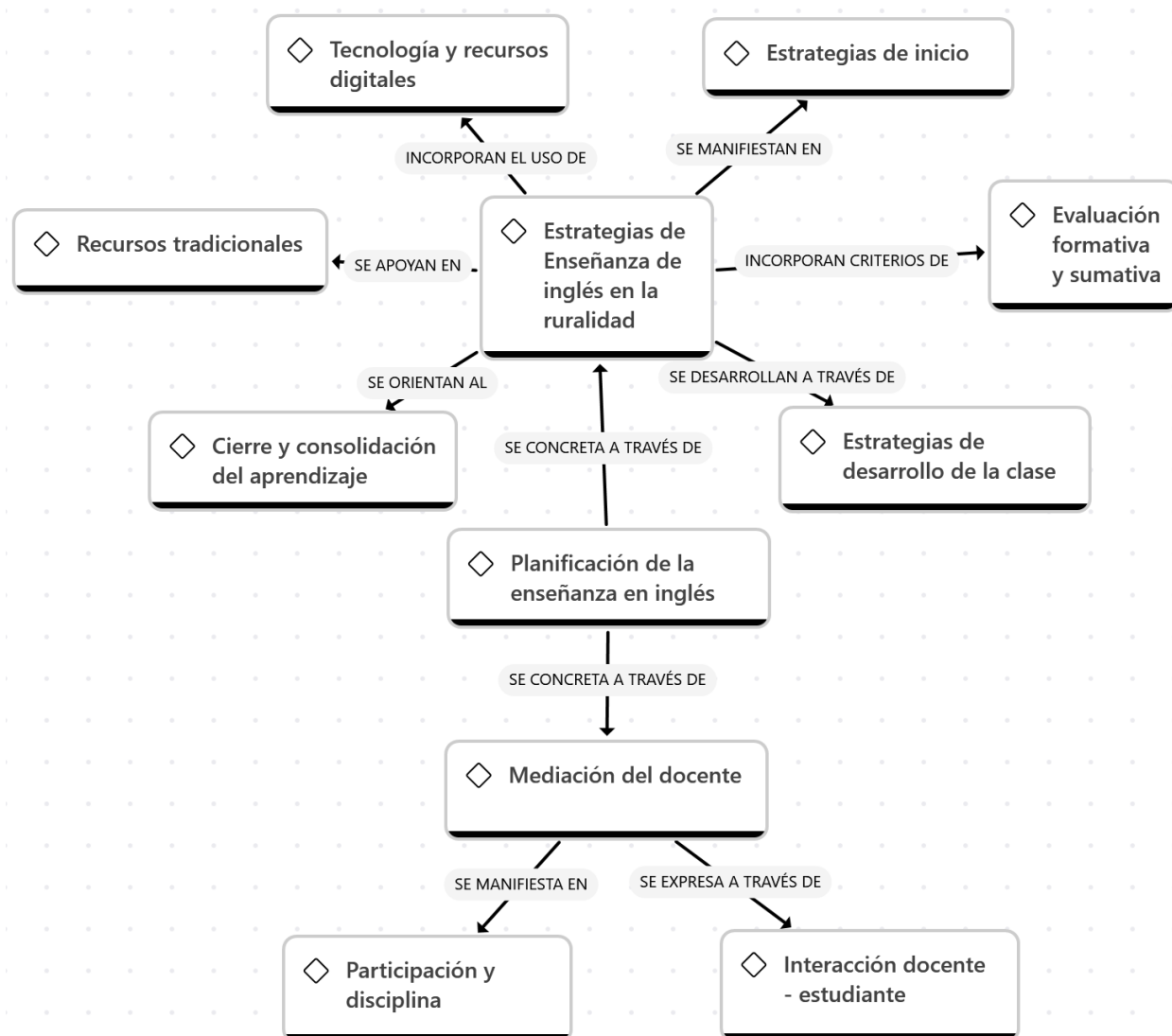
Nota: Elaboración propia.

Con el propósito de visualizar la estructura del sistema categorial emergente derivado de las observaciones de aula, se presenta a continuación la Figura 10, en la cual se representa de manera gráfica la categoría central *Planificación de la enseñanza en inglés*, junto con sus subcategorías y las dimensiones que emergieron de estas. Esta figura permite apreciar la

organización interna del sistema categorial y las relaciones que se establecen entre sus componentes, facilitando la comprensión del proceso de análisis desarrollado a partir de la observación de la práctica pedagógica en el contexto rural.

Figura 10

Categoría: Planificación de la enseñanza del inglés, subcategorías y dimensiones



Nota: Elaboración propia.

La Figura 10 representa la organización del sistema categorial emergente derivado de las observaciones de aula, cuya categoría central es la *Planificación de la enseñanza del inglés*. Esta categoría permite comprender cómo el docente estructura, orienta y desarrolla la clase de inglés en el contexto rural, a partir de decisiones pedagógicas que se manifiestan antes, durante y al

cierre del proceso de enseñanza. Desde lo observado, la planificación no se reduce a un ejercicio previo de organización, sino que se configura como un proceso dinámico y situado, condicionado por el contexto, los recursos disponibles y las características de los estudiantes.

En este marco, la planificación se articula con dos subcategorías principales: *Estrategias de enseñanza de inglés en la ruralidad* y *Mediación del docente*, las cuales permiten profundizar en los modos concretos en que el docente pone en práctica su planificación dentro del aula.

En primer lugar, la subcategoría *Estrategias de enseñanza de inglés en la ruralidad* da cuenta del conjunto de acciones pedagógicas que el docente implementa para favorecer el aprendizaje del idioma en condiciones propias del contexto rural. De esta subcategoría emergen diversas dimensiones que evidencian la intencionalidad pedagógica del docente y su capacidad de adaptación a las limitaciones del entorno. Entre ellas se encuentran las *Estrategias de inicio*, orientadas a captar la atención de los estudiantes y activar conocimientos previos; las *Estrategias de desarrollo de la clase*, que estructuran el trabajo central de la sesión; y el *Cierre y consolidación del aprendizaje*, entendido como un momento clave para reforzar y dar sentido a los contenidos abordados.

Asimismo, dentro de esta subcategoría emergen las dimensiones *Recursos tradicionales* y *Tecnología y recursos digitales*, las cuales reflejan el uso diferenciado de materiales en función de la disponibilidad en el contexto. Tal como se reportó en las entrevistas, en las observaciones se evidenció que, el docente recurre principalmente a recursos tradicionales como el tablero, fotocopias y guías, complementándolos cuando es posible, con recursos tecnológicos básicos. Esta práctica se alinea con lo planteado por Brown (2007), quien sostiene que la efectividad de las estrategias de enseñanza no depende exclusivamente del tipo de recurso, sino de la intencionalidad pedagógica con la que se utilicen. No obstante, la limitada disponibilidad de recursos digitales condiciona la planificación y restringe el acceso a experiencias más auténticas de uso del idioma, situación que el MEN ha reconocido como una de las principales brechas en la educación rural (MEN, 2018).

De manera transversal, se identifica la *Evaluación formativa y sumativa* como una dimensión que acompaña las estrategias de enseñanza, evidenciando que la planificación del

docente incluye procesos de seguimiento continuo del aprendizaje. Desde lo observado, la evaluación se manifiesta a través de preguntas, retroalimentaciones orales y ejercicios prácticos, lo cual coincide con los planteamientos de Richards y Rodgers (2014) sobre la importancia de una evaluación integrada al proceso de enseñanza de lenguas extranjeras.

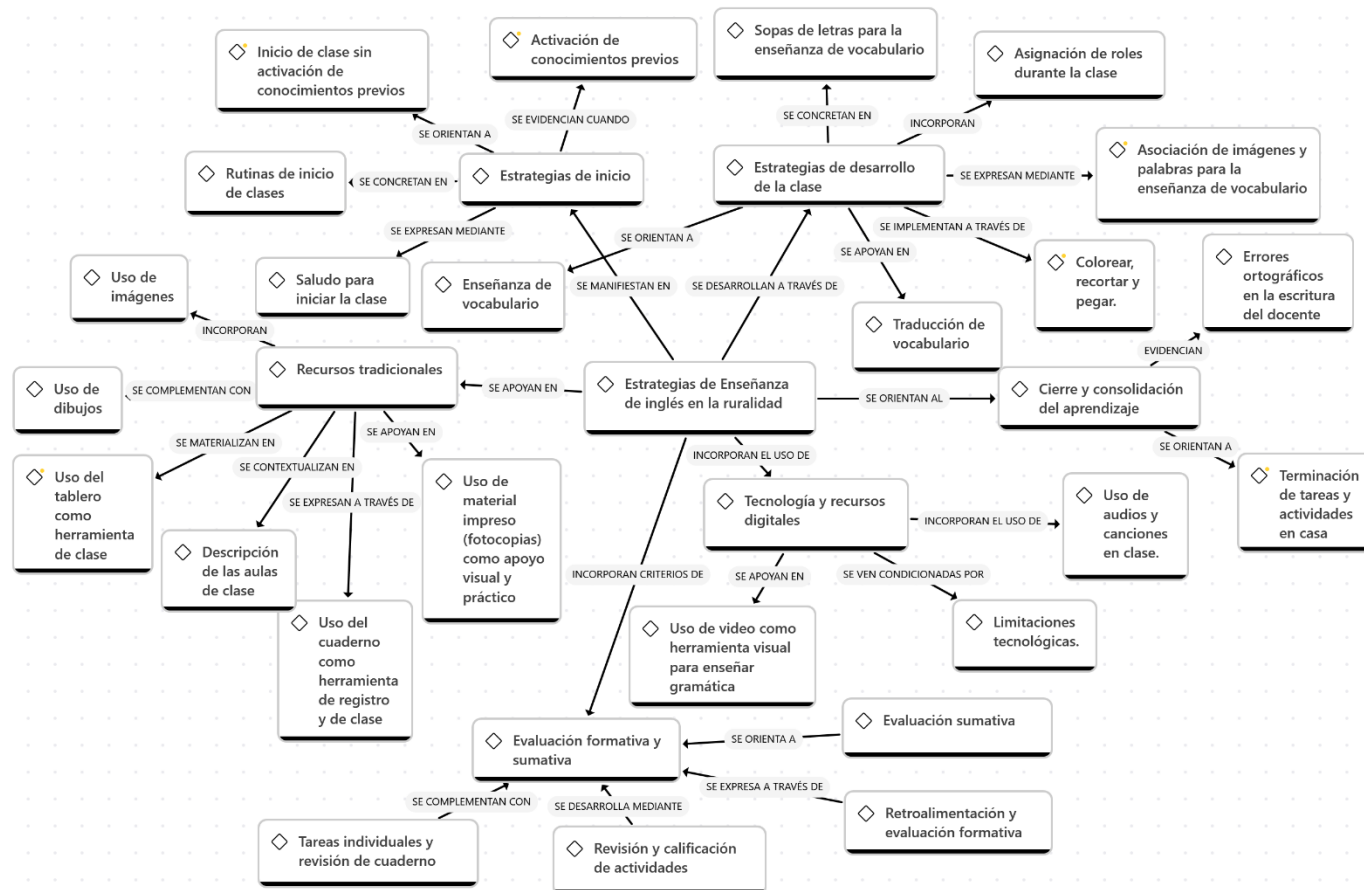
Por otra parte, la subcategoría *Mediación del docente* permite comprender el papel activo del maestro como orientador del aprendizaje y facilitador de las interacciones en el aula. En este sentido, la planificación de la enseñanza del inglés se expresa también en la forma como el docente regula la *Interacción docente–estudiante* y promueve la *Participación y disciplina* durante la clase. Estas dimensiones evidencian que la planificación no solo contempla contenidos y actividades, sino también la gestión del aula y la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

Desde una perspectiva sociocultural, la mediación del docente se constituye en un elemento central para el aprendizaje, en tanto el maestro actúa como guía que acompaña al estudiante en la construcción del conocimiento (Vygotsky, 1979). Las observaciones muestran que, en el contexto rural, esta mediación adquiere un valor aún mayor, dado que el docente asume múltiples roles para sostener el proceso educativo frente a las limitaciones del entorno.

La *Planificación de la enseñanza del inglés* como un proceso integral que articula estrategias pedagógicas, uso de recursos, evaluación y mediación docente, desde la práctica cotidiana en el aula rural, se caracteriza por su flexibilidad, adaptación al contexto y énfasis en la participación del estudiante, aspectos que van de la mano con las orientaciones del MEN en relación con la pertinencia y contextualización de los procesos educativos en zonas rurales (MEN, 2016). De esta manera, la figura se constituye en un referente clave para profundizar, en los apartados siguientes, en el análisis detallado de cada una de las dimensiones y códigos que emergen de la observación de la práctica pedagógica.

Figura 11

Subcategoría: Estrategias de enseñanza de inglés en la ruralidad, dimensiones y códigos



Nota: Elaboración propia.

Dentro de la subcategoría *Estrategias de enseñanza de inglés en la ruralidad*, la dimensión *Estrategias de inicio* permite comprender cómo se da apertura a la clase y de qué manera el docente crea condiciones iniciales para el aprendizaje. Desde lo observado, el inicio funciona como un momento clave para organizar el grupo, orientar la atención y situar a los estudiantes frente al tema; por ello, pequeñas acciones como preguntar por la clase anterior, establecer rutinas o saludar en inglés marcan diferencias en el ritmo y sentido con el que se desarrolla la sesión (Brown, 2007).

En primer lugar, se identifica el código *Activación de conocimientos previos*, evidenciado cuando el Actor 1A inicia retomando la experiencia anterior mediante preguntas directas. En una de las observaciones, el Actor 1A pregunta:

¿Recuerdan que hicimos la clase anterior?

Y varios estudiantes responden recordando actividades previas relacionadas con *animales en inglés* (dibujar, escribir y colorear). A partir de esta dinámica, se aprecia que la docente abre un espacio de recordación que permite que los estudiantes se conecten con lo trabajado y participen desde lo que tienen presente, lo cual favorece la continuidad del proceso de aprendizaje y ayuda a ubicar el tema en una secuencia pedagógica.

Seguidamente, al escribir el título en el tablero, El Actor 1A vuelve a interrogar:

¿Niños qué actividades hemos venido viendo o realizando en clase?

La respuesta del grupo confirma la temática general, aunque aparecen animales no trabajados formalmente, como “loros”, “marranos”, “ratones”, “vacas” y “toros”, y se registra incluso la sonrisa de un estudiante al participar. Esta situación resulta significativa porque muestra que, al recordar, los estudiantes amplían el contenido desde su propio universo cercano; es decir, conectan el aprendizaje con referentes propios del contexto rural, lo que puede convertirse en una oportunidad pedagógica para resignificar el vocabulario desde su entorno inmediato (Vygotsky, 1979). Al mismo tiempo, deja ver que la activación de conocimientos previos requiere ser acompañada por el docente para orientar, precisar y consolidar aquello que se recuerda, de modo que la participación se transforme en aprendizaje organizado.

Ahora bien, también emerge el código *Inicio de clase sin activación de conocimientos previos*, donde se observa una apertura más directa y centrada en el tema. En este caso, el Actor 2A ingresa, saluda:

“Hola niños buenos días” E inicia sin llamar lista, sin conectar con la clase anterior y sin explorar la experiencia previa sobre el contenido; posteriormente escribe en el tablero el tema: *Las preposiciones de lugar*.

Este tipo de inicio evidencia que el inicio de la clase se concentra en el contenido gramatical o estructura escrito como punto de partida, lo cual puede agilizar el comienzo, pero

reduce la oportunidad de situar a los estudiantes en la continuidad del proceso y de activar el lenguaje previamente trabajado, aspecto relevante cuando se busca favorecer aprendizaje significativo en lengua extranjera (Richards y Rodgers, 2014).

De manera paralela, se reconoce el código *Rutinas de inicio de clases*, que aparece como una práctica organizativa que antecede el trabajo académico. En una observación, el Actor 1A recibe puntualmente a las 7:00 a. m., saluda a medida que llegan los estudiantes y espera a que se ubiquen en sus puestos. En otra, el Actor 2A entra, saluda:

Buenos días estudiantes.

Obtiene respuesta en coro y procede a llamar lista para registrar asistencia. Estas rutinas, aunque sencillas, cumplen una función pedagógica clara: estabilizan el ambiente, ordenan el grupo y permiten iniciar la clase con cierta estructura, especialmente en contextos donde la organización del aula es decisiva para sostener el desarrollo de la sesión.

En esa misma línea, surge el código *Saludo para iniciar la clase*, el cual se observa como práctica reiterada y, en un caso particular, como posibilidad de incorporar el inglés desde el primer momento. Por un lado, se registra el saludo en español seguido del llamado a lista (Actor 2A), lo que refuerza la lógica rutinaria de inicio. Sin embargo, en otra observación el Actor 2A saluda: *Good morning*. Y solo cuatro o cinco estudiantes responden: *Good morning teacher*, mientras el resto permanece hablando e inquieto; además, se observa que es la primera vez que se saluda en inglés en el conjunto de observaciones realizadas (Actor 2A). Este hecho, aunque puntual, sugiere que el saludo en inglés puede funcionar como una estrategia breve de exposición al idioma, coherente con orientaciones del MEN que promueven el uso progresivo y contextualizado de expresiones cotidianas para familiarizar a los estudiantes con la lengua extranjera (MEN, 2016). Aun así, lo observado también sugiere que para que este tipo de práctica tenga mayor impacto, requiere sistematicidad y acompañamiento del docente para lograr mayor participación y atención del grupo. Desde lo observado, estas decisiones iniciales inciden en la disposición del grupo, en la continuidad pedagógica y en las posibilidades de introducir el inglés como parte natural de la dinámica escolar, lo cual resulta especialmente relevante en contextos donde el contacto con el idioma fuera del aula suele ser limitado (MEN, 2018).

Continuando con la dimensión *Estrategias de desarrollo de la clase*, esta permite comprender, desde lo observado, cómo se concreta la enseñanza del inglés durante el momento central de la sesión. En este punto, la práctica pedagógica se organiza principalmente a través de actividades secuenciadas que buscan fijar vocabulario, sostener la participación del grupo y facilitar el trabajo individual en el cuaderno, recurriendo a recursos accesibles y a dinámicas repetitivas que hacen “visible” el contenido en el aula. En términos didácticos, este tipo de desarrollo resulta consistente con actividades estructuradas y apoyos concretos para sostener la atención y la comprensión en contextos donde el inglés no se usa de manera natural fuera de la escuela (Brown, 2007).

En primer lugar, emerge el código *Sopas de letras para la enseñanza de vocabulario*, el cual constituye una estrategia de desarrollo basada en material impreso y trabajo individual. Se observa que el Actor 1A entrega una fotocopia con una sopa de letras que incluye nombres de animales en español e inglés y, como parte de la organización de la actividad, solicita los cuadernos para pegar la guía:

Para iniciar la primera actividad la profesora les muestra a los estudiantes una fotocopia en la cual hay una sopa de letras con los nombres de los animales en español y en inglés. Y les pide a los estudiantes que le pasen el cuaderno para ella pegar en los cuadernos esa sopa de letras. (Actor 1A).

Mientras los estudiantes avanzan en sus puestos, la profesora refuerza el ejercicio escribiendo en el tablero las palabras que ellos deben ubicar, en inglés y en español:

Mientras los estudiantes están trabajando en sus puestos la profesora procede a escribir en el tablero las palabras en inglés y español que ellos están buscando en la sopa de letras. (Actor 1A).

Esta dinámica evidencia una secuencia donde el material impreso guía la tarea y el tablero funciona como apoyo para sostener la atención del grupo; además, permite inferir que el vocabulario se trabaja desde el reconocimiento visual de la palabra, favoreciendo la

memorización y el emparejamiento bilingüe, lo cual suele ser frecuente en niveles iniciales cuando se intenta consolidar un banco básico de palabras (Richards y Rodgers, 2014).

A renglón seguido, aparece el código *Asignación de roles durante la clase*, observado cuando el Actor 1A delega a estudiantes la dirección de la oración antes de iniciar formalmente el trabajo académico.

Luego la profesora delega a dos niñas para que dirijan o recen una oración para poner a todos en manos de Dios antes de iniciar la clase. (Actor 1A).

Esta práctica, aunque no corresponde directamente a un contenido lingüístico, sí cumple una función de gestión pedagógica: organiza al grupo, promueve participación y distribuye responsabilidades dentro del aula. En contextos rurales, este tipo de acciones puede fortalecer rutinas comunitarias y favorecer un clima de clase que facilite el desarrollo posterior de actividades, en coherencia con una mirada sociocultural del aprendizaje donde la interacción y los roles compartidos contribuyen a la construcción del escenario educativo (Vygotsky, 1979).

Posteriormente, se identifica el código *Asociación de imágenes y palabras para la enseñanza de vocabulario*, el cual evidencia una estrategia más interactiva y manipulativa. Los estudiantes pasan al tablero para unir palabras en inglés y español mediante líneas (por ejemplo, *Dog – Perro*) (Actor 1A).

La profesora empieza a llamar a los estudiantes para que pasen al tablero. La profesora ha escrito los nombres de los animales en inglés en una columna y en español en otra columna al frente, entonces le pide al estudiante que va saliendo que debe unir con una línea las palabras de acuerdo a su significado, por ejemplo: Dog – Perro. (Actor 1A).

Seguidamente, se observa una actividad donde la profesora utiliza una bolsa con papelitos que contienen nombres de animales en inglés; cada estudiante toma uno y debe ubicarlo en la imagen correspondiente:

Luego la profesora puso en una bolsa unos papelitos con los nombres de los animales en inglés y empezó a llamar a los estudiantes de manera individual: los estudiantes debían pasar y sacar un papelito de la bolsa y de acuerdo al nombre que sacara debía ir y colocarlo en la imagen que según correspondiera. (Actor 1A).

Estas acciones muestran que el vocabulario se trabaja desde la relación palabra– significado y palabra–imagen, lo que puede facilitar la comprensión y disminuir la arbitrariedad del aprendizaje, pues el estudiante “ancla” el término a un referente visible y concreto. En términos pedagógicos, este tipo de práctica se acerca a estrategias que favorecen la asociación semántica y el aprendizaje guiado, especialmente útiles cuando se busca construir bases de vocabulario en primaria (Brown, 2007).

De manera articulada con lo anterior, emerge el código *Colorear, recortar y pegar*, donde la actividad se centra en la elaboración manual como medio de fijación del vocabulario. Se observa que, tras colorear dibujos, el Actor 1A solicita que los estudiantes recorten los animales, los peguen en el cuaderno de inglés y escriban los nombres en español e inglés:

Luego de que los estudiantes terminan de colorear los dibujos, como secuencia de la clase, la profesora les pide a los estudiantes que recorten todos los animales (dibujos) que acaban de colorear en la fotocopia y que luego de recortarlos deben pegarlos en el cuaderno de inglés y les escriban los nombres en inglés y en español. (Actor 1A).

En otra observación, se entrega una fotocopia con imágenes y nombres alrededor para unir con líneas y luego colorear, manteniéndose como una actividad individual en el cuaderno. Este tipo de tareas permite que el aprendizaje se sostenga a través de la acción y del producto (el cuaderno como evidencia), además de responder a una lógica frecuente en primaria rural donde las actividades creativas se convierten en una vía para mantener motivación y participación, debido a que el acceso a recursos tecnológicos es limitado (MEN, 2016).

En este mismo grupo de trabajo léxico, aparece el código *Traducción de vocabulario*, observado cuando el actor 1A orienta primero la escritura del vocabulario en español y luego su equivalente en inglés. En el caso registrado, el Actor 1A indica que escribirán vocabulario de la

familia en español y después en inglés; escribe primero en el tablero en español, los estudiantes copian y, posteriormente, la docente incorpora la versión en inglés para que sea transcrita.

La profesora les dice a los estudiantes que primero van a escribir el vocabulario de familia en español y que luego lo van a escribir en el cuaderno en inglés. (Actor 1A).

Esta estrategia evidencia una enseñanza apoyada en un lenguaje o palabras muy conocidas como puente de acceso al inglés, lo cual puede resultar funcional en contextos donde el nivel inicial requiere apoyos constantes para comprender el significado. Sin embargo, didácticamente supone el reto de avanzar progresivamente hacia usos más comunicativos del idioma, tal como sugieren enfoques contemporáneos de enseñanza de lenguas que promueven el equilibrio entre comprensión, uso y significado (Richards y Rodgers, 2014).

Finalmente, dentro de la dimensión *Estrategias de desarrollo de la clase*, emerge el código *Enseñanza de vocabulario*, y a través de este, se registra que la docente inicia escribiendo en el tablero pares de categorías y su equivalente en inglés:

Los animales – The animals; Los alimentos – The meals; Los vegetales – The vegetables; Las frutas – The fruits. (Actor 2A) mientras les pide a los estudiantes que copien o tomen nota de esta información en el cuaderno.

Se evidencia énfasis en la traducción en la enseñanza de vocabulario de manera organizada y visible, privilegiando la escritura como medio principal para introducir y registrar el contenido. De forma complementaria, se observa que, al terminar de escribir el vocabulario en inglés en el tablero, la profesora pronuncia cada palabra y solicita repetición; no obstante, la pronunciación de los fonemas para la letra th /θ/ (Sordo) y /ð/ (Sonoro) no es la acertada, según se muestra a continuación:

Father – fater; Mother – moter; Brother – broter; Grandfather – granfater; Grandmother – granmoter. (Apuntes tomados del tablero por parte del investigador)

Desde lo observado, esto muestra que la enseñanza del vocabulario se acompaña de un componente oral (escucha y repetición), aunque con desafíos en la precisión fonológica, lo cual se vuelve relevante porque en lengua extranjera la calidad del modelo oral incide en la apropiación de sonidos y fonemas (Krashen, 1982).

La dimensión *Estrategias de desarrollo de la clase* evidencia una práctica pedagógica centrada en la enseñanza del vocabulario mediante actividades impresas, trabajo en cuaderno, asociación palabra–imagen, acciones manuales y apoyo constante del tablero. Estas estrategias, observadas en secuencias concretas, muestran un desarrollo de clase que busca sostener el aprendizaje desde tareas accesibles y repetibles, coherentes con la necesidad de adaptar la enseñanza a las condiciones reales del contexto rural (MEN, 2016).

Dando continuidad a las dimensiones emergentes de la subcategoría *Estrategias de la Enseñanza de inglés en la ruralidad* surge la dimensión *Cierre y consolidación del aprendizaje* que permite comprender cómo finaliza la sesión de inglés y de qué manera se busca o no afianzar los contenidos trabajados. Desde lo observado, el cierre se configura como un momento en el que confluyen la revisión de lo realizado, la finalización de actividades y la proyección del trabajo hacia el hogar, elementos que inciden directamente en la consolidación del aprendizaje y en la claridad con la que los estudiantes cierran la experiencia de aula.

En este marco, emerge el código *Errores ortográficos en la escritura del docente*, evidenciado durante el momento final de la clase, cuando el tablero se convierte en el principal referente para revisar o reafirmar el vocabulario trabajado. En una de las observaciones se registra que algunos estudiantes cuestionan la forma en que la docente escribe ciertas palabras, particularmente aquellas que contienen la letra *h* intermedia o doble vocal, preguntando si “realmente se escriben así” tal y como se evidencia a continuación:

Algunos estudiantes preguntan por las palabras que la profesora escribe en el tablero “si llevan o no ese tipo de letra”, se refieren a las palabras que llevan una “h” intermedia, ya que la profesora en algunas palabras no la escribe bien y parece una “n”/ tnee/) o si realmente se escriben así, o en el caso de las palabras o número escritos que llevan doble vocal, como “three”. (Actor 2A).

Esta situación revela que los estudiantes prestan atención a la forma escrita y buscan confirmar la corrección del modelo que se les presenta, lo cual resulta relevante en un proceso de aprendizaje de lengua extranjera donde el docente suele ser la principal fuente de referencia y la concepción que tienen los niños es que lo que el maestro le dice o enseña es porque así es, o así está bien. A continuación, se presenta evidencia de los errores ortográficos:

“Granfather”: (falta la letra “d” después de la letra “n”)

“Granmother”: (falta la letra “d” después de la n)

“Dauhter”: (falta la letra “g” después la vocal “u”) (Actor 2A)

Desde lo observado, estos errores pueden generar confusión en los estudiantes y afectar la fijación adecuada del vocabulario. En términos pedagógicos, la escritura del docente en el tablero cumple una función modeladora; por ello, la precisión ortográfica adquiere especial relevancia en el momento de cierre, cuando se busca consolidar lo aprendido (Brown, 2007). Esta situación resulta particularmente significativa en el contexto rural, donde el acceso a otras fuentes de consulta es limitado y el tablero se convierte en el principal recurso de validación del conocimiento.

Asimismo, se identifica el código *Terminación de tareas y actividades en casa*, el cual caracteriza el cierre de la clase como un proceso inconcluso que se traslada al ámbito familiar. En una de las observaciones se registra que los estudiantes trabajan de manera individual en el cuaderno, pero el tiempo de clase no resulta suficiente para finalizar la actividad, por lo que se indica que debe completarse en casa, marcando así el cierre de la sesión:

De esta manera, cada estudiante trabaja de manera individual en el cuaderno y prácticamente es una actividad que deben terminar en casa ya que el tiempo de clase fue corto, de esa manera termina la clase. (Nota del diario de campo realizado el día 05 de noviembre del año 2024, en el horario de 7:00 a 8:00 am en el grado primero de primaria en la Institución Educativa Rural Bajo Caldas) (Actor 1A).

De forma similar, se observa que los estudiantes continúan dibujando y coloreando hasta el final de la clase, y la docente solicita que quienes no alcancen a terminar lo hagan en el hogar:

Así de esta manera los estudiantes continuaban dibujando y coloreando hasta el final de la clase, la profesora les solicita a los estudiantes que los que no alcancen a finalizar en el salón de clase por favor lo hagan en casa. (Nota del diario de campo realizado el día 12 de noviembre del año 2024, en el horario de 7:00 a 9:00 am en el grado primero de primaria en la Institución Educativa Rural Bajo Caldas) (Actor 1A).

Este tipo de cierre sugiere que la consolidación del aprendizaje se apoya, en gran medida, en la continuidad del trabajo fuera del aula. No obstante, desde lo observado, el traslado de las actividades al hogar no siempre se acompaña de una verificación inmediata de los aprendizajes alcanzados ni de un espacio explícito de síntesis o retroalimentación final. Richards y Rodgers (2014) señalan que el cierre de la clase cumple una función clave para reforzar contenidos y dar sentido a las actividades realizadas; cuando este momento se diluye, existe el riesgo de que el aprendizaje quede fragmentado o incompleto.

Esta dimensión, *Cierre y consolidación del aprendizaje* muestra que el final de la clase de inglés se caracteriza por la revisión del vocabulario a través del tablero y por la asignación o completación de actividades en el hogar. Desde lo observado, estos cierres presentan desafíos asociados a la precisión del modelo escrito y a la ausencia de espacios sistemáticos de síntesis y retroalimentación, aspectos que resultan determinantes para consolidar el aprendizaje del idioma en el contexto rural y que se articulan con las condiciones materiales y familiares ya analizadas en dimensiones anteriores.

En continuidad con las *estrategias de inicio, desarrollo y cierre de la clase*, la dimensión *Recursos tradicionales* permite comprender cómo se sostiene la enseñanza del inglés a partir de materiales básicos y convencionales que estructuran la práctica pedagógica cotidiana en el contexto rural. Estos recursos se constituyen en el principal soporte didáctico para el desarrollo de la clase, en coherencia con las limitaciones tecnológicas ya analizadas y con la necesidad de adaptar la enseñanza a las condiciones reales del aula rural (MEN, 2016).

De esta dimensión, emerge el código *Uso de material impreso (fotocopias) como apoyo visual y práctico*, evidenciado cuando el Actor 1A introduce las actividades mediante guías impresas. En una clase observada, 1A presenta una fotocopia con una sopa de letras que contiene

nombres de animales en español e inglés y solicita a los estudiantes pasar el cuaderno para pegarla.

En otra situación, se observa que el Actor 1A recorta dibujos de animales con sus respectivos nombres en inglés y los pega en el tablero, cubriendo inicialmente el texto con cinta para centrar la atención en la imagen:

1A empieza a recortar unos dibujos de algunos animales, y estos tienen el nombre escrito en inglés, y procede a pegarlos en el tablero, luego de que pega las imágenes en el tablero con una cinta tapa el nombre que tiene cada una de las imágenes.

Estas prácticas muestran que el material impreso cumple una doble función: por un lado, estructura la actividad y, por otro, actúa como recurso visual que facilita la identificación del vocabulario, especialmente en niveles iniciales donde la imagen favorece la comprensión del significado (Brown, 2007).

De manera articulada con lo anterior, se identifica el código *Uso del tablero como herramienta de clase*, el cual aparece de forma constante durante las distintas sesiones. Mientras los estudiantes trabajan en sus puestos, la docente escribe en el tablero las palabras en inglés y español que están buscando en la sopa de letras:

Mientras los estudiantes están trabajando en sus puestos la profesora procede a escribir en el tablero las palabras en inglés y español que ellos están buscando en la sopa de letras. (Actor 1A).

En otra observación, inicia la actividad escribiendo el título “*My family*” sin apoyo audiovisual adicional: *La profesora inicia la actividad de clase sin usar alguna ayuda audiovisual, y escribe en el tablero el título “My family” (Actor 1A).* Asimismo, se registra que el actor 2A solicita a los estudiantes copiar en el cuaderno exactamente lo escrito en el tablero, limitándose a escribir la información sin realizar la pronunciación en inglés:

La profesora luego de escribir en el tablero les pide a los estudiantes que también escriban en el cuaderno la información que ella acaba de escribir en el tablero. La profesora solo escribió la información pero no hizo o pronunció las palabras en inglés (Actor 2A).

De manera tal que, el tablero se consolida como el principal recurso mediador del contenido, funcionando como fuente de información, modelo escrito y guía para el trabajo en el cuaderno, lo cual es característico de contextos donde los recursos disponibles son reducidos y el docente centraliza la información visible para todo el grupo. En este sentido, cuando no se dispone de materiales suficientes, la enseñanza suele apoyarse en mediaciones inmediatas y accesibles en el aula (explicación del docente, acciones, gestos y apoyos gráficos simples), y en recursos de elaboración básica que permitan sostener el desarrollo de la clase (Richards y Rodgers, 1986).

En esta misma lógica, aparece el código *Uso del cuaderno como herramienta de registro y de clase*, evidenciado como un elemento central del proceso de enseñanza. Se observa que las fotocopias entregadas son pegadas directamente en el cuaderno y que los estudiantes reconocen este como el espacio oficial para desarrollar las actividades de inglés. Un estudiante incluso interviene diciendo: “*profe ¿eso es para escribir en el cuaderno?*”, a lo que la docente responde afirmativamente: “*si, por favor escribir en el cuaderno de inglés*” (Actor 2A).

Este registro pone de manifiesto que el cuaderno no solo cumple una función de archivo, sino que se convierte en evidencia tangible del aprendizaje y en el principal instrumento de seguimiento del trabajo realizado en clase, aspecto frecuente en la educación primaria rural (MEN, 2018).

De forma complementaria, se evidencia el código *Uso de imágenes*, observado cuando la docente utiliza ilustraciones de animales sobre el tablero para ilustrar vocabulario:

La profesora les explica que todos los animales que están pegados en las imágenes en el tablero son muy conocidos y a la vez domésticos (Actor 1A). Mientras pega las imágenes en el tablero cubre inicialmente los nombres en inglés: La profesora empieza a recortar unos dibujos de algunos animales, y estos tienen el nombre escrito en inglés, y procede a pegarlos en el tablero,

luego de que pega las imágenes en el tablero con una cinta tapa el nombre que tiene cada una de las imágenes (Actor 1A).

El uso de imágenes facilita la asociación entre palabra y significado, permitiendo que los estudiantes se apoyen en referentes visuales cercanos a su realidad, lo cual resulta pertinente para la enseñanza de vocabulario en contextos donde el contacto con la lengua extranjera es limitado (Richards y Rodgers, 2014).

En estrecha relación con lo anterior, emerge el código *Uso de dibujos*, el cual se presenta como una estrategia recurrente para reforzar el vocabulario trabajado. Se observó que 1A entrega una fotocopia con dibujos de animales (chicken, cow, horse, pig, hen, sheep) y solicita a los estudiantes colorearlos:

Luego de terminar de pronunciarles y repetirles las palabras a los estudiantes, la profesora le pasa a cada uno de los estudiantes una hoja (fotocopia) en donde están dibujados los animales, y les pide a los niños que pinten con colores cada uno de los dibujos. Los animales que están dibujados en la fotocopia son:

Pollito: chicken

Vaca: cow

Caballo: horse

Cerdo: pig

Gallina: hen

Oveja: sheep

En otros momentos, el dibujo se utiliza como actividad de cierre, pidiéndoles representar en el cuaderno el vocabulario de la familia o las estaciones del año, con la indicación de terminar en casa si el tiempo no es suficiente:

Para finalizar o cerrar la clase, la profesora les dice a los estudiantes: Como actividad de cierre, deben dibujar el vocabulario de la familia en el cuaderno, dibujar un papá, mamá, hermano, etc...) (Actor 2A).

De las observaciones realizadas, el dibujo funciona como un recurso pedagógico que combina lo creativo con lo académico, permitiendo al estudiante interactuar con el contenido de forma manual y visual, al tiempo que se consolida el vocabulario a través de la repetición escrita

y gráfica. Este tipo de estrategia favorece la asociación entre palabra, imagen y significado, lo cual resulta especialmente relevante en la enseñanza inicial de una lengua extranjera, donde los apoyos visuales facilitan la comprensión y la retención del léxico (Brown, 2007). Asimismo, el uso del dibujo como herramienta mediadora permite que el estudiante participe activamente en la construcción del aprendizaje, internalizando el contenido a partir de representaciones simbólicas accesibles y significativas (Vygotsky, 1979).

El código *Descripción de las aulas de clase*, uno de los últimos que emerge de la dimensión *Recursos tradicionales*, aporta un contexto físico relevante para comprender el uso de los recursos tradicionales. En ambas observaciones, los salones se describen como espacios amplios, bien iluminados y ventilados, con disposición en hileras y decoraciones en español como el abecedario, números, calendarios, pactos de aula y cumpleaños (Actor 1A; Actor 2A). Sin embargo, se destaca que no hay presencia de material visual o escrito en inglés dentro del aula. Este aspecto resulta significativo, ya que el entorno físico no ofrece estímulos permanentes en lengua extranjera, lo cual limita la exposición incidental al idioma y refuerza la dependencia de los recursos tradicionales usados puntualmente durante la clase (MEN, 2016).

En continuidad con el análisis de la subcategoría *Estrategias de Enseñanza de inglés en la ruralidad*, surge la dimensión *Tecnología y recursos digitales* y de esta emergen los códigos: *Uso de audios y canciones en clase*, *Limitaciones tecnológicas* y *Uso de video como herramienta visual para enseñar gramática*. Esta dimensión permite comprender cómo, desde lo observado, se incorporan de manera puntual y limitada algunos apoyos tecnológicos en la enseñanza del inglés, así como las restricciones que condicionan su uso en el contexto rural. Esta dimensión resulta relevante porque evidencia tanto los intentos del docente por diversificar las estrategias didácticas como las barreras materiales que inciden en la frecuencia, calidad y sentido pedagógico de estos recursos, aspecto señalado por el MEN como un desafío persistente en la educación rural colombiana (MEN, 2016).

En primer lugar, se identifica el código *Uso de audios y canciones en clase*, observado como una estrategia ocasional para introducir o reforzar vocabulario. En una de las sesiones, el Actor 2A anuncia el tema “las partes del cuerpo en inglés”, escribe en el tablero “My body” y

pregunta a los estudiantes si recuerdan una canción trabajada previamente; ante la respuesta negativa del grupo, procede a cantarla una sola vez:

La profesora les dice a los estudiantes: “el tema para hoy son las partes del cuerpo en inglés”, y procede a escribir en el tablero (My body), y les pregunta a los estudiantes: “¿recuerdan la canción que aprendimos anteriormente sobre las partes del cuerpo?”, los estudiantes responden en coro: “no”, y la profesora procede a cantar esa canción y dice: “head and shoulder knees and toes, knees and toes”, pronunciando de la siguiente manera: (je choulder nis an tous) lo deja hasta ahí, (solo lo dice una vez) pero algunos estudiantes replican “profe no recordamos como es, ni cómo se pronuncia” (Actor 2A).

Como puede verse, algunos estudiantes manifiestan no recordar la canción ni saber la forma correcta de pronunciarla, lo que evidencia que, aunque la canción se utiliza como recurso, su impacto resulta limitado cuando no se trabaja de manera didáctica la pronunciación, vocabulario y estructura mediante repetición guiada.

El uso de audios para la enseñanza del vocabulario de la familia formó parte de los recursos utilizados. Sin embargo, el audio se utilizó como una explicación rápida de la pronunciación del vocabulario:

Mientras los estudiantes continúan tomando sus apuntes en el cuaderno, la profesora procede a colocar un audio en donde se escucha a una persona explicando cómo se pronuncia los nombres de los miembros de la familia en inglés, el audio es rápido en lo que describe, por ejemplo: Dice: “en inglés los miembros de la familia se pronuncian así”: (y pronuncia el vocabulario de la familia en inglés y su equivalente en español) (Actor 2A).

Desde lo observado, este recurso introduce un modelo auditivo distinto al del docente, lo cual puede favorecer la exposición al idioma; sin embargo, el ritmo acelerado del audio y la simultaneidad con la escritura no favorecen el aprendizaje del léxico correspondiente ni la interacción activa de los estudiantes con el contenido. En términos didácticos, Brown (2007) señala que los recursos auditivos favorecen la adquisición de la lengua cuando se integran a

actividades que promueven escucha atenta, repetición y uso significativo, aspectos que, en este caso, se presentan de manera incipiente.

A renglón seguido, emerge el código *Limitaciones tecnológicas*, el cual atraviesa de forma transversal esta dimensión. En una de las observaciones se registra que 1A inicia la clase escribiendo en el tablero “*My family*” sin apoyo audiovisual, y durante la sesión no se evidencia el uso de televisor, computador, tablet, celular ni conexión a internet. Este registro confirma que la enseñanza del inglés se desarrolla mayoritariamente sin mediaciones digitales, lo cual coincide con lo planteado por el MEN al reconocer que la falta de infraestructura tecnológica y conectividad sigue siendo una de las principales brechas entre la educación rural y urbana (MEN, 2018). Desde lo observado, estas limitaciones condicionan la posibilidad de innovar la enseñanza del inglés en la primaria.

No obstante, el código *Uso de video como herramienta visual para enseñar gramática*, emerge como una experiencia puntual y planificada. En este caso, los estudiantes y la docente se trasladan a la biblioteca para observar un video de ocho minutos sobre las preposiciones de lugar; el material presenta una narración visual donde se describen posiciones de objetos y personajes (*in, on, next to, outside, inside*), apoyándose en imágenes claras y secuenciales:

Los estudiantes y la profesora ingresan a la biblioteca, los estudiantes se ubican o sientan en el piso y empiezan a ver el video. En el video los estudiantes observan ejemplos y/o actividades sobre preposiciones de lugar. (El video tiene un tiempo de duración de 8 minutos). En el video se puede observar una casa y fuera de la casa hay un árbol grande, dentro de la casa hay un niño, fuera de la casa hay un perro, en el árbol hay un mico, al lado del árbol hay un caja y sobre la caja hay una ardilla, al lado de la caja hay un ratón, y de esa manera quien narra el video va explicando la posición o el lugar donde se encuentran cada uno de estos personajes y/o animales haciendo uso de las preposiciones de lugar (Actor 2A).

Esta situación muestra que el video puede funcionar como un recurso visual que facilita la comprensión de conceptos gramaticales abstractos, permitiendo que los estudiantes relacionen la estructura lingüística con situaciones concretas y observables; sin embargo, en la actividad

anterior 2A utilizó el recurso sin llevar a cabo ninguna actividad previa, durante, y después de observar el video.

De igual manera, se registra que la docente solicita en una de las clases a los estudiantes reunirse alrededor de su escritorio para ver un video, el cual la docente ha descargado previamente en su computador personal: La profesora les pide a los estudiantes que se reúnan todos alrededor del escritorio de ella:

Niños acérquense solo con sus sillas que vamos a ver un video. (La profesora ha traído su computador personal y ha descargado un video para que los niños lo vean) (Actor 2A).

Desde lo observado, esta práctica evidencia una iniciativa individual del docente para suplir la falta de conectividad institucional, recurriendo a recursos propios con el fin de enriquecer la clase. Richards y Rodgers (2014) señalan que el uso de materiales audiovisuales favorece la comprensión cuando se integran al contexto de la clase y se relacionan directamente con el contenido trabajado; en este sentido, el video observado cumple una función de apoyo visual que complementa la explicación gramatical.

En conjunto, estos códigos muestran que el uso de audios, canciones y videos en la enseñanza del inglés en el contexto rural es esporádico y condicionado por las limitaciones tecnológicas del entorno. De allí que, estos recursos se emplean principalmente como apoyos puntuales para introducir vocabulario o explicar contenidos gramaticales, más que como parte de estrategias sistemáticas integradas a la planificación. Esta realidad reafirma lo señalado por el MEN respecto a la necesidad de fortalecer la dotación tecnológica y la formación docente para el uso pedagógico de recursos digitales en zonas rurales, de modo que estos contribuyan de manera sostenida e innovadora al aprendizaje del inglés (MEN, 2016).

En continuidad con el análisis de subcategoría *Estrategias de enseñanza de inglés en la ruralidad*, de esta emerge la dimensión *Evaluación formativa y sumativa* con los códigos: *Evaluación sumativa, Retroalimentación y evaluación formativa, Revisión y calificación de actividades y tareas individuales y revisión de cuaderno*. Esta dimensión permite comprender cómo se valoran los aprendizajes de los estudiantes durante y al final de la clase, así como las

prácticas que el docente implementa para verificar el cumplimiento de las actividades propuestas. De las observaciones observadas, la evaluación se configura como un proceso estrechamente vinculado al trabajo en el cuaderno, a la revisión individual de las actividades y al registro de notas, elementos que estructuran la forma en que se reconoce el avance de los estudiantes en el aprendizaje del inglés

La *Evaluación sumativa* es un código que evidencia que el Actor 2A asigna una calificación a partir de la revisión del cuaderno y la registra en la planilla de notas. En una observación se evidencia que:

Como evaluación sumativa la docente asignó nota a los estudiantes a los cuales les revisó el cuaderno, y la cual fue registrada en la planilla de notas (Actor 2A).

De igual manera, se observa que la profesora felicita a los estudiantes que cumplieron con la tarea y les otorga un punto adicional para una próxima actividad o evaluación:

La profesora felicita a los estudiantes que si cumplieron con su tarea (un total de 8 estudiantes) y les dice que les da un punto para la próxima actividad y/o evaluación. (Actor 2A).

Estas acciones muestran que la evaluación sumativa se centra en el cumplimiento de tareas y actividades visibles, funcionando como un mecanismo de cierre y de reconocimiento del desempeño, coherente con prácticas evaluativas tradicionales donde el producto final adquiere mayor peso que el proceso (Brown, 2007).

De manera complementaria, se surge el código *Retroalimentación y evaluación formativa*, el cual se manifiesta durante el desarrollo y cierre de la clase a través de la interacción directa entre docente y estudiante. En una de las observaciones se registra que:

Ya finalizando la clase, la profesora pasa de puesto en puesto observando los cuadernos de los estudiantes y aprovecha y le hace correcciones a quien lo requiera. (Actor 1A).

Asimismo, después de practicar y/o repetir la pronunciación del vocabulario escrito en el tablero, la docente revisa los cuadernos, orienta a los estudiantes sobre la organización de la escritura y les solicita usar lápiz para facilitar las correcciones (Actor 1A). Estas acciones sugieren una intención de acompañar el aprendizaje durante el proceso, brindando orientaciones inmediatas que permiten ajustar la escritura y la presentación del trabajo, rasgos propios de una evaluación formativa centrada en el seguimiento continuo (Richards y Rodgers, 2014).

En la misma línea, se presenta el código *Revisión y calificación de actividades*, donde la evaluación se concreta a través de procedimientos sistemáticos de verificación individual. En este caso, se observa que:

Antes de finalizar la clase y como método de evaluación, la profesora llama a los estudiantes uno por uno a su escritorio y procede a revisarle el cuaderno. (Actor 1A).

Escribiendo la palabra “revisado” con la fecha correspondiente y asignando una nota en la planilla, la docente integra en un mismo momento la verificación del producto, la corrección y la calificación. Este procedimiento muestra que el cuaderno se convierte en el instrumento central para valorar el avance del estudiante, pues allí se concentra el registro del trabajo y, al mismo tiempo, la oportunidad inmediata de retroalimentar y ajustar lo realizado. En este sentido, la evaluación se hace visible cuando el docente define “cómo y con cuáles instrumentos se evalúa” y dispone un tiempo concreto para la retroalimentación. Asimismo, esta práctica se relaciona con la idea de que la corrección puede focalizarse en el trabajo escrito y en ejercicios de gramática, como parte de la enseñanza formal del idioma (Krashen, 1982).

De forma estrechamente relacionada, emerge el código *Tareas individuales y revisión de cuaderno*, que reafirma el papel central del trabajo individual como criterio de evaluación. Se observa que el Actor 1A revisa si los estudiantes han coloreado, recortado y pegado correctamente los dibujos en el cuaderno, llamándolos uno a uno para verificar el cumplimiento de la actividad:

Antes de finalizar la clase y como método de evaluación y para verificar si los estudiantes si habían coloreado, recortado y pegado en sus cuadernos los dibujos, la profesora llama a los

estudiantes uno por uno a su escritorio y procede a revisarle el cuaderno a cada uno. (Actor 1A).

De igual manera, 1A recorre los puestos dando instrucciones sobre la forma de escribir y corrigiendo aspectos de organización, solicitando el uso de lápiz para facilitar ajustes posteriores:

La profesora empieza a pasar de puesto en puesto revisando los cuadernos de los estudiantes y dando instrucciones a algunos debido a que no están escribiendo de manera organizada y además, verificando si los estudiantes si habían coloreado, recortado y pegado en sus cuadernos los dibujos; y les solicita a los estudiantes que escriban con lápiz y no con lapicero para que puedan corregir en caso de que se equivoquen. (Actor 1A).

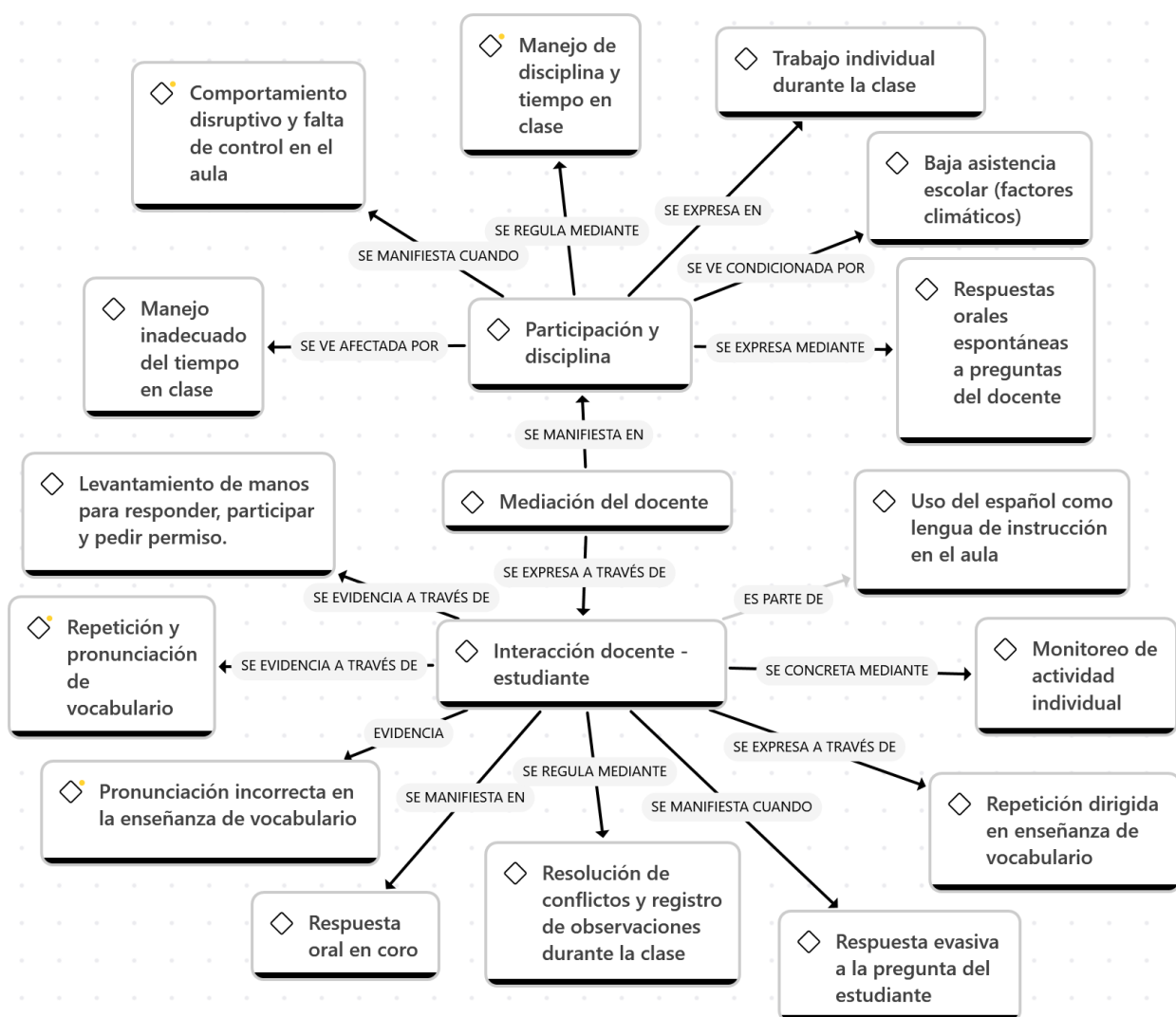
De estas observaciones se desprende que la evaluación se orienta principalmente a constatar la realización de la tarea y la presentación del cuaderno, más que al uso comunicativo del idioma. Esta forma de evaluar se evidencia cuando el énfasis recae en verificar si el estudiante escribió, coloreó, recortó o completó correctamente la actividad propuesta, y en asignar una calificación a partir de ese producto visible. En este sentido, la evaluación se concentra en el cumplimiento y en la organización del trabajo escrito, dejando en un segundo plano la valoración de habilidades como la producción oral, la comprensión auditiva o el uso funcional del vocabulario en situaciones comunicativas. Al respecto, Brown (2007) advierte que una evaluación centrada exclusivamente en ejercicios escritos y tareas formales puede limitar el desarrollo integral de la competencia comunicativa, ya que privilegia la forma sobre el significado y la interacción.

Para finalizar con la dimensión *Evaluación formativa y sumativa* puede decirse que la valoración del aprendizaje del inglés en el contexto rural se apoya fundamentalmente en la revisión del cuaderno, el cumplimiento de actividades y la asignación de calificaciones registradas en la planilla. Aunque se identifican momentos de retroalimentación directa y acompañamiento individual, la evaluación se mantiene mayoritariamente centrada en el producto escrito y en la tarea finalizada.

De esta manera, se cierra el análisis de la subcategoría *Estrategias de enseñanza de inglés en la ruralidad*, evidenciando que las prácticas pedagógicas de los informantes se estructuran a partir de enseñanza de vocabulario con estrategias accesibles al contexto, pero con limitaciones en la integración sistemática del uso comunicativo del idioma, aspecto que resulta clave para comprender la dinámica de la enseñanza del inglés en el ámbito rural.

Figura 12

SubCategoría: Mediación del docente, dimensiones y códigos



Nota: Elaboración propia.

Una vez analizadas las estrategias de enseñanza implementadas en el aula rural, se presenta la subcategoría: *Mediación del docente*, entendida como el conjunto de acciones, decisiones y formas de interacción que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, y de la cual emergieron las dimensiones: *Interacción docente – estudiante* y *Participación y disciplina* cada una con sus respectivos códigos. Esta mediación se construye principalmente a través del lenguaje utilizado en el aula mayormente el español, la forma como se regulan las participaciones individuales y colectivas de los estudiantes, la manera como se modela el vocabulario y la gestión de la disciplina, elementos que inciden directamente en la dinámica pedagógica y en las oportunidades de aprendizaje del idioma en el contexto rural.

Dentro de la dimensión *Interacción docente–estudiante* surgen los códigos: *Uso del español como lengua de instrucción en el aula - Levantamiento de manos para responder, participar y pedir permiso - Repetición y pronunciación de vocabulario - Pronunciación incorrecta en la enseñanza de vocabulario - Repetición dirigida en enseñanza de vocabulario - Respuesta evasiva a la pregunta del estudiante - Respuesta oral en coro - Monitoreo de actividad individual - Resolución de conflictos y registro de observaciones durante la clase.*

En primer lugar, emerge de manera recurrente el código: *Uso del español como lengua de instrucción en el aula*. El investigador evidenció que el desarrollo de las clases se sostiene principalmente en español, incluso cuando el objetivo explícito es enseñar inglés, tal y como se muestra a continuación:

La profesora les dice a los estudiantes que primero van a escribir el vocabulario de familia en español y que luego lo van a escribir en el cuaderno en inglés, en ningún momento en lo que va de la clase la profesora les ha hablado o pronunciado algún vocabulario en inglés, todo ha sido en español (Actor 1A).

En esta misma línea, 1A orienta a los estudiantes a trabajar el contenido desde la traducción, priorizando la equivalencia de significados en español como vía principal de acceso al vocabulario en inglés, lo que configura una mediación centrada en la traducción inmediata del contenido más que en el uso del idioma como medio de comunicación. De hecho, incluso cuando

se abre un espacio de participación estudiantil, de manera automática los estudiantes recurren a la traducción, como se observa a continuación:

Llama a algunos estudiantes para que pasen al tablero... ellos responden: 'Yo sé que esto significa mamá'... 'Y esta significa papá'... y finalmente una estudiante dice: 'brother es hermano y sister es hermana'... luego... la profe explica de manera general para todos el significado de estas en español" (Actor 1A).

Lo anterior permite inferir que el aula opera bajo una lógica donde el inglés aparece como “contenido escrito” (lista de palabras) y no como lengua de interacción; es decir, el estudiante se aproxima al inglés como traducción y copia, pero con pocas oportunidades para escucharlo, producirlo o usarlo en situaciones comunicativas.

Desde una perspectiva didáctica, Richards y Rodgers (2014) explican que el uso de la lengua materna puede ser un apoyo inicial legítimo para la comprensión, sobre todo en niveles básicos; sin embargo, advierten que cuando este uso se vuelve predominante y no se equilibra con espacios sistemáticos de interacción en la lengua meta, se reducen las oportunidades de comunicación auténtica y práctica significativa del idioma. En coherencia con ello, Brown (2007) sostiene que el desarrollo de la competencia comunicativa exige que la lengua extranjera se use en el aula no solo como conocimiento declarativo (saber qué significa), sino también como práctica (saber usarla), por lo que el énfasis exclusivo en traducción y escritura puede limitar la construcción de las habilidades para expresarse oralmente en inglés.

Asimismo, Krashen (1982) plantea que la adquisición de una lengua se fortalece cuando el estudiante recibe input comprensible de manera frecuente y consistente. En ese sentido, si el aula ofrece poca exposición oral al inglés, el contacto con la lengua meta queda restringido a la enseñanza de estructuras y léxico descontextualizado, disminuyendo la posibilidad de que el estudiante internalice patrones de pronunciación, ritmo y estructuras básicas para expresarse en el idioma. Desde lo observado, esta situación se hace más evidente cuando el inglés aparece en el tablero o en el cuaderno, pero la explicación, orientación y significado se sostienen en español, generando una experiencia de aprendizaje centrada en la traducción más que en la inmersión pedagógica gradual.

De manera articulada, la mediación docente también se expresa en el control de la participación del estudiante mediante el *levantamiento de manos para responder, participar y pedir permiso*. Se observa que los informantes establecen esta norma para organizar la comunicación en el aula y mantener el control del grupo, indicando a los estudiantes que levanten la mano si desean participar o solicitar ayuda:

La profesora les dice que cuando quieran responder o participar deben pedir la palabra levantando la mano, y de esa manera tener una mejor comunicación (Actor 1A).

Esta forma de mediación evidencia una interacción estructurada y regulada, la cual contribuye a la convivencia y al orden en el aula, aspecto relevante en contextos rurales multigrado o con grupos numerosos, tal como lo señala Martínez Miguélez (2006) al referirse a la importancia del control pedagógico en escenarios educativos con limitaciones estructurales.

En el código *Repetición y pronunciación de vocabulario*, la mediación docente se centra en el modelaje oral. No obstante, se observó que los informantes mostraron errores en la pronunciación de ciertos fonemas (por ejemplo, en el caso de la th de las palabras father, mother, brother).

Esta falta de competencia oral del docente influye directamente en la repetición que realizan los estudiantes quienes tienden a fosilizar estos errores. De acuerdo con Brown (2007), el docente cumple un rol fundamental como modelo lingüístico en el aula, especialmente en contextos donde no existen otras fuentes de exposición al idioma, por lo que la precisión en la pronunciación resulta clave en los procesos de adquisición inicial.

En coherencia con lo anterior, el código *pronunciación incorrecta en la enseñanza de vocabulario*, documenta errores reiterados en palabras como *hen, mouse, sheep y cat*:

La profesora les dice a los estudiantes que recuerden que ya les ha explicado anteriormente que en el inglés se escribe de una manera pero se pronuncia diferente. Cada vez que la profesora pronuncia el nombre de los animales en inglés para decírsela a los estudiantes se observa que la pronunciación de algunos fonemas es incorrecta. Las siguientes palabras son pronunciadas como:

Cat – “gat”

Hen – “en”
Sheep – “chi” (Actor 1A).

Aunque la docente aclara que “en el inglés se escribe de una manera, pero se pronuncia diferente”, en la mediación posterior continúa reproduciendo las mismas imprecisiones fonológicas. Desde la perspectiva sociocultural, Vygotsky (1979) plantea que el aprendizaje se construye a partir de la interacción con otros y de los modelos que se ofrecen, lo que refuerza la importancia de la mediación docente como guía lingüística en el aula.

De igual forma, se identifica el código *Repetición dirigida en la enseñanza de vocabulario*, donde la docente señala las palabras en el tablero, las pronuncia y los estudiantes repiten de manera coral:

Al terminar los estudiantes de escribir las palabras en el cuaderno, la profesora les dice que van a practicar la pronunciación de las palabras, y va señalando cada palabra en el tablero, la va pronunciando y los estudiantes repiten después de ella. Al hacerlo la profesora no pronuncia bien o de manera correcta las palabras nuevamente y de igual forma las repiten los estudiantes. (Actor 1A).

Si bien esta práctica puede interpretarse inicialmente como una forma de acompañamiento docente, el mantenimiento de los errores de pronunciación pone en evidencia que la mediación pedagógica se reduce a un proceso de imitación mecánica, sin una regulación consciente del aprendizaje ni una retroalimentación fonológica adecuada. En este sentido, la mediación no logra cumplir su función orientadora, ya que el docente no corrige ni ajusta el input lingüístico que reciben los estudiantes, lo que conlleva a la reproducción sistemática de los errores.

Desde una perspectiva sociocultural, la mediación pedagógica implica la intervención intencional del docente para guiar, regular y transformar el aprendizaje del estudiante; sin embargo, en este caso, dicha mediación resulta limitada, al no ofrecer apoyos que permitan mejorar la pronunciación ni favorecer una comprensión más precisa del idioma. Esta situación adquiere especial relevancia en contextos rurales, donde el docente constituye, en muchos casos, la principal fuente de exposición al idioma extranjero.

De acuerdo con Krashen (1982), la adquisición de una lengua se ve favorecida cuando los estudiantes reciben input comprensible y de calidad; por tanto, la efectividad de prácticas como la repetición dirigida depende en gran medida de la precisión del modelo lingüístico ofrecido. Cuando el input presenta deficiencias y no es mediado pedagógicamente, se dificulta el proceso de adquisición y se limita el desarrollo de la competencia lingüística en los estudiantes.

Otro aspecto relevante de la mediación docente se evidencia en el código *Respuesta evasiva a la pregunta del estudiante*. Se observa que, ante inquietudes relacionadas con la pronunciación, la docente responde de manera indirecta o remite a lo escrito en el tablero, sin aclarar de forma explícita la duda planteada, como se muestra a continuación:

La profesora aun no terminaba de escribir en el tablero y los estudiantes ya le estaban preguntando de cómo se pronunciaba cada una de las expresiones: “Profe y usted sabe cómo se dice eso” (preguntaba una estudiante respecto a lo escrito en el tablero) la profesora responde, “pues no ven que ahí puse la pronunciación”, dice otro estudiante “profe eso es muy enredado” /se ríe al final/ (Actor 2A).

En otro momento, ante la dificultad de los estudiantes para recordar una canción, la docente decide no continuar con la actividad y opta por escribir un listado de palabras:

Algunos estudiantes replican “profe no recordamos como es, ni cómo se pronuncia”. La profesora no continúa con la canción y decide escribir en el tablero un listado de palabras, sin dar respuesta a los estudiantes. (Actor 2A).

Desde el enfoque pedagógico, Ander-Egg (2011) señala que la mediación docente implica orientar, aclarar y acompañar las inquietudes del estudiante, especialmente cuando estas surgen de necesidades inmediatas de comprensión, ya que dichas inquietudes constituyen oportunidades clave para el aprendizaje significativo. En coherencia con ello, Martínez Miguélez (2006) sostiene que cuando el docente no atiende de manera directa las preguntas del estudiante, se debilita el proceso de construcción del conocimiento, pues la interacción pedagógica pierde su carácter dialógico y se transforma en una transmisión unilateral de información. Asimismo, desde la perspectiva sociocultural, Vygotsky (1979) plantea que el aprendizaje se potencia

cuando el docente actúa como mediador activo dentro de la zona de desarrollo próximo, ofreciendo ayudas oportunas que permitan al estudiante avanzar en la comprensión del contenido. Desde lo observado, la respuesta evasiva limita esa mediación, ya que no se aprovecha la pregunta del estudiante como un momento pedagógico para clarificar, modelar y fortalecer el aprendizaje del inglés.

En el proceso de mediación observado, la interacción se caracteriza por respuestas grupales breves ante preguntas sobre la clase anterior o el significado del vocabulario así se evidencia en el código *respuesta oral en coro*:

La profesora pregunta: “¿Recuerdan que hicimos la clase anterior en inglés?” algunos estudiantes dicen “sí” y otros dicen “no”. Un estudiante recuerda y dice: “Si profe escribimos sobre chiquen” (refiriéndose a chicken – pollito) y continua: “y escribimos sobre los nombres de animales en inglés”, otro estudiante también replica: /sí, a mí me tocó dibujar una gallina/ (Actor 1A).

Este tipo de mediación favorece la participación colectiva, ya que permite que varios estudiantes intervengan de manera simultánea y se sientan incluidos en la dinámica de la clase; sin embargo, no hay comunicación activa ni retroalimentación sobre el nivel individual de comprensión de cada estudiante. Las respuestas en coro dificultan identificar quiénes comprenden realmente el vocabulario trabajado y quiénes replican las respuestas del grupo sin una apropiación clara del contenido. Al respecto, Saldaña (2009) señala que este tipo de interacción es frecuente en prácticas docentes centradas en el grupo, donde la participación colectiva prima sobre el seguimiento individual del aprendizaje. De manera complementaria, Deslauriers (2004) explica que, cuando la interacción se limita a respuestas grupales, se reduce la posibilidad de profundizar en los procesos cognitivos individuales, ya que el docente no cuenta con evidencias claras del avance particular de cada estudiante.

Finalmente, dentro de esta subcategoría también se articula la dimensión *Participación y disciplina*, evidenciada a través de los códigos *Monitoreo de actividad individual* y *Resolución de conflictos y registro de observaciones durante la clase*. Se observa que los estudiantes se acercan constantemente a la docente para validar su trabajo y solicitar aprobación:

Los estudiantes, cada que realizan, pintan o hacen algo, se ponen de pie y van hasta donde la profesora a preguntarle si les está quedando bien lo que están haciendo y le preguntan: “este color me queda bien así”, “profe lo puedo pintar así”, “profe mire cómo me está quedando”. (Actor 1A).

Durante el proceso, la docente monitorea a quienes avanzan lentamente para mantener el ritmo de la clase:

Luego, la profesora pasa donde otro estudiante e identifica que no ha avanzado mucho, que está trabajando muy lento y lo alienta a escribir más rápido: /Oiga porque está tan lento, vamos a avanzar más rápido para que no se quede de los demás/. El estudiante solo sienta la cabeza y continúa. (Actor 1A).

No obstante, también se registran situaciones de indisciplina que requieren atención inmediata, lo cual interrumpe el inicio de la clase:

Antes de iniciar la clase la profesora debe atender un caso de indisciplina lo cual la lleva a hacer observaciones en el observador de un estudiante y a reunirse con el titular del grupo para atender dicha situación. (Ocurrió que un estudiante había comprado una gaseosa y otro compañero en el salón de clase se la botó mojando a otros compañeros). Luego de atender el caso de indisciplina, la profesora se dispone a dictar la clase. (Actor 2A).

Según el MEN (2016), la gestión de la convivencia y la disciplina forma parte fundamental de la mediación pedagógica del docente, especialmente en contextos rurales donde las dinámicas sociales, familiares y comunitarias inciden directamente en el desarrollo de las actividades académicas. Desde lo observado, el docente no solo cumple el rol de mediador del aprendizaje, sino también de orientador del comportamiento y regulador de las relaciones interpersonales dentro del aula, lo cual demanda una atención constante a situaciones de convivencia que pueden interrumpir o modificar el ritmo de la clase.

Al respecto, Martínez Miguélez (2006) señala que la mediación pedagógica en contextos educativos complejos implica atender simultáneamente los procesos cognitivos y los aspectos

socioemocionales de los estudiantes, ya que ambos influyen en la construcción del aprendizaje. De igual manera, Ander-Egg (2011) sostiene que el manejo de la disciplina no debe entenderse únicamente como control, sino como una acción formativa que busca generar condiciones favorables para el aprendizaje y la convivencia escolar. Desde esta perspectiva, la intervención del docente ante situaciones de indisciplina se configura como una práctica necesaria para sostener el clima de aula, aun cuando implique ajustes en la planificación o en el tiempo destinado al desarrollo de los contenidos académicos.

De la subcategoría *Mediación del docente*, también surgió la dimensión *Participación y disciplina* de la cual emergieron los códigos: *Respuestas orales espontáneas a preguntas del docente* - *Baja asistencia escolar (factores climáticos)* - *Trabajo individual durante la clase* - *Manejo inadecuado del tiempo en clase* - *Comportamiento disruptivo y falta de control en el aula* - *Manejo de disciplina y tiempo en clase*. Esta dimensión permite comprender cómo se manifiestan las dinámicas de interacción, organización y control del grupo durante la clase de inglés, así como las condiciones contextuales que inciden en el desarrollo de las actividades académicas. Esta dimensión evidencia que la participación de los estudiantes y el manejo de la disciplina se configuran como elementos determinantes para el ritmo de la clase, la toma de decisiones pedagógicas y el aprovechamiento del tiempo escolar en el contexto rural.

En relación con el código *Respuestas orales espontáneas a preguntas del docente*, se observa una participación inicial activa, aunque no siempre ajustada a la intención pedagógica de la pregunta. Se observa que, luego de la oración en el inicio de la clase, el Actor 1A pregunta: *¿Ustedes saben qué fecha es hoy? (Actor 1A)*.

Y los estudiantes responden de manera espontánea con días incorrectos o confusos (*“hoy es martes profe”*, *“hoy es domingo”*), lo que lleva a la docente a aclarar que se refiere a la fecha completa y a retomar contenidos vistos previamente sobre el calendario. Estas respuestas espontáneas evidencian disposición a participar, pero también dificultades para relacionar la pregunta con el conocimiento trabajado anteriormente. Según Vygotsky (1979), este tipo de interacción revela la necesidad de una mediación más guiada que ayude al estudiante a reorganizar sus saberes previos dentro de un marco conceptual más claro. De igual manera, Saldaña (2009) plantea que las respuestas espontáneas ofrecen información valiosa sobre los

procesos de comprensión del estudiante, siempre que el docente las aproveche como oportunidades pedagógicas para profundizar y clarificar los conceptos.

Seguidamente, el código *Baja asistencia escolar (factores climáticos)*, introduce un elemento contextual que incide directamente en la participación y la disciplina:

Es un día muy lluvioso, el clima ha estado muy difícil, por esa razón al momento del llamado a lista faltan varios estudiantes (un total de 14 de 21 que forman el grupo), la mayoría de ellos viven en la zona rural y no han podido llegar al colegio ya que las quebradas se crecen e impiden el paso. La profesora luego de llamar a lista identifica que solo asistieron 7 estudiantes, una niña y seis niños. (Actor 2A).

Esta situación afecta la dinámica de la clase, el tamaño del grupo y la planificación prevista por la docente. El MEN (2016) reconoce que las condiciones geográficas y climáticas en zonas rurales influyen de manera directa en la asistencia y permanencia escolar, lo cual exige flexibilidad pedagógica por parte del docente. En este sentido, Martínez Miguélez (2006) señala que el contexto no es un elemento externo al aula, sino una variable que configura las prácticas educativas y las formas de participación de los estudiantes.

En torno al código *Trabajo individual durante la clase*, se evidencia una organización del trabajo centrada en el desempeño individual. Se observa que:

Toda la actividad de clase ha sido trabajada por los estudiantes de manera individual en sus puestos, no ha habido trabajo colaborativo”, situación que se repite en la mayoría de las clases observadas (Actor 1A).

Esta forma de organización favorece el control del grupo y el seguimiento individual, pero limita la interacción entre pares. Vygotsky (1979) resalta que la interacción social es clave para el desarrollo cognitivo, por lo que la ausencia de trabajo colaborativo restringe espacios de aprendizaje mediado entre estudiantes.

Otro código relevante es *Manejo inadecuado del tiempo en clase*, el cual se muestra que los estudiantes permanecen largos periodos copiando, dibujando o tomando apuntes, sin lograr finalizar las actividades propuestas:

Luego de 30 minutos los estudiantes aún continúan tomando apuntes y haciendo los dibujos de acuerdo a cada tema: animales, alimentos, vegetales, frutas. Al pasar casi 45 minutos los estudiantes van terminando de escribir y dibujar, así que la profesora pasa por cada uno de los puestos de los estudiantes y le da a cada estudiante una hoja en blanco y les dice: “En esa hoja en blanco quiero que hagan otros dibujos que representen los títulos que escribieron anteriormente, cada uno escoja libremente lo que va a dibujar y no olviden colocarles los nombres en inglés” Los estudiantes reciben las hojas. Un estudiante pregunta: “¿Profe y si no alcanzamos a terminar lo podemos terminar en la casa?” “si” (responde la profesora). (Actor 2A).

De lo anterior se desprende que, estas situaciones generan tensión, apresuramiento y desorganización en el desarrollo de la clase. Ander-Egg (2011) sostiene que una adecuada gestión del tiempo es parte esencial de la mediación pedagógica, ya que permite equilibrar actividades, ritmos de aprendizaje y objetivos, de igual manera, señala que la sobrecarga de tareas dentro de un tiempo limitado puede afectar la participación efectiva y aumentar la dispersión del grupo.

En relación con la disciplina, emerge el código *Comportamiento disruptivo y falta de control en el aula*, el cual evidencia episodios de indisciplina que interrumpen el desarrollo de la clase. En una de las observaciones se pudo apreciar que:

Los estudiantes forman una fila frente al escritorio de la profesora y empiezan a empujarse entre ellos y eso fomenta indisciplina, por lo que la profesora se ve obligada a ponerse de pie y llamarles la atención: “haber, compórtense mientras les pego a cada uno la hoja en el cuaderno. (Actor 1A).

Mientras la profesora está pegando las fotocopias, dos estudiantes se ponen a pelear y discutir por unos colores y una estudiante le pega en la cara a un compañero de clases, por lo

tanto la profesora nuevamente debe interrumpir lo que está haciendo para atender la pelea que se presentó. (Actor 1A).

Este tipo de disrupción, obliga a la docente a interrumpir la actividad para llamar la atención o atender conflictos. Incluso ante comportamientos reiterados, la clase continúa sin una intervención estructurada para regular la conducta. Desde lo observado, estas situaciones afectan el clima de aula y el aprovechamiento del tiempo académico. Según el MEN (2016), el manejo de la disciplina debe orientarse a generar ambientes propicios para el aprendizaje (el uso del manual de convivencia). Asimismo, Martínez Miguélez (2006) indica que la falta de estrategias claras para el manejo del grupo puede debilitar la autoridad pedagógica del docente y dificultar la participación organizada.

Finalmente, se identifica el código *Manejo de disciplina y tiempo en clase*, donde se observa una interacción compleja entre organización institucional, comportamiento estudiantil y decisiones docentes. Se registra que:

La clase inicia 30 minutos tarde debido a que se hizo formación general en el polideportivo de la institución en la cual los estudiantes estaban recibiendo una información general. (Actor 2A).

Lo cual reduce significativamente el tiempo efectivo de enseñanza. Durante la clase, los estudiantes se muestran inquietos y dispersos, lo que lleva a la docente a interrumpir la actividad académica y optar por una solución no académica, como poner a los estudiantes a hacer aseo:

Durante la clase los estudiantes han estado inquietos, interrumpen a cada momento, están más pendientes del actuar del compañero y no de la profesora, hacen ruido y la profesora está a cada momento llamando la atención. Debido a esto la profesora en un momento de desesperación por decirlo así, decide interrumpir la clase y pone a todos los estudiantes a hacer aseo al salón. (El salón de clase estaba muy desordenado y sucio). (Actor 2A).

Al final de la clase, la extensión del contenido escrito y la cercanía del timbre generan presión y competencia entre los estudiantes, quienes no logran finalizar los apuntes. Desde lo

observado, estas situaciones reflejan cómo la gestión del tiempo y la disciplina se entrelazan, condicionando el desarrollo de la clase. Ander-Egg (2011) plantea que las respuestas improvisadas frente a la indisciplina pueden resolver situaciones inmediatas, pero no necesariamente fortalecen los procesos pedagógicos. En coherencia, el MEN (2018) enfatiza que el manejo del aula debe articular estrategias pedagógicas y formativas que favorezcan tanto la convivencia como el aprendizaje.

Una vez concluido el análisis del sistema categorial emergente de las observaciones, se logra una comprensión amplia y detallada de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la enseñanza del inglés en el contexto rural objeto de estudio. A través de las categorías, subcategorías, dimensiones y códigos analizados, se evidencian las formas en que el docente planifica, desarrolla y evalúa la clase, así como las estrategias que emplea para mediar el aprendizaje, gestionar la participación y atender las dinámicas de disciplina propias del aula rural.

De los hallazgos presentados, la enseñanza del inglés se caracteriza por el uso predominante de estrategias tradicionales, apoyadas en recursos básicos como el tablero, el cuaderno y el material impreso, los cuales se convierten en los principales mediadores del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas prácticas responden a las condiciones materiales del contexto, pero al mismo tiempo delimitan las oportunidades de exposición, interacción y uso comunicativo del idioma por parte de los estudiantes. Asimismo, se evidencian intentos del docente por diversificar las estrategias mediante el uso puntual de recursos audiovisuales y tecnológicos, aunque su implementación se ve condicionada por limitaciones de infraestructura y conectividad.

Asimismo, los resultados en torno a la mediación docente muestran que el docente cumple un papel central en la dinámica del aula, manifestándose en dominio del contenido, conocimiento didáctico, regulación de la participación, acompañamiento individual, gestión del tiempo y el manejo de la disciplina. Estas acciones buscan sostener el desarrollo de la clase y garantizar el cumplimiento de las actividades propuestas, aunque en ocasiones generan tensiones entre el control del grupo, el ritmo de trabajo y el logro de los objetivos de aprendizaje.

Triangulación de resultados

El análisis de los resultados aportados a través de diferentes fuentes de información: entrevistas a docentes, observaciones y marco teórico permiten establecer una red de relaciones de contraste de elementos coincidentes que definen la enseñanza del inglés en la básica primaria en la institución educativa rural Bajo Caldas. En este sentido, la triangulación constituye un procedimiento metodológico fundamental en la investigación cualitativa, dado que posibilita la contrastación sistemática de la información recogida desde distintas técnicas y actores, con el propósito de fortalecer la credibilidad de los hallazgos y la coherencia interpretativa del estudio (Martínez Miguélez, 2006). En términos generales, triangulación implica no reducir el fenómeno a una sola fuente de evidencia, sino examinarlo desde múltiples perspectivas para lograr una comprensión más amplia, consistente y ajustada a la realidad investigada.

Ander-Egg (2011) señala que la investigación social y educativa requiere procedimientos que permitan aumentar la consistencia del análisis, dado que los fenómenos humanos se caracterizan por su complejidad y por estar influenciados por múltiples variables simultáneas. En este marco, la triangulación se presenta como una estrategia que permite contrastar la información obtenida desde diferentes técnicas, evitando interpretaciones reduccionistas o centradas en un solo punto de vista. Para el autor, el análisis cualitativo exige una mirada crítica y contextualizada, donde el investigador no se limite a registrar datos, sino que los confronte, los interprete y los relacione con el contexto en el que emergen; Además, de acuerdo al autor, en el ámbito de la investigación social, la palabra triangulación se utiliza para designar el uso combinado de datos, investigaciones, teorías y métodos en el estudio de un hecho, fenómeno o proceso social, con el fin de obtener una mayor validez y confiabilidad de los datos recogidos. Se trata, pues, de un procedimiento útil, cuando se estima necesario maximizar la credibilidad y la validez de los resultados. (p. 136).

La triangulación utilizada en esta investigación es la “triangulación metodológica” la cuál según Ander-Egg (2011) consiste en aplicar distintos métodos y técnicas al estudio de un fenómeno para luego contrastar los resultados, realizando un análisis entre coincidencias y divergencias. Se trata de la forma arquetípica de las estrategias de triangulación, cuyo propósito es incrementar la confiabilidad de los datos e información recogida.

En la siguiente tabla se integran los resultados las categorías emergentes en este estudio.

Tabla 8

Triangulación de resultados

CATEGORÍA	ENTREVISTAS A DOCENTES	OBSERVACIONES DE AULA
La enseñanza del inglés en la zona rural	Los docentes describen la enseñanza del inglés como una práctica condicionada por limitaciones de tiempo, recursos y formación disciplinar.	En las clases se evidenció predominio de actividades centradas en vocabulario, fotocopias, escritura en el cuaderno y traducción.
	Señalan que deben adaptar contenidos y estrategias a las posibilidades reales del contexto, priorizando vocabulario básico, escritura y traducción inglés-español.	Se observó uso frecuente del tablero, fotocopias e imágenes como principales recursos.
	Reconocen esfuerzos por contextualizar el aprendizaje y hacerlo dinámico, aunque admiten que las condiciones no permiten desarrollar plenamente enfoques comunicativos.	Aunque se integraron canciones y actividades lúdicas en algunos momentos (muy poco), la práctica general mostró énfasis en ejercicios escritos y repetitivos.
	Ostentan que la enseñanza del inglés se vive como un reto ya que es más una imposición institucional que una elección personal planificada.	Se evidencia que durante las clases no hay diálogos, no hay juegos de rol, no hay dramatizaciones, no hay trabajo colaborativo y no hay producción oral espontánea.
Perfil del docente rural	Los informantes manifiestan inseguridad respecto a su competencia lingüística en inglés (en especial al pronunciar y/o hablar) y reconocen no poseer formación disciplinar específica.	Durante las clases se evidenció uso limitado del inglés oral, predominando del español como lengua de instrucción.
	Señalan ausencia de capacitación institucional y acompañamiento por parte del MEN, la Secretaría de Educación Municipal y la Institución Educativa.	Las actividades se desarrollaron con estructura básica y lineal, mostrando dependencia de materiales impresos y baja interacción comunicativa espontánea.
	Afirman que su aprendizaje del idioma ha sido principalmente autodidacta, y lo poco que aprendieron durante su paso por el pregrado y postgrado.	Durante las clases se observó uso constante del español en la mediación docente, con escaso uso del inglés, excepto en las palabras de vocabulario.
		Se resalta que en dos o tres ocasiones desde el compromiso docente usan su propio computador,

		a través del cual presentaron audios, videos y canciones a los estudiantes.
Contexto rural	Los docentes enfatizan la carencia de recursos tecnológicos, falta de conectividad a internet y escaso material didáctico especializado.	Se constató ausencia de recursos tecnológicos permanentes, inexistencia de conectividad y uso predominante de materiales impresos tradicionales.
	Mencionan además factores familiares como baja escolaridad y limitado acompañamiento pedagógico.	Los espacios físicos no evidencian ambientación en lengua inglesa ni recursos visuales permanentes que favorezcan inmersión lingüística.
	Identifican una brecha entre zonas rurales y urbanas y una descontextualización curricular frente a la realidad del territorio	La práctica docente se adapta a condiciones materiales limitadas.
		En temporada de lluvias afecta la asistencia de los estudiantes. (creciente de quebradas y arroyos)
		Se observó comportamiento disruptivo y falta de control en el aula, y esto llevó a resolución de conflictos entre estudiantes y registro de observaciones.
Planificación de la enseñanza del inglés	Los docentes indican que planifican teniendo en cuenta los contenidos del plan de área, pero reconocen desconocimiento y desarticulación con la Malla de Aprendizaje de Inglés (MAI).	Se evidenció estructura tradicional de clase: inicio con llamados a lista, sin activación de conocimientos previos, desarrollo centrado en escritura y copia, y cierre mediante revisión o evaluación escrita.
	Señalan que priorizan estrategias prácticas como canciones, dibujos y escritura para facilitar comprensión.	La evaluación observada fue mayoritariamente escrita.
	La planificación se ajusta más a las posibilidades reales del aula que a los lineamientos normativos.	No se observaron rúbricas de evaluación, ni auto, ni coevaluación.
		La planificación se muestra funcional, pero limitada por recursos y formación docente.
		Se evidenció que no había una preparación de clase con los tres momentos: Inicio, desarrollo y cierre.

Nota: Elaboración propia

Categoría: La enseñanza del inglés en la zona rural

La triangulación entre entrevistas y observaciones permite comprender que la enseñanza del inglés en la zona rural se configura como una práctica pedagógica condicionada por limitaciones estructurales y formativas que inciden directamente en el desarrollo metodológico del área. En las entrevistas, los docentes describen esta enseñanza como un proceso atravesado por la escasez de tiempo, recursos y formación disciplinar, lo cual los obliga a ajustar contenidos y estrategias a las posibilidades reales del contexto. En consecuencia, manifiestan que priorizan actividades centradas en vocabulario básico, escritura y traducción inglés-español, y aunque reconocen esfuerzos por contextualizar el aprendizaje y hacerlo dinámico, admiten que las condiciones del entorno escolar dificultan implementar plenamente enfoques comunicativos.

Asimismo, expresan que la enseñanza del inglés se vive como un reto constante, ya que se asume más como una imposición institucional que como una práctica planificada desde una preparación específica. A través de las observaciones de aula se evidenció predominio de actividades centradas en vocabulario, fotocopias, escritura en el cuaderno y traducción literal, siendo el tablero y el material impreso los principales recursos pedagógicos. Aunque en algunos momentos se integraron canciones o actividades lúdicas, estas fueron limitadas y no constituyeron una estrategia sostenida en la dinámica general de la clase. De forma relevante, se observó ausencia de interacción mediante diálogos, juegos de rol, dramatizaciones, trabajo colaborativo o producción oral espontánea, lo cual confirma que la enseñanza se desarrolla principalmente desde un enfoque tradicional.

Categoría: Perfil del docente rural

Los hallazgos triangulados desde esta categoría permiten establecer que el perfil del docente rural que enseña inglés en primaria se caracteriza por una brecha significativa entre las exigencias normativas y las condiciones reales de formación. En las entrevistas, los informantes manifiestan inseguridad respecto a su competencia lingüística, especialmente en la pronunciación y el uso oral del idioma, reconociendo no poseer formación disciplinar específica en lenguas extranjeras. De igual manera, señalan ausencia de capacitación institucional y acompañamiento por parte del Ministerio de Educación Nacional, indicando que su aprendizaje

ha sido principalmente autodidacta. Esto configura un escenario en el que el docente asume la enseñanza del inglés sin contar con herramientas pedagógicas y lingüísticas suficientes para desarrollar metodologías comunicativas, lo que genera tensión en su práctica profesional. Las observaciones confirman esta situación al evidenciar un uso limitado del inglés oral y predominio del español como lengua de instrucción durante las clases. Las actividades se desarrollaron bajo una estructura básica y lineal, con dependencia de materiales impresos y baja interacción comunicativa espontánea. Asimismo, la mediación docente se orientó principalmente a la explicación, más que a la práctica comunicativa activa, lo cual reduce oportunidades reales de aprendizaje significativo del idioma. Sin embargo, también se observó que en dos o tres ocasiones, desde el compromiso profesional, los docentes utilizaron su propio computador para presentar audios, videos o canciones, lo cual evidencia esfuerzo individual por diversificar la enseñanza.

Categoría: Contexto rural

La triangulación evidencia que el contexto rural actúa como un condicionante estructural y cultural determinante en la configuración de la enseñanza del inglés. En las entrevistas, los docentes enfatizan la carencia de recursos tecnológicos, la falta de conectividad a internet y el escaso material didáctico especializado, lo cual limita las posibilidades de implementar innovación mediante estrategias metodológicas diversificadas.

Asimismo, mencionan factores familiares asociados a baja escolaridad y reducido acompañamiento pedagógico desde casa, lo que incide en la motivación y continuidad del aprendizaje fuera del aula. De igual forma, identifican una brecha persistente entre lo rural y lo urbano, así como una descontextualización curricular, señalando que los lineamientos nacionales no siempre responden a las realidades del territorio. Las observaciones respaldan estas afirmaciones, constatándose ausencia de recursos tecnológicos permanentes, inexistencia de conectividad y predominio de materiales impresos tradicionales. Además, se evidenció que los espacios físicos no cuentan con ambientación en lengua inglesa ni recursos visuales permanentes que favorezcan procesos de inmersión lingüística, lo cual reduce las oportunidades de exposición cotidiana al idioma. También se observó que la práctica docente se adapta a condiciones materiales limitadas, y que factores ambientales propios de la ruralidad, como la temporada de

lluvias, afectan la asistencia de los estudiantes debido a crecientes de quebradas y arroyos. Finalmente, se registraron episodios de comportamiento disruptivo y dificultades de control en el aula, lo que llevó a la resolución de conflictos y al registro de observaciones disciplinarias.

Categoría: Planificación de la enseñanza del inglés

En relación con la planificación de la enseñanza del inglés, la triangulación permite comprender que esta se desarrolla desde una lógica funcional y adaptativa, pero con limitaciones estructurales y metodológicas. En las entrevistas, los docentes indican que planifican teniendo en cuenta los contenidos del plan de área institucional, aunque reconocen desconocimiento y desarticulación con la Malla de Aprendizaje de Inglés (MAI). Señalan que priorizan estrategias prácticas como canciones, dibujos y escritura para facilitar la comprensión, y expresan que la planificación se ajusta más a las posibilidades reales del aula que a los lineamientos normativos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional. Esto evidencia que la planeación se construye desde la experiencia cotidiana y desde la necesidad de responder a condiciones concretas del contexto rural. Las observaciones evidencian una estructura tradicional de clase: inicio con llamados a lista, ausencia de activación de conocimientos previos, desarrollo centrado en escritura y copia, y cierre mediante revisión o evaluación escrita. La evaluación observada fue mayoritariamente escrita, y no se identificó uso de rúbricas, ni procesos de autoevaluación o coevaluación. Asimismo, se evidenció que no existía una preparación sistemática de la clase organizada en los tres momentos pedagógicos (inicio, desarrollo y cierre).

El análisis e interpretación de los resultados permitió develar cómo la enseñanza del inglés en el contexto rural se configura desde prácticas pedagógicas que, más que responder a lineamientos normativos, emergen como procesos de adaptación y resignificación por parte de los docentes frente a las condiciones del entorno. Estas prácticas reflejan una enseñanza situada, donde el contexto, la experiencia y la creatividad docente juegan un papel determinante. A partir de estos hallazgos, se hace posible avanzar hacia una comprensión más profunda del fenómeno, trascendiendo la descripción para dar paso a la construcción de aportes teóricos. En consecuencia, el siguiente capítulo presenta dichos aportes, orientados a fundamentar una visión contextualizada de la enseñanza del inglés en la educación primaria rural.

CAPÍTULO V

CONSTRUCCIÓN TEÓRICA SOBRE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA ZONA RURAL DEL MUNICIPIO DE FLORENCIA CAQUETÁ

Desde los hallazgos obtenidos en esta investigación, asumo una postura crítica y reflexiva frente a la enseñanza del inglés en la básica primaria rural. Este capítulo representa mi construcción teórica emergente, elaborada a partir del diálogo entre los resultados del trabajo de campo y los referentes conceptuales abordados. No se trata únicamente de describir teorías, sino de resignificarlas desde la realidad observada, planteando un deber ser pedagógico contextualizado, pertinente y posible para la escuela rural.

El análisis triangulado de las entrevistas y observaciones permitió comprender que la enseñanza del inglés en la educación primaria rural del municipio de Florencia, Caquetá, no puede entenderse como una práctica aislada ni como una simple aplicación de lineamientos ministeriales. Por el contrario, se configura como una práctica pedagógica condicionada por múltiples factores estructurales, formativos y contextuales que inciden directamente en la manera como el idioma es enseñado por los docentes y aprendido por los estudiantes.

Categoría: La enseñanza del inglés en la zona rural

En primer lugar, la enseñanza del inglés se desarrolla bajo limitaciones evidentes de tiempo, recursos y formación disciplinar. Los docentes reconocen que deben adaptar constantemente los contenidos a las posibilidades reales del aula, del contexto, de lo que tienen a la mano, priorizando vocabulario básico, escritura y traducción inglés-español. Si bien manifiestan intención de dinamizar la clase mediante canciones o actividades lúdicas, estas aparecen de manera muy esporádica y no logran consolidarse como parte estructural de la metodología. Las observaciones que se llevaron a cabo confirman todas estas situaciones anteriores: en estas predomina una enseñanza centrada en el uso de fotocopias, la repetición y el uso del tablero, con escasa interacción oral y ausencia de estrategias comunicativas como diálogos, dramatizaciones, lúdica, o trabajo colaborativo. También se observó uso constante del

español. De este modo, la práctica pedagógica se mantiene en un nivel funcional y/o tradicional, pero limitada para el desarrollo integral de la competencia comunicativa.

Categoría: El perfil docente

En relación con la categoría el perfil docente, se evidenció una brecha significativa entre las exigencias normativas del Ministerio de Educación Nacional y la formación real de quienes asumen la enseñanza del inglés en primaria rural. Los docentes expresan inseguridad frente a su competencia lingüística, especialmente en la pronunciación y el uso oral del idioma, y reconocen no contar con formación específica en lenguas extranjeras. La enseñanza del inglés es asumida como una asignación (imposición) institucional más que como una elección profesional planificada. Esta situación se refleja en el aula mediante el uso predominante del español como lengua de instrucción, la dependencia de materiales impresos y una mediación pedagógica centrada en la explicación más que en la interacción. No obstante, también se observó compromiso docente, evidenciado en el uso de recursos tecnológicos personales para apoyar algunas clases, lo cual demuestra esfuerzo individual frente a la precariedad institucional.

Categoría: Contexto rural

El contexto rural emerge como un factor determinante en la configuración de esta realidad educativa. La carencia de recursos tecnológicos permanentes, la inexistencia de conectividad a internet y la ausencia de ambientación en lengua inglesa limitan las oportunidades de exposición constante al idioma. A esto se suman factores familiares y socioeconómicos, como la baja escolaridad de los padres y el escaso acompañamiento académico en casa. Las condiciones geográficas, particularmente en temporada de lluvias, afectan la asistencia estudiantil debido a la creciente de quebradas y arroyos. Asimismo, se evidenciaron situaciones de comportamiento disruptivo y dificultades en el control del aula, lo cual exige al docente dedicar tiempo a la resolución de conflictos, reduciendo aún más el espacio destinado al desarrollo pedagógico del área.

Categoría: Planificación de la enseñanza

En cuanto a la planificación de la enseñanza, se constató que esta responde más a una lógica adaptativa que normativa. Aunque los docentes indican que se orientan por el plan de área institucional, reconocen desconocimiento personal de la Malla de Aprendizaje de Inglés (MAI) y

consideran que hay desarticulación de esta con el contexto rural. Las clases observadas mostraron una estructura tradicional: inicio de clases con llamado a lista, desarrollo centrado en escritura y copia, y cierre mediante revisión escrita. No se evidenció activación de conocimientos previos, ni uso sistemático de estrategias de evaluación formativa como rúbricas, autoevaluación o coevaluación. Tampoco se observó una organización clara de la clase en los tres momentos pedagógicos (inicio, desarrollo y cierre), lo que sugiere una planificación funcional, pero limitada por la formación docente y los recursos disponibles.

La realidad encontrada permite afirmar que la enseñanza del inglés en la educación primaria rural se construye desde la adaptación y la supervivencia pedagógica, más que desde la implementación plena de los enfoques comunicativos promovidos por la política nacional de bilingüismo. Existe una distancia evidente entre el discurso normativo y la práctica cotidiana, no atribuible exclusivamente a la voluntad del docente, sino a condiciones estructurales, territoriales y formativas que configuran el escenario educativo rural. Esta brecha no solo afecta el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes, sino que reproduce desigualdades históricas entre lo urbano y lo rural. Desde los hallazgos de esta investigación considero que la enseñanza del inglés en la ruralidad no puede seguir replicando modelos homogéneos diseñados para contextos urbanos, sino que debe construirse desde las particularidades del territorio, reconociendo las condiciones reales del docente, del estudiante y de la institución educativa.

Fundamentación

En el marco de la investigación cualitativa, el constructo no se concibe como una categoría rígida previamente establecida, sino como una elaboración conceptual que emerge del proceso interpretativo del investigador al interactuar con la realidad estudiada. Desde la perspectiva de Martínez Miguélez (1998), la investigación cualitativa implica el desarrollo progresivo de conceptos que permiten comprender los fenómenos sociales en su contexto natural, integrando significados, experiencias y puntos de vista de los participantes. En este sentido, el constructo se configura como una construcción teórica que sintetiza, organiza e integra las categorías emergentes, otorgándoles coherencia y sentido dentro de una visión estructural del fenómeno investigado.

Para Martínez Miguélez (2004), toda teoría es una construcción mental simbólica de carácter hipotético que permite integrar, sistematizar e interpretar un cuerpo de conocimientos

previamente dispersos o inconexos. Bajo esta concepción, el constructo representa una estructura conceptual interpretativa que no surge de manera arbitraria, sino como resultado de un proceso reflexivo, inductivo y hermenéutico mediante el cual el investigador articula los hallazgos empíricos con el marco teórico, logrando una comprensión más profunda y contextualizada del fenómeno estudiado.

En consonancia con esta postura, Morles (2002) señala que el constructo constituye una formulación conceptual elaborada por el investigador para representar teóricamente un fenómeno que no puede observarse directamente, pero que se infiere a partir de indicadores o manifestaciones empíricas. De esta manera, el constructo cumple una función explicativa e integradora dentro del proceso investigativo, pues permite organizar los hallazgos y proyectarlos hacia una comprensión más amplia del objeto de estudio. Por su parte, Arias (2012) define el constructo como una categoría conceptual de carácter abstracto creada con el propósito de explicar o interpretar una realidad determinada. En el ámbito de la investigación educativa, estos constructos se nutren del análisis sistemático de datos y de la fundamentación teórica, lo que garantiza su coherencia interna y su validez epistemológica. Para Contreras, et al., (2018), al abordar la relación entre teoría y aproximación teórica, destacan que los constructos forman parte de un entramado conceptual que da estructura a la interpretación científica. Desde esta perspectiva, el constructo no es simplemente una etiqueta conceptual, sino una unidad teórica articuladora que integra conceptos, categorías y relaciones, permitiendo avanzar hacia una comprensión sistémica del fenómeno investigado.

En consecuencia, puede afirmarse que el constructo, en el contexto de esta investigación, se entiende como una elaboración conceptual integradora que emerge del análisis cualitativo, articula categorías y hallazgos empíricos, y configura una interpretación teórica contextualizada de la enseñanza del inglés en la educación primaria rural desde una perspectiva activa, lúdica, cooperativa y pertinente. La enseñanza del inglés en la educación primaria se ha consolidado como un componente fundamental dentro de las políticas educativas contemporáneas, no únicamente por su valor instrumental en un mundo globalizado, sino por su incidencia en el desarrollo cognitivo, comunicativo y sociocultural de los estudiantes. En el escenario internacional, el inglés se ha posicionado como lengua de interacción científica, tecnológica,

académica y económica, lo que ha llevado a los sistemas educativos a incorporarlo desde los primeros niveles escolares como una estrategia de formación integral.

Teorías que sustentan el constructo teórico

Desde la perspectiva de la adquisición de segundas lenguas, Krashen (1982) sostiene que el aprendizaje ocurre cuando el estudiante se expone a un input comprensible, es decir, a mensajes que puede entender dentro de un contexto significativo y que van más allá de lo que el aprendiz ya sabe para construir sobre esa base el nuevo conocimiento. En la educación primaria, esta condición adquiere especial relevancia, ya que el niño se encuentra en una etapa de alta plasticidad cognitiva y lingüística. No obstante, dicha exposición debe estar acompañada de ambientes pedagógicos adecuados que favorezcan la comprensión, la interacción y la construcción progresiva del significado.

En esta misma línea, Brown (2007) explica que la enseñanza de una lengua extranjera debe orientarse al desarrollo de la competencia comunicativa, entendida como la capacidad de usar el idioma de manera significativa en contextos reales. Esto implica superar enfoques centrados exclusivamente en la memorización o repetición mecánica, y promover experiencias de aprendizaje que integren comprensión, producción e interacción. La enseñanza del inglés en primaria, por tanto, no puede limitarse a la transmisión de vocabulario aislado, sino que debe propiciar situaciones comunicativas contextualizadas, motivadoras y pertinentes para el estudiante.

Teoría sociocultural de Vygotsky

De acuerdo a Vygotsky, aprender no es un acto solitario ni un proceso que ocurre únicamente dentro de la mente del estudiante. Por el contrario, el aprendizaje se construye en relación con otros, en el intercambio, en el diálogo y en las experiencias compartidas. El niño aprende cuando interactúa, cuando conversa, cuando participa en actividades con sus compañeros y con el acompañamiento del docente. En este sentido, el lenguaje no solo es un contenido que se enseña, sino una herramienta cultural que permite pensar, comunicarse y construir significado. Así, el conocimiento no se transmite de manera mecánica, sino que se va formando progresivamente a través de la interacción social y de las experiencias significativas que se viven en el aula. Carrera y Mazzarella (2001) explican que la propuesta Vygotskiana

subraya la estrecha relación entre pensamiento y lenguaje, así como el papel de los instrumentos culturales como mediadores del desarrollo, lo cual permite comprender que el aprendizaje escolar depende en gran medida del tipo de interacción que se promueva en el aula y del contexto sociocultural en el que este se produce.

En coherencia con lo anterior, Vygotsky (1978) sostiene que aprendizaje y desarrollo mantienen una relación dinámica, afirmando que el aprendizaje adecuadamente orientado impulsa procesos evolutivos internos que no podrían producirse de manera espontánea. En este sentido, el autor introduce el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces (Vygotsky, 1978, p. 86).

Este planteamiento resulta especialmente pertinente para la enseñanza del inglés en educación primaria, pues permite comprender que el aprendizaje del idioma no dependa exclusivamente de lo que el estudiante puede realizar de manera autónoma, sino de las posibilidades que se abren cuando existe mediación pedagógica, interacción cooperativa y acompañamiento intencional del docente; de ahí la importancia de que el aula de inglés debe configurarse como un espacio de interacción social estructurada, donde los estudiantes lleven a cabo actividades de trabajo en parejas o grupos; las tareas cooperativas y la resolución conjunta de situaciones comunicativas favorecen el tránsito desde el nivel real hacia el nivel potencial de desarrollo. Este enfoque es relevante en las instituciones rurales, donde las limitaciones materiales pueden compensarse mediante estrategias de interacción, colaboración y mediación cultural del contexto que los rodea, coherentes con la teoría sociocultural.

Un aporte fundamental de la tradición Vygotskiana para la comprensión del aprendizaje infantil es el papel del juego como actividad generadora de desarrollo. Vygotsky (1967) plantea que en el juego el niño actúa “una cabeza más alto de lo que es en la vida real”, es decir, logra desempeñarse por encima de su nivel habitual gracias a la estructura imaginaria y normativa que el juego implica. Esta idea ha sido ampliada por Bodrova et al., (2013), quienes, retomando la tradición post-Vygotskiana, sostienen que no cualquier forma de juego produce desarrollo, sino aquel que alcanza un nivel de “juego maduro”, caracterizado por la asunción de roles definidos,

la presencia de reglas implícitas, la planificación previa de la actividad y la regulación voluntaria de la conducta. En este tipo de juego, los niños no solo representan situaciones, sino que negocian significados, planifican acciones y regulan su comportamiento conforme a las normas del rol asumido, fortaleciendo procesos de autorregulación y control intencional.

Estas consideraciones ofrecen un fundamento sólido para la enseñanza del inglés en primaria rural. Las dramatizaciones, los juegos de rol, las simulaciones comunicativas y la narración de historias (*storytelling*) incorporadas en la planificación previa no constituyen simples actividades recreativas, sino escenarios pedagógicos que activan la Zona de Desarrollo Próximo. Cuando los estudiantes representan diálogos, cuentan historias, asumen personajes, negocian turnos de habla y siguen reglas comunicativas, están operando dentro de un marco social que exige autorregulación, uso funcional del lenguaje y construcción colectiva de significado. De igual manera, el andamiaje docente entendido como apoyo temporal y ajustado a las necesidades del estudiante permite que este avance progresivamente desde producciones lingüísticas simples hacia formas más complejas de comprensión y expresión.

En consecuencia, la teoría sociocultural permite comprender que la enseñanza del inglés en la básica primaria rural no debe reducirse a la repetición mecánica de vocabulario, a transcribir desde una fotocopia, y a tomar apuntes desde el tablero, sino que debe estructurarse como una experiencia socialmente mediada, cooperativa y culturalmente situada. Incluso en contextos con limitaciones tecnológicas, el trabajo colaborativo, la planificación del juego, la representación de roles y el acompañamiento pedagógico intencional constituyen herramientas potentes para promover el desarrollo lingüístico y cognitivo. Así, esta base teórica no solo ofrece metodologías activas en el aula de inglés, sino que aporta un marco interpretativo para resignificar la práctica docente rural desde la interacción, la mediación y el aprendizaje cooperativo.

Teoría psicogenética de Jean Piaget

La construcción teórica sobre la enseñanza del inglés en la básica primaria rural requiere, en primer lugar, comprender las características del desarrollo cognitivo del niño en edad escolar. En este sentido, la teoría psicogenética de Jean Piaget constituye un referente fundamental para interpretar cómo aprenden los estudiantes entre los 7 y los 11 años y, en consecuencia, cómo debe orientarse la mediación pedagógica. Piaget (1968, 1990) plantea que el conocimiento no se

transmite de manera pasiva, sino que es construido activamente por el sujeto a través de su interacción con el medio. Desde su perspectiva epistemológica, el desarrollo cognitivo ocurre mediante los procesos de asimilación y acomodación, los cuales permiten al niño incorporar nuevas experiencias a sus esquemas previos y, cuando es necesario, modificarlos para alcanzar un nuevo equilibrio cognitivo.

De acuerdo con Piaget, el desarrollo intelectual atraviesa una serie de estadios cualitativamente diferentes: sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales. Cada uno de estos estadios implica formas particulares de pensamiento y organización lógica; resulta especialmente relevante el estadio de las operaciones concretas, que comprende aproximadamente entre los 7 y los 11 años de edad, etapa en la que se encuentran los estudiantes de educación primaria de la institución educativa rural Bajo Caldas en donde se llevó a cabo la investigación. Según Piaget (1968), en este estadio el niño logra la capacidad de realizar operaciones lógicas sobre objetos concretos y situaciones observables. Se desarrolla la reversibilidad del pensamiento, la noción de conservación (cantidad, número, masa y volumen), la seriación y la clasificación. Esto significa que el niño ya no depende exclusivamente de la intuición o la percepción inmediata, sino que puede organizar mentalmente la información, establecer relaciones y resolver problemas siempre que estos se apoyen en elementos concretos.

Tal como lo expone Valdés Velázquez (2014), en el período operacional concreto el sujeto puede operar sobre objetos y desarrolla la capacidad de reversibilidad, tanto por inversión como por reciprocidad. Esta característica implica que el niño puede comprender que una acción puede deshacerse mentalmente, lo cual fortalece su razonamiento lógico. Desde esta perspectiva, el aprendizaje en la educación primaria no debe reducirse a procesos memorísticos ni a repeticiones mecánicas, sino que debe propiciar experiencias concretas, manipulativas y significativas.

Aunque el juego simbólico aparece con mayor fuerza en el estadio preoperacional, en las operaciones concretas evoluciona hacia juegos con reglas, donde el niño comprende normas, acuerdos y relaciones sociales. Para Piaget (1961), el juego constituye una forma privilegiada de asimilación de la realidad, en la que el niño reorganiza cognitivamente sus experiencias. En el aula, esta concepción implica que el aprendizaje del inglés debe estructurarse mediante actividades que integren acción, manipulación, interacción y reglas claras. El estudiante no

aprende el idioma únicamente escuchando explicaciones gramaticales, sino usando el lenguaje en situaciones concretas y significativas y más, si se relacionan con el contexto que los rodea.

Las implicaciones en la teoría de Piaget en la enseñanza del inglés en la ruralidad se fundamentan en lo siguiente:

Aprendizaje a través de la acción: El niño construye conocimiento actuando. Por tanto, el inglés debe enseñarse mediante actividades manipulativas como tarjetas ilustradas, objetos reales (realia), láminas, secuencias visuales y material concreto.

Dramatizaciones y role-play: La reversibilidad y la organización lógica permiten representar situaciones. Actividades como juegos de roles, dramatizaciones, diálogos guiados y simulaciones favorecen la comprensión de estructuras básicas del idioma en contextos reales.

Historias con títeres y narración interactiva: La representación concreta facilita la comprensión del vocabulario y las estructuras simples en lengua extranjera.

Juegos con reglas: Los juegos estructurados (bingo de palabras, memory, matching games, dinámicas por equipos) permiten integrar lenguaje y pensamiento lógico, coherente con el estadio cognitivo.

Clasificación y seriación: Actividades que impliquen clasificar animales, objetos, colores o alimentos en inglés fortalecen procesos cognitivos propios del estadio operacional concreto.

Desde esta fundamentación, se comprende que una enseñanza centrada únicamente en la copia, traducción o repetición escrita no responde plenamente a las características cognitivas del estudiante de primaria. Desde esta perspectiva, puede inferirse que las prácticas pedagógicas en primaria deben privilegiar experiencias activas, manipulativas y contextualizadas, coherentes con las características del pensamiento operacional concreto descrito por Piaget. La construcción teórica sobre la enseñanza del inglés en la básica primaria rural debe reconocer que el estudiante no es un receptor pasivo de contenidos, sino un sujeto que construye activamente su conocimiento a través de la acción, la interacción y la experiencia concreta, principios fundamentales del constructivismo piagetiano.

Aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner

Jerome Bruner plantea que el aprendizaje no ocurre cuando el estudiante simplemente recibe información terminada, sino cuando participa activamente en su construcción. Para este autor, aprender implica descubrir relaciones, formular hipótesis, explorar posibilidades y reorganizar el conocimiento a partir de la experiencia (Bruner, 1966). Desde esta perspectiva, el estudiante no es un receptor pasivo, sino un sujeto que piensa, interpreta y construye sentido. Bruner sostiene que el aprendizaje por descubrimiento se fundamenta en la participación activa del estudiante, quien, guiado por el docente, logra identificar la estructura del conocimiento a partir de ejemplos, situaciones problemáticas y experiencias significativas. Esto implica que el docente no entrega la respuesta de manera directa, sino que orienta el proceso mediante preguntas, retroalimentación y organización del ambiente de aprendizaje.

Un elemento central en la propuesta de Bruner es el descubrimiento guiado, donde el maestro cumple un papel de mediador. El docente organiza la experiencia, selecciona materiales, plantea interrogantes y ofrece retroalimentación en el momento oportuno, permitiendo que el estudiante avance progresivamente hacia niveles superiores de comprensión (Bruner, 1960). Esta idea se articula claramente con el concepto de andamiaje, entendido como el apoyo temporal que el docente ofrece hasta que el estudiante logra realizar la tarea de forma autónoma.

Asimismo, Bruner plantea que el conocimiento debe estructurarse de manera que el estudiante pueda comprenderlo progresivamente, siguiendo una secuencia que va de lo concreto a lo abstracto. En su teoría de la representación, explica que el aprendizaje transita por tres formas: enactiva (a través de la acción), icónica (mediante imágenes) y simbólica (a través del lenguaje) (Bruner, 1966). Este planteamiento resulta especialmente pertinente para la enseñanza del inglés en primaria, ya que el niño primero necesita actuar, manipular y observar, antes de comprender estructuras lingüísticas más abstractas.

En el contexto rural, donde los recursos tecnológicos son limitados, esta perspectiva ofrece una orientación pedagógica viable. La enseñanza del inglés puede iniciar con experiencias concretas: objetos reales (realia), tarjetas ilustradas, dramatizaciones sencillas, canciones y juegos. Posteriormente, puede avanzar hacia representaciones visuales y finalmente hacia el uso simbólico del lenguaje en pequeñas producciones orales o escritas. Esta progresión respeta el desarrollo cognitivo del estudiante y facilita un aprendizaje más significativo.

Igualmente, el aprendizaje por descubrimiento favorece metodologías activas, proyectos y pequeñas historias (mini-stories) que permiten integrar vocabulario y estructuras gramaticales dentro de situaciones con sentido. Como se señala en el análisis del aprendizaje por descubrimiento, este enfoque fomenta el pensamiento inductivo y la construcción de principios a partir de ejemplos concretos. En la enseñanza del inglés, esto puede traducirse en presentar diálogos simples, escenas cotidianas o narraciones breves, para que los estudiantes identifiquen patrones lingüísticos en lugar de memorizar reglas aisladas, además, el juego, en este marco, adquiere un valor pedagógico fundamental. Cuando los estudiantes participan en dramatizaciones, juegos de roles o proyectos colaborativos, no solo repiten palabras en inglés, sino que las usan dentro de una estructura significativa (dentro de un contexto que ellos conocen). El aprendizaje deja de ser mecánico y se convierte en una experiencia que despierta curiosidad, interés y participación activa. Desde esta fundamentación, la enseñanza del inglés en la básica primaria rural debe orientarse hacia:

- Proyectos sencillos relacionados con el entorno (mi familia, mi escuela, los animales de mi finca).
- Mini-historias dramatizadas donde los estudiantes representen situaciones cotidianas.
- Juegos estructurados que permitan descubrir vocabulario y patrones.
- Secuencias didácticas que inicien con la acción y culminen en la expresión simbólica.

En consecuencia, la teoría de Bruner respalda una enseñanza del inglés que no se limite a la copia o traducción, sino que promueva descubrimiento, exploración y construcción activa del conocimiento. En el contexto rural, esta perspectiva no solo es viable, sino muy necesaria, ya que permite transformar la limitación de recursos en oportunidades para el aprendizaje significativo mediante la creatividad pedagógica del docente.

Aprendizaje significativo de David Ausubel

Cuando hablamos de aprendizaje significativo, inmediatamente pensamos en algo que realmente deja huella, que no se queda en la memoria por unos días y luego se olvida, sino que se conecta con lo que el estudiante ya conoce y vive. Precisamente eso es lo que plantea David Ausubel, el aprendizaje no comienza desde cero, sino desde lo que el estudiante ya tiene en su

mente. Además, afirma que el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe; por eso, el docente debe averiguarlo previamente y enseñar en consecuencia (Ausubel, 1983). Esto significa que no se trata simplemente de repetir información nueva, sino de relacionarla de manera sustancial con los conocimientos previos que ya existen en la estructura cognitiva del estudiante. En este sentido, el aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se conecta con conceptos relevantes que el estudiante ya posee, y esa conexión no es arbitraria ni mecánica, sino comprensiva y con sentido (Ausubel, 1983). Cuando esto sucede, el conocimiento no se memoriza de forma pasajera, sino que se integra, se reorganiza y transforma lo que el estudiante ya sabía.

Aplicado a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, esto implica que no podemos pretender que los niños aprendan vocabulario, estructuras o expresiones aisladas de su realidad contextual, por el contrario, es necesario que lo aprendan y/o adquieran a partir de sus experiencias cotidianas, de su contexto, de las palabras que ya conocen, de las situaciones que viven en su entorno. Por tanto, aprender inglés no es repetir listas de vocabulario, sino apropiarse de nuevos significados que tengan sentido para el estudiante en el contexto que lo rodea.

Desde esta perspectiva, el juego cumple un papel fundamental. Cuando se utilizan juegos en clase como canciones, dramatizaciones, juegos de roles, mini-historias o actividades lúdicas relacionadas con su entorno, se activan los esquemas previos de los estudiantes. El niño no siente que está enfrentándose a algo totalmente desconocido, sino que relaciona el nuevo vocabulario con experiencias que ya forman parte de su vida. Por ejemplo, si se trabaja el vocabulario de la ciudad, los lugares turísticos o las rutinas diarias, el estudiante puede conectar el inglés con lo que vive en su barrio, vereda, finca, su escuela o en su familia. De esta manera, el nuevo aprendizaje se ancla a su realidad (su contexto). Esa idea de anclaje es clave en la teoría de Ausubel, quien explica que los nuevos conocimientos se apoyan en conceptos previos existentes en la estructura cognitiva del estudiante (Ausubel, 1983).

Además, el aprendizaje significativo requiere dos condiciones fundamentales: que el material sea potencialmente significativo y que el estudiante tenga disposición para aprender (Ausubel, 1983). En el aula de clases, esto implica que las actividades deben tener sentido para los niños y que el docente genere un ambiente motivador, cercano y participativo. Por lo tanto, las estrategias pedagógicas que buscan fortalecer el aprendizaje del inglés en primaria deben

recuperar el vocabulario conocido, explorar saberes previos antes de introducir nuevos contenidos y diseñar actividades que conecten el idioma con la vida real del estudiante.

En síntesis, desde la teoría de Ausubel, enseñar inglés en primaria implica:

- Explorar lo que los estudiantes ya saben.
- Relacionar lo nuevo con experiencias previas.
- Evitar la memorización mecánica.
- Diseñar juegos y actividades que activen esquemas previos.
- Promover un aprendizaje comprensivo y no repetitivo.
- Transversalizar la enseñanza del inglés con el deporte, el arte y la cultura. (contexto)

De esta manera, el aprendizaje del inglés deja de ser percibido como algo difícil o ajeno, y se convierte en una herramienta cercana, útil y significativa para los estudiantes.

Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner

Cuando hablamos de enseñar inglés en la escuela, muchas veces seguimos pensando que aprender bien un idioma depende únicamente de leer, escribir y memorizar vocabulario. Sin embargo, la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner nos invita a mirar al estudiante de una manera mucho más amplia y humana. Gardner (1983) define la inteligencia como la capacidad de resolver problemas o crear productos que sean valiosos en uno o más contextos culturales. Esta definición es importante porque rompe con la idea tradicional de que solo existe una inteligencia medible a través de pruebas escritas. En lugar de eso, propone que cada persona posee diferentes tipos de inteligencia que se desarrollan de manera distinta según sus experiencias y su contexto.

Según Gardner (1983), no se trata de preguntarnos cuán inteligente es una persona, sino de qué manera es inteligente. Esto cambia completamente la forma en que entendemos el aprendizaje del inglés, porque no todos los estudiantes aprenden del mismo modo ni responden a las mismas estrategias. En su teoría, Gardner plantea inicialmente siete inteligencias y posteriormente incorpora una octava: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista (Gardner, 1983). Todas ellas están presentes

en mayor o menor grado en cada individuo, y pueden desarrollarse si el entorno educativo lo permite.

En relación con el aprendizaje del inglés algunas de las inteligencias se pueden aplicar o llevar a cabo de la siguiente manera:

- La inteligencia musical puede facilitar la adquisición del idioma a través de canciones, ritmo y entonación. Los estudiantes que tienen sensibilidad al ritmo y a los sonidos pueden recordar vocabulario y estructuras gramaticales mediante melodías y repeticiones rítmicas.
- La inteligencia corporal-cinestésica también tiene un papel relevante en el aula de inglés. Cuando los estudiantes aprenden a través de dramatizaciones, juegos de roles o actividades que involucren movimiento. El aprendizaje se vuelve más significativo, especialmente para aquellos que necesitan interactuar físicamente con el entorno para comprender mejor.
- La inteligencia interpersonal permite que el aprendizaje del idioma se fortalezca mediante el trabajo cooperativo, diálogos, juegos, y proyectos grupales. Los estudiantes que poseen esta habilidad aprenden mejor interactuando con otros, negociando significados y comunicándose en contextos reales; además, esta inteligencia favorece procesos como la autorreflexión, la autoevaluación y la conciencia del propio proceso de aprendizaje. En el aprendizaje del inglés, esto se puede evidenciar cuando el estudiante reconoce sus fortalezas y dificultades, establece metas personales y regula su propio progreso.
- La inteligencia espacial puede aprovecharse mediante el uso de imágenes, mapas conceptuales, organizadores gráficos y recursos visuales que faciliten la comprensión del vocabulario y las estructuras gramaticales. De igual manera, la inteligencia naturalista puede incorporarse cuando se abordan temas relacionados con el entorno, la naturaleza o el contexto rural del estudiante, conectando el idioma con su realidad, más aun si se enseña en un entorno rural.

Gardner sostiene que todas las inteligencias son igualmente importantes y que el sistema educativo tradicional ha privilegiado principalmente la inteligencia lingüística y la lógico-matemática (Gardner, 1983). Esto implica que muchos estudiantes no logran demostrar sus verdaderas capacidades porque el modelo de enseñanza no responde a sus fortalezas. En este

sentido, aplicar la teoría de las Inteligencias Múltiples en la enseñanza del inglés no significa crear ocho clases distintas, sino diversificar las estrategias pedagógicas. Se trata de presentar los contenidos de diferentes maneras para que cada estudiante pueda acceder al aprendizaje desde sus habilidades más desarrolladas.

El aprendizaje del inglés deja de ser un proceso memorístico y se convierte en una experiencia más integral, donde el estudiante no solo adquiere vocabulario, estructuras gramaticales, pronunciación, lectura y escritura, sino que desarrolla diversas formas de pensamiento y expresión. Además, cuando el docente reconoce y valora las diferentes inteligencias presentes en el aula, crea oportunidades para que todos los estudiantes participen, se motiven y aprendan de manera significativa, respetando su diversidad y su forma particular de comprender el mundo.

CONSTRUCTO TEÓRICO

La lúdica como estrategia pedagógica en la enseñanza del inglés en la educación primaria rural del municipio de Florencia, Caquetá.

La lúdica se ha consolidado en los últimos años como un enfoque pedagógico importante para la enseñanza del inglés en la educación primaria, especialmente en contextos donde la enseñanza y el aprendizaje requieren ser mediados por experiencias significativas, motivadoras y contextualizadas. La lúdica no debe concebirse únicamente como una actividad recreativa, la lúdica se configura como una estrategia didáctica que articula el juego, la creatividad y la interacción como medios para favorecer la construcción del conocimiento en este caso de una lengua extranjera a través de estas.

En este sentido, diversos estudios coinciden en que las estrategias lúdicas utilizan el juego como el medio principal de enseñanza, y a través de este se permite que los estudiantes participen activamente en la construcción de conocimiento a partir de la exploración y la experiencia directa. Según Bósquez et al., (2024) el juego no solo representa una actividad gustosa, llamativa, sino una forma esencial mediante la cual los niños comprenden y aprecian el mundo (contexto) que los rodea y desarrollan habilidades cognitivas, sociales y lingüísticas. Según Cevallos y Palma (2022), la lúdica se reconoce como una estrategia que favorece la motivación y el interés del estudiante hacia el aprendizaje de una lengua extranjera. En este contexto, el uso de actividades lúdicas permite transformar el aula en un espacio dinámico donde el estudiante se involucra activamente en el proceso de aprendizaje, superando las limitaciones de enfoques tradicionales centrados en la memorización y la repetición.

Desde lo pedagógico, estamos de acuerdo que la enseñanza y el aprendizaje del inglés en la infancia se debe aprovechar a través de la capacidad y potencial desarrollo cognitivo de los niños, ya que ellos son como esponjas que absorben conocimiento, y si para ello se integran elementos lúdicos que conecten el lenguaje con el movimiento, la emoción, la creatividad y la motivación, este tipo de actividades potencia habilidades lingüísticas y fortalece el trabajo colaborativo, la apreciación literaria y el sentido de identidad cultural (de su contexto). Por tanto, el enfoque lúdico responde a una necesidad pedagógica y se convierte en una herramienta

transformadora dentro del aula en escenarios rurales donde los recursos son restringidos y la motivación de los estudiantes es crucial para el éxito educativo.

Asimismo, para Pacheco (2022) la lúdica se presenta como una alternativa metodológica innovadora que promueve el aprendizaje significativo mediante el uso de juegos, creatividad y motivación, aspectos fundamentales en la educación primaria. Este enfoque permite que los estudiantes desarrollen habilidades lingüísticas en inglés en un ambiente de confianza y participación, facilitando la apropiación del idioma de manera natural.

Vale señalar que hablar de la lúdica en la enseñanza del inglés en primaria no es simplemente referirse al juego como una actividad recreativa (jugar por jugar – cuando ya no hay nada más que hacer), sino asumirlo como una estrategia pedagógica intencionada que favorece el aprendizaje significativo del idioma, el desarrollo de ZDPs, y el aprendizaje por descubrimiento. En este sentido, el juego no se concibe como un espacio improvisado o espontáneo sin propósito sino como una herramienta didáctica planificada (organizado – con instrumentos – elementos - materiales), que responde a objetivos claros de aprendizaje y proyectos, a contenidos específicos y a las características propias de los estudiantes, tales como su edad, nivel de desarrollo, intereses y contexto sociocultural.

En coherencia con lo anterior, el juego como estrategia pedagógica debe tener un propósito definido. No se trata como lo nombraba anteriormente de jugar por jugar, sino de preguntarse: ¿qué se quiere alcanzar o lograr?, ¿qué contenido y/o actividades se van a trabajar?, ¿qué habilidades lingüísticas se pretenden fortalecer y/o aprender?, ¿qué nivel tienen los estudiantes?, ¿qué les interesa o les gusta?, ¿cómo se relaciona la actividad con su realidad (contexto)? Cuando estas preguntas orientan la planificación, la lúdica se convierte en un medio para desarrollar comprensión oral, pronunciación, vocabulario básico, estructuras sencillas y actitudes positivas hacia el idioma.

Desde una mirada aplicada, para Taborda (2024) la implementación de estrategias lúdicas en el aula de inglés genera transformaciones significativas en los estudiantes, no solo en términos de rendimiento académico, sino también en su actitud frente al aprendizaje. En este sentido, la lúdica contribuye a incrementar la motivación, la participación y la disposición hacia el uso del idioma, configurándose como un elemento clave para el desarrollo de competencias comunicativas.

En el contexto rural, la lúdica adquiere mayor relevancia, ya que las limitaciones materiales no impiden el uso de esta; por el contrario, la convierten en una estrategia muy necesaria. Juegos con tarjetas elaboradas manualmente, dramatizaciones sencillas, juegos de memoria, canciones acompañadas de gestos y movimientos, pequeños diálogos guiados (repeticiones) o historias cortas adaptadas al entorno local permiten que la enseñanza del inglés deje de percibirse como una asignatura impuesta, distante y poco gustosa, para convertirse en una experiencia cercana, comprensible e interesante para los estudiantes.

González-Fuentes (2026), destaca que en contextos rurales, la lúdica en articulación con estrategias como la gamificación, permite adaptar la enseñanza del inglés a escenarios con limitaciones de recursos, favoreciendo la participación activa del estudiante y el desarrollo de habilidades comunicativas básicas. Estas estrategias generan ambientes de aprendizaje más flexibles, inclusivos y contextualizados, lo cual resulta fundamental en la educación rural.

En síntesis, las actividades lúdicas en primaria son una estrategia poderosa para la enseñanza del inglés, ya que:

- Motivan y generan un ambiente positivo y de alegría para los estudiantes.
- Favorecen la participación activa de los estudiantes.
- Permiten una enseñanza sin presión excesiva y de confianza.
- Facilitan la interacción y el trabajo en equipo.
- Integran emoción, movimiento y comunicación.
- Permiten descubrir talentos y habilidades en los estudiantes.

Actividades lúdicas a nivel de la enseñanza del inglés en primaria pueden llevarse a cabo mediante:

- Juegos de memoria (memory cards).
- Bingos de vocabulario.
- Juegos de roles y dramatizaciones.
- Canciones con movimientos y gestos.
- Mini-stories dramatizadas.

- Competencias por equipos o parejas.
- Juegos de clasificación.
- Transversalización con actividades deportivas como el balonmano.
- Articulación con el área de educación física.
- Juegos tipo TPR (Total Physical Response).
- Proyectos cortos donde el producto final sea creativo y participativo, como dibujos y pintura en murales, elaboración de maquetas, actividades a través de la huerta y el vivero escolar (a nivel rural).

Todas estas actividades no solo favorecen la adquisición de vocabulario y estructuras básicas, sino que también fortalecen la confianza de los estudiantes hacia sus maestros y les permiten aprender de una manera sencilla y gustosa a comunicarse de manera oral y escrita en una lengua extranjera.

Asimismo, las actividades lúdicas favorecen el desarrollo de habilidades sociales, la creatividad y el trabajo colaborativo, aspectos que resultan esenciales en el aprendizaje de una lengua extranjera. A través de juegos, canciones, dramatizaciones, rimas o actividades de simulación, los estudiantes no solo aprenden vocabulario y estructuras lingüísticas, sino que también desarrollan confianza en el uso del idioma y fortalecen su capacidad comunicativa (Juan y García, 2013). Además, el uso de estrategias lúdicas en la enseñanza del inglés permite aprovechar una característica inherente al desarrollo infantil: la tendencia natural hacia el juego. En este sentido, Ballesteros (2014) señala que las actividades lúdicas aprovechan las inclinaciones naturales de los estudiantes hacia el juego y la diversión, transformando estos intereses en oportunidades para generar aprendizajes significativos en el aula.

Desde una perspectiva didáctica, la lúdica en la enseñanza del inglés puede materializarse a través de diversas actividades pedagógicas que promueven la interacción y el uso significativo del idioma en el aula. Entre estas se encuentran:

- Los juegos de adivinanza.
- Los juegos de emparejar palabras o imágenes.
- Los juegos de intercambio de información.

- Las simulaciones y los juegos de roles.
- Running dictation.

Estas actividades lúdicas permiten que los estudiantes participen activamente en situaciones comunicativas que requieren el uso del idioma para resolver tareas o compartir información con sus compañeros (Juan y García, 2013).

De igual manera, pueden emplearse juegos y actividades como:

- Juegos de ortografía en la pizarra.
- Juegos con tarjetas de vocabulario.
- Juegos de mesa.
- Dinámicas con dados o actividades de descripción de imágenes.

Estos juegos favorecen el desarrollo del vocabulario y la comprensión del idioma de manera dinámica y participativa. Asimismo, otras estrategias lúdicas ampliamente utilizadas en la enseñanza del inglés incluyen canciones, rimas, dramatizaciones, creación de historias y juegos de palabras como crucigramas o sopas de letras, actividades que contribuyen a fortalecer la motivación y facilitan el aprendizaje de la lengua extranjera en contextos educativos de educación primaria (Juan y García, 2013).

La lúdica en la enseñanza del inglés en primaria debe entenderse como una estrategia siempre metodológicamente intencionada, contextualizada y planificada, que promueva la participación activa, la interacción social y la construcción significativa del aprendizaje de todos los estudiantes y que esta favorezca no solo el desarrollo lingüístico en ellos, sino que también ellos adquieran crecimiento cognitivo, afectivo y social, convirtiéndose en un fundamento esencial para la enseñanza del inglés en la básica primaria rural.

En esta misma línea, la lúdica puede comprenderse no solo como una estrategia didáctica, sino como un elemento dinamizador de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria. Desde esta perspectiva, Sierra (2022) plantea que la lúdica se constituye en un instrumento fundamental que fortalece dichos procesos, al permitir que los niños construyan su propio conocimiento a través de experiencias basadas en el juego, la interacción y la motivación.

En este sentido, aprender jugando no solo facilita la comprensión de contenidos, sino que también contribuye al desarrollo integral del estudiante, favoreciendo aspectos cognitivos, sociales y emocionales. Asimismo, la autora destaca que la incorporación de la lúdica en el aula responde a la necesidad de transformar prácticas pedagógicas tradicionales, promoviendo ambientes de aprendizaje más activos, participativos y acordes con las características y necesidades de los niños (Sierra, 2022).

Por otra parte, según Sáenz (2024) la incorporación de actividades lúdicas en la enseñanza del inglés responde a la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas tradicionales hacia enfoques más activos y participativos. En este sentido, el docente deja de ser un transmisor de contenidos para convertirse en un mediador del aprendizaje, capaz de diseñar experiencias didácticas que integren el juego como un elemento central en la construcción del conocimiento.

En síntesis, la lúdica se comprende en este estudio como una estrategia pedagógica que transforma de manera significativa la enseñanza del inglés en la educación primaria (la facilita), al situar al estudiante como protagonista de su propio proceso de aprendizaje. A partir de los aportes teóricos como soporte, se reconoce que el juego, la creatividad, la emoción, la competencia y la interacción no solo dinamizan el aula, sino que constituyen elementos esenciales para que la enseñanza del idioma en la básica primaria, en la ruralidad. En este sentido, la lúdica permite superar las prácticas tradicionales centradas en el aprendizaje y la repetición de vocabulario descontextualizado. En contraste, las actividades lúdicas favorecen experiencias pedagógicas más activas, participativas y contextualizadas, que incorporen distintos recursos para sustituir fotocopias, copia del tablero y escritura en el cuaderno.

Como se ha venido reiterando cuando el aprendizaje del inglés se vincula con experiencias lúdicas, los estudiantes no solo desarrollan habilidades lingüísticas para comunicarse, sino que también fortalecen su motivación, su confianza (en sí mismos, hacia sus compañeros y maestros) y su disposición para usar el inglés. Esto cobra especial relevancia en contextos rurales, donde las condiciones del entorno exigen propuestas pedagógicas flexibles, creativas y ajustadas a la realidad contextual de los estudiantes.

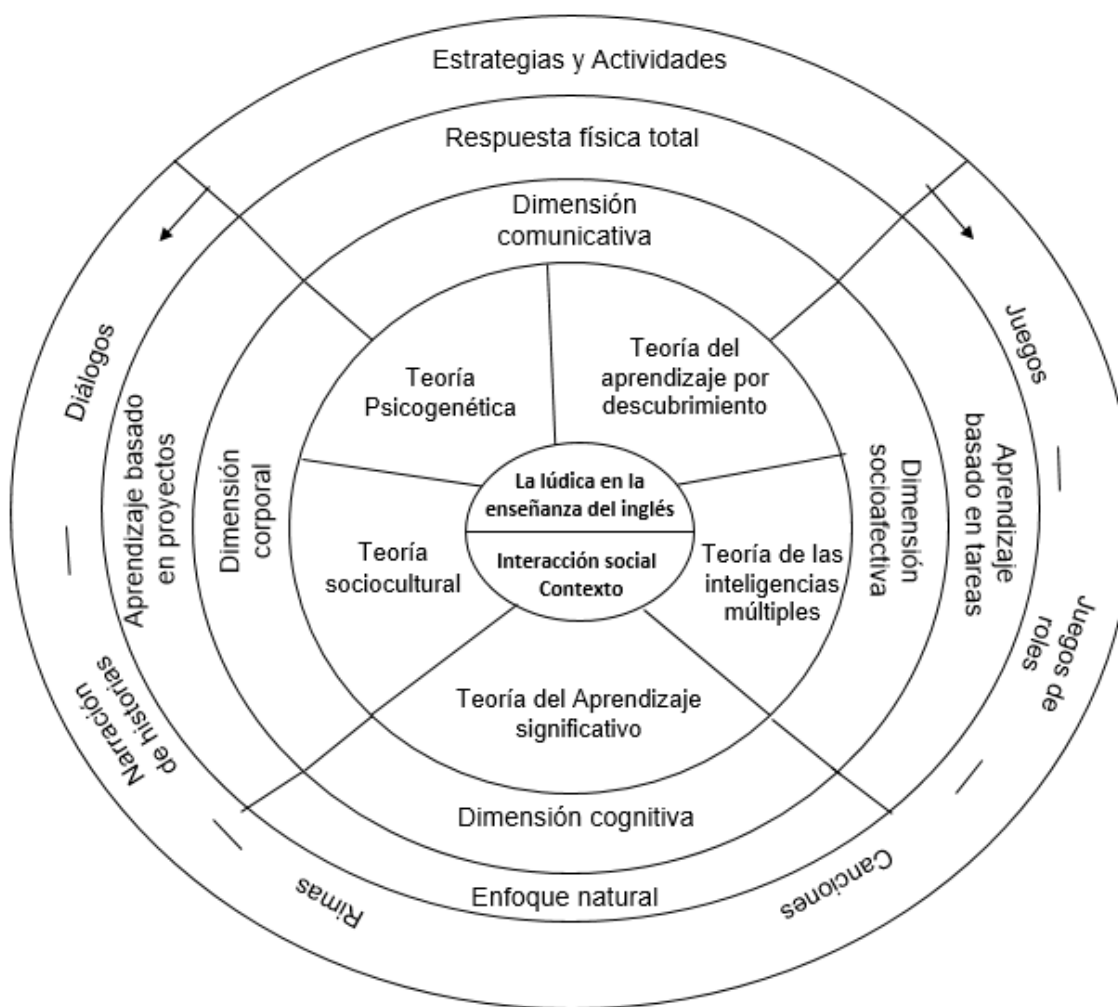
En este escenario la lúdica no debe entenderse como un recurso complementario (es decir, jugar por jugar), sino como un eje fundamental organizado y planeado que orienta la

práctica pedagógica en la enseñanza del inglés. Su implementación permite que el aprendizaje trascienda lo mecánico y se convierta en una experiencia significativa, donde el niño aprende desde el disfrute, la participación y la conexión con su contexto. Para concluir, la lúdica constituye una de las estrategias más pertinentes y efectivas para la enseñanza del inglés en la educación básica primaria, en la medida en que responde a la naturaleza del aprendizaje infantil y favorece procesos educativos más humanos, dinámicos y contextualizados.

A continuación, se presenta gráficamente el constructo sobre la lúdica como eje articulador en la enseñanza del inglés en la educación primaria rural.

Figura 13.

La Lúdica como estrategia pedagógica en la enseñanza del inglés en la educación primaria rural del municipio de Florencia, Caquetá



Nota: Elaboración propia.

La figura presentada sintetiza el constructo teórico de la tesis, donde la lúdica se configura como el eje central de la enseñanza del inglés en la educación primaria rural. La lúdica no se toma como una actividad recreativa, sino como una estrategia pedagógica intencionada y planeada que articula el juego, la interacción, la motivación y la experiencia como elementos fundamentales para enseñar inglés. Por lo tanto, la lúdica adquiere un carácter transformador dentro del aula, al permitir que el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés se desarrolle de manera más dinámica, significativa y contextualizada, especialmente en instituciones y escuelas rurales donde las condiciones educativas requieren propuestas flexibles, creativas y que motiven a los estudiantes a aprender una segunda lengua.

En el centro de la figura se ubica la lúdica en la enseñanza del inglés, acompañada de la interacción social y el contexto, los cuales permiten comprender que el aprendizaje de una segunda lengua no ocurre de manera aislada, sino en relación con el contexto y las dinámicas propias de enseñanza del aula rural. Asimismo, en el siguiente círculo se incorporan las teorías que sustentan esta construcción: la teoría sociocultural de Vygotsky, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, la teoría psicogenética de Piaget, la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner y la teoría por descubrimiento de Jerome Bruner, las cuales permiten comprender la enseñanza-aprendizaje como un proceso mediado, contextualizado y basado en experiencias significativas. En coherencia con estas teorías, se reconoce que el estudiante aprende mejor cuando interactúa, cuando conecta el conocimiento con su realidad y cuando se encuentra en ambientes de aprendizaje libres de ansiedad o presión.

Luego encontramos otro círculo en donde se despliegan las dimensiones del aprendizaje que se fortalecen a través de la lúdica, como la dimensión cognitiva, comunicativa, corporal y socioafectiva, evidenciando que el aprendizaje del inglés es un proceso integral que involucra no solo lo lingüístico, sino también lo emocional, lo social y lo experiencial. La dimensión cognitiva incluye procesos como la comprensión, la atención y la memoria; la dimensión comunicativa favorece la interacción, el uso del lenguaje en contextos reales y la construcción de significados; la dimensión corporal es relevante al integrar el movimiento y la acción como medios de enseñanza-aprendizaje, esta dimensión se articula muy bien con el TPR; y la cuarta dimensión en este caso la socioafectiva fortalece la motivación, la confianza y la participación de los estudiantes, y genera ambientes de enseñanza-aprendizaje más seguros y significativos. Todas

estas dimensiones se articulan entre sí, y permiten que el estudiante aprenda la lengua extranjera de manera más natural, activa y contextualizada.

El siguiente círculo integra metodologías activas que dinamizan la enseñanza del inglés, entre las que destacan el Total Physical Response (TPR), el enfoque basado en tareas (TBL) y el aprendizaje basado en proyectos (PBL) y el enfoque natural (Natural Approach):

El TPR surge como una alternativa que rompe con enfoques tradicionales centrados en la memorización, la repetición, trabajo en la fotocopia, el tablero y llenar un cuaderno con información, proponiendo un aprendizaje basado en la acción, la experiencia y la participación activa del estudiante; Además, permite que el aprendizaje se desarrolle de manera más natural, reduciendo la presión sobre el estudiante y favoreciendo una apropiación progresiva del idioma. Desde mi perspectiva como investigador, considero que el TPR representa un método pedagógico muy pertinente para la enseñanza del inglés, especialmente en la educación primaria y más aún en zonas rurales, en la medida en que se ajusta a las características propias del aprendizaje infantil y favorece procesos más naturales y significativos, por lo tanto, se considera una técnica dentro del enfoque comunicativo, ya que favorece el aprendizaje a través de la acción, el juego y la experiencia, elementos fundamentales en la enseñanza del inglés a niños.

Este método se materializa en el aula a través de diversas actividades pedagógicas que les permite a los estudiantes aprender el idioma desde la acción, la experiencia y la interacción con su entorno. En este sentido, desde mi experiencia docente e investigativa, los docentes pueden implementar estrategias como:

- Simón Says (Simón dice) - El docente da instrucciones: “Simón says: jump” “Touch your head”. Y los estudiantes responden con acciones. Habilidades que se fortalecen: Listening y vocabulario corporal.
- Follow the teacher (Sigue al docente) - El docente modela acciones como: “Stand up”, “sit down”, “turn around” – los estudiantes deben imitar, se pueden introducir verbos de acciones.
- Classroom commands (Mandos en el aula) - Rutinas diarias en inglés como: “Open your notebook”, “Close the door”, “Raise your hand” – permite el uso del idioma en tiempo real y contextualizado.

- Action songs (Canciones con movimientos) Ejemplo: “Head, shoulders, knees and toes” - “If you’re happy and you know it”- esta actividad integra ritmo, movimiento y repetición natural.
- Total Physical Response Storytelling (TPRS) - El docente cuenta una historia sencilla: “The boy runs”, “The dog jumps” – y los estudiantes actúan la historia – es una actividad que fortalece la comprensión y la imaginación.
- Role play con acciones (Dramatización)- se crean escenarios: en la tienda, en la casa, en el colegio. Los estudiantes actúan y siguen instrucciones.
- Action races (Carreras de acciones) - Dos grupos compiten: “Run to the tree”, “Touch something blue” – Actividad que favorece la motivación y la energía de los estudiantes.
- Flashcards with actions – el docente muestra tarjetas: por ejemplo “jump” y luego el estudiante realiza la acción – actividad que fortalece el conocimiento de vocabulario nuevo.
- Guess the action (Adivina la acción) – Los estudiantes actúan: corren, saltan - Los demás adivinan en inglés – Actividad que promueve la comprensión y agilidad mental.
- Obstacle course (Circuito de acciones) - Estaciones: “crawl”, “jump”, “run” – actividad muy útil en ruralidad, se puede llevar a cabo en el patio, cancha, entorno natural.
- Running dictation (adaptado a TPR) - Estudiante corre - lee - vuelve - actúa o dice. Mezcla de TPR más lúdica.
- Commands with emotions. Actividad en la cual los estudiantes: “Walk like you are happy” - “Jump like you are angry”, actividad que integra emoción más lenguaje.
- TPR en la huerta y el vivero escolar – Crear mandos los cuales los estudiantes lleven a cabo - “Plant the seed”, “Water the plant”, “Dig the soil”.
- Transversalización de las clases de inglés con la práctica deportiva del balonmano. En donde los estudiantes dibujen y/o elaboren una maqueta de la cancha con su respectivos nombres (vocabulario), para luego ser presentada, además de aprender los mandos que se dan dentro del juego este deporte.

Finalmente, en la aplicación del TPR se reconoce al estudiante como sujeto activo en la construcción de su aprendizaje. En este sentido, establece una relación directa entre lenguaje y experiencia, permitiendo que el estudiante comprenda, interactúe y construya significado a partir

de la acción, transformando el aprendizaje del inglés en un proceso dinámico, significativo y práctico. El TPR favorece ambientes de aprendizaje seguros, donde el estudiante participa sin temor al error, fortaleciendo su confianza, motivación y disposición para comunicarse.

El Enfoque Natural según Krashen y Terrell (1983) es una propuesta metodológica fundamentada en las teorías de adquisición de segundas lenguas. Este enfoque sostiene que el aprendizaje del idioma debe desarrollarse de manera progresiva y natural, privilegiando inicialmente la comprensión auditiva antes de exigir la producción oral. Asimismo, promueve el fortalecimiento de la competencia comunicativa mediante experiencias contextualizadas y significativas, evitando presionar al estudiante para hablar antes de sentirse preparado. Desde esta perspectiva, el silencio inicial del aprendiz es asumido como una etapa normal del proceso, ya que la comprensión antecede a la expresión verbal. De igual forma, el enfoque establece similitudes entre el aprendizaje de una lengua extranjera y la adquisición de la lengua materna, resaltando la importancia de la exposición continua al idioma, la motivación y la interacción significativa dentro del proceso educativo (Gxilishe, 2013).

Este enfoque plantea que la adquisición lingüística se facilita mediante input comprensible, baja ansiedad y contextos comunicativos reales. Las hipótesis de Krashen sobre acquisition vs. Learning y afective filter ofrecen fundamentos neuroafectivos para adaptar la enseñanza del inglés a entornos de alta vulnerabilidad emocional (Krashen, 1985). El Natural Approach, ofrece una mirada sobre la adquisición de lenguas extranjeras y segundas lenguas, subrayando la importancia de la exposición comprensible, la motivación y la creación de ambientes de aprendizaje naturales que respeten los ritmos individuales de cada estudiante.

La implementación del Natural Approach en el aula de inglés en primaria en zonas rurales puede mejorar en el uso de imágenes del entorno, situaciones comunicativas reales y materiales auténticos, los docentes pueden emplear fotografías de la comunidad, narraciones sobre la vida rural, vocabulario ligado a la agricultura, juegos tradicionales y canciones como vehículo para introducir estructuras y léxico, esta conexión entre el contenido lingüístico y el contexto inmediato hace que los estudiantes se sientan motivados y seguros, facilitando la comprensión del idioma (Gxilishe, 2013).

Fundamentos del Enfoque Natural:

- El *Natural Approach* se centra en el aprendizaje del idioma de manera similar a cómo los niños adquieren su lengua materna.
- Prioriza la comprensión auditiva y el desarrollo de habilidades comunicativas antes de enfocarse en la precisión gramatical.
- Promueve un ambiente relajado donde los errores no se penalizan, reduciendo la ansiedad y fortaleciendo la confianza.
- Se utilizan juegos, canciones y actividades interactivas familiares para los niños, creando un entorno motivador.
- Historias ilustradas, canciones infantiles y videos educativos en inglés facilitan la introducción de vocabulario en contextos reales.
- Se fomenta la interacción en inglés mediante comandos sencillos como “stand up” o “sit down”, aprendidos a través de la repetición.
- Actividades prácticas, como describir objetos del aula o representar roles cotidianos, promueven el uso activo del idioma.

El Task Based Learning (TBL) o aprendizaje basado en tareas parte de la premisa de que el aprendizaje de una lengua extranjera resulta más significativo cuando el estudiante utiliza el idioma para resolver situaciones comunicativas auténticas y contextualizadas, en lugar de limitarse únicamente al estudio aislado de reglas gramaticales. Desde esta perspectiva, autores como Ellis (2003) y Willis (1996) plantean que el TBL se desarrolla a través de tres momentos fundamentales: una fase inicial o pre-tarea, orientada a activar conocimientos previos e introducir la actividad; una fase de tarea, centrada en la interacción y el uso comunicativo del idioma; y una fase posterior o post-tarea, destinada a la retroalimentación, reflexión lingüística y reorganización de los aprendizajes adquiridos.

En contextos rurales como Florencia, Caquetá, el TBL puede implementarse mediante proyectos pedagógicos donde el inglés se convierta en una herramienta funcional para describir la vida campesina, documentar elementos de la biodiversidad local o elaborar materiales bilingües vinculados con la comunidad. De esta manera, el aprendizaje del idioma

adquiere sentido desde la realidad del estudiante rural, permitiéndole asumir un rol activo como constructor de contenido y no únicamente como receptor de conocimientos descontextualizados. Además, este enfoque favorece procesos de identidad, integración comunitaria y reconocimiento del territorio como espacio legítimo de aprendizaje y producción de saberes.

El Project Based Learning (PBL) o aprendizaje basado en proyectos constituye una metodología orientada a promover aprendizajes significativos mediante el desarrollo de proyectos auténticos, colaborativos y vinculados con la realidad de los estudiantes. De acuerdo con Blumenfeld et al. (1991) y Thomas (2000), esta metodología se caracteriza por partir de preguntas orientadoras abiertas, involucrar actividades complejas y prolongadas en el tiempo, y culminar con la elaboración de productos concretos susceptibles de socialización dentro y fuera del aula. En la enseñanza de lenguas extranjeras, el PBL favorece el uso del idioma como herramienta para investigar, construir conocimiento y comunicar ideas relacionadas con el contexto del estudiante.

En contextos rurales, el aprendizaje basado en proyectos puede consolidarse como una estrategia pertinente para relacionar la enseñanza del inglés con la biodiversidad, los saberes comunitarios y la memoria cultural del territorio. Este enfoque contribuye al fortalecimiento del sentido de pertenencia, la participación activa del estudiante y el reconocimiento de la ruralidad como un espacio legítimo de producción de conocimiento. Asimismo, a diferencia de actividades fragmentadas o descontextualizadas, los proyectos pedagógicos ofrecen continuidad, intencionalidad social y posibilidades de trabajo interdisciplinario entre distintas áreas del conocimiento.

En síntesis, los métodos Respuesta Física Total (TPR), el Enfoque Natural (Natural Approach), el Aprendizaje Basado en Tareas (TBL) y el Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL) representan enfoques pedagógicos que favorecen una enseñanza del inglés más dinámico, contextualizado y significativo en la educación primaria rural. Estas metodologías coinciden en reconocer al estudiante como sujeto activo del aprendizaje, priorizando la comunicación, la interacción, la experiencia y la relación del idioma con la realidad cotidiana. Asimismo, permiten superar prácticas tradicionales centradas en la memorización

y la repetición mecánica, promoviendo ambientes de aprendizaje más participativos, inclusivos y motivadores.

En contextos rurales como Florencia, Caquetá, la implementación de estos enfoques posibilita vincular la enseñanza del inglés con el entorno, la cultura y los saberes comunitarios, fortaleciendo no solo las competencias comunicativas de los estudiantes, sino también su identidad, creatividad y participación dentro del proceso educativo. Desde esta perspectiva, la enseñanza del inglés deja de asumirse como una práctica descontextualizada para convertirse en una experiencia pedagógica situada, flexible y pertinente a las necesidades reales del contexto rural.

En el nivel más externo de la figura, en el último círculo, se ubican estrategias y actividades tales como juegos, juegos de roles, canciones, rimas, narración de historias y diálogos, actividades que se pueden contextualizar en el entorno rural. De esta forma, la lúdica se materializa en el aula, permitiendo que la enseñanza del inglés sea más acorde a los métodos y tendencias actuales. En síntesis, la figura “La Lúdica como estrategia pedagógica en la enseñanza del inglés en la educación primaria rural del municipio de Florencia, Caquetá” representa un constructo a comprensión integral de la enseñanza del inglés en la educación primaria rural, en el que la lúdica actúa como eje articulador entre las teorías, las dimensiones del aprendizaje, las estrategias metodológicas y las prácticas pedagógicas. Bajo las premisas de esta generación de teoría, los estudiantes desarrollan las habilidades del idioma a partir de la interacción, la experiencia, la motivación y desde lo natural y contextualizado, lo cual permite resignificar la enseñanza del inglés en la ruralidad y avanzar hacia procesos educativos más dinámicos, humanos y significativos.

CAPÍTULO VI

Conclusiones y recomendaciones

El presente capítulo allega las conclusiones y recomendaciones emergentes del proceso investigativo orientado a la construcción teórica sobre la enseñanza del inglés en la educación primaria rural del municipio de Florencia, Caquetá. En este sentido, se constituye como un espacio de síntesis reflexiva en el que se integran los hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas, observaciones y el análisis interpretativo de la caracterización y práctica pedagógica de los docentes participantes.

A lo largo de la investigación, se logró vislumbrar que la enseñanza del inglés en contextos rurales debe ser analizada e interpretada como una práctica pedagógica situada, mediada por las condiciones del contexto, las experiencias del docente con los estudiantes y las dinámicas propias del entorno educativo. En este marco, los resultados evidenciaron tensiones entre lo establecido por las políticas educativas y la realidad del aula rural, así como procesos de adaptación, resignificación y construcción pedagógica por parte de los docentes.

Por lo tanto, las conclusiones que se presentan a continuación emergen de la interpretación profunda de dichos hallazgos, los cuales permitieron develar comprensiones significativas sobre las estrategias didácticas y pedagógicas empleadas, el rol del docente, la participación de los estudiantes y las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza del inglés en la ruralidad. Asimismo, se plantean recomendaciones orientadas a fortalecer la práctica pedagógica, reconociendo la necesidad de propuestas más contextualizadas, flexibles y coherentes con las realidades educativas del territorio.

De esta manera, este capítulo no solo cierra el proceso investigativo, sino que abre nuevas posibilidades de reflexión y acción en torno a la enseñanza del inglés en contextos rurales, aportando elementos teóricos que contribuyen al mejoramiento de las prácticas educativas y al desarrollo de futuras investigaciones en el campo.

Objetivo 1: Describir las estrategias didácticas empleadas por los docentes de Primaria para la enseñanza del inglés en la zona rural de Florencia.

En relación con el objetivo orientado a describir las estrategias didácticas empleadas por los docentes de primaria para la enseñanza del inglés en el contexto rural, los hallazgos permitieron comprender que dichas estrategias no responden de manera estricta a la aplicación de enfoques metodológicos formales o prescritos por las políticas educativas del MEN a nivel nacional, sino que emergen como construcciones pedagógicas situadas. Es decir, los docentes no siguen de forma lineal los planes de estudio y documentos del ministerio, sino que adaptan, combinan y aplican diversas prácticas de enseñanza en función de las condiciones reales del aula, caracterizadas por limitaciones de recursos (didácticos – tecnológicos entre otros), diversidad de los estudiantes y ausencia de formación especializada en la enseñanza del inglés.

También, se evidencia que las estrategias didácticas empleadas están profundamente mediadas por el contexto rural, lo cual conduce a una práctica pedagógica basada en la creatividad, la intuición y la experiencia del docente (aunque en muchas veces repetitivas). En este sentido, el uso de recursos del entorno, la incorporación de dinámicas lúdicas, la traducción como herramienta de apoyo, el uso tradicional del tablero y el cuaderno y la simplificación de contenidos se convierten en acciones recurrentes que permiten sostener el proceso de enseñanza del idioma. Así, más que estrategias planificadas desde una lógica técnica, se trata de respuestas pedagógicas construidas desde la cotidianidad escolar, lo que reafirma que la enseñanza del inglés en la ruralidad se configura como una práctica flexible, contextualizada y en permanente reconstrucción.

Objetivo 2: Caracterizar el perfil de los docentes de educación Primaria que enseñan inglés, a la luz de los requerimientos del MEN de Colombia.

Respecto al objetivo específico dos, al caracterizar el perfil de los docentes de educación primaria que enseñan inglés a la luz de los requerimientos del MEN, los hallazgos permitieron identificar una brecha significativa entre el perfil ideal establecido por las políticas educativas y la realidad de los docentes en el contexto rural. Mientras el MEN plantea la necesidad de contar con docentes con formación específica en lengua extranjera, dominio de competencias comunicativas y manejo de enfoques metodológicos actualizados, en el escenario investigado se evidenció que los docentes que enseñan en primaria no poseen una formación especializada

(licenciatura en inglés) en la enseñanza del inglés. Esta es una situación que repercute directamente en la práctica pedagógica, ya que estos profesores deben asumir la enseñanza de una lengua extranjera desde conocimientos básicos o generales, apoyándose más en su experiencia en apoyo de terceros y en recursos limitados que en fundamentos teóricos sólidos que si maneja un profesor licenciado en el área inglés.

En este sentido, se logra comprender que las exigencias normativas no siempre dialogan o van de la mano con las condiciones reales de las instituciones educativas del contexto rural, donde factores como la falta de formación continua, el acceso restringido a capacitaciones y las múltiples funciones que desempeña el docente influyen en la configuración de su perfil profesional. Por tanto, el perfil docente en la ruralidad no puede analizarse únicamente desde lo prescrito, sino desde las posibilidades concretas que ofrece el entorno educativo.

De igual manera, también concluyo que el perfil del docente que enseña inglés en la educación primaria rural no se define exclusivamente por los lineamientos institucionales (en la mayoría de los casos son docentes elegidos a dedo o por rifa), sino que se construye y resignifica en la práctica pedagógica cotidiana. En este contexto, el docente asume un rol activo, multifuncional y polivalente en el que no solo enseña contenidos, sino que adapta estrategias, crea recursos, motiva a sus estudiantes y responde de manera constante a las necesidades del entorno. Esta realidad evidencia que el perfil docente se configura más desde la experiencia, la vocación y el compromiso que desde el cumplimiento estricto de estándares formales.

También, se reconoce que el docente rural desarrolla capacidades de adaptación y creatividad que le permiten sostener el proceso de enseñanza del inglés, aun en condiciones adversas. Esto implica que su perfil no debe ser visto desde una lógica de carencia o déficit frente a lo normativo, sino como una construcción pedagógica situada, que responde a las dinámicas del contexto y a las características de los estudiantes. En este sentido, el docente evidencia que su práctica va más allá de la formación académica y se fundamenta en la experiencia, la reflexión y la interacción con su realidad educativa.

Objetivo 3: Analizar las prácticas de enseñanza de los docentes de Primaria en el contexto rural de del municipio de Florencia desde el perfil docente y las estrategias didácticas empleadas.

De acuerdo al análisis de las prácticas de enseñanza de los docentes de primaria en el contexto rural del municipio de Florencia, los hallazgos permitieron comprender que dichas prácticas se configuran como procesos pedagógicos situados, contruidos a partir de la interacción entre el perfil del docente y las estrategias didácticas que este emplea en el aula. En este sentido, la enseñanza del inglés no se desarrolla desde una lógica estrictamente metodológica, sino desde una práctica que se adapta constantemente a las condiciones del contexto a las características de los estudiantes y a las posibilidades reales del docente (a lo que el docente prepare).

De esta manera, se evidencia que la práctica pedagógica no puede entenderse de forma aislada, sino como el resultado de múltiples factores que inciden en el proceso educativo, tales como la formación del docente, su experiencia, los recursos disponibles y las dinámicas propias de la ruralidad. Esto permite comprender que el acto de enseñar inglés en este contexto implica un ejercicio permanente de ajuste, reflexión y toma de decisiones pedagógicas, donde el docente resignifica su quehacer en función de las necesidades del entorno.

De igual manera, concluyo que las prácticas de enseñanza observadas están profundamente mediadas por procesos de adaptación, en los cuales el docente articula su perfil profesional con las estrategias didácticas disponibles para dar respuesta a las demandas del contexto rural. En este sentido, se identificó que la enseñanza del inglés se desarrolla a partir de prácticas flexibles, apoyadas en algunos momentos por actividades visuales como videos e imágenes, uso de fotocopias y trabajo tradicional desde el tablero y el uso del cuaderno y que buscan facilitar la comprensión del idioma y mantener la motivación de los estudiantes.

Asimismo, se identificó que estas prácticas no siempre se alinean con los enfoques metodológicos propuestos a nivel institucional o nacional, sino que emergen como construcciones pedagógicas propias del docente, quien, desde su experiencia y creatividad, logra sostener el proceso de enseñanza en condiciones que no siempre son las más favorables. Esto pone en evidencia que la práctica pedagógica en la ruralidad no responde únicamente a lo prescrito, sino que se configura como una acción contextualizada, dinámica y en constante transformación, donde el docente juega un papel fundamental como mediador del aprendizaje.

Objetivo 4: Construir aportes teóricos sobre la enseñanza del inglés desde la práctica pedagógica del docente de Primaria de la zona rural del municipio de Florencia, Caquetá.

Ya en relación con este último objetivo que se refiere a construir aportes teóricos sobre la enseñanza del inglés desde la práctica pedagógica del docente de primaria en la zona rural del municipio de Florencia, los hallazgos permitieron comprender que dicha enseñanza debe comprenderse como una práctica pedagógica situada, que no se define exclusivamente por enfoques metodológicos o lineamientos normativos, sino por la interacción constante entre el contexto, el docente y las estrategias que este construye en su quehacer cotidiano. En este sentido, el aporte teórico que emerge de la investigación permite entender que la enseñanza del inglés en la ruralidad se configura a partir de procesos de adaptación, resignificación y reconstrucción pedagógica, en los cuales el docente asume un papel activo como mediador del aprendizaje.

De esta manera, se logra establecer que el conocimiento pedagógico no se produce únicamente desde la teoría, sino también desde la experiencia del docente en el aula, quien, a partir de las condiciones reales del entorno, genera prácticas que responden a las necesidades de sus estudiantes. Así, la enseñanza del inglés deja de ser vista como la aplicación de un método para convertirse en una construcción dinámica, contextualizada y en permanente transformación.

Por lo tanto, concluyo que los aportes teóricos contruidos en esta investigación permiten comprender la enseñanza del inglés en la educación primaria rural como un proceso integral, en el que convergen factores pedagógicos, contextuales y humanos. En este sentido, se evidencia que el aprendizaje del idioma no depende únicamente del dominio lingüístico del docente o de la implementación de estrategias específicas, sino de la manera en que este interpreta su contexto, adapta su práctica y genera experiencias significativas para sus estudiantes; hay que reconocer el gran esfuerzo que hacen por atender y dictar estas clases; aun cuando fueron seleccionados a dedo, o por señalamiento de la secretaría de educación o por mandato del rector para luego tener que exponer sus capacidades pedagógicas frente a los estudiantes.

Asimismo, se reconoce que la enseñanza del inglés en la ruralidad implica superar una visión tradicional centrada en contenidos, para avanzar hacia una comprensión más amplia en la que el docente construye sentido desde su práctica, integrando elementos como la lúdica, la interacción, el movimiento y la contextualización del aprendizaje. En consecuencia, el aporte

teórico de esta investigación radica en visibilizar la enseñanza del inglés como una práctica pedagógica viva, mediada por el contexto y resignificada constantemente por el docente, lo cual aporta al campo educativo una mirada más cercana a la realidad de la educación rural.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos y conclusiones de la presente investigación, se plantean las siguientes recomendaciones orientadas a fortalecer la enseñanza del inglés en la educación primaria rural:

En primer lugar, se recomienda al Ministerio de Educación Nacional y a las entidades territoriales fortalecer los procesos de formación docente en lengua extranjera, especialmente en contextos rurales, garantizando programas de capacitación continua que respondan a las necesidades reales del docente de primaria. Estas formaciones deberían centrarse no solo en el dominio del idioma, sino también en el uso de estrategias didácticas activas, contextualizadas y pertinentes para la enseñanza del inglés en escenarios con limitaciones de recursos.

En segundo lugar, el MEN debería revisar las pruebas saber (ICFES) y programas que evalúan el desempeño de las instituciones educativas a través de sus estudiantes, ya que utilizan criterios homogéneos tanto para evaluar a las instituciones educativas rurales como a las urbanas. Por lo tanto, se recomienda flexibilizar los lineamientos curriculares y evaluativos para la enseñanza del inglés en contextos rurales, de manera que estos se ajusten a las condiciones reales de las instituciones educativas. Esto implica reconocer que no todos los contextos cuentan con las mismas condiciones y que, por tanto, los procesos de enseñanza y evaluación deben ser diferenciados y contextualizados.

En tercer lugar se recomienda también al MEN la creación y/o elaboración de un currículo dedicado y contextualizado para las instituciones educativas rurales, ya que como lo mencionaba anteriormente, el MEN mide con los mismos parámetros el nivel a los colegios rurales y urbanos, teniendo un currículo dedicado para las zonas rurales, a partir de este se pueden elaborar y aplicar las pruebas para medir las competencias académicas de los estudiantes de la zona rural; en este sentido, los docentes podrán articular el idioma con el contexto, utilizando el entorno como recurso pedagógico y favoreciendo aprendizajes significativos.

En cuarto lugar, se recomienda a las instituciones educativas generar espacios de acompañamiento pedagógico y reflexión docente, en los cuales los maestros puedan compartir experiencias, estrategias y dificultades relacionadas con la enseñanza del inglés (grupos de área – comités académicos). Estos espacios permitirían fortalecer la práctica pedagógica desde el intercambio de saberes y la construcción colectiva de conocimiento.

En quinto lugar y para finalizar, se recomienda a los docentes de educación primaria continuar fortaleciendo el uso de estrategias lúdicas, dinámicas y participativas, y métodos con el cómo el Total Physical Response y otras metodologías activas, que favorezcan la motivación, la comprensión y el aprendizaje significativo del idioma. Estas estrategias han demostrado ser pertinentes en contextos rurales, al permitir que el estudiante aprenda desde la experiencia, el movimiento y la interacción.

REFERENCIAS

- Alcedo, Y., y Chacón, C. (2011). El enfoque lúdico como estrategia metodológica para promover el aprendizaje del inglés en niños de educación primaria. *SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 23(1), 69-76.
- Aldana Pérez, Y. A. (2018). *Integración lingüística en la enseñanza del inglés en Colombia mediante el aprendizaje basado en proyectos*. Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 5, 133–145. <https://doi.org/10.37135/chk.002.05.09>
- Aldana, Al. (2018). Linguistic Integration in English Teaching In Colombia Through Project-Based Learning. *REVISTA CHAKIÑAN*, 5, 133-145. <https://bitly.cx/H3D9g>
- Alonso Arijá, N. (2021). *El juego como recurso educativo: Teorías y autores de renovación pedagógica*. Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid.
- Anaya Vera, K. J. (2025). *Constructos teóricos sobre el aprendizaje del inglés para el desarrollo de la competencia comunicativa en la educación secundaria*. Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”. <https://mail.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1969>
- Ander egg, Aprender a investigar: nociones básicas para la investigación social. - 1a ed.- Córdoba: Brujas, 2011.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social* (24ª ed.). Buenos Aires: Lumen. https://pdfcoffee.com/ander-egg-tecnicas-de-inv-soc-cap-22-pdf-free.html?utm_source=chatgpt.com
- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar: nociones básicas para la investigación social*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas. Documento en PDF.
- Arboleya, I. (2016). *La teoría de las inteligencias múltiples como filosofía para la enseñanza del inglés como segunda lengua*. *Debates & Prácticas en Educación*, 1(1), 6–17.
- Arias (2006). La gestión del conocimiento como ventaja competitiva para las agencias de viajes y turismo en la nueva cadena de distribución turística. Venezuela. Documento en línea, consultado el 13 de diciembre de 2023. <https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/zll/index.htm>

- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (Episteme, Ed.; 6.aed.). https://dn721508.ca.archive.org/0/items/2012ElProyectoDeInvestigacion/2012_el-proyecto-de-investigacion_introduccion-a-la-metodologia-cientifica.pdf
- Arias, F. G. (2018). Diferencia entre teoría, aproximación teórica, constructo y modelo teórico. *Actividad Física y Ciencias/Physical Activity and Science*, 10(2).[Consulta en línea: 25 de noviembre, 2023] <https://revistas historico.upel.edu.ve/index.php/actividadfisicayciencias/article/view/7361/4181>
- Asher, J. J. (1972). *Children's first language as a model for second language learning*. *The Modern Language Journal*, 56(3), 133–139. https://eric.ed.gov/?id=EJ050754&utm_source=chatgpt.com
- Asher, J. J. (1972). Children's learning of a second language through commands. *The Modern Language Journal*, 56(3), 133-139.
- Asher, J. J. (1977). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions. <https://bitly.cx/fCxO8>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10. Tomado de google académico. 30 de marzo de 2026.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2ª ed.). <https://docs.google.com/file/d/0B7leLBF7dL2vQUtIT3ZNWjdmTlk/edit?pli=1&resourcekey=0-7rZQYXIVeCQaBs1MHiCVCg>
- Ballesteros Sánchez, A. (2014). *Uso de actividades lúdicas en la enseñanza del inglés* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid. <https://bitly.cx/MHnzW>
- Barbosa Blanco, A. E. (2023). *Visión fenomenológica de la enseñanza del inglés en educación primaria pública* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/693/621>
- Barrows, H. S. (1986). *A taxonomy of problem-based learning methods*. *Medical Education*. <https://www.sciencedirect.com/topics/psychology/problem-based-learning>

- Blanco Chacón, L. (2023). *Constructo teórico en función de la didáctica del inglés en el nivel de educación básica primaria colombiana: fundamento base para una pedagogía de las lenguas extranjeras*. Tesis doctoral. <https://bitly.cx/zEsHW>
- Blasco, J., y Pérez, J. (2007). Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte. [Libro en línea] [Consulta en línea: 26, noviembre, 2023] <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12270/1/blasco.pdf>
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). *Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning*. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398. https://www.academia.edu/2487241/Motivating_project_based_learning_Sustaining_the_doing_supporting_the_learning
- Bodrova, E., Germeroth, C., y Leong, D. J. (2013). *Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky*. *American Journal of Play*, 6(1), 111-123. <https://www.google.com/search?q=Play+and+selfregulation+Lessons+from+Vygotsky+2013>
- Bonilla-Castro, E., y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Norma. <https://www.google.com/search?q=Bonilla+Castro+Mas+alla+del+dilema+de+los+metodos>
- Bósquez León, D. M., Cachupud Morocho, L. A. y Chica Macay, S. M. (2024). Estrategias lúdicas: un enfoque dinámico para fomentar el desarrollo cognitivo en la educación inicial. *Revista Científic*, 9(31), 108-125. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.31.5.108-125>
- Brown, H. D. (2000). Principios del aprendizaje de idiomas y la enseñanza (Vol. 4). New York: longman.[Libro en línea] [Consulta en línea: 26, noviembre, 2023] https://archive.org/details/principlesoflang0000brow_l3i6?utm_source=chatgpt.com
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Cañaveral Bermúdez, L. J., Nieto Dionicio, A. S., y Vaca Ocampo, J. H. (2020). El aprendizaje significativo en las principales obras de David Ausubel: lectura desde la pedagogía. <https://bitly.cx/dLak>

- Cárdenas y Miranda (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia: un balance intermedio. *Educación y Educadores*, 17(1), 51-67. Información tomada en línea el 27 de abril de 2024. Tomada de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012312942014000100003&script=sci_arttext
- Cárdenas, R., & Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo: un balance intermedio. En *Educ. Educ* (Vol. 17, Número 1).
- Carrera, B., & Mazzarella, C., 2001. El enfoque sociocultural de Vygotsky (dossier/lectura en español) (reproducción en dossier académico). <https://bitly.cx/Lf6kA>
- Castilla Pérez, M. F. (2014). *La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase de primaria* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/5844>
- Cevallos Triguero, L. J. y Palma Villavicencio, M. M. (2022). Estrategias lúdicas para el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de educación básica. *MQRInvestigar*, 6(4), 68-90. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.6.4.2022.68-90>
- Cevallos Triguero, L. J. y Palma Villavicencio, M. M. (2022). Estrategias lúdicas para el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de educación básica. *MQRInvestigar*, 6(4), 68-90. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.6.4.2022.68-90>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). London: SAGE Publications. https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/constructing-grounded-theory/book255601?utm_source=chatgpt.com
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Bogotá.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1651 de 2013, por medio de la cual se modifican los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones (ley de bilingüismo)*. Diario Oficial No. 48.849 del 12 de julio de 2013. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=53770>
- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1651 de 2013. Ley de Bilingüismo. Bogotá.
- Consejo de Europa 2020. Agencia de la unión Europea para los derechos fundamentales. <https://fra.europa.eu/es/cooperacion/el-consejo-de-europa>

Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Constitución Política de Colombia. (1991). Artículo 67.
<https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>

Contijoch, C. (2019). *Panorama general de la enseñanza de lenguas: Aprendizaje basado en tareas* (Universidad Nacional Autónoma de México, Ed.).
<https://revistas.unam.mx/index.php/didactica/article/view/70279>

Contreras-Colmenares, A. F., Díaz Quero, V., & Ramírez Sánchez, R. (2023). *Fundamentos en la generación de teorías*. Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela, 9(17), 11–42.

Coronado-Rodríguez, C. C., Aguilar-Peña, L. F., & Jaime-Osorio, M. F. (2022). A Task-based Teacher Development Program in a Rural Public School in Colombia. *HOW*, 29(1), 64-83.
<https://doi.org/10.19183/how.29.1.640>

Correa, B. (2023). *Teacher Professional Development in Rural Colombia and Honduras: An Accompaniment Approach for Everyday Teacher Agency* (pp. 24–29).
<https://www.proquest.com/openview/295e37e365ff6e797ccbadfc2af11f9f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

Delgado, J. A. (2023). *La enseñanza del inglés desde la perspectiva del docente de educación básica primaria en Colombia* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”].
<http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/705>

El Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026: Colombia, Potencia Mundial de la Vida
<https://revista.fasecolda.com/index.php/revfasecolda/article/view/881>

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
https://archive.org/details/taskbasedlanguag0000elli?utm_source=chatgpt.com

Ernst-Slavit, G. (2001). *Educación para todos: La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner*. *Revista de Psicología de la PUCP*, 19(2), 319–336.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4531340>

- García de Celis, G. (2016). *La teoría de las inteligencias múltiples aplicada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Giraldo, C. (2025). Aprendizaje Basado en Tareas como alternativa para abordar el ODS 2 en una institución educativa rural colombiana. *Congreso Caribeño de Investigación Educativa*. <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.11547303>
- Góngora, A. (2024). Applicability of Vygotsky’s contributions to the Teaching-Learning of English as a Foreign Language. *Revista Científico-Metodológica*, 2-10. <http://orcid.org/0000-0003-4584-8008>
- González-Fuentes, E. C. (2026). Propuesta pedagógica lúdica-gamificada para la enseñanza del inglés en educación básica primaria rural. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 6(1), 38-46. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v6i1.496>
- Guba, E. G. (1981). *Criterios para evaluar la credibilidad de las investigaciones naturalistas*. *Educational Communication and Technology Journal (ECTJ)*, 29(2), 75–91.
- Gutiérrez Pineda, J. (2025). *Construcción identitaria del docente rural colombiano* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/693/621>
- Gxilishe, S. (2013). S. D. Krashen & T. D. Terrell: *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. *Per Linguam*. <https://doi.org/10.5785/1-2-506>
- Institución Educativa Rural Bajo Caldas (PEI). (2023). *Proyecto Educativo Institucional PEI de la Institución Educativa Rural Bajo Caldas*.
- Jhon Dewey (1998) Democracia y Educación, “Una Introducción a la Filosofía de la Educación” [Libro en línea] [Consulta en línea: 27, noviembre, 2023] <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/dewey-johndemocracia-y-educacion.pdf>
- Johnson, A. (2022). *Oportunidades y desafíos para educadores rurales: estudio mixto sobre estudiantes bilingües emergentes en Colorado rural* (Tesis doctoral, University of Denver). Digital Commons @ DU. https://digitalcommons.du.edu/etd/2053/?utm_source=chatgpt.com
- Juan Rubio, A. D., & García Conesa, I. M. (2013). *El uso de juegos en la enseñanza del inglés en la educación primaria*.

- Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, 6(3), 169–185.
<https://bitly.cx/4BVr>
- Krashen, S. D. (1982). *Principios y práctica en la adquisición de segundas lenguas*. Pergamon.
PDF (sitio del autor):
https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Krashen, S. D. (1985). *La hipótesis del insumo: cuestiones e implicaciones*. Laredo Publishing.
Página de acceso/descarga (Internet Archive):
<https://archive.org/details/inpuhypothesis0000kras>
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Pergamon Press. <https://bitly.cx/iE8r6>
- Leal, N. (2000). El método fenomenológico: principios, momentos y reducciones. Revista Electrónica de Investigación Científica, Humanística y Tecnológica, 1(5), 51-60. [Libro en línea] [Consulta en línea: 26, noviembre 2023]
- Ley general de educación 115 de febrero 8 de 1994, congreso de la Republica de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. <https://bitly.cx/ZK1s>
- Lu, Hang (2024). Foreign language education policies and the disparity between urban and rural compulsory English language education in China: the influence of neoliberalism. PhD, University of Edinburgh (Reino Unido). <https://bitly.cx/Ekm1W>
- Maanum, Jody L. (2023). Empowering Educators: Enhancing Teacher Efficacy in Rural Schools Through Innovative Professional Development For Teachers Of English Language Learners. PhD, University of North Dakota (EE. UU.). <https://commons.und.edu/>
- Martínez M (2021). Constructos Teóricos sobre la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés como Idioma Extranjero desde el Enfoque Pedagógico Colaborativo Virtual. *TESIS DOCTORALES*. [Libro en línea] [Consulta en línea: 03 de diciembre, 2023]
<https://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/277>
- Martínez M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 07-33. Recuperado el 25 de febrero de 2024 en línea:
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101122512006000200002&lng=es&tlng=es

- Martínez M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 07-33. Recuperado el 25 de febrero de 2024 en línea: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101122512006000200002&lng=es&tlng=es.
- Martínez Miguélez, M. (2004). *La investigación cualitativa etnográfica* (pp. 15–19; 167–176). Chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglefindmkaj/https://profeinfo.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/06/investigacion-cualitativa-etnografica-martinez.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Martínez Miguélez, M. (2014). *La investigación cualitativa (síntesis conceptual)*. Revista de Investigación en Psicología. https://www.academia.edu/80266877/La_investigaci%C3%B3n_cualitativa_s%C3%ADntesis_conceptual?utm_source=chatgpt.com
- Martínez, M. (2007). Una aproximación a las principales dificultades léxicas y morfosintácticas para aprender inglés de los hablantes hispanos. *PORTA LINGUARUM*, 137-150. https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero10/10%20Maria%20Martinez.pdf
- Martínez, M. (2014). La Ciencia en la Investigación Cualitativa. Congreso de Investigación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. [Libro en línea] [Consulta en línea: 26, noviembre 2023] <file:///D:/USUARIO/Downloads/157.MODELO+DISCURSIVO+PARA+LA+CONSTRUCCI%C3%93N+DEL+PLANTEAMIENTO+DEL.pdf>
- Merlinsky, G. (2006). La Entrevista como Forma de Conocimiento y como Texto Negociado: Notas para una pedagogía de la investigación. Documento en línea, consultado el 13 de diciembre de 2023 <https://adnz.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/25939>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015). Currículo sugerido de inglés para transición y primaria. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015). Derechos básicos de aprendizaje: Inglés. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015). *Plan Especial de Educación Rural*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020). ECO: English for Colombia. MEN.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Revolución Educativa: Colombia Aprende: Formar en lenguas extranjeras. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-115174_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje (Inglés 6° - 11°). Colombia Aprende: https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA-TRANSICI%C3%93N-Y-PRIMARIA_Ingl%C3%A9s-min.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016). Esquema Curricular Sugerido. <https://eco.colombiaaprende.edu.co/2021/09/07/esquema-circular-sugerido/>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016). Plan especial de educación rural (PEER). https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-404773_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026: El camino hacia la calidad y la equidad*. Bogotá: MEN. https://www.mineduccion.gov.co/1780/w3-propertyvalue-56827.html?utm_source=chatgpt.com

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2018). *Plan Especial de Educación Rural (PEER): hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. Bogotá: MEN. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/adelante-maestros/Formacion/Formacion-Continua/319469:Planes-territoriales-de-formacion-docente-PTFD-vigentes>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s.f.). *Proyecto de Educación Rural (PER)*. Bogotá: MEN. <https://es.scribd.com/document/386132901/Plan-Especial-de-Educacion-Rural>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Altablero (2005) El periódico de un país educa y que se educa. Página principal octubre-diciembre (2005). <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-97497.html>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Colombia Aprende es una red de servicios, herramientas y contenidos para apoyar los procesos de enseñanza - aprendizaje. <https://www.colombiaaprende.edu.co/>

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Programa Nacional de Bilinguismo (2020 – 2021) [Libro en línea] [Consulta en línea: 26, noviembre, 2023] <https://educacionrinducuentas.mineducacion.gov.co/pilar-1-educacion-de-calidad/politica-integral-de-educacion-rural/>
- Ministerio de Educación Nacional, Programa Nacional de Bilinguismo, Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media – Dirección de Calidad. Información tomada en línea, 27 de abril de 2024. Tomada de: <https://educacionrinducuentas.mineducacion.gov.co/pilar-1-educacion-de-calidad/programa-nacional-de-bilinguismo/>
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1075 de 2015 Único Reglamentario del Sector Educación, para reglamentar la Ley 1740 de 2014. [Libro en línea] [Consulta en línea: 26, noviembre, 2023] <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>
- Ministerio de Educación Nacional. Icfes. Evaluar para Avanzar 3° a 11°. (2020). <https://www.icfes.gov.co/evaluarparaavanzar>
- Monereo, C. (2007). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje - Formación de Profesorado y Aplicación en la Escuela*. [https://www.researchgate.net/publication/270158776 Estrategias de enseñanza y aprendizaje Formacion del profesorado y aplicacion en la escuela](https://www.researchgate.net/publication/270158776_Estrategias_de_ensenanza_y_aprendizaje_Formacion_del_profesorado_y_aplicacion_en_la_escuela)
- Morles, V. (2002). *Sobre la metodología como ciencia y el método científico: un espacio polémico*. Revista de Pedagogía, 23(66), 121–146. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S079897922002000100006&script=sci_arttext&utm_source=chatgpt.com
- Murcia-Yalí, J. H. (2024a). Retos para potenciar el inglés en la primaria rural colombiana. *Pedagogía y Saberes*, 60, 175-191. <https://doi.org/10.17227/pys.num60-19011>
- Ortiz García, W. R., & Contreras Pinilla, A. M. (2023). *Teaching English in the Colombian rural: Normalistas superiores' challenges and experiences*. *Enletawa Journal*, 16(2), 1–31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9608814>
- Pacheco Alejandro, E. Z. (2022). El enfoque lúdico como estrategia metodológica para promover el aprendizaje del inglés en niños de primaria. *Polo del Conocimiento*, 7(2), 2436-2447. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i2.3942>

- Pinzón Capador, S. V. (2014). *El aprendizaje basado en proyectos como estrategia para la enseñanza del inglés en contextos rurales*. Cuadernos de Lingüística Hispánica, 23, 151–170. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/2413
- Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”. <https://repositorio.minciencias.gov.co/entities/publication/024539d7-73df-4603-87c0-687593f56c9b>
- Rafael Linares, A. (s. f.). *Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky*. Material del Máster en Paidopsiquiatría, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ramos, B., & Aguirre, J. (2016). Enseñanza del idioma inglés en zonas rurales: un nuevo desafío para los profesores de idioma inglés en Colombia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (27), 209-222. <https://doi.org/10.19053/0121053X.4217>
- Ramos, L. (2023). *Prácticas y perspectivas de translenguaje de tres docentes bilingües en una escuela primaria rural* (Tesis doctoral, The University of Texas Rio Grande Valley). ScholarWorks @ UTRGV. https://scholarworks.utrgv.edu/etd/1393/?utm_source=chatgpt.com
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T., & Macazaga, A. M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XXI*, 17(1), 201-220. Libro en línea. Consulta el 18 de diciembre de 2023. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70629509009.pdf>
- República de Colombia, Ley 715 del 2001, “Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros” https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4452&utm_source=chatgpt.com
- República de Colombia. (1994). *Decreto 1860 de 1994: Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1362321>
- República de Colombia. (2015). *Decreto 1075 de 2015: Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30019930>

- República de Colombia. (2017). *Decreto Ley 893 de 2017: Por el cual se crean los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET)*. https://www.suin-juricol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos%2F30030685&utm_source=chatgpt.com
- Resplandor (2019). El Enfoque Pentadimensional: Prisma y Evidencia de la Coherencia Paradigmática en la Investigación. [Libro en línea] [Consulta en línea: 27, noviembre 2023].
[file:///D:/USUARIO/Downloads/jmedina,+Revista+Guayana+Moderna+N%C2%B0+8p%C3%A1ginas-38-53%20\(1\).pdf](file:///D:/USUARIO/Downloads/jmedina,+Revista+Guayana+Moderna+N%C2%B0+8p%C3%A1ginas-38-53%20(1).pdf)
- Resplandor, J. (2019). *Fundamentos epistemológicos, ontológicos, metodológicos y axiológicos de la investigación*. Documento académico. Documento en PDF.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://bitly.cx/569eu>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (2002). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, G., & Gil, J. y García. (2002). Metodología de la investigación cualitativa. [Libro en línea] [Consulta en línea: 26 noviembre 2023].
https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez_gil_01.pdf
- Roldán, A. M., & Peláez Henao, O. A. (2017). English language policy relevance in a Colombian rural area: A case study in Antioquia. *Ikala*, 22(1), 121-139.
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a08>
- Sáenz Briñez, S. L. (2024). *La lúdica y el juego como estrategia de aprendizaje en la enseñanza de inglés* (Trabajo de grado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE Publications.
<https://archive.org/details/codingmanualforq0000sald>
- Sánchez, M. G., Sánchez, E. G., & Freire, E. M. (2022). La Neurociencia aplicada como factores biopsicosociales que inciden en el aprendizaje de niños en edad escolar. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(4), 217-230. (Libro tomado en línea) (21 de febrero de 2024).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8561178>

- Sánchez-Sáenz, C. M. (2025). Evaluation of Problem-Based Learning in Rural University Education. *Praxis & Saber*, 16(44), 1-19. <https://doi.org/10.19053/uptc.22160159.v16.n44.2025.15957>
- Sánchez-Sáenz, C. M. (2025). Evaluation of Problem-Based Learning in Rural University Education. *Praxis & Saber*, 16(44), 1-19. <https://doi.org/10.19053/uptc.22160159.v16.n44.2025.15957>
- Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1995). *Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework*. Educational Technology, 35(5), 31–38. PDF.
- Sierra, M. (2022). La lúdica como herramienta pedagógica en los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación inicial. *Revista Científic*, 7(26), 168-180.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output. <https://bitly.cx/iOotch>
- Taborda Zapardiel, R. (2024). *Estrategias centradas en la lúdica: Un escenario de oportunidad para motivar el aprendizaje del inglés* (Trabajo de maestría). Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation. https://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf
- Tinoco-Villanueva, T. P. (2024). La identidad profesional del maestro de inglés: el sentido de las prácticas de enseñanza. *Folios*, 60, 97-112. <https://doi.org/10.17227/folios.60-18458>
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2025). *Manual UPEL: Normas para la presentación de productos investigativos: trabajos de grado de especialización técnica, especialización, maestría, tesis doctorales, trabajos de ascenso y otros* (7ma ed.). FEDUPEL.
- Valdés Velázquez, A. (2014). *Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget*. Universidad Marista de Guadalajara. <https://www.google.com/search?q=Etapas+del+desarrollo+cognitivo+de+Piaget+Valdes+Velazquez+2014>

- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press. <https://bitly.cx/X81y>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo. [Libro en línea] [Consulta en línea: 25, noviembre, 2023] Recuperado de: https://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf
- Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y Lenguaje [Libro en línea]. Ediciones Fausto. [Consulta en línea: 25, noviembre, 2023] Disponible: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1995). Pensamiento y lenguaje. Paidós. (Trabajo original publicado en 1934). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-23332017000100013&script=sci_arttext
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford University Press. PDF
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman. https://www.academia.edu/11696134/A_Framework_for_Task_Based_Learning?utm_source=chatgpt.com
- Xie, R. (2021). Application of total physical response method in English teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(5), 789-795.

ANEXOS

Anexo A - 1

Acta de valoración de expertos

VALORACIÓN

Quien suscribe, Clevia Josefina Pérez Medina con título de Doctor en Lingüística, por medio de la presente hace constar que ha validado el instrumento de investigación presentado por Milton Arley Tafur C., cursante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo trabajo tiene como objetivo:

Generar una construcción teórica sobre la enseñanza del inglés desde la práctica pedagógica del docente de Primaria en la zona rural del municipio de Florencia, Caquetá. El instrumento se adecúa a los objetivos planteados por el investigador.

En San Cristóbal, a los __08__ días del mes de _julio_ de 2024.

Firma



Nº de Cédula 10.173.551

Anexo A - 2

Acta de valoración de expertos

VALORACIÓN

Quien suscribe, Luz Angela Cañas V, con título de Doctor en *EDUCACION* por medio de la presente hace constar que ha validado el instrumento de investigación presentado por **Milton Arley Tafur C.**, cursante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo trabajo tiene como objetivo:

“Generar una construcción teórica sobre la enseñanza del inglés desde la práctica pedagógica del docente de Primaria en la zona rural del municipio de Florencia, Caquetá”

El instrumento se adecúa a los objetivos planteados por el investigador.

En San Cristóbal, a los 06 días del mes de Julio de 2024.

Firma:



Nº de Cédula: 9.349.184

Anexo A - 3

Documento registro de observación

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Matriz de validación

Grado: _____ # estudiantes: _____ Fecha: _____ # de Observación: _____
 Hora inicio: _____ Hora Finalización: _____ Objetivo de la clase observada (aprendizaje esperado): _____

Descripción del escenario: (Incluye ambiente físico: organización de pupitres, luminosidad del aula, ambientación, orden entre otros)

Objetivo(s) específico(s): • Describir las estrategias didácticas empleadas por los docentes de Primaria para la enseñanza del inglés en la zona rural de Florencia. • Analizar las prácticas de enseñanza de los docentes de Primaria en el contexto rural de del municipio de Florencia.						
Temas	Dimensiones	Aspectos a observar	P	R	A	Observaciones
Estrategias de Enseñanza	Pre-instruccionales (Inicio)	Activación de conocimiento previo - El docente inicia la clase con una revisión del vocabulario de inglés aprendido en la clase anterior. - Se plantean preguntas en inglés sobre experiencias personales relacionadas con el nuevo tema. - Los estudiantes comparten palabras y frases que conocen en relación con el nuevo contenido.				
	Coinstruccionales (desarrollo)	Secuencia de actividades y desarrollo del contenido - El docente presenta el nuevo vocabulario a través de canciones y juegos. - Se realizan actividades de lectura y escritura en inglés con el uso de libros y guías. - Los estudiantes participan en actividades grupales e individuales para practicar el nuevo contenido. - El docente monitorea a los estudiantes en su trabajo grupal.				
	Pos-instruccionales (Cierre)	Integración del contenido al finalizar la clase - Los estudiantes realizan un resumen de lo aprendido utilizando sus propias palabras. - Se realizan actividades de evaluación formativa para verificar la comprensión. - Los estudiantes aplican el nuevo conocimiento en actividades prácticas, como diálogos o juegos de rol.				
Recursos y materiales	Convencionales: Pizarrón, guías, libro.	- El docente utiliza el pizarrón para explicar y escribir nuevo vocabulario.				

		- Se distribuyen guías de trabajo (fotocopias) con ejercicios prácticos. - Los estudiantes utilizan libros de texto en inglés durante las actividades.				
	Audiovisuales TIC	- Se utilizan videos educativos en inglés para complementar la lección. - Los estudiantes realizan actividades interactivas en línea utilizando tabletas o computadoras. - Se emplean presentaciones multimedia para ilustrar conceptos y vocabulario. - El docente utiliza herramientas digitales para crear material interactivo.				
Interacción	Grupal	- Los estudiantes trabajan en grupos para realizar proyectos y actividades colaborativas. - Se realizan discusiones en grupo sobre temas tratados en clase (role plays) - Los estudiantes presentan sus trabajos en grupo frente a la clase (exposiciones)				
	Parejas	- Los estudiantes realizan actividades de conversación en parejas. - Se llevan a cabo juegos de rol donde los estudiantes interactúan en parejas (role plays) - Presentan actividades en fotocopias por parejas.				
Evaluación	Formativa Sumativa Coevaluación Autoevaluación	Formativa - El docente proporciona retroalimentación inmediata durante las actividades. - Se realizan evaluaciones orales y escritas para medir el progreso de los estudiantes. Sumativa - Se aplican exámenes y pruebas al final de cada unidad didáctica. - Los proyectos finales son evaluados mediante rúbricas detalladas o exposiciones. - Los resultados de las evaluaciones sumativas se utilizan para tomar decisiones sobre el avance de los estudiantes. Coevaluación - Los estudiantes evalúan el trabajo de sus compañeros mediante rúbricas y listas de control. Autoevaluación - Los estudiantes reflexionan sobre su propio aprendizaje y desempeño. - Se utilizan herramientas de autoevaluación para que los estudiantes valoren su progreso. - Los docentes guían a los estudiantes en el proceso de autoevaluación.				

Próxima visita: _____

Anexo A - 4

Documento guion de entrevista

Guion de Entrevista

Objetivo específico 1: Describir las estrategias didácticas empleadas por los docentes de Primaria para la enseñanza del inglés en la zona rural de Florencia.

Categorías (Previas)	Dimensión	Indicador	Preguntas (Ítems) para informantes
Desarrollo de la clase.	Estrategias didácticas para la enseñanza del inglés.	Estrategias de inicio, desarrollo y cierre.	1. ¿Podría describirme cómo es la clase de inglés? 2. ¿Cómo planifica los contenidos del inglés? 3. ¿Qué estrategias utiliza durante la clase?
	Métodos y técnicas de enseñanza.	Métodos y técnicas.	4. ¿Qué métodos cree son más efectivos para enseñar inglés a los estudiantes de primaria en zona rural? 5. ¿Podría explicarme cómo integra las habilidades de leer, hablar, escuchar y escribir en la clase de inglés?
	Recursos y materiales didácticos	Tipo de recursos: -tecnológicos -tradicionales	6. ¿Qué tipos de recursos emplea para la enseñanza del inglés?
	Evaluación	Estrategias	7. ¿Cómo evalúa el aprendizaje del inglés? 8. ¿Qué tipo de instrumentos de evaluación emplea? 9. ¿Cómo se siente con los resultados obtenidos por sus estudiantes en relación con el aprendizaje de las habilidades para comunicarse en inglés? 10. ¿Podría describirme una estrategia de evaluación que le haya sido útil?
	Interacción en clase	Dinámicas de participación y motivación	11. ¿Cómo fomenta la participación de los estudiantes en sus clases? 12. ¿En su opinión, muestran los estudiantes motivación para aprender este idioma?

Objetivo 2: Caracterizar el perfil de los docentes de educación Primaria que enseñan inglés, a la luz de los requerimientos del MEN de Colombia.

Categorías (Previas)	Dimensión	Indicador	Preguntas (Ítemes) para informantes
Perfil del docente de inglés	Competencia comunicativa.	Competencia disciplinar.	1. ¿Cómo se siente enseñando inglés? 2. ¿Qué es para usted enseñar inglés? 3. ¿En su experiencia, ¿cómo aprenden los estudiantes de Primaria el inglés? 4. Hábleme sobre la formación académica que ha recibido para enseñar inglés.
	Desarrollo profesional.	Cursos de actualización.	5. En sus años de experiencia enseñando inglés ¿ha recibido apoyo institucional para mejorar su competencia lingüística en esta lengua? ¿Puede hablarme de ese apoyo? 6. ¿Qué formación profesional le provee el MEN a los docentes que trabajan en la zona rural?
	Requerimientos del MEN.		7. ¿Qué opina del actual currículo del MEN en relación con la enseñanza del inglés? 8. ¿Cómo se implementa la Malla de Aprendizaje del Inglés en su escuela?
Contexto de enseñanza	Características	Ruralidad	9. En su experiencia, ¿Qué características debería tener el currículo de inglés en las escuelas rurales? 10. ¿Cree usted que las familias de los estudiantes apoyan el aprendizaje del inglés? ¿Por qué? 11. ¿Qué actividades realiza para integrar la cultura local en la clase de inglés? 12. ¿Qué diferencia existe entre la enseñanza-aprendizaje del inglés en la zona rural y la zona urbana? 13. ¿Hay algo más que le gustaría agregar o compartir conmigo?

Anexo A - 5

Acta y documento de consentimiento informado

Acta de Consentimiento Informado

Yo _____ con cédula de ciudadanía N° _____, de nacionalidad Morelia - Caquetá, con domicilio en la ciudad de Florencia – Caquetá, consiento en participar en la investigación denominada: **”Construcción Teórica sobre la Enseñanza del Inglés en la Zona Rural del Municipio de Florencia Caquetá”** desarrollado por el doctorante **Milton Arley Tafur Cedano** del Doctorado en Educación en el marco del Convenio INFORAC (Instituto de Formación Académica de Colombia) – UPEL (Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela). He sido informada de los objetivos de la investigación, los cuales Incluyen información clara y precisa de la investigación, relativa al propósito del estudio, modalidad de participación, riesgos y beneficios, voluntariedad, derecho a conocer los resultados, confidencialidad de la información suministrada y derecho a retirarme del estudio en cualquier momento sin ninguna consecuencia.

Firmo libre y voluntariamente, recibiendo en el acto copia de este documento ya firmado.

Firma participante:

Fecha: 22 julio de 2024

Consentimiento Informado

Yo _____ declaro que he sido informada e invitada a participar en una investigación denominada “**Construcción Teórica sobre la Enseñanza del Inglés en la Zona Rural del Municipio de Florencia Caquetá**”. Entiendo que el objetivo de este estudio es desarrollar una construcción teórica sobre la enseñanza del inglés en la zona rural del municipio de Florencia, y para ello es fundamental comprender cómo la realidad social de los docentes puede influir en sus métodos de enseñanza en este contexto.

Mi participación se llevará a cabo en la Institución Educativa Rural Bajo Caldas, donde se me solicitará responder a preguntas que forman parte de una entrevista, la cual se realizará como técnica de recolección de información y tendrá una duración aproximada de una hora. Durante este proceso, podrían surgir inconvenientes, como ciertas molestias durante la entrevista. Sin embargo, tendré la libertad de expresar mis preocupaciones y de negarme a responder cualquier pregunta que no considere adecuada. Por consiguiente, se tomarán todas las medidas necesarias para minimizar cualquier inconveniente o riesgo asociado a mi participación. Asimismo, tengo derecho a recibir información clara y completa en todas las etapas del proceso. Estoy consciente de que no recibiré compensación económica ni de ningún otro tipo por mi participación en este estudio, el cual es completamente voluntario y busca generar un impacto positivo en el entorno educativo, favoreciendo el aprendizaje.

Me han explicado que la información que se registre será tratada con estricta confidencialidad, y que los nombres de los participantes serán sustituidos por un número de serie. Esto asegura que mis respuestas no podrán ser identificadas en la fase de la publicación de resultados. Además, estoy informado de que tengo el derecho de negarme a participar o de retirarme en cualquier momento de la investigación, sin necesidad de justificar mi decisión y sin que ello conlleve consecuencias negativas para mí.

He leído y comprendido la información anterior, y doy mi consentimiento para participar en este estudio _____ de _____ investigación.

Firma participante:

Fecha: 22 julio de 2024

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio, puede comunicarse con, el Investigador doctorante Milton Arley Tafur Cedano, identificado con cedula de ciudadanía N° 83.258.611 de Valparaíso Caquetá, numero de contacto celular: 3134203529 o con la coordinación académica convenio Upel-Inforac correo electrónico: convenio-upel-inforac@ciegc.org.

Anexo A - 6

Registro de una observación de clase

Diario de campo

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

- **Observación:** 1
- **Grado:** 5°
- **# Estudiantes:** 20
- **Fecha:** 16/09/2024
- **Docente:** 2A
- **Hora inicio:** 7:00 am
- **Hora Finalización:** 9:00 am
- **Objetivo de la clase observada:** Qué los estudiantes aprendan y comprendan las preposiciones de lugar en inglés de manera oral y escrita.

Descripción del escenario: (Incluye ambiente físico: organización de pupitres, luminosidad del aula, ambientación, orden entre otros)

Institución Educativa Rural Bajo Caldas, municipio de Florencia, Caquetá. Salón de clases: Es un salón de clase amplio, con sus medidas de acuerdo al número de estudiantes (según el ministerio de educación nacional de Colombia, la capacidad física de las aulas para atender a los estudiantes de acuerdo con los parámetros establecidos es de 1.2 metros cuadrados por alumno en instituciones ya existentes). Los estudiantes están ubicados en hileras, pero las hileras no están organizadas o rectas. El salón es bien iluminado tiene cuatro bombillos grandes, tiene cuatro ventanas grandes y eso le permite una buena ventilación. En sus paredes está decorado con el horario de clase, el horario de aseo, pacto de aula y los cumpleaños, pero toda la información está en español, no hay nada en el contexto del salón de clases que este escrito o enseñe algo en inglés. La asistencia de hoy son 20 estudiantes: 11 niñas – 9 niños.

Aspectos observados	Comentarios del investigador
La profesora ingresa al salón de clases y saluda: “buenos días niños”, los estudiantes responden en un solo coro: “buenos días profe”. Posterior al saludo la profesora hace el llamando a lista para corroborar la asistencia de los estudiantes. Luego de llamar a lista, la profesora procede a escribir en el tablero el tema a trabajar durante la clase.	La falta de estímulos visuales en el idioma inglés, como carteles, ilustraciones, palabras y nombres, restringe la oportunidad de que los estudiantes se familiaricen con el aprendizaje de un segundo idioma (esto respecto al salón de clases), es lo que Vygotsky desde su teoría “zona de desarrollo próximo” considera que el contexto que rodea al estudiante también le permite adquirir conocimiento y tener un mejor rendimiento escolar. Por lo tanto, el contexto en

La profesora no pregunta por actividades o tareas anteriores, y simplemente escribe en el tablero: (tema: las preposiciones de lugar). Los estudiantes según lo que observo no tienen tareas pendientes. Luego de escribir el título en el tablero lleva a los estudiantes a la biblioteca para que observen un video que trajo en una memoria y el cual se puede reproducir en un televisor. La biblioteca es un salón pequeño que hay en la institución educativa, solo tiene dos ventanas y la puerta de ingreso, es muy poco aireado, y alrededor tiene estantes llenos de libros que en verdad están viejos y son de muy poco uso por parte de los docentes y los estudiantes, además también hay unas pocas mesas alrededor y las cuales algunos docentes las usan para poner sus cosas personales. Este salón usado para cumplir su función de biblioteca es el único salón que tiene un televisor en la institución, pero no cuenta con conexión a internet. Los estudiantes y la profesora ingresan a la biblioteca, los estudiantes se ubican o sientan en el piso y empiezan a ver el video. En el video los estudiantes observan ejemplos y/o actividades sobre preposiciones de lugar. (El video tiene un tiempo de duración de 8 minutos). En el video se puede observar una casa y fuera de la casa hay un árbol grande, dentro de la casa hay un niño, fuera de la casa hay un perro, en el árbol hay un mico, al lado del árbol hay una caja y sobre la caja hay una ardilla, al lado de la caja hay un ratón, y de esa manera quien narra el video va explicando la posición o el lugar donde se encuentran cada uno de estos personajes y/o animales haciendo uso de las preposiciones de lugar. Los estudiantes interactúan entre ellos mencionando cosas como: “miren ese ratón se parece a camilo” (Camilo es un estudiante del grupo), Camilo responde: “pof, en cambio esa ardilla tiene el pelo como María” (María es otra niña del grupo, es la más grande y alta del grupo). Ante estos comentarios la profesora les llama la atención y les pide que observen muy atentos la explicación del video ya que dentro del mismo hay que ir resolviendo unas preguntas y actividades. La profesora también les pide que escuchen atentamente la pronunciación de las palabras. Luego de observar el video, regresan en orden al salón de clases.	el que están inmersos los estudiantes no ayuda para la enseñanza del inglés, sin un enfoque significativo en la inmersión visual, que es un elemento crucial para la enseñanza de una lengua extranjera. El inicio de la clase es bastante formal, con una interacción breve de saludo entre docente y estudiantes. Sin embargo, la ausencia de una revisión de tareas previas o una pequeña dinámica de recordatorio de vocabulario crea una brecha en el flujo de aprendizaje. El hecho de que la profesora no planteara preguntas sobre el tema nuevo antes de introducirlo podría haber dificultado la activación de conocimientos previos, lo que es fundamental en cualquier clase de lenguas extranjeras. El uso del video como recurso fue positivo para ilustrar las preposiciones de lugar, pero se percibe una desconexión entre los comentarios informales de los estudiantes (que los vinculan con experiencias personales) y la estructura formal de la clase, que podría haber integrado más dinámicas participativas. Aquí sería útil que la docente fomentara estas interacciones para mejorar la motivación y una enseñanza contextualizada. El video cumplió un papel fundamental en la introducción de las preposiciones de lugar, pero también puso de manifiesto algunos aspectos críticos. La profesora no proporcionó suficiente contexto sobre el video antes de su visualización, lo que podría haber limitado la comprensión completa de los estudiantes sobre el propósito del recurso. Esto también sugiere que la profesora podría haber aprovechado este recurso para generar una discusión grupal o reflexiva, ayudando a los estudiantes a conectar mejor el video con el aprendizaje de las preposiciones. La pronunciación de la profesora en las preposiciones de lugar es otro punto de crítica. El error de pronunciación que se repitió en varias palabras afecta la comprensión y aprendizaje de los estudiantes. En lugar de
--	--

La profesora saca al frente algunos estudiantes, y utilizando una mesa pone varios ejemplos actuados: por ejemplo: debajo de la mesa, sobre la mesa... Luego escribe en el tablero palabras como: under (bajo de la caja) next to (al lado de la caja) in (dentro de la caja) above (sobre) on (en, sobre) behind (trás de) in front of (entre, delante de) between (entre) Luego de escribir en el tablero, le pide a los estudiantes escribir cada una de estas preposiciones y que le hagan un dibujo que represente cada una de estas. Los estudiantes inician a tomar los apuntes y hacer los dibujos, pero se toman mucho tiempo escribiendo los apuntes y dibujando en el cuaderno los dibujos relacionados. Los estudiantes proceden a escribir en sus cuadernos la información dada en el tablero y a dibujar. Luego de que los estudiantes terminan de tomar apuntes en el cuaderno, la profesora les explica cómo se pronuncia cada una de ellas y su significado en español. (la pronunciación de cada una de las palabras no es la mejor, y los estudiantes repiten de igual manera) Por ejemplo: La profesora pronuncia de la siguiente manera: under - under next to – nes to above - above behind – bejin between - bewin Luego de pronunciarles a los estudiantes las preposiciones de lugar, la profesora para ir cerrando la clase escribe en el tablero unas oraciones con espacios en blanco y le dice a los estudiantes que es para que ellos vayan completando. Esas oraciones son: The ball ____ the box.	corregir la pronunciación al instante, los estudiantes simplemente repitieron las palabras. Es fundamental que la docente revise su propia pronunciación antes de presentar vocabulario a los estudiantes, ya que estos lo van internalizando con estos errores de manera natural. Las actividades fueron predominantemente individuales, solo enfocados en la escritura de apuntes y dibujos en el cuaderno. Aunque esto es útil para la memorización de las preposiciones y del vocabulario, se echó de menos una mayor interacción entre los estudiantes. El trabajo en pareja o en grupo es importante para el aprendizaje de un idioma, ya que permite la práctica activa y la retroalimentación entre ellos mismos. La profesora no implementó ninguna dinámica colaborativa, lo que hubiera permitido a los estudiantes practicar las preposiciones de manera más contextualizada y significativa. La retroalimentación de la profesora fue limitada, y la forma en que se evaluó a los estudiantes no parece haber sido lo suficientemente clara o detallada (No hubo una rúbrica clara). La observación no evidencia ninguna retroalimentación formativa más allá de la supervisión del trabajo en el cuaderno. La carencia de recursos digitales y el uso limitado de tecnología también reduce las oportunidades de una enseñanza-aprendizaje interactiva, que es vital en la enseñanza moderna de lenguas extranjeras. Desde el uso de la tecnología, la profesora hizo uso de un televisor en el cual los estudiantes pudieron observar un video acerca de las proposiciones de lugar. Ya luego en el salón de clases la profesora solo hizo uso del tablero y el marcador. El título del video es: preposiciones de lugar. Durante la clase los estudiantes trabajan de manera individual tomando apuntes en el cuaderno y repitiendo las palabras dadas por la docente.
--	---

Y al frente de esta oración hace varios dibujos de una caja y una pelota en donde en cada dibujo la pelota se encuentra en un lugar diferente. Los estudiantes deben completar la oración de acuerdo en donde esté ubicada la pelota haciendo uso de las preposiciones en inglés. La profesora solo alcanza a escribir ese ejemplo con sus dibujos ya que suena el timbre para el cambio de clases. De esa manera se da por finalizada la clase, y los estudiantes que no alcanzaron a terminar la actividad (escribir y dibujar) en el salón, deben terminar en la casa.	En esta clase los estudiantes solo trabajan individualmente en sus cuadernos, un hubo trabajo colaborativo, en equipos o grupos de trabajo. No se evidenció que el docente iniciara la clase con una revisión del vocabulario de inglés aprendido en la clase anterior. No se plantearon preguntas en inglés sobre experiencias personales relacionadas con el nuevo tema. No se evidenció que los estudiantes compartieran palabras y frases que conozcan en relación con el nuevo contenido. El docente no presentó el nuevo vocabulario a través de canciones, juegos y dinámicas. No se evidencio que los estudiantes realizaran un resumen de lo aprendido utilizando sus propias palabras. Durante la clase los estudiantes no aplicaron el nuevo conocimiento en actividades prácticas, como diálogos o juegos de rol. Los estudiantes no realizaron actividades interactivas en línea utilizando tabletas o computadoras, (No hay internet ni computadores en la institución). No se presentaron discusiones y/o conversaciones en grupo o parejas sobre temas tratados en clase (role plays) No hubo durante la clase coevaluación y autoevaluación.
Evaluación Formativa El docente proporciona retroalimentación en el momento de la clase a medida que avanzan las actividades, y en el momento que los estudiantes van presentando dudas. La docente se cerciora al pasar por cada uno de los puestos y verificando que los estudiantes si hayan tomado los respectivos apuntes. Evaluación Sumativa	

La profesora no realizó ningún apunte o tomo nota alguna referente al trabajo realizado por los estudiantes.	
---	--

Próxima visita: _____

Anexo A – 7

Entrevista a Actor 2A

ENTREVISTA – ACTOR 2A

Objetivo específico 1: Describir las estrategias didácticas empleadas por los docentes de Primaria para la enseñanza del inglés en la zona rural de Florencia.

Preguntas	Respuestas
1. ¿Podría describirme cómo es la clase de inglés?	Bueno, para iniciar mis clases de inglés pues se realizan primero las actividades de bienvenida, el llamado de asistencia. Seguidamente se hace una actividad de pre-saberes, de idea de conocimientos previos que tengan los niños, ya sea a través de preguntas, ya sea utilizando de pronto imágenes, como dándole la introducción a la temática que vamos a abordar ese día. La clase en sí trato de hacerla lo más didáctica posible. En este momento pues tengo a cargo un grupo de primerito en el área de inglés, entonces trato de que las actividades no sean tan llenas de contenido, sino más vale que sean didácticas, a través de dibujos, que ellos tengan la posibilidad de recortar, de crear, para que el aprendizaje de ellos sea como más llamativo, más dinámico, que no sea tan aburrido, porque a veces el aprendizaje del inglés genera como cierta apatía, entonces si se utiliza ese tipo de estrategias, pues es como más atractivo para los niños, y pues para uno porque se le facilita la clase.
2. ¿Cómo planifica los contenidos del inglés?	¿Cómo planifico los contenidos en inglés? Pues teniendo en cuenta el plan de área, la temática que está propuesta en el plan de área, y pues también teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los niños, que es importante. Ahora me he apoyado mucho, bueno material así físico no tanto pero si de pronto digital, mi formación, o no cumplo con el perfil de inglés, entonces si me toca desde cero buscar material en internet, fichas didácticas algo que me facilite pues

	apropiarme del tema para poderlo enseñar a los chicos. Además, pues apropiarme del tema para poderlo enseñar a los chicos.
3. ¿Qué estrategias utiliza durante la clase?	Durante la clase: ¿Qué estrategias? Bueno, cuando hay la posibilidad trato la mayoría de veces hacer la introducción a través de un video o a través de, también utilizando imágenes, que les lleve al estudiante como esa idea o esa motivación de la temática que vamos a abordar en la clase.
4. ¿Qué métodos cree son más efectivos para enseñar inglés a los estudiantes de primaria en zona rural?	¿En la zona rural? Bueno, yo creo que de pronto, la parte, o sea, los medios digitales son una herramienta muy importante, ¿verdad? Pero pues eso es algo que se dificulta mucho en el contexto rural, entonces ahí si nos toca es material físico, pero que sean lo más didáctico posible, que no sea tan lleno de contenido, porque pues al estudiante le va a generar como esa desmotivación. Entonces ya, no sé, dibujos o juegos, canciones que de pronto lo lleven a interesarse por ese tema. Dibujos que estén relacionados con la temática. En ese momento, por ejemplo, estoy viendo el tema de las partes del cuerpo, entonces les puse unas imágenes en el tablero, les escribí la manera de cómo se pronuncia, como se escriben, luego les invité a los niños para que dibujaran cada parte del cuerpo y escribieran tanto la escritura como la pronunciación, porque también es importante que ellos sepan que en inglés se escribe y se pronuncia de una manera diferente. Los videos y las canciones siempre trato que sean lo más relacionado con el tema que se está abordando.
5. ¿Podría explicarme cómo integra las habilidades de leer, hablar, escuchar y escribir en la clase de inglés?	¿Cómo las integro? Sí, los materiales que estén disponibles en el salón trato de hacerle uso. Si es una actividad de pronto que tenga relacionado con la parte externa, también trato de utilizarla. Los niños de primerito apenas están en ese proceso de escritura y lectura, entonces antes de indicarles que

	escriban, siempre trato de darles un ejemplo primero, siempre trato de, ya sea, más que todo cuando ellos se abordan al vocabulario básico, entonces trato de escribirles y hacerles la pronunciación para que ellos tengan como esa guía. Porque como les decía, ellos apenas están en ese proceso de aprendizaje, no lo van a hacer por sí solos, entonces hay que pues primero darles como un ejemplo o una guía. También, antes de abordar la temática, trato lo posible de indagarla, de conocerla, porque pues algunas no la manejo, no manejo esa temática, entonces trato lo posible de apropiarme para yo poderles transmitir ese tema. Entonces, pues les pronuncio los elementos a través de ejemplo. Siempre trato lo posible de traerles imágenes, de traerles dibujos, todo lo que esté relacionado con el tema. Repaso con ellos, sí, profundizo con ellos el tema, luego de que en el momento en que lo estamos abordando, siempre trato de estarlo practicando para que ellos realicen el ejercicio de pronunciación, ya sea en inglés o ya sea, perdón, ya sea en números, ya sea de colores. Trato siempre en lo posible de practicarlo, practicarlo, reforzarlo cada clase como para que ellos lo vayan interiorizando.
6. ¿Qué tipos de recursos emplea para la enseñanza del inglés?	¿Qué recursos? Bueno, que sean fichas interactivas donde ellos puedan recortar, donde puedan relacionar la temática entonces, ¿sabes? Por ejemplo, estamos viendo las partes del cuerpo, les traen un rostro, ahí tienen que recortar las partes del cuerpo y después de que ya la hayan recortado y la hayan decorado, procedemos a escribir cada una de las partes. Lo mismo los colores. Traté en lo posible de que realizaran dibujos relacionados a ciertos objetos y luego utilizando, ya sea rasgando papel, ya

	sea pintando, fuimos viendo el nombre de cada color. También siempre trato en lo posible de iniciar la clase con un video o con una canción. Para practicar lo que es la pronunciación.
7. ¿Cómo evalúa el aprendizaje del inglés?	Bueno, en ellos más que todo la participación en el momento en que estemos practicando los ejercicios de pronunciación. ¿Cómo evalúa la pronunciación? La pronunciación: Entonces, ejemplo, pregunto, bueno, ¿cómo se llama este color? Y la capacidad que tengan ellos de responder correctamente. ¿Cómo evalúa lo escrito? Lo escrito por lo general no mucho, porque yo sé que es algo que se les va a dificultar. Más vale como asociar. No tanto como que lo escriban, sino que ellos asocien ese vocabulario con el tema. Por ejemplo, que día hice el ejercicio, les puse los números y cómo se escriben, pero lo puse de manera desordenada en el tablero. Entonces, preguntaba, indicaba el número y les preguntaba, bueno, cómo se llamaba ese número. Y ellos lo relacionaban con la escritura correcta. Entonces, de pronto no lo escriben, pero ellos sí identifican la manera como se escribe. No de todo el vocabulario, pero sí de algunos temas. Más que todo como los números, los colores. ¿Cómo evaluar la escucha? Sí, yo les realizo una explicación o les doy un ejemplo de cómo se pronuncia algún objeto o el nombre de algo, y luego les digo que lo pronuncien, estoy atenta de la manera como ellos lo hacen, pero si tienen buena audición. O de pronto cuando escuchamos, les enseño una canción y les digo, bueno, ahora cantémosla todos, eentonces ahí ya como que la han aprendido, retienen la información.
8. ¿Qué tipo de instrumentos de evaluación emplea?	No, yo lo hago a través de la participación, las actividades que ellos realizan en el cuaderno, pero una rúbrica como tal, no. Fotocopias, bueno, sí, de pronto los ejercicios, por ejemplo, sopas de letras o actividades de completar, de relacionar, de señalar. Sí, ese tipo de actividades didácticas, sí, pero que yo les haga una evaluación o que diseñe una rúbrica

	como tal, no. Me pego mucho de pronto de los indicadores que propongo para esa temática, para esa clase.
9. ¿Cómo se siente con los resultados obtenidos por sus estudiantes en relación con el aprendizaje de las habilidades para comunicarse en inglés?	Pues es satisfactorio porque, bueno, ellos están en las bases y ya con los ejercicios, con las actividades que uno realiza, como que se llega a solidificar, bueno, a ver más sólido ese aprendizaje. Entonces, pues es bueno por esa parte porque no iniciaría uno de cero, sino ya como esos saberes previos y no es retroalimentarlo.
10. ¿Podría describirme una estrategia de evaluación que le haya sido útil?	Una evaluación, yo digo que las actividades de relacionar. Es la que más funciona. Sí, es la que más funciona porque ya ellos tienen ahí la información y es simplemente hacer uso de lo que ya saben para poderla aplicar. Por ejemplo, la imagen con la palabra. O el significado con la palabra, entonces ya los relacionan más fácilmente teniendo conocimiento de eso. Además, las canciones trato en lo posible también que vayan acompañadas de gestos o movimientos para que ellos también asocien la parte auditiva con la gestual. Y eso hace que se muevan y que tenga más interacción y que sea más lúdica, porque se cansan todo el tiempo sentados, entonces eso sirve también como actividad de activación para ellos.
11. ¿Cómo fomenta la participación de los estudiantes en sus clases?	Bueno, trato que las actividades sean variadas y que sean cortas, pero como decimos sustanciosas, que no sean tan extensas. Porque, por ejemplo, con los niños pequeños sabemos que ellos, las actividades extensas los aburren. Entonces trato que las actividades sean variaditas, que sean muy manuales posibles, que ellos puedan construir, participar, que no simplemente sea escribir y escribir, sino que ellos también construyan. Y de eso hago uso mucho de la parte creativa y manual. Entonces que rasguen, que pinten, que coloreen.
12. ¿En su opinión, muestran los estudiantes motivación para aprender este idioma?	Sí, hay temas que les llama mucho la atención, les gusta y pues para uno también es motivante porque disfruta uno la clase también. Para nadie es un secreto que la clase de inglés o no sé, en lo personal a veces me causa como cierta, me causa como cierto temor de pronto por el desconocimiento y la

	poca formación, pero al ver esa motivación en ellos también genera que uno se interese de pronto en indagar más el tema, de conocerlo, de apropiarse para poderles dar a ellos un buen proceso de enseñanza y que ellos puedan lograr buenos aprendizajes.
--	--

Objetivo 2: Caracterizar el perfil de los docentes de educación Primaria que enseñan inglés, a la luz de los requerimientos del MEN de Colombia.

Preguntas	Respuestas
1. ¿Cómo se siente enseñando inglés?	Bueno, por ahora el vocabulario básico, lo manejo y todo, lo que me causa de pronto un poco de incertidumbre y como de pronto desconfianza de realizarlo sería ya como temática más avanzada, manejo de verbos, bueno otros temas que van relacionados con el inglés. Pero en cuanto a vocabulario básico no me causa así como complicación para realizar ese tipo de actividades.
2. ¿Qué es para usted enseñar inglés?	Uy, yo digo que es algo de pronto lo que uno a veces como que, ah, lo dejaste a un lado, no, más adelante de pronto me preparo, me formo en eso, pero considero que en este momento actualmente es de suma importancia, es de suma importancia porque cada día nos estamos enfrentando a una sociedad más, de más tecnología, de más actualización, entonces el inglés ya hace parte de la vida cotidiana de nosotros. Entonces se queda uno de pronto como en esa, como en esa preocupación porque uno dice bueno ya tengo que estar competente a estos nuevos retos, tanto laborales como personales. Y personalmente yo digo, bueno, así sea muy poco que, lo poco que yo le pueda ofrecer a ellos, pero que logren un aprendizaje, que sea muy significativo, porque pueda que yo tenga un gran dominio de eso, pero si yo no lo sé, no lo sé impartir, si yo no sé, no sé diseñar de pronto una clase que los motive a ellos a aprender, de nada me va a servir todo ese conocimiento. Entonces yo creo que aquí es muy importante como la actitud, la disposición y como esas estrategias que yo empleo para enseñar en inglés, que así sea poquito

	que yo les enseñe, pero que eso sea para ellos muy significativo, que logren un aprendizaje, que sé que más adelante también les va a servir como bases para enfrentarse a otro tipo de aprendizajes más avanzados.
3. ¿En su experiencia, ¿cómo aprenden los estudiantes de Primaria el inglés?	Bueno, yo creo que la enseñanza del inglés está muy relacionada con la parte visual y auditiva. Ellos aprenden fácilmente escuchando y observando. Entonces aquí el uso de recursos educativos, videos, imágenes, son elementos claves porque los niños hoy en día son muy visuales y auditivos, entonces ese estilo de aprendizaje facilita más que ellos puedan retener información, conocimiento.
4. Hábleme sobre la formación académica que ha recibido para enseñar inglés.	No, la verdad, muy poca. Yo diría que la que recibí en el colegio y un diplomado que hice en la licenciatura, pero el resto no. Ni por parte de pronto de alguna entidad de la Secretaría de Educación o del Ministerio de Educación, no sé, solamente del colegio y lo de la maestría y lo que de pronto uno haya podido indagar y prepararse, pero ya de manera así. Más bien personal, pero la verdad que haya adquirido así alguna formación o preparación en cuanto a este tema, no, creo que ahí sí sería importante.
5. En sus años de experiencia enseñando inglés ¿ha recibido apoyo institucional para mejorar su competencia lingüística en esta lengua? ¿Puede hablarme de ese apoyo?	No, nunca. En ninguna de las actividades. No, pues yo decía que nula. No existe ningún tipo de apoyo en ese sentido. Ni de parte de Secretaría ni del ministerio de educación. En cuanto a la educación, debería, ¿no? sabiendo que es una área tan importante como las demás, debería haber ese tipo de formación, preparación pues para uno también adquirir esa fundamentación tanto teórica y práctica para poderla impartir a sus estudiantes.
6. ¿Qué formación profesional le provee el MEN a los docentes que trabajan en la zona rural?	Pues yo la verdad no he escuchado. No, he escuchado. De pronto otras entidades, pero ya de manera privada. Pero por parte de la Secretaría o del Ministerio de Educación, la verdad desconozco totalmente que exista alguna forma de preparación.
7. ¿Qué opina del actual currículo del MEN en relación con la enseñanza del inglés?	No, la verdad no lo conozco.

	No sé qué estipula ese currículo. En ese sentido yo digo que sí faltaría mucho. O sea, de pronto esa es la falla que tienen algunas entidades relacionadas a la educación porque diseñan muchos currículos o mucha documentación, pero nunca es socializada. Nunca es dada a conocer a los docentes o de manera que uno pueda conocerla.
8. ¿Cómo se implementa la Malla de Aprendizaje del Inglés en su escuela?	Bueno, no la conozco profundamente. Voy viendo los temas que están ahí, trato de que sean, como le digo, de acuerdo al interés y necesidad del estudiante. Pero sí siento que hay una temática que no es tan acorde al contexto. Entonces, trato de sacar lo más importante o lo que le pueda servir a los estudiantes. De pronto siento que está un poco descontextualizada. Sabemos que los niños del campo o de la zona rural, ellos no están tan avanzados.
9. En su experiencia, ¿Qué características debería tener el currículo de inglés en las escuelas rurales?	Ese currículum tiene que estar más relacionado con la vida cotidiana de los estudiantes. Ellos en verdad necesitan aprender del inglés, que ellos lo puedan aprender a su diario vivir y que ellos también puedan utilizar de pronto esos conocimientos que tienen. De acuerdo con la nueva temática que se va a ver. Que se relacione con la clase, con la escuela, con la vereda. Con el entorno que los rodea.
10. ¿Cree usted que las familias de los estudiantes apoyan el aprendizaje del inglés? ¿Por qué?	Bueno, algunas personas sí porque ven la importancia del aprendizaje del inglés. Pero por desconocimiento, a veces diría que no le dan como esa relevancia, como esa importancia que amerita el aprendizaje del inglés. Me pasó en una ocasión con un papito que él estaba también enseñando a la niña vocabulario básico y le había dejado unos ejercicios para realizar en casa y me mandó a decir con la misma niña que ella ahorita lo que necesitaba era aprender a leer y a escribir, que eso era temática para ver en grados superiores. Y pues me pareció como triste porque yo digo, ellos tienen que tener un aprendizaje integrado. O sea, aprender de todo un poquito porque eso hace parte de su formación, de su educación. No simplemente centrarse en el proceso de escritura y lectura, sino que ir más allá y abarcar otros

	aprendizajes. ¿Cómo identificas que algunos son los apoyados en casa? Cuando digo que algunos sí los apoyan porque a veces uno ve esas actividades, los niños de pronto vienen ya con lo que uno les haya enseñado, ya lo vienen practicando. Y ahí es donde yo de pronto digo, bueno, esos conocimientos previos han sido reforzados o han sido de pronto apoyados por la familia. Porque son vocabularios básicos que de pronto ellos han La manera que presenta la tarea. Los ejercicios que uno deja, la tarea, cuando de pronto les solicitan material, lo traen. Entonces digo que ahí hay como ese apoyo y también ese interés de que los niños aprendan. Sí, porque hay niños que, como le digo, hay unos que ya traen avances en esos temas, como hay otros que vienen de cero. Entonces de pronto son niños que nunca se les ha enseñado, se les ha apoyado en esos aprendizajes.
11. ¿Qué actividades realiza para integrar la cultura local en la clase de inglés?	¿Qué estrategias? Si, trato por ejemplo si Yo voy a ver una temática, pues que esa temática la pueda articular con el entorno, por ejemplo si voy a ver las frutas, entonces, o los vegetales trato que sean los que ellos conocen, los que se dan en la región o los que se cosechan. Entonces si voy a ver vocabulario de animales, entonces trato que esos animales sean los que ellos ya conocen o con los que convivan en la vereda. Si voy a ver los colores entonces trato que los colores los pueda relacionar con la parte de la naturaleza que ellos todo el tiempo observan o con los objetos que tienen en la casa, en el salón, pues siempre trato de relacionar esa temática con el contexto en el que viven los niños con la realidad, porque pues de nada me sirve Yo enseñarles un tema y que vaya y de pronto haber información de otro lado, aunque ellos deberían de tratar de tener otros conocimientos cierto que no sean de este medio pero también es importante acercarlos al suyo los que en este momento hacen parte de su vida cotidiana.
12. ¿Qué diferencia existe entre la enseñanza-aprendizaje del inglés en la zona rural y la zona urbana?	La diferencia de pronto es la falta de, o la disponibilidad de recursos tecnológicos, porque a veces como le decía es bueno uno empezar la clase, sería chévere con un video, o una cancioncita pero si uno no tiene donde reproducirla si no tiene como, no hay un televisor en el salón o un computador, entonces la falta de esos recursos de esos

	materiales hacen que uno se limite un poquito en cuanto a crear estrategias más dinámicas y atractivas para los estudiantes. Además la falta de formación, de pronto la formación docente, no se le da como esa importancia al aprendizaje del inglés en la zona rural como en la zona urbana, considero que a veces hay como más exigencia tanto en formación como en las actividades la fundamentación del inglés en la parte urbana. ¿Usted cree que los padres de familia de la ciudad son más exigentes que los de las zonas rurales en cuanto a la enseñanza del inglés? Si he observado eso, incluso ellos le dan mucha importancia y algunos padres piensan o consideran matricular a sus hijos en un colegio privado con esa intencionalidad de que su hijo salga con conocimientos en el inglés, porque consideran que en el sector público no van a adquirir ese tipo de conocimiento, o si lo van a adquirir, lo van a hacer de una manera muy básica, entonces ellos si le dan más importancia.
13. ¿Hay algo más que le gustaría agregar o compartir conmigo?	No, de pronto la parte de formación si sería muy bueno de que la secretaría de educación, el ministerio de educación o incluso la misma institución buscara la manera de cómo apoyar al docente en cuanto a formación y preparación tanto teórica como práctica porque si uno cuenta con esa formación puede tener más habilidades y destrezas para realizar unas buenas clases de inglés.

Anexo A - 8

Cronograma de observaciones de clase

Registro de número de horas observadas

Cronograma de observaciones de clase y registro de horas

#	Fecha	Descripción de la actividad
	21/07/2024	Acercamiento a las directivas de la Institución educativa Rural Bajo Caldas, para firma de consentimiento informado con el señor rector de la institución.
	22/07/2024	Acercamiento y diálogo con los docentes informantes de la institución educativa Rural Bajo Caldas, para dar a conocer la participación, en el proceso investigativo y firma de consentimiento informado.
	26/07/2024	Entrevistas a informantes claves: 1A – 2A

#	Fecha de la observación	Docente observado	Hora de inicio y finalización	Grado	# Horas
1	16/09/2024	2ª	7:00 – 9:00 am	5º	2
2	19/09/2024	2ª	9:00 – 11:00 am	3º	2
3	28/09/2024	2ª	7:00 – 9:00 am	5º	2
4	21/10/2024	2ª	10:00 – 11:00 am	3º	1
5	22/10/2024	2ª	10:00 – 12:00 am	1º	2
6	22/10/2024	2ª	7:00 – 9:00 am	3º	2
7	29/10/2024	1ª	7:00 – 9:00 am	1º	2
8	05/11/2024	1ª	7:00 – 8:00 am	1º	1

9	12/11/2024	1ª	7:00 – 9:00 am	1º	2
10	12/05/2025	2ª	7:00 – 9:00 am	2º	2
11	15/05/2025	2ª	10:00 – 11:00 am	3º	1
12	16/05/2025	2ª	7:00 – 8:00 am	4º	1

Horas observadas informante 2A: 15

Horas observadas informante 1A: 5

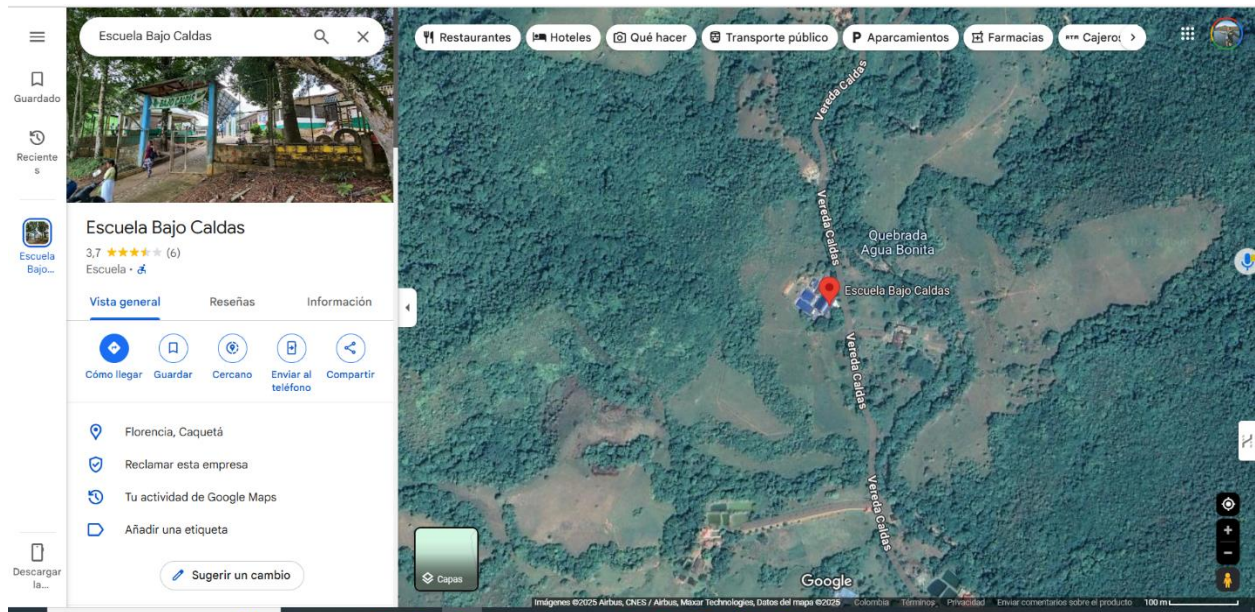
INFORMANTE	TITULO	ESTUDIOS DE POSGRADO	EXPERIENCIA DOCENTE	EXPERIENCIA (TIEMPO) ENSEÑANDO INGLÉS
1ª	Licenciatura en Pedagogía Infantil.	Maestría en TIC para la educación.	5 años	3 años multigrados – 2 años en Primaria.
2ª	Licenciada en Educación Básica Primaria.	Especialista en lúdica y recreación para el desarrollo social y cultural.	31 años	5 años en Primaria.

Anexo A - 9

Imagen ubicación de la institución educativa rural Bajo Caldas

Institución Educativa Rural Bajo Caldas - Ubicación

Mapa de localización geográfica de la Institución. <https://acortar.link/xsBzUc>



Fuente: Google Maps <https://acortar.link/xsBzUc>