REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
PROGRAMA DOCTORADO EN EDUCACIÓN
LINEA DE INVESTIGACIÓN: FORMACIÓN DOCENTE. UPEL-VIP-UI-IPC-CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS (CIE)

MODELO PEDAGÓGICO EMERGENTE BASADO EN TAREAS COMUNICATIVAS, ORIENTADO AL MEJORAMIENTO DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DE DOCENTES DE INGLÉS NO ESPECIALISTAS DE ESCUELAS RURALES DE FLORENCIA CAQUETÁ

Tesis presentada como requisito parcial para optar al grado de Doctora en Educación

Autora: Ruby Lucero Tapiero Paredes **Tutor:** Dr. Yonarki Alberto Ramírez

Caracas, junio de 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 20260534-57-

A C T A

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 01 de Junio de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS del Doctorado en Educación, titulada: ***Modelo pedagógico emergente basado en tareas comunicativas, orientado al mejoramiento de las prácticas profesionales de docentes de inglés no especialistas de escuelas rurales de Florencia Caquetá****, presentada por la ciudadana:* ***Ruby Lucero Tapiero Paredes****, titular del pasaporte Nº BA564519, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto:* ***Aprobada.***

OBSERVACIONES:
El trabajo da cuenta de una rigurosa y profunda reflexión teórica-metodológica y constituye un aporte académico original que, en su esencia, dignifica al docente en su rol de mediador cultural. La investigación responde concretamente a una necesidad real en la educación rural colombiana. Se recomienda dar continuidad y difusión al estudio en los escenarios académicos correspondientes.

Dr. Yonarki Ramírez
C.I.V: 12.115.813
(Tutor)

Dra. Yolibeth Machado
C.I. N.- 12.624.702

Dra. Adriana González
C.I. N.-13.564.518

Dr. Álvaro Faraco
C.I. N°72.159.233

Dra. Dulce Santamaría
C.I.V: 6.094.291

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control: 2 026053 457071

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 20260534-57-

"MODELO PEDAGÓGICO EMERGENTE BASADO EN TAREAS COMUNICATIVAS, ORIENTADO AL MEJORAMIENTO DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DE DOCENTES DE INGLÉS NO ESPECIALISTAS DE ESCUELAS RURALES DE FLORENCIA CAQUETÁ"

POR: RUBY LUCERO TAPIERO PAREDES
PAS. BA564519

Tesis del **Doctorado de Educación**, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, el día 01 días del mes de junio de 2026.

Dr. Yonarki Ramírez
C.I.V: 12.115.813
(Tutor)

Dra. Yolibeth Machado
C.I. N.- 12.624.702

Dra. Adriana González
C.I. N.-13.564.518

Dr. Álvaro Faraco
C.I. N°72.159.233

Dra. Dulce Santamaría
C.I.V: 6.094.291

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control: 2 026053 457071

DEDICATORIA

A mi familia;
Mi madre Yaqueline Paredes, mi padre Jorge Alonso Tapiero; mis hermanas Johana, Paola y Tatiana Tapiero Paredes y mi hermano Jorge Arnoby Tapiero Paredes, por ser mi refugio, mi apoyo incondicional y mi mayor fortaleza y ejemplos de superación. Gracias por acompañarme con amor, paciencia y palabras de aliento, por creer en mí incluso cuando yo dudé, y por recordarme siempre que los sueños se alcanzan cuando se camina con unión, sacrificio y perseverancia.

Y a mí,
por no rendirme, por levantarme después de cada dificultad, por creer en mis capacidades, por transformar el miedo en valentía y por demostrarme que la constancia, la fe y la pasión hacen posible lo que un día parecía inalcanzable.

Este logro no es solo académico; es el reflejo de un proceso de crecimiento humano, espiritual y personal que hoy se convierte en testimonio de que sí es posible creer, resistir y avanzar por un mañana más bonito.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por concederme la sabiduría, la fortaleza y la serenidad necesarias para culminar este proceso académico, y por acompañarme en cada etapa con su guía permanente.

Al Dr. Yonarki Alberto Ramírez, mi tutor de investigación, por su orientación precisa, su acompañamiento constante y su alto sentido de profesionalismo. Agradezco profundamente su disposición para guiarme con rigurosidad académica, su mirada crítica y constructiva, y su capacidad para animarme en los momentos de duda, convirtiéndose en un apoyo fundamental para el desarrollo y consolidación de esta investigación doctoral.

A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), por brindarme la formación académica y el respaldo institucional que hicieron posible este proceso investigativo, así como por promover espacios de reflexión crítica, investigación y compromiso con la educación.

A mis compañeros de doctorado, por el acompañamiento durante este recorrido, por los aprendizajes compartidos, el apoyo mutuo y las experiencias construidas colectivamente, que enriquecieron no solo mi formación académica, sino también mi crecimiento humano y profesional.

A todos quienes, de una u otra manera, contribuyeron a la realización de este trabajo, mi más sincero agradecimiento.

LISTA DE CONTENIDO

DEDICATORIA ..... **iv**

AGRADECIMIENTOS ..... **v**

LISTA DE FIGURAS ..... **xii**

LISTA DE TABLAS ..... **xiii**

RESUMEN ..... **xiv**

INTRODUCCIÓN **1**

SECCIÓN I **6**

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA **6**

Aproximación a la realidad **6**

Propósito general **14**

Justificación **15**

SECCIÓN II **19**

MARCO REFERENCIAL **19**

Estudios previos de la investigación **19**

Internacionales 20

Nacionales 22

Bases Teóricas **24**

Teorías generales en educación **24**

John Dewey (1859-1952): aprendizaje en entorno social y la experiencia 24

"Nada viene de nada": David Ausubel y los conocimientos previos. . 27

Little, metodología y educación flexible (multigrados) 27

Castrejón y los desafíos en la educación rural a nivel latinoamericano 29

Sánchez y Navarro: las problemáticas reales en zonas rurales de Colombia 30

Teorías sobre enseñanza del inglés y tareas comunicativas **32**

Modelo pedagógico 32

Metodologías para la enseñanza del inglés 33

Enseñanza del idioma inglés basado en tareas comunicativas 36
Nunan y las tareas comunicativas 36
Trung: dinamismo, trabajo colaborativo y contextos flexibles en las tareas comunicativas 38
Valencia: las tareas comunicativas y la contextualización de saberes 40
Harmer y la metodología ecléctica..... 41
Richards y Rogers (2014) y el enfoque comunicativo funcional 43
Richards y Renandya, enfoque integrador y contextual..... 44
Michael Long y la enseñanza de idiomas basada en tareas..... 45

Enfoques metodológicos comunicativos para la enseñanza del inglés en zona rural 49
El Ministerio de Educación Nacional de Colombia y la educación rural 49
Monserrate y la comunicación auténtica, TIC y la evaluación formativa 50
Docentes no especialistas en la enseñanza del idioma inglés 51
Docentes no especialistas 52
Comunicación auténtica..... 53
Didáctica del idioma inglés 54
Educación rural inclusiva 54
El docente de inglés como guía y mediador..... 55
Prácticas profesionales docentes de inglés..... 56

Bases legales 58
Políticas educativas 62

SECCIÓN III..... 65

MARCO METODOLÓGICO 65

Enfoque de la investigación 69

Proceso metodológico 71

Escenario, unidades de estudio e informantes clave 72
Entorno escolar 73
Informantes clave 80

Técnicas e instrumentos de recolección de información 81
Observación 81
Entrevista en profundidad 85

Técnicas de procesamiento de información (hermenéutica gadameriana) 86

La interpretación gadameriana 87

Matriz categorial 89

Rigor científico de la investigación 91

Sustento bioético 95

SECCIÓN IV 96

VOCES DE LOS PARTICIPANTES DEL CONTEXTO RURAL 96

Etapa 1. Aproximación comprensiva inicial: aplicación, transcripción y observación interpretativa 99

Etapa 2. Interpretación reflexiva y dialógica de los discursos 99

Etapa 3. Identificación de unidades de sentido y núcleos temáticos emergentes 100

Etapa 4. Teorización interpretativa y construcción del modelo pedagógico 100

Descripción procedimental del tratamiento de la información con Atlas.ti.9 101

Analizando y comprendiendo los significados 102

Fase categórica. Organización de las unidades de datos 105

Fase analítica. Procedimiento de interpretación hermenéutica de las unidades de sentido 109

Abordando los significados y sentidos de las voces docentes 109

Categoría 1. Condiciones contextuales de la enseñanza del inglés en la escuela rural (CCEIER) 109

Categoría 2. Valoración estudiantil sobre su aprendizaje y las prácticas pedagógicas de los docentes (VEAPPD) 110

Categoría 3. Percepciones y significados frente al cambio pedagógico 110

Categoría 4. Comprensión de los principios del enfoque comunicativo funcional 110

Categoría 5. Construcción del modelo pedagógico basado en Tareas Comunicativas 111

Interpretando los sentidos de las voces participantes 112

Valoración del aprendizaje estudiantil y de las prácticas pedagógicas (VEAPPD) 118
Percepciones docentes frente al cambio pedagógico 124
Comprensión y aplicación del enfoque comunicativo funcional 130
Construcción de un modelo pedagógico basado en tareas comunicativas 133
Nuevos horizontes por nuevas experiencias orientados a un aprendizaje situado 137
Descubriendo nuevas formas de participación en las clases de inglés 139
Tareas comunicativas implementadas y su abordaje 140
Recorriendo nuevos senderos del aprendizaje situado 145
Valoración del aprendizaje estudiantil y de las prácticas pedagógicas 146
Percepciones docentes frente al cambio pedagógico 147
Comprensión y aplicación del enfoque comunicativo funcional 147
Correspondencia de los diarios con el modelo de Tareas Comunicativas 149
Contraste teórico de los hallazgos de los diarios de campo 151
Integración de aportes al conocimiento: experiencia humana situada en la ruralidad amazónica camino al modelo pedagógico 154
Florencia como generadora de lenguaje: un aporte original 159
Conclusiones de voces en todos los escenarios 159
SECCIÓN V 161
PRINCIPIOS TEÓRICOS CONTEXTUALIZADOS. HACIA UN ENFOQUE BASADO EN TAREAS COMUNICATIVAS 161
Camino a previas aproximaciones hacia los constructos finales 162
Comprendiendo las prácticas de docentes no especialistas en la escuela rural 162
Desentrañar los significados asociados a la percepción de los estudiantes sobre las prácticas docentes 163
Significados otorgados por los docentes al uso de las tareas comunicativas 164

Interpretación de principios teóricos contextualizados hacia un enfoque basado en tareas comunicativas 165

La tradición como horizonte interpretativo (Gadamer) 166

Aproximación a la generación del modelo pedagógico basado en tareas comunicativas 166

Constructos teóricos para la consolidación de las tareas comunicativas en las clases de inglés a partir de estrategias pedagógicas planeadas por docentes no especialistas 167

SECCIÓN VI 172

NAVEGANDO EN LOS HALLAZGOS INTERPRETATIVOS HACIA LAS REFLEXIONES FINALES 172

Hallazgos transversales del Diario de Campo orientados al nuevo modelo pedagógico propuesto 172

Conclusiones principales 173

Sobre las acciones o estrategias pedagógicas docentes para consolidar las tareas comunicativas 173

Sobre los principios de las tareas comunicativas aplicadas a la enseñanza del inglés 174

Sobre las acciones o estrategias pedagógicas docentes para consolidar las tareas comunicativas 182

Aportes del estudio y beneficios para los actores educativos y sociales 185

Recomendaciones 186

Socialización de hallazgos de la investigación. 188

ANEXO A-1 192

Transcripciones de Entrevistas 192

ANEXO A-2 216

Actividades realizadas Diario de Campo 216

ANEXO A3 223

Consentimiento informado a Padres de familia / Consentimiento informado a Docentes 223

ANEXO A-4 226

FORMATO GUION DE INSTRUMENTO 1. Entrevista en profundidad 226

FORMATO GUION INSTRUMENTO 2. 232

REFERENCIAS 234

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Círculo hermenéutico de Gadamer para esta investigación…...69

Figura 2. Proceso metodológico que regirá la investigación……...71

Figura 3. Ubicación geográfica del Municipio de Florencia…….72

Figura 4. Mapa de ubicación del Centro Educativo Rural El Salitre……..78

Figura 5. Etapas del análisis de la información……89

Figura 6. Estructura de etapas de análisis de la información según Hans-Georg Gadamer……...98

Figura 7. Red Semántica “Categoría 1. Condiciones contextuales de la enseñanza del inglés en la escuela rural (CCEIER)” ……116

Figura 8. Red Semántica “Categoría 2. Valoración del aprendizaje estudiantil y de las prácticas pedagógicas” ……... 124

Figura 9. Red Semántica “Categoría 3. Percepciones docentes frente al cambio pedagógico” ……... ……129

Figura 10. Red Semántica “Categoría 4. Comprensión y aplicación del enfoque comunicativo funcional”…….133

Figura 11. Red Semántica “Categoría 5. Construcción de un modelo pedagógico basado en tareas comunicativas”……..……136

Figura 12. Propuesta de modelo pedagógico para la enseñanza del idioma inglés basado en tareas comunicativas dirigido a docentes no especialistas en inglés en los niveles de básica primaria……..… 168

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Síntesis métodos y enfoques para la enseñanza del inglés y tareas comunicativas……..46

Tabla 2. Resumen teórico…….57

Tabla 3. Descripción de los informantes clave..…… 80

Tabla 4. Técnicas e instrumentos de recolección…… 81

Tabla 5. Matriz categorial.…….90

Tabla 6. Matriz categorial para codificación……102

Tabla 7. Codificación por categorías ……...105

Tabla 8. Mapeo de los principios de las tareas comunicativas en el modelo pedagógico propuesto. ……...…180

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
PROGRAMA DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Línea de investigación
Formación docente. UPEL-VIP-UI-IPC-Centro de Investigaciones Educativas (CIE)

MODELO PEDAGÓGICO EMERGENTE BASADO EN TAREAS COMUNICATIVAS, ORIENTADO AL MEJORAMIENTO DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DE DOCENTES DE INGLÉS NO ESPECIALISTAS DE ESCUELAS RURALES DE FLORENCIA CAQUETÁ

Autora: Ruby Lucero Tapiero Paredes
Tutor: Prof. Dr. Yonarki Alberto Ramírez
Fecha: junio 2026

RESUMEN

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en escuelas rurales de Colombia enfrenta desafíos, entre ellos, la falta de recurso humano calificado, infraestructura inadecuada y poco acceso a tecnología. Estas limitaciones dificultan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Es por ello que, el eje central de esta investigación fue generar un modelo pedagógico emergente basado en tareas comunicativas, orientado al mejoramiento de las prácticas profesionales de docentes de inglés no especialistas de escuelas rurales de Florencia Caquetá. El estudio se sustentó en diferentes teorías relacionadas con los desafíos en la educación rural a nivel latinoamericano y con la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglés. En la metodología se asumió el paradigma interpretativo bajo una concepción fenomenológica hermenéutica según el autor Gadamer. (1975). Se implementaron técnicas e instrumentos como la entrevista en profundidad y la observación. Los hallazgos indicaron que las condiciones de enseñanza del inglés en contextos rurales, determinadas por carencias estructurales, limitaciones formativas y altos niveles de exigencia pedagógica, afectan a los docentes sin formación específica en el área. Se concluyó que la formación autodidacta en inglés es la base del desempeño docente rural, en consecuencia, esta investigación se sitúa en un modelo pedagógico emergente para enseñar desde y para el contexto rural, donde la enseñanza del inglés es una experiencia situada, vinculada a la realidad cotidiana, a los recursos locales y las vivencias comunitarias de los estudiantes en las zonas rurales, conservando su contexto e identidad cultural.

Descriptores: Modelo pedagógico, tareas comunicativas, enseñanza del inglés, docentes no especialistas, escuelas rurales.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje del idioma inglés se ha convertido en un eje fundamental dentro de los sistemas educativos contemporáneos, en tanto responde a las demandas de un mundo globalizado que requiere de ciudadanos capaces de interactuar en diferentes contextos sociales, culturales, académicos y laborales. En Colombia, particularmente en las zonas rurales, la enseñanza del inglés enfrenta múltiples desafíos que limitan la formación de competencias comunicativas en los estudiantes, obstaculizando así el acceso a mejores oportunidades educativas y profesionales.

Estudios indican que el inglés es un área fundamental dentro de la vida profesional del ser humano. Actualmente, el inglés juega un papel esencial debido a la gran cantidad de información que se maneja en este idioma. Expertos contemporáneos explican que el dominio del inglés permite a los profesionales tener "…mayores posibilidades de desarrollarse en sus áreas de estudio y conocimiento, ya que es el idioma universal y, por excelencia, el más ampliamente usado en el mundo para la gran mayoría de especializaciones de índole profesional y académica" (Moncada Vera y Chacón Corzo, 2018, p. 210).

Sin embargo, existen limitaciones dentro de las pedagogías aplicadas para la enseñanza del inglés, sobre todo en los países latinos, específicamente en las zonas rurales de Colombia. En este sentido, uno de los problemas centrales de esta investigación se relaciona con la falta de personal docente calificado en la enseñanza del inglés en el ámbito rural. La mayoría de los profesores encargados de orientar esta área en las instituciones educativas no son licenciados en lenguas extranjeras, sino que han sido formados en otras disciplinas del conocimiento. Esta situación los conduce a recurrir a metodologías pedagógicas tradicionales, centradas

en la memorización de vocabulario y reglas gramaticales, lo que reduce la enseñanza del idioma a un aprendizaje mecánico y descontextualizado.

En contraste con esta realidad, emergen nuevas demandas educativas que redefinen el rol del docente en la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente en contextos mediados por transformaciones tecnológicas y sociales. En este sentido, González (2021) señala que:

> …la revolución tecnológica lo impulsa a diseñar y ejecutar estrategias de enseñanza interactivas, proactivas e innovadoras, lejos de la retórica de la educación tradicional como dueño absoluto del conocimiento, mediante el estudio mecánico de reglas gramaticales, traducción de textos, lista de vocabulario, uso del diccionario, entre otros (p. 6).

Desde esta perspectiva, se evidencia una tensión entre las prácticas tradicionales aún presentes en el aula y la necesidad de promover enfoques más dinámicos e interactivos. De esta manera, se restringe el desarrollo de habilidades comunicativas que permitan a los estudiantes utilizar el inglés en situaciones reales, como lo recomiendan enfoques contemporáneos de enseñanza de lenguas. En coherencia con lo anterior, Garzón y López (2022), al referirse a las habilidades comunicativas en el área de inglés, afirman que “la práctica de este idioma posibilita la ampliación cognitiva del estudiante, ya que promueve el reforzamiento de sus cuatro habilidades comunicativas” (p. 24).

En tal sentido, se hace necesario que dentro del sistema educativo se haga énfasis especial en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Colombia, hoy en día, ha alzado la bandera para potencializar el bilingüismo, creando planes y programas enfocados en la comprensión y fortalecimiento del idioma. Para el país, el dominio de esta área en cada uno de los territorios, significa tener mejores oportunidades y calidad de vida. Sin embargo, los esfuerzos nacionales para promover el inglés no alcanzan completamente las comunidades rurales, en esos lugares se hace

sentir la falta de personal especializado. Es por ello que el modelo pedagógico basado en tareas comunicativas que pretendemos desarrollar con esta investigación, estará dirigido a orientar a docentes no especialistas para optimizar la enseñanza del idioma inglés en institutos rurales.

Hay, en las aulas, cierta ausencia de metodologías activas y comunicativas que promuevan la interacción y el uso del idioma en contextos significativos. A esto se suma la limitada disponibilidad de recursos tecnológicos y didácticos en las escuelas rurales, lo cual restringe las oportunidades de aprendizaje significativo y de contacto auténtico con la lengua; así lo refiere Buitrago (2017) cuando indica que la enseñanza del inglés en las zonas rurales de Colombia presenta situaciones problemáticas muy particulares:

> …Estos problemas específicos del contexto rural afectan directa y negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en el campo. Por un lado, en la zona rural encontramos que con frecuencia hay un solo profesor por institución educativa, quien se encarga de dictar todas las materias en todos los cursos. Además, muchas veces este profesor no es licenciado en inglés o no cuenta con los conocimientos necesarios para enseñar esta asignatura (p.12).

En consecuencia, los estudiantes perciben el inglés como un conocimiento lejano, carente de relación con su vida cotidiana, lo que genera desmotivación y, en algunos casos, abandono escolar. La situación descrita no solo evidencia un desfase entre las políticas públicas que promueven el bilingüismo y las realidades educativas en la ruralidad, sino que también pone de relieve las desigualdades sociales y culturales que enfrentan las comunidades apartadas. Sánchez (2022) señala que un estudio del British Council sobre la enseñanza del inglés en Colombia reveló que, aunque la mayoría de los ciudadanos perciben el dominio de este idioma como una vía para mejorar su calidad de vida y sus oportunidades laborales, las limitaciones económicas y la falta de oferta

educativa especializada representan barreras significativas. En este sentido, la Revista Semana (2016) citada por Sánchez (2022), indicó:

> El British Council desarrolló una investigación titulada “El inglés en Colombia: Estudio de políticas, percepciones y factores influyentes” el cual buscaba encontrar la percepción de los colombianos frente al aprendizaje del inglés y las políticas públicas de promoción del idioma. Según este estudio la mayoría de los colombianos asocia el aprendizaje de inglés con una mejor calidad de vida y oportunidad de mejores trabajos; sin embargo, en contraste, el estudio muestra que un alto porcentaje de colombianos no posee los recursos económicos para acceder a institutos especializados ni cuenta con subsidios gubernamentales para estudiar un idioma (p.15).

En este contexto, se hace necesario diseñar e implementar modelos pedagógicos innovadores que respondan a las particularidades del entorno rural y que permitan a los docentes no especialistas en inglés superar las limitaciones metodológicas que caracterizan sus prácticas. El presente estudio propone un modelo pedagógico basado en tareas comunicativas, concebido como una alternativa que favorezca el desarrollo de competencias comunicativas en inglés a través de la interacción, la resolución de problemas y el uso del idioma en situaciones significativas para los estudiantes rurales.

El modelo se orienta a fortalecer las prácticas profesionales de los docentes, y a la vez, a generar procesos pedagógicos más pertinentes, dinámicos y contextualizados. De esta manera, se pretende aportar a la construcción de una educación rural inclusiva y de calidad, que atienda las necesidades de los estudiantes y, al mismo tiempo, contribuya al cumplimiento de los propósitos nacionales de formación en una lengua extranjera. En definitiva, la investigación se ha sustentado en la necesidad de transformar la enseñanza del inglés en la ruralidad, mediante la construcción de un modelo pedagógico basado en tareas comunicativas que resignifiquen las prácticas pedagógicas y abran nuevas oportunidades de aprendizaje y desarrollo social.

Igualmente, el modelo ha presentado un conjunto de actividades lúdicas y prácticas que el docente podrá utilizar para mejorar su práctica profesional y promover el aprendizaje significativo a través de la interacción, el trabajo colaborativo y el respeto por sus entornos, con miras a propiciar el mejoramiento de las habilidades comunicativas.

Esta propuesta investigativa se ha organizado de la siguiente manera: en la *Sección I* o *Planteamiento del problema:* se describe la situación que motiva el emprendimiento del estudio, anunciamos los objetivos y su pertinencia, justificación o importancia social. En la *Sección II* o *Marco referencial,* se reseña cada uno de los estudios previos relacionados con nuestra investigación. Se dilucidan las teorías que sustentan los distintos ejes temáticos del estudio (Tareas comunicativas, Enseñanza de idiomas, Educación en contexto rural y Formación docente). También en esta Sección se presenta el conjunto de leyes que justifican, fundamentan y respaldan la investigación.

En la *Sección III o Marco metodológico*, exponemos el paradigma que asumimos (el interpretativo), el método (hermenéutico), y el enfoque (cualitativo) y conceptos que describen cada uno de los pasos que guiaron el proceso de nuestro estudio. Seguidamente, se conforma *la Sección IV*, donde se analizaron las voces de los participantes del contexto rural y se evidencian los hallazgos metódicamente presentados por categorías, mediante la interpretación de las vivencias de los actores educativos.

En la *Sección V*, se contextualizan los principios teóricos orientados hacia un enfoque basado en tareas comunicativas, se comprenden los significados del análisis de la sección anterior, para llegar a la aproximación de constructos teóricos a partir de estrategias pedagógicas planteadas por docentes no especialistas de inglés, resumido en un modelo pedagógico situado. Finalmente, en la Sección VI, se presenta las reflexiones finales, con sus conclusiones y recomendaciones.

SECCIÓN I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Aproximación a la realidad

Actualmente, muchos entes gubernamentales de América Latina se enfocan en la calidad educativa como eje principal para el buen desarrollo de la sociedad. Durante mucho tiempo, han puesto en práctica una diversidad de estrategias con el fin de lograr, no solamente ampliar los conocimientos en áreas determinadas, sino permitir, además, la adquisición de un aprendizaje significativo en los estudiantes de manera general. Las estrategias que han implementado estos entes gubernamentales considerando mecanismos y diversos programas, se empeñan en desarrollar no solamente los aspectos técnicos de la pedagogía o los aparatos académicos, sino también los entornos psicosociales y emocionales del estudiante, sus aspectos críticos y en alcanzar una visión más completa de la realidad y el contexto en el que se encuentra. En ese sentido, el Estado Colombiano hace todo lo posible por contribuir con la educación formando personas que puedan ser capaces de afrontar diversas situaciones y aportar positivamente en el desarrollo de una sociedad.

Para evaluar y medir esta calidad, en Colombia existe el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), quien, mediante una de sus evaluaciones estandarizadas, Pruebas Saber 11, mide el nivel educativo en una escala de 1 a 500 puntos percentiles de los bachilleres en competencias básicas en cinco componentes: lectura crítica, ciencias ciudadanas, ciencias naturales, matemáticas e inglés. Tradicionalmente, la calidad educativa se ha medido por los desempeños

o logros obtenidos en estas pruebas, ya que su estandarización facilita la realización de comparaciones y análisis a lo largo del tiempo, así como entre diferentes variables de interés.

Para la prueba global, mientras el puntaje promedio de estudiantes de establecimientos urbanos fue de 252,6; 250,4; 254,7 y 257 en 2020, 2021, 2022 y 2023, respectivamente; para los estudiantes de establecimientos rurales el logro medio fue de 227; 224,4; 228,3 y 231,8, respectivamente. Este comportamiento implica que las brechas de zona para estos últimos cuatro años se ubicaron en su orden, en los siguientes valores: 256; 260, 264 y 252. Estas diferencias son igual de altas que las brechas de sector. Aquí es importante precisar que, durante este tiempo, en promedio, 16 de cada 100 estudiantes evaluados en los segundos semestres de aplicación de las Pruebas Saber 11 provienen de establecimientos ubicados en zona rural y el 84% de establecimientos urbanos.

En el sector de las instituciones educativas, se evidencia una brecha de 37 puntos a favor de las privadas. Según el ICFES, esta constituye una de las diferencias más significativas entre grupos, comparable con la existente entre zonas urbanas y rurales, donde el promedio alcanza 233 en el ámbito rural y 262 en el urbano.

El análisis de las brechas entre zonas muestra una tendencia constante a lo largo del tiempo, en la que un grupo de estudiantes siempre presenta un desempeño promedio superior al otro. Específicamente, los estudiantes de establecimientos educativos en áreas urbanas del país han obtenido, consistentemente a lo largo de la última década, puntajes promedio más altos en todas las áreas de conocimiento evaluadas, en comparación con sus pares de Instituciones Educativas en zonas rurales (LEE, 2025).

Con respecto al área del conocimiento a investigar, es decir la enseñanza del inglés como idioma extranjero, según el informe del Índice de Dominio del inglés de Education First (EF EPI) de 2023, Colombia ocupa el puesto 75 entre 113 países evaluados, con un puntaje de 480. Esto coloca al país en un nivel de bajo dominio del inglés, ligeramente por debajo del promedio global, que es de 493 puntos. En concordancia con lo expuesto, dentro de América Latina, Colombia se sitúa en la posición 17 de 20, lo que refleja un desafío significativo en cuanto al dominio del inglés en comparación con otros países de la región.

Sumado a lo anterior, nada parece mejorar al analizar los resultados de los niveles de competencia en contextos rurales; de acuerdo con los resultados del ICFES 2023, los estudiantes de las zonas rurales de Colombia demuestran niveles notablemente bajos en competencia del inglés; comparados con sus compañeros de zonas urbanas, se observa un desempeño considerablemente inferior en esta materia. Los puntajes promedio en inglés para los estudiantes rurales están muy por debajo del promedio nacional, lo que pone de manifiesto una brecha persistente en la calidad educativa entre las áreas urbanas y rurales del país; “La enseñanza del inglés en zonas rurales está limitada por la falta de docentes calificados, recursos didácticos y programas de inmersión” (Jiménez et al., 2017, p. 45), lo cual repercute en los bajos niveles de competencia observados en dichas regiones.

Tal situación se ve agravada por la infraestructura deficiente y el acceso restringido a tecnologías, elementos que dificultan los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), “la enseñanza del inglés como lengua extranjera tiene como objetivo que los colombianos puedan comunicarse en esta lengua y así acceder a mejores oportunidades en un mundo globalizado” (MEN, 2006, p. 6).

A partir de lo anterior se indica que entre los principales desafíos y retos que tiene la enseñanza del inglés, se encuentran:

En primer lugar, se evidencia la falta de personal calificado para la enseñanza del inglés. Actualmente, la mayoría de los docentes rurales que orientan esta área han sido formados en disciplinas distintas a la enseñanza de lenguas extranjeras, lo que incide en la adopción de prácticas pedagógicas poco pertinentes. En muchos casos, estas prácticas se reducen a la traducción de frases, en concordancia con el método de gramática–traducción. Al respecto, Mato (2011) señala que este enfoque tiene como objetivo “el conocimiento de las palabras y reglas gramaticales de la lengua meta, de manera que el alumno pudiera entender oraciones y cómo construirlas…” (p. 12).

En consecuencia, la enseñanza del inglés se limita al componente gramatical, dejando de lado el desarrollo integral de la lengua. Esto restringe el fortalecimiento de habilidades comunicativas fundamentales como la escucha, el habla, la lectura y la escritura, indispensables para el uso del idioma en contextos reales.

Lo anterior nos conduce al segundo punto, que es el de las consideraciones metodológicas para la enseñanza del idioma inglés; y es que la llamada comúnmente “tradicional”, es la más implementada por docentes que no son profesionales en el idioma e incluso por los que lo son, cuando de enseñar idioma inglés en la ruralidad se trata. Se reafirma entonces, que los métodos de enseñanza para la lengua extranjera son ineficaces, puesto que los docentes encargados de la enseñanza del idioma no manejan los recursos estratégicos metodológicos adecuados para enseñar el inglés, y esto puede deberse a que el docente encargado de orientar el área, no es licenciado en la enseñanza de la lengua inglesa. Por tanto, se atienen a la gramática y a traducir y completar ejercicios, lo que hoy día significa una metodología gramatical obsoleta, mas no tareas

que permitan desarrollar competencias comunicativas, tal como recomendaría (Watson, 2011).

En tercer lugar, se encuentra la falta o carencia de recursos tecnológicos que faciliten, agilicen y motiven a aprender un idioma que no utilizan sino en las dos o tres horas de la clase de inglés (Buitrago, 2017). Y en este sentido, lo que realmente interesa es que los estudiantes encuentren una relación entre la enseñanza del inglés y su contexto cotidiano, para este caso, el contexto rural. De acuerdo con el Departamento Nacional de Planeación que considera que gran parte del problema in situ, está relacionado con una predisposición negativa hacia la clase, también sustentan que los estudiantes no encuentran relación ni utilidad del idioma inglés con su cotidianidad.

Lo que se ha manifestado con antelación, permite inferir que las instituciones educativas rurales cuentan con muchas dificultades para garantizar un proceso educativo continuo y de calidad, dadas las condiciones de accesibilidad a la educación, la carencia de oportunidades y la falta de recurso humano especializado en cada disciplina del conocimiento, como por ejemplo, la ausencia de un profesional en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, lo que consecuentemente, convierte el proceso de enseñanza-aprendizaje de este idioma, en uno de los más complejos, y más cuando las competencias a desarrollar no se llevan debidamente a la praxis o la utilidad es nula. Escasamente se tiene contacto con la lengua meta, apenas cuando se escucha una canción o cuando se encuentran en las redes sociales para quienes tienen acceso a ellas, lo cual, en muchos casos, puede generar deserción escolar y preferencias por labrar la tierra, para generar recursos económicos o apoyo entre familiares y abandonar su proceso educativo dentro del ambiente escolar.

En síntesis, esta situación se traduce en un bajo nivel de disposición

y pertinencia del servicio pedagógico ofrecido. Dicho servicio no responde a las necesidades prioritarias de las comunidades rurales, las cuales históricamente han permanecido en condiciones de marginación. Como consecuencia, el sistema educativo en estos contextos tiende al estancamiento y limita la generación de transformaciones significativas. Por el contrario, puede llegar a reproducir problemáticas sociales existentes, en lugar de contribuir a su superación.

Desde esta perspectiva, todos los actores del sector, desde el gobierno hasta el estudiante requieren de una mayor inversión y compromiso que permitan reestructurar la educación como proyección social. Esto va a atender los intereses y necesidades de cada contexto y a un mundo globalizado que necesita de unas competencias comunicativas que le permitan interactuar, mediante un idioma extranjero, con el mundo laboral. Los estudios sobre tareas comunicativas vendrían a aportar insumos en esta dirección.

El tema sobre métodos comunicativos en la enseñanza de inglés y en específico el de las *Tareas Comunicativas* ha sido estudiado a lo largo de los años. Nunan (1989), es uno de los primeros autores en definir las “tareas comunicativas” en el aula de idiomas. Posteriormente, Long (1991), por su parte, desarrolló y consolidó la propuesta metodológica conocida como *Task-Based Language Teaching* (TBLT) o Enseñanza de Idiomas Basada en Tareas. En el 2001 vuelve Nunan con la distinción entre “tareas reales” y las tradicionales “tareas pedagógicas”. También en el 2001, Harmer en su obra *The Practice of English Language Teaching*, propone el desarrollo de una visión comunicativa integradora, centrada en el estudiante.

Renandya (2002) y más tarde, Richards (2014) concuerdan al hacer un análisis profundo de las teorías de aprendizaje de idiomas y brindan importancia a los enfoques comunicativos. Nunan (2004), reaparece con su

trabajo *Task-based Language Teaching*, el cual aborda, desarrolla y consolida la enseñanza de lenguas basada en tareas como un enfoque pedagógico central. Mishan (2005), explica cómo proponer los materiales auténticos para la enseñanza de lenguas extranjeras, enfatizando la importancia de que el aprendizaje esté conectado con el uso real del lenguaje.

Zambrano, Cárdenas e Insuasty (2011), proponen una guía práctica para docentes de inglés, enfocándose en el diseño e implementación de tareas comunicativas en el aula. Sobre la misma línea, Aguilar (2018), propone una herramienta multimodal basada en tareas para el aprendizaje del inglés en la escuela primaria. Así mismo, Martínez (2019) en su trabajo de grado se propone comprender las prácticas pedagógicas de maestros de básica primaria en la enseñanza del inglés en Colombia.

Por su parte, Barturén (2019), explica cómo el aprendizaje basado en tareas se convierte en un buen método para desarrollar la expresión oral en estudiantes universitarios de inglés en Perú. Y en Ecuador, esto mismo lo hace Toala (2019) con *El aprendizaje basado en tareas y las competencias comunicativas del inglés en estudiantes universitarios*. También, Trung (2019), aporta algunos conceptos relevantes para la enseñanza de idiomas: dinamismo, trabajo colaborativo y contextos flexibles.

Del mismo modo, Aguilera et al., (2021), profundiza en el aprendizaje basado en tareas en la expresión oral del idioma inglés al nivel intermedio equivalente a un B1, a partir de la implementación de actividades comunicativas orientadas a la resolución de tareas. el estudio busca fortalecer la fluidez, la interacción y el uso significativo del idioma, evidenciando cómo este enfoque favorece el desarrollo de competencias comunicativas en contextos de enseñanza del inglés.

Por su parte, Valencia (2021), también aborda el tema de las “tareas comunicativas” y hace énfasis en la “contextualización de saberes”. Sánchez, (2022), reflexiona sobre las problemáticas reales en zonas rurales de Colombia. Los aportes de Sánchez nos sirven para analizar el problema de los docentes de inglés no especialistas, una de las inquietudes del presente estudio. Espinoza (2023) propone el modo de aplicación de modelos pedagógicos destinados a la enseñanza de inglés, a estudiantes universitarios para la obtención del nivel intermedio alto en Argentina. En ella estudia las condiciones ideales para que los estudiantes alcancen el nivel B2, según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

Como hemos visto, hay cierta cantidad de conocimientos asociados a las “tareas comunicativas” en el aula de inglés como lengua extranjera y desde múltiples intereses y perspectivas específicas: distintos públicos (universitario, escuela primaria…), distintos contextos (Estados Unidos, Perú, Ecuador, Colombia, etc.…) y temas: el desarrollo de la oralidad en los estudiantes, o a través de TIC, o la multimodalidad, integración, uso de documentos auténticos, tareas reales, trabajo colaborativo, aplicación de modelos teóricos. Sin embargo, como ha habido persistencia de la problemática de la enseñanza aprendizaje del inglés en nuestro contexto específico, hemos insistido con un trabajo para profundizar en el problema específico de los “docentes de inglés no especialistas”, en el contexto rural de Florencia, Caquetá. Tampoco hemos evidenciado hasta el momento un trabajo concreto relacionado con esta temática, ni desarrollado desde la perspectiva hermenéutica gadameriana, el cual podía arrojarnos sentidos novedosos que contribuyeran a mejorar las prácticas docentes y el aprendizaje de inglés situado. Para honrar esa búsqueda nos hemos planteado las siguientes interrogantes de investigación:

¿Cuáles son las estrategias metodológicas utilizadas para la enseñanza del idioma inglés en el contexto rural y cómo las perciben los docentes y estudiantes?

¿Qué significados emergen de las percepciones y valoraciones de los estudiantes sobre las prácticas pedagógicas de los docentes en la enseñanza del inglés en básica primaria?

¿Cómo interpretan los docentes no especialistas los significados asociados a la estrategia de enseñanza del inglés basada en tareas comunicativas en los niveles de básica primaria?

¿Cómo se interpretan los principios teóricos contextualizados que fundamentan un enfoque de aprendizaje del inglés basado en tareas comunicativas en las escuelas rurales de Florencia, Caquetá?

¿Cómo se puede generar una integración teórica del modelo pedagógico para la enseñanza del inglés basado en tareas comunicativas en un contexto rural?

De estas interrogantes se desprenden los siguientes objetivos o propósitos:

Propósito general

Generar un modelo pedagógico emergente para la enseñanza del idioma inglés basado en tareas comunicativas dirigido a docentes no especialistas en inglés en los niveles de básica primaria de tres instituciones educativas rurales de Florencia Caquetá.

Propósitos específicos

Revelar las condiciones en las cuales los docentes de inglés no especialistas en el área desarrollan contenidos en la escuela rural de Florencia Caquetá.

Desentrañar los significados que derivan de las percepciones y valoraciones de los estudiantes sobre las prácticas pedagógicas de sus

docentes (de los niveles de básica primaria de tres instituciones educativas rurales de Florencia Caquetá).

Interpretar los significados que le otorgan los docentes (no especialistas en el área) a la estrategia de enseñanza del inglés basada en Tareas Comunicativas en los niveles de básica primaria de tres instituciones educativas rurales de Florencia Caquetá.

Interpretar los principios teóricos contextualizados para un enfoque de aprendizaje del inglés basado en tareas comunicativas en escuelas rurales de Florencia Caquetá.

Generar la integración teórica del modelo pedagógico para la enseñanza del inglés basado en tareas comunicativas en un contexto rural.

Justificación

La presente tesis doctoral reviste una importancia significativa, tanto en el ámbito educativo como en el social, al proponerse comprender de manera profunda y contextualizada el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en zonas rurales del municipio de Florencia, Caquetá. Este ejercicio investigativo permitirá visibilizar las particularidades, desafíos y realidades que configuran el quehacer pedagógico en territorios históricamente marginados del desarrollo educativo; asimismo, ofrecerá una alternativa metodológica pertinente, situada y coherente con las necesidades de estos contextos: el enfoque por tareas comunicativas. El valor de esta investigación radica en que pone en diálogo el conocimiento académico con las voces, prácticas y condiciones de los docentes rurales, especialmente aquellos que, sin formación especializada en la enseñanza del inglés, han asumido esta responsabilidad en medio de limitaciones estructurales. Al sistematizar sus experiencias y abrir caminos de reflexión crítica, la tesis busca empoderar a estos educadores para que puedan resignificar su rol profesional e

incorporar estrategias metodológicas centradas en el desarrollo de la competencia comunicativa, lo cual representa un giro sustancial respecto a enfoques tradicionales centrados en la memorización o la gramática.

El aporte de esta investigación se proyecta, en primer lugar, hacia los docentes rurales, quienes encontrarán en este trabajo elementos teóricos, prácticos y metodológicos que les permitirán cualificar su práctica pedagógica. En segundo lugar, beneficia a los estudiantes de primaria del sector rural, quienes al recibir propuestas didácticas más dinámicas, participativas y significativas, tendrán mayores posibilidades de involucrarse activamente en el aprendizaje del inglés, mejorando no solo su rendimiento académico, sino también su autoestima y proyección personal en un mundo crecientemente globalizado.

Y desde una perspectiva más amplia, esta investigación contribuye al conocimiento en el campo de la educación rural bilingüe, al integrar componentes epistemológicos, metodológicos y pedagógicos que permiten repensar los modelos de enseñanza del inglés desde la realidad del sur colombiano. Su propuesta metodológica puede servir de referente para el diseño de políticas públicas, programas de formación docente y proyectos institucionales orientados al cierre de brechas educativas entre lo urbano y lo rural, promoviendo así una educación más equitativa, inclusiva y transformadora.

Este nuevo estudio se fundamenta en cinco dimensiones:

Desde una visión ontológica se percibe la educación en zonas vulnerables como un hecho que se vuelve complejo al tener apartados a los estudiantes de aspectos educativos fundamentales para su formación integral, tomando en cuenta el aprendizaje del área de inglés como parte importante de su educación. Por lo tanto, es necesario implementar estrategias pedagógicas que sean acordes con las realidades de las zonas

rurales, donde la enseñanza del inglés, particularmente, vaya de la mano de las necesidades y contextos propios de los estudiantes, para así despertar el interés de los mismos.

La visión epistemológica de esta investigación se fundamenta en el interés de adquirir conocimientos relacionados con la realidad, considerando las vivencias de los estudiantes y los educadores de las instituciones rurales. La perspectiva de las tareas comunicativas trata de desarrollar competencias lingüísticas mediante la socialización y el uso real del idioma, teniendo como lo más importante la formación significativa de los estudiantes por encima de la simple memorización de reglas gramaticales. Este enfoque va de la mano con la reestructuración de la forma de enseñar el inglés, desde la práctica y la realidad en donde se establece el aprendizaje.

Desde un enfoque teleológico, la finalidad de esta investigación es brindar aportes que ayuden al mejoramiento de la educación en las zonas vulnerables; dándole, además, un seguimiento a los objetivos del Plan Decenal de Educación en Colombia, particularmente en lo relacionado a la enseñanza de inglés como idioma extranjero. El modelo de estudio que se propone tiene como fundamento implementar competencias comunicativas que ayuden a los estudiantes a afrontar un mundo más allá de su propio contexto, donde reconozcan que el manejo de un idioma extranjero puede brindarles otras oportunidades sociales y económicas.

Desde el punto de vista axiológico, se fija como criterio de esta investigación, la consideración pertinente y respetuosa de las diferentes creencias y cosmovisiones de las comunidades rurales en estudio. La enseñanza de inglés está dada como un complemento para la formación de los estudiantes; mas no para imponer ni transformar su propia culturalidad. El propósito radica en demostrar la utilidad que tiene el idioma dentro de su realidad, al mismo tiempo que se logra la equidad en la

educación para todos los estudiantes de la nación.

Desde la visión metodológica, esta investigación lleva la caracterización de un estudio cualitativo hermenéutico - interpretativo basado en Gadamer (1975), ofrece ventajas claves para profundizar en esta investigación, como la posibilidad de generar un modelo pedagógico para la enseñanza del inglés en contextos rurales a partir de la interacción entre teoría y práctica. Su característica principal es la fusión de horizontes, donde el investigador interpreta las experiencias y discursos educativos considerando tanto la tradición pedagógica como la realidad actual. Además, su enfoque dialógico y flexible permite una construcción dinámica del conocimiento, sin imponer estructuras rígidas. Esta investigación es importante, puesto que posibilita la construcción del modelo pedagógico desde la comprensión profunda de los significados y sentidos emergentes en el contexto educativo rural, garantizando que responda a sus necesidades y particularidades.

En síntesis, generar un modelo pedagógico basado en tareas comunicativas lleva consigo la necesidad no solo de comprender el contexto sino también orientar al docente no licenciado en inglés encargado de desarrollar las clases del idioma a mejorar su práctica profesional en el contexto rural, a través de la integración de las tareas comunicativas en sus clases; y por lo tanto, a facilitar el proceso de aprendizaje del inglés necesario para la comprensión de los procesos globales, ampliar las oportunidades, conservando siempre su contexto e identidad cultural. Por tal sentido, este estudio se sustenta bajo la línea de investigación Formación Docente en la enseñanza del idioma inglés, una propuesta que resignifica el que hacer docente que debe enseñar un area del conocimiento para el cual no está formado.

SECCIÓN II

MARCO REFERENCIAL

Este apartado lo consagraremos al estudio de conceptos, ideas, experiencias y teorías que fundamentan nuestra investigación. En primer lugar, abordaremos estudios previos organizados en orden cronológico, los cuales sirven para analizar el alcance de estos entre otras particularidades; en segundo lugar, se encontrarán las teorías pedagógicas y modelos de enseñanza-aprendizaje generales que guían una acción educativa contextualizada. Particularmente, nos interesan los modelos constructivistas y concepciones similares que integran la experiencia y el contexto social en el proceso. Esto, puesto que la educación rural y todas sus implicaciones sociales forman parte de nuestro estudio. La investigación trata, específicamente, de la formación de docentes de inglés (no especialistas) en el contexto rural colombiano. Por eso, estudiaremos las teorías de enseñanza aprendizaje de idiomas y en concreto lo que respecta a las tareas comunicativas, tema principal de nuestras indagaciones y propuestas pedagógicas. Finalmente se encuentra el sustento legal relacionado con ley de educación y Plan Decenal Colombiano.

Estudios previos de la investigación

En este apartado presentamos los antecedentes de investigación que hemos considerado más pertinentes, tomando en cuenta los criterios de relación con nuestra investigación, nivel (trabajos doctorales) y cierta actualidad del estudio. Estos estudios se presentan divididos entre internacionales y nacionales y van desde el más nuevo hasta el más antiguo:

Internacionales

En el contexto internacional, Argentina Espinoza (2023), en su tesis doctoral titulada Modelos pedagógicos destinados a la enseñanza de inglés: su aplicación a estudiantes universitarios para la obtención del nivel intermedio alto, se propuso determinar el nivel alcanzado por los estudiantes al finalizar cursos intensivos de inglés. La investigación fue desarrollada desde un enfoque mixto con diseño transformativo secuencial y contó con una muestra de 114 estudiantes voluntarios pertenecientes a séptimo y octavo nivel.

Los resultados evidenciaron que, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, aproximadamente una cuarta parte de los estudiantes alcanzó el nivel esperado (29 % y 26 % en séptimo y octavo nivel, respectivamente). Asimismo, el estudio señala que las metodologías empleadas en los cursos intensivos se orientan hacia enfoques comunicativos y eclécticos, tanto desde la perspectiva de docentes como de estudiantes. No obstante, concluyó que la mayoría de los estudiantes no logró alcanzar el nivel B2 esperado, situación asociada, entre otros factores, al contexto socioeconómico y al limitado contacto con la lengua extranjera. Este trabajo aporta elementos metodológicos y referenciales significativos que sirven de base para la comprensión y discusión de los resultados de la presente investigación.

Seguidamente, Barturén (2019), en su trabajo investigativo titulado El aprendizaje basado en tareas como método para desarrollar la expresión oral en estudiantes de inglés de un instituto superior tecnológico de Lima – Perú, se propuso determinar si el aprendizaje basado en tareas favorece el desarrollo de la expresión oral en estudiantes de inglés. La autora abordó su investigación desde una perspectiva aplicativa-preexperimental, con una muestra conformada por 21 estudiantes. Entre los resultados obtenidos se evidenció que el aprendizaje basado en tareas favorece el desarrollo de la

expresión oral, posibilitando que los estudiantes compartieran experiencias personales y desarrollaran habilidades interpersonales. Asimismo, concluyó que este enfoque fortalece dimensiones como la gramática y el vocabulario, la pronunciación, la comunicación interactiva y el manejo del discurso.

Puesto que la presente investigación toma en cuenta las diferentes destrezas del idioma —comprensión oral y escrita (escuchar y leer), así como expresión oral y escrita (hablar y escribir)—, el trabajo de Barturén aporta elementos relevantes, especialmente en lo relacionado con el fortalecimiento de la expresión oral mediante tareas comunicativas.

De igual manera, Toala et al. (2019), en el estudio denominado El aprendizaje basado en tareas y las competencias comunicativas del inglés en estudiantes universitarios – Ecuador, emplearon una metodología descriptiva-documental con el propósito de caracterizar la construcción de competencias comunicativas en inglés a través de tareas. La población estuvo conformada por 12 docentes universitarios y se utilizó un cuestionario con escala de cinco alternativas: siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca. El análisis de la información fue procesado mediante el paquete estadístico SPSS versión 19.

Entre los resultados se constató que las competencias sociolingüísticas, según el 71 % de los docentes investigados, casi siempre incluyen el conocimiento de las reglas socioculturales, normas, estilos y registros de la lengua objeto de estudio. Dentro de las conclusiones se determinó que el aprendizaje fundamentado en tareas fortalece las competencias comunicativas del inglés en los estudiantes universitarios. Los datos y descripciones desarrollados en esta investigación constituyen un referente importante para el presente estudio, debido a que centran su interés en las prácticas docentes y en el fortalecimiento de los procesos de enseñanza del idioma inglés.

Nacionales

En el contexto colombiano, dentro de los estudios nacionales más recientes, Aguilera (2021), en su tesis titulada El aprendizaje basado en tareas en la expresión oral del idioma inglés al nivel intermedio equivalente a un B1, desarrollada en Colombia, analizó la expresión oral en el contexto académico desde un enfoque cualitativo-exploratorio. Entre los resultados obtenidos, el autor señala que “las tareas comunicativas no están sujetas a un formato o patrón fijo” y que no responden a modelos repetitivos; por el contrario, considera que el docente debe partir de la realidad del estudiante y de su contexto para seleccionar recursos que hagan del aprendizaje una experiencia dinámica y atractiva. Según Aguilera, ello permite que el estudiante visualice el aprendizaje del inglés como una parte importante de su formación (p. 51). Finalmente, concluye que los fundamentos teóricos derivados del análisis bibliográfico aportan elementos esenciales para el desarrollo oral del inglés en el nivel intermedio B1.

Los hallazgos obtenidos por Aguilera resultan relevantes para la presente investigación, especialmente aquellos relacionados con la importancia del contexto específico en la construcción del aprendizaje, aspecto que guarda estrecha relación con el escenario rural en el que se desarrolla este estudio.

Seguidamente, Martínez (2019), en el estudio titulado Prácticas pedagógicas de maestros de básica primaria en la enseñanza del inglés, se propuso comprender las prácticas profesionales de los docentes de inglés en el contexto colombiano. El autor desarrolló la investigación desde un enfoque cualitativo-interpretativo mediante entrevistas y observaciones directas.

Para Martínez, el inglés se ha convertido en un “…eje fundamental en la sociedad actual”, ya que “el mercado laboral está siendo arropado por

el idioma lo que hace posible que el aprenderlo brinde más oportunidades laborales" (p. 21). Además, considera que el inglés constituye una "pieza fundamental" para una educación actualizada, debido a su relevancia en la comunicación mundial, la tecnología y el mercado global. El análisis permitió concluir que el dominio del inglés favorece el acceso a la información, el manejo de tecnologías, la interculturalidad y el fortalecimiento de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas.

Para los efectos de este trabajo, el estudio de Martínez aporta elementos fundamentales, al ofrecer una comprensión profunda sobre las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés en básica primaria desde una perspectiva cualitativa-interpretativa. Sus hallazgos fortalecen la justificación de esta investigación, al evidenciar la necesidad de transformar las prácticas de enseñanza del inglés en contextos rurales mediante modelos pedagógicos contextualizados y pertinentes.

Finalmente, Aguilar (2018), en su trabajo investigativo denominado Herramienta multimodal basada en tareas para el aprendizaje del inglés en el grado sexto en Florencia, Caquetá – Colombia, se propuso diseñar una herramienta multimodal contextualizada, basada en el Aprendizaje Basado en Tareas (TBL, por sus siglas en inglés), con el propósito de contribuir al aprendizaje del inglés en estudiantes de grado sexto de una institución educativa pública. El estudio fue abordado desde un enfoque cualitativo-documental.

Los resultados evidenciaron que el material contextualizado, la multimodalidad y el TBL propician espacios de aprendizaje donde los estudiantes construyen conocimiento a partir de sus necesidades reales de aprendizaje, utilizando recursos variados y dinámicos como videos, juegos y aplicaciones digitales. Bajo este enfoque, los estudiantes descubren la importancia del idioma dentro de su proceso formativo. Aguilar concluyó

que las herramientas multimodales para la enseñanza del inglés desempeñan un papel esencial en la vida del ser humano, favoreciendo mejores oportunidades personales y laborales.

Este estudio resulta valioso para la presente investigación, ya que evidencia cómo el Aprendizaje Basado en Tareas acompañado de herramientas multimodales contextualizadas puede generar experiencias significativas de aprendizaje del inglés en contextos públicos rurales como los del Caquetá. Además, respalda teóricamente la propuesta de esta tesis al considerar las tareas comunicativas como eje central para la construcción de un modelo pedagógico adaptado a las realidades de la básica primaria rural.

Bases Teóricas

Teorías generales en educación

John Dewey (1859-1952): aprendizaje en entorno social y la experiencia

Las escuelas según Dewey (1951) en la modernidad deben alinearse al entorno social al cual pertenecen sus estudiantes; tal situación se identifica con la razón pedagógica enfocada desde el individuo y desde su grupo social. En este sentido, el mismo autor asegura que para construir un nuevo movimiento educativo, es especialmente necesario adoptar una perspectiva más amplia, o social; pues, de lo contrario, “los cambios en la institución y la tradición escolar se considerarán invenciones arbitrarias de profesores particulares; en el peor de los casos, modas pasajeras, y en el mejor, meras mejoras en ciertos detalles” (p. 17). Este es el plano en el que se suelen considerar los cambios escolares, Por eso observa que:

> …es tan racional concebir la locomotora o el telégrafo como dispositivos personales. La modificación que se está produciendo en el método y el currículo educativo es tanto producto de la nueva situación social como un esfuerzo por

> satisfacer las necesidades de la nueva sociedad en formación, al igual que los cambios en los modos de industria y comercio. Es a esto, entonces, a lo que pido especialmente su atención: el esfuerzo por concebir lo que, a grandes rasgos, podría denominarse la «Nueva Educación» a la luz de cambios más amplios en la sociedad. ¿Podemos conectar esta «Nueva Educación» con la marcha general de los acontecimientos? Si podemos, perderá su carácter aislado y dejará de ser un asunto que proviene únicamente de las mentes ingeniosas de los pedagogos que tratan con alumnos específicos. Aparecerá como parte integral de toda la evolución social y, al menos en sus rasgos más generales, como inevitable… (*idem.*).

Contextualizando el aprendizaje desde la perspectiva social, se encontrará el verdadero sentido de la escuela en la vida de los estudiantes, siendo así, esta visión de la nueva educación concibe las experiencias docentes y estudiantiles como un todo, perteneciente al trabajo colaborativo como parte importante para actuar en cooperación con los demás.

Partiendo de ello, esta teoría educativa busca promover metodologías colaborativas basadas en un aprendizaje tomado directamente de la realidad que les rodea, desde sus necesidades y usos dentro de la sociedad donde se desenvuelven los actores educativos. Pedagógicamente, realizar proyectos, tareas comunicativas o el trabajo colaborativo son las premisas de esta teoría educativa; de tal manera que ningún conocimiento se forja sólo de manera teórica o documental, también se adquiere desde un sentido experiencial, del sentido lógico y razonamiento práctico. En todos estos enfoques, el conocimiento es concebido como una construcción dinámica que surge del diálogo entre el estudiante y su medio, sus experiencias previas y su entorno cultural. Por eso Dewey (1951) enuncia:

> La memoria verbal puede entrenarse al realizar tareas, y cierta disciplina del razonamiento puede adquirirse mediante lecciones de ciencias y matemáticas; pero, después de todo, esto es algo remoto y difuso comparado con el entrenamiento de la atención y el juicio que se adquiere al tener que hacer cosas con un motivo real y un resultado real… (p. 25).

Por lo tanto, en la vida comunitaria, se presentan situaciones de aprendizaje con repercusión educativa y social. Dewey, también habla de modelos pedagógicos. De los teóricos de la escuela nueva, este autor es quien enfoca su tarea filosófica a la pedagógica, contribuyendo a la pedagogía desde un enfoque cualitativo más que dependiente de las comprobaciones meramente científicas, afirmando que:

> Lejos de una posición pragmatista cerrada que pusiera todo el énfasis en la experimentación, esta última tiene la posibilidad de ser transformada en conocimiento, en concepto, más allá de una prueba de verificación o de obsesivo seguimiento del "método científico". Es necesaria la conceptualización, es decir un sistema intelectualmente coherente. No hay que reprochar a una ciencia en formación que en sus primeros estadios realice experimentos y mediciones, cuyos resultados carezcan de significación general." Llevar las técnicas prestadas de una ciencia a otra no garantiza la cientificidad de un campo de conocimiento… (p. 22).

Desde su enfoque, un modelo pedagógico debe entenderse como una estructura compleja que articula dimensiones axiológicas, epistemológicas, psicológicas, pedagógicas y didácticas, las cuales deben estar coherentemente integradas para lograr una educación significativa, consecuente con la práctica social, conceptualizando la experiencia, más allá de las pruebas científicas. Su propuesta de la Pedagogía Conceptual se fundamenta en principios constructivistas y plantea que el aprendizaje real ocurre cuando el estudiante es capaz de reconstruir activamente el conocimiento, en diálogo constante con su entorno y a partir de sus propios esquemas mentales.

En este sentido, el rol del docente se transforma: ya no es un transmisor de saber, más bien es un mediador del aprendizaje que propicia espacios de comprensión profunda, diálogo y autonomía. Esta visión pedagógica resulta particularmente pertinente en escenarios rurales o de exclusión, donde la educación debe ser contextualizada, flexible e inclusiva, capaz de promover el pensamiento crítico, la formación ética y la

transformación social desde la escuela.

Esto tiene que ver con la interpretación que cada entorno varía y según éste sea, será la profundización social del aprendizaje mediado por docentes que trascienden la historia aportando nuevas formas pedagógicas, innovadoras que propicien el aprendizaje significativo relativo al entorno social que les rodea, donde se formen estudiantes autónomos y con pensamiento crítico, lo cual es revelador para esta investigación desarrollada en el contexto rural.

"Nada viene de nada": David Ausubel y los conocimientos previos.

A partir de esta idea que nace desde el constructivismo sostiene que "nada viene de nada", lo que indica que un aprendizaje anterior da vida a un aprendizaje posterior. Además, establece que este mismo aprendizaje es "dinámico y activo". Una persona que adquiere un nuevo conocimiento lo añade a su gama de aprendizajes ya adquiridos, configurándolo a sus habilidades mentales. Lo mismo sucede con el aprendizaje significativo de Ausubel (1983), quien enuncia al respecto: *"…el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización"* (p. 1).

Esta teoría afirma que el conocimiento nuevo no está preestablecido en la persona, en su lugar, se va conformando, construyendo en varias fases, cuya base está en los conocimientos previos.

Little, metodología y educación flexible (multigrados)

La teoría de Little (2004) sobre la educación multigrado representa un enfoque innovador y profundamente contextualizado que busca resignificar el papel de las escuelas rurales con grupos heterogéneos de

estudiantes. Tradicionalmente, las aulas multigrado, aquellas en las que un mismo docente atiende simultáneamente a estudiantes de distintos niveles, han sido percibidas como una solución de emergencia frente a la escasez de infraestructura, recursos o personal docente, especialmente en contextos rurales. Sin embargo, Little (2004) transforma esta visión al plantear que las aulas multigrado no son un obstáculo, sino una oportunidad para implementar modelos pedagógicos flexibles, equitativos y eficaces.

Desde su perspectiva, la educación multigrado debe ser comprendida no como una desventaja estructural, sino como un escenario legítimo de aprendizaje que exige, por un lado, políticas públicas que reconozcan sus particularidades, y por otro, una preparación docente especializada. La autora sostiene que los maestros en estos contextos requieren competencias pedagógicas específicas que les permitan diseñar estrategias de enseñanza diferenciadas, gestionar múltiples niveles de aprendizaje y fomentar la autonomía y colaboración entre estudiantes.

Su propuesta se basa en principios fundamentales como la planificación flexible del currículo, la implementación de metodologías activas centradas en el estudiante y la utilización de materiales contextualizados que respondan a las realidades socioculturales de los niños. Asimismo, aboga por la integración de la comunidad en el proceso educativo, lo cual fortalece los vínculos entre la escuela y su entorno, y genera una educación más pertinente y significativa. En otras palabras, la teoría de Little visibiliza las potencialidades pedagógicas de la educación multigrado, promoviendo una visión más justa e inclusiva de la enseñanza en zonas rurales. Su enfoque invita a repensar la educación desde la equidad, la innovación y el respeto por la diversidad, consolidando así un modelo educativo capaz de responder a los desafíos contemporáneos de la cobertura y la calidad en contextos históricamente marginados.

Castrejón y los desafíos en la educación rural a nivel latinoamericano

Desde una mirada general, la educación rural, a nivel latinoamericano, presenta desafíos, los cuales han permeado con el tiempo e interfieren o revierten los procesos de desarrollo de dichas regiones; estos desafíos van desde reformas neoliberales las cuales han intensificado la pobreza en el ámbito campesino, impactando negativamente la situación social en las zonas rurales y dificultando la eficacia del sistema educativo; gran parte de la población rural enfrenta situaciones de vulnerabilidad social, lo que genera profundas desigualdades e injusticias que la educación intenta aliviar a través de enfoques pedagógicos orientados hacia la emancipación y, ante esta realidad, las políticas educativas han tenido que ajustarse a los retos del mundo actual, implementando enfoques como la educación popular o comunitaria, la cual busca proteger valores y saberes esenciales para la cohesión social.

Hay desafíos que involucran la diversidad cultural y étnica en las áreas rurales y plantean el diseño e implementación de modelos educativos adecuados. Al respecto Castrejón (2022) expresa: “la educación rural en América Latina tiene potencial para ser un espacio de innovación y transformación social, pero es necesario considerar y valorar el conocimiento y las prácticas de la comunidad” (p. 76). De esta manera la educación en estos contextos debe adaptarse a las especificidades socio-étnicas de cada comunidad para garantizar su inclusividad y pertinencia. Sin embargo, estos obstáculos continúan restringiendo las oportunidades educativas y el desarrollo de las comunidades rurales, perpetuando ciclos de pobreza y exclusión que impiden el avance social general. Lo que también significa una lucha dicotómica entre comprender y adquirir nuevos procesos de desarrollo e intentar mantener sus costumbres y cultura en general.

Sánchez y Navarro: las problemáticas reales en zonas rurales de Colombia

Las instituciones educativas específicamente en contextos rurales colombianos, de acuerdo con el plan decenal y las políticas de bilingüismo tienen como objetivo mejorar el dominio del inglés como idioma extranjero entre los estudiantes del sistema educativo, es decir pretende mejorar las habilidades lingüísticas en inglés, permitiendo a los estudiantes comunicarse de manera efectiva en un entorno globalizado y fomentando la equidad en el acceso a oportunidades educativas y laborales. Cuando se refiere a las comunicaciones, no se puede excluir a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), de la labor docente en contextos rurales

Sánchez y Navarro (2015) expresan: *"Las nuevas tecnologías, en sus distintas formas, modifican las dinámicas del tiempo y del espacio. Con ello, generan nuevas visiones, expectativas y desafíos para los sujetos y trasgreden las fronteras de lo urbano para llegar –como sucede en la actualidad– a los contextos rurales"* (p. 38).

Teniendo en cuenta todos estos retos y cómo responder a las necesidades de estas comunidades, es importante mencionar que, el reconocimiento de la relevancia de la educación en las zonas rurales destaca a las escuelas como lugares fundamentales para adquirir saberes que aborden problemáticas reales. Aunque las políticas educativas han progresado, exigiendo estándares de calidad, su impacto positivo podría aumentar en un contexto más equitativo, dado que, los retos persisten. La desigualdad educativa es evidente al comparar las condiciones entre áreas rurales y urbanas, donde los estudiantes rurales enfrentan desventajas significativas debido a la escasez de recursos tecnológicos y educativos. Por ello, Sánchez y Navarro (2015) afirma que:

El número de estudiantes que asisten a estas escuelas

> secundarias es reducido, debido a la baja densidad poblacional de las zonas rurales. Fue esa característica la que inspiró los objetivos del proyecto del Unicef, entre los que se destaca: garantizar el acceso y la permanencia a la educación secundaria de jóvenes criollos e indígenas de zonas rurales que no pueden beneficiarse de las ofertas de escuela media tradicional, reducir las brechas digitales existentes entre los estudiantes de escuelas urbanas y rurales dotando de materiales adecuados a las escuelas para tal fin, y generar un formato alternativo que posibilite, a través de las TIC, mecanismos de integración e inclusión más eficaces… (p. 43).

Este tipo de desafío también se experimenta en Colombia, estando ubicadas sus zonas rurales alejadas del acceso de los centros de servicios básicos, como lo es el acceso a internet, se presentan limitaciones por la baja o nula conectividad en esas áreas del territorio, por lo que los docentes adaptan sus acciones pedagógicas al acceso desde sus propios medios. Desde luego, con ciertas limitaciones claramente expuestas y que no sólo se reduce al servicio de señal de internet como tal, sino también, a la infraestructura como postes de cableados, centros operativos cerca de la zona, o si tienen un cierto acceso a la señal de internet, pero no cuentan con los equipos físicos como computadores o salones equipados para acceder a los sistemas tecnológicos. A tales efectos, en Colombia, existen mecanismos de apoyo a estas particularidades.

Para Sánchez y Navarro, existe una falta de infraestructura adecuada en muchas escuelas rurales, lo que limita un aprendizaje efectivo. En tal sentido, los autores se apoyan de las ideas del Plan Decenal, el cual, tiene unas metas establecidas como “el aumento de años promedio de escolaridad rural, de niños con atención integral en zonas rurales, de erradicación del analfabetismo, mejora en resultados de pruebas estandarizadas, aumento de uso de modelos flexibles para zonas rurales y meta de docentes formados para atender educación rural” (Fundesuperior, 2029, citado por Sánchez y navarro).

Pese a las recomendaciones del Plan Decenal de educación rural,

se requiere de una multidisciplinaria intervención de la mano de instituciones gubernamentales. A tales efectos, la OCDE (2021) ha señalado como preocupante los altos niveles de deserción escolar y los bajos resultados académicos en estas zonas. Para abordar estas dificultades, Sánchez y navarro proponen medidas que promuevan un desarrollo educativo más equitativo en las zonas rurales, involucrando a las familias y adoptando modalidades educativas más flexibles. También se sugiere establecer aulas especializadas y laboratorios como estándar, particularmente para la enseñanza del inglés, utilizando materiales que favorezcan un aprendizaje más interactivo, lo que necesariamente requiere de una mayor inversión. Asimismo, se enfatiza la necesidad de reformar las políticas educativas, especialmente en lo que respecta a la enseñanza del inglés, para evitar que los estudiantes rurales se queden en desventaja frente a los de áreas urbanas.

Teorías sobre enseñanza del inglés y tareas comunicativas

Modelo pedagógico

El modelo pedagógico es una construcción teórica que organiza de manera sistemática los fundamentos epistemológicos, metodológicos y axiológicos que orientan la práctica educativa. No se limita a ser un esquema prescriptivo, sino que constituye una visión integradora de cómo se concibe al estudiante, al conocimiento y al docente en un contexto específico. De acuerdo con Flórez (1999) los modelos pedagógicos expresan tanto una tradición histórica como una proyección transformadora de la educación, siendo clave en el diseño curricular y en la resignificación de las prácticas docentes. Un modelo pedagógico entonces, se entiende como el entramado teórico-práctico que orienta la acción educativa, ofreciendo principios, objetivos y estrategias que guían la formación.

Según De Zubiria (1994) los modelos pedagógicos deben ser convenientemente dialogantes donde *“La educación es centrada en el*

desarrollo y no en el aprendizaje" (p.12); se experimenta un "reconocimiento de la necesidad de trabajar las dimensiones cognitiva, socioafectiva y práxica"; la educación es vista como un "proceso en el que tanto mediadores como estudiantes cumplen papeles esenciales, pero diferenciado"; existe un "direccionamiento del docente, pero respetando dinámicas y procesos propios y activos del estudiante; el aprendizaje es como un proceso activo y mediado; hay diversidad de estrategias que garanticen reflexión, aprendizaje y diálogo" (p. 8); mientras para Díaz Barriga (2005), los modelos pedagógicos no son recetas técnicas, sino construcciones epistemológicas que articulan teorías de aprendizaje, concepciones de enseñanza y finalidades educativas.

Metodologías para la enseñanza del inglés

A lo largo de la historia, los enfoques y metodologías para la enseñanza del inglés han experimentado una evolución significativa, transitando desde perspectivas tradicionales hacia enfoques contemporáneos. Los primeros, representados por métodos como el de gramática–traducción y el audiolingual, se caracterizan por centrarse en la memorización de reglas gramaticales, la repetición estructural y la traducción de textos, con escasa atención al uso comunicativo del idioma. En contraste, los enfoques contemporáneos, como el enfoque comunicativo y la enseñanza basada en tareas, priorizan el desarrollo de la competencia comunicativa, la interacción significativa y el uso del lenguaje en contextos reales.

En este marco, tanto docentes como investigadores disponen de diversas orientaciones teóricas y prácticas para la enseñanza de idiomas, entre las cuales se destacan la metodología basada en tareas, la enseñanza de destrezas específicas (hablar, escuchar, leer y escribir) y los procesos de evaluación formativa. Asimismo, estos enfoques incorporan elementos fundamentales como el papel de la interacción en el aula, el uso

de materiales auténticos y la adaptación de la enseñanza a los diversos estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

La enseñanza del inglés como lengua extranjera ha experimentado un proceso metodológico complejo y en permanente resignificación, donde cada enfoque refleja tanto las concepciones epistemológicas dominantes como las necesidades socioculturales de cada época. En esta trayectoria, es posible identificar una secuencia evolutiva que va desde métodos normativos y rígidos hasta enfoques flexibles y comunicativos, lo cual evidencia un tránsito hacia la centralidad del aprendiente y de la interacción significativa.

En sus orígenes modernos se encuentra el método de gramática-traducción, hegemónico en los siglos XVIII y XIX, que privilegiaba la traducción de textos literarios clásicos y el estudio exhaustivo de reglas gramaticales. Richards y Rodgers (2014) señalan que este método respondía más a una visión erudita de la lengua que a una finalidad comunicativa, relegando la oralidad a un lugar marginal. Su principal aporte fue cimentar una base analítica, aunque su limitación consistió en su escasa aplicabilidad en contextos de uso real. En respuesta, hacia finales del siglo XIX emergió el método directo, asociado con la figura de Berlitz y otros reformistas europeos (Howatt y Widdowson, 2004). Este método abogaba por la inmersión lingüística, el aprendizaje inductivo de la gramática y la prohibición explícita de la lengua materna, priorizando la oralidad como vehículo de interacción. Aunque innovador, resultaba poco viable en escenarios con grupos numerosos o con docentes no nativos.

Con el auge de los medios de comunicación a mediados del siglo XX se consolidó el método audiovisual, que articulaba estímulos visuales y auditivos como apoyo al aprendizaje. Como apuntan Kelly (1969) y Titone (1976), la premisa era que la asociación multisensorial optimizaba la retención, aunque en la práctica este método adoleció de rigidez y de

escasa atención a la producción espontánea. Casi en paralelo, en las décadas de 1950 y 1960 se expandió el método audiolingual, basado en el conductismo de Skinner (1957) y la lingüística estructural de Bloomfield (1933). Richards y Rodgers (2014) describen cómo este enfoque centraba el aprendizaje en la repetición de patrones, los “drills” y los diálogos prefabricados, bajo la idea de que el hábito lingüístico se forma mediante estímulo y refuerzo. Su principal falencia fue la mecanización de los aprendizajes y la débil transferencia a interacciones reales.

El giro radical se dio con la emergencia del enfoque comunicativo funcional en la década de 1980, sustentado en la noción de competencia comunicativa de Hymes (1972) y operacionalizado por Canale y Swain (1980). Este enfoque se orientó hacia la interacción significativa, la negociación de significados y el uso de materiales auténticos. Widdowson (1978) resalta que el aprendizaje de una lengua debe situarse en la capacidad de actuar comunicativamente en contextos concretos, más allá del dominio gramatical aislado. Finalmente, en el tránsito hacia el siglo XXI se consolidó el enfoque accional, conceptualizado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001). Este paradigma concibe al aprendiente como un “agente social” que emplea la lengua para la realización de tareas situadas en escenarios reales. Nunan (2004) y Ellis (2009) han subrayado que la enseñanza de lenguas, desde esta perspectiva, se estructura en torno a tareas comunicativas que integran habilidades, promueven la autonomía y vinculan la lengua con la acción social.

Cerrando estas ideas, el devenir metodológico de la enseñanza del inglés ilustra un desplazamiento desde paradigmas centrados en la memorización y la repetición hacia enfoques que reconocen la dimensión pragmática, funcional y social del lenguaje.

Este recorrido no solo explica la preeminencia contemporánea de la

enseñanza basada en tareas, también visibiliza cómo la pedagogía de lenguas se ha ido alineando con un horizonte más humanista y accional, en el que la lengua se concibe no como un objeto de estudio aislado, sino como un instrumento de interacción y transformación social. Una vez revisados los enfoques que resumen el tránsito histórico, se continúa con las propuestas contemporáneas, las cuales quedarán articuladas en una síntesis visual al final de este punto “Teorías sobre enseñanza del inglés y tareas comunicativas”.

Enseñanza del idioma inglés basado en tareas comunicativas

La enseñanza basada en tareas comunicativas (*Task-Based Language Teaching, TBLT*) se define como un enfoque que prioriza la realización de tareas significativas como núcleo del aprendizaje, situando el uso del inglés en actividades con propósito real. Esta perspectiva parte de la premisa de que el lenguaje se aprende mejor cuando se emplea como vehículo para resolver problemas o lograr objetivos concretos. Ellis (2009) señala que el enfoque por tareas fomenta la fluidez, la negociación de significados y la reflexión metalingüística, constituyéndose en un modelo que articula la comunicación auténtica con la enseñanza planificada. Este tipo de enseñanzas constituye una metodología en la cual el aprendizaje se articula alrededor de actividades significativas que exigen la utilización del inglés para resolver problemas, completar objetivos o generar productos. Los autores destacan que este enfoque potencia la adquisición al situar al estudiante en un uso funcional del idioma, promoviendo fluidez, negociación de significados y autonomía.

Nunan y las tareas comunicativas

El autor Nunan (1989) es uno de los referentes fundamentales en la consolidación del enfoque basado en tareas. Pionero en definir y sistematizar las tareas como ejes centrales del currículo, integrando objetivos comunicativos reales con actividades contextualizadas y

significativas para el estudiante. Según Nunan, "una tarea comunicativa es un trabajo de aula que involucra a los estudiantes en la comprensión, la manipulación, la producción y la interacción en el idioma de destino, mientras que su atención se centra en el sentido y no en la forma" (Nunan, 1989, p. 67).

Para Muñoz (2010) *"el aprendizaje es considerado, entonces, como un proceso activo, y la enseñanza debe facilitar el procesamiento mental por parte de los estudiantes mediante ejercicios que garanticen la comprensión de los conceptos"* (p.74)

Se trata de un proceso reflexivo y centrado en la resolución de tareas comunicativas que experimentan los estudiantes y esto hace que simulen el uso real del lenguaje en contextos sociales. Los autores anteriormente mencionados enfatizan que las tareas del contexto real requieren que los estudiantes se acerquen entre sí y se interrelacionen adoptando roles entre pares dentro de su tarea comunicativa. En clase, el tipo de conducta que se requiere de ellos es mucho más sencilla que en el mundo más allá del aula; es decir, que las tareas comunicativas desde la visión pedagógica comprometen a los alumnos en tareas que improbablemente realicen fuera del aula. Tal situación se evidencia cuando una persona estudiante de inglés aprende frases para responder preguntas que en la realidad cotidiana un nativo no te las haría.

En este caso, se podría inferir que hay cierta necesidad de incluir el factor cultural entre las lenguas. También, se destaca el uso de tareas auténticas en el aula, ya que ayudan a los alumnos a replicar o ensayar los comportamientos comunicativos que se les exigirá en el mundo real. Lo que se propone para una enseñanza de cualquier idioma es que las estrategias deben ser, en primer lugar, atractivas, dinámicas y motivadoras, así como innovadoras, además, deben estar estrechamente ligadas a la realidad en la que se imparte el conocimiento, procurando usar el idioma en situaciones

comunicativas vividas y no específicamente en normas lingüísticas sin sentido alguno.

De acuerdo con Nunan, una tarea comunicativa tiene elementos que permiten su planificación y sistematización:

1. Objetivo (*Goal*): Lo que se espera que el estudiante logre al final de la tarea. Está vinculado con el uso funcional y significativo del idioma, no solo con el dominio gramatical.
2. Entrada (*Input*): Material o estímulo lingüístico que desencadena la tarea. Puede ser un texto, una imagen, un video, una grabación, etc.
3. Procedimiento (*Procedure*): Las acciones o pasos que los estudiantes deben seguir para completar la tarea. Incluye instrucciones, secuencia de actividades, roles, y estrategias.
4. Actividad del estudiante (*Learner activities*): Comportamientos o procesos cognitivos y comunicativos que los estudiantes desarrollan para cumplir la tarea (por ejemplo: clasificar, discutir, decidir, resolver, negociar).
5. Configuración (*Setting*): Organización social de la actividad, como trabajo en parejas, en grupos, individual o en plenario.
6. Resultado (*Outcome*): Producto final tangible o intangible de la tarea, que puede ser una presentación, una solución a un problema, una entrevista, etc.

Trung: dinamismo, trabajo colaborativo y contextos flexibles en las tareas comunicativas

La implementación de las tareas comunicativas propicia la intervención dinámica y la animación en los estudiantes. De acuerdo con la investigación de Trung (2020), los estudiantes se apropian mejor del proceso de aprender cuando este es más innovador y activo en su metodología, en lugar de una clase magistral de tipo conductista donde el

docente solo da información sin importar si esta es comprendida o no. En este sentido, el autor afirma que “Las actividades basadas en tareas alientan a los estudiantes a interactuar dinámicamente con sus compañeros, negociar significados de manera colaborativa y participar activamente en contextos de aprendizaje flexibles donde el uso del lenguaje se vuelve significativo en lugar de mecánico*”.* (Trung, 2020, p. 47). Bajo el enfoque de tareas comunicativas, los estudiantes son los sujetos de mayor relevancia en el proceso, lo que va en concordancia con la pedagogía contemporánea.

Según el autor, esta metodología resulta más efectiva cuando los estudiantes se agrupan para trabajar. Esta estrategia, además de reforzar las destrezas del idioma, también propicia elementos necesarios para la convivencia y la interacción con los demás, haciendo uso del trabajo colaborativo y confrontando situaciones en equipo. El aprendizaje colaborativo es pieza clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que permite la comprensión efectiva del idioma, así como también propicia el desarrollo social de los estudiantes. En ese sentido, el método por tareas se adapta con facilidad a los ambientes de pocos recursos, como las instituciones de localidades rurales.

En contraste con otros métodos que requieren múltiples elementos para que puedan ser aplicados, como las herramientas tecnológicas, las tareas comunicativas se pueden implementar con pocos recursos. Los maestros tienen la oportunidad de desarrollar tareas enfocadas en la realidad auténtica de los estudiantes, valiéndose de lo que les rodea y las experiencias diarias para generar situaciones comunicativas efectivas. Esta característica es lo que hace viable y aplicable en estas instituciones rurales, donde las condiciones escolares y el acceso a la tecnología son limitados. Finalmente, resalta la relevancia de la evaluación continua como parte del enfoque basado en tareas, ya que esta realiza un seguimiento permanente en los avances del estudiante y una retroalimentación

constante que mejora el proceso educativo.

Valencia: las tareas comunicativas y la contextualización de saberes

Para Valencia (2021), las tareas comunicativas ofrecen un enfoque metodológico especialmente útil para contextos educativos rurales, en la medida en que permiten una adaptación directa a las realidades cotidianas de los estudiantes. Lo práctico de estas tareas radica en su capacidad para integrarse con el entorno inmediato de los educandos, aprovechando sus experiencias, saberes previos y formas de interacción social. De esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés no se percibe como algo ajeno o impuesto, sino como una extensión natural de su vida diaria, lo que fomenta un mayor interés, entusiasmo y disposición hacia el aprendizaje.

En palabras de la autora, “lo práctico de las tareas comunicativas hace posible que estas se contextualicen con facilidad, haciendo uso del entorno, la cotidianidad y vivencias de los mismos estudiantes, lo que conlleva a un mejor entusiasmo y a un mejor aprendizaje” (p. 66). En este marco, las tareas comunicativas se convierten en una herramienta poderosa no solo para el desarrollo de las competencias lingüísticas, comprensión oral, producción escrita, interacción y expresión, sino también para responder a las necesidades específicas que presentan las zonas rurales, tales como la limitada infraestructura tecnológica, la falta de docentes especializados o el acceso restringido a materiales educativos.

Hablar de tareas comunicativas es el resultado evolutivo de los métodos y enfoques en la enseñanza del inglés que va desde los modelos tradicionales hasta las propuestas comunicativas e integradoras contemporáneas. Tal recorrido no solo revela cambios epistemológicos, sino también transformaciones en la concepción del aprendiente, del rol docente y de los contextos de uso de la lengua. En efecto, desde el método

de gramática–traducción (Richards y Rodgers, 2014), caracterizado por el énfasis en la traducción literal y el aprendizaje memorístico, hasta los planteamientos del enfoque accional (Consejo de Europa, 2001; Nunan, 2004; Ellis, 2009), centrado en la actuación del estudiante como agente social, se ha transitado hacia la consolidación de metodologías que priorizan la comunicación auténtica, la interacción y la pertinencia contextual.

Así como la emergencia del enfoque por tareas (Long, 1991; Nunan, 1989, 2004) y de propuestas innovadoras como las tareas dinámicas de Trung (2020) y la contextualización de saberes en entornos rurales (Valencia, 2021), marcan un punto de inflexión en la enseñanza del inglés, especialmente en territorios donde las condiciones sociales y educativas exigen flexibilidad metodológica y creatividad pedagógica.

Harmer y la metodología ecléctica

La teoría propuesta por Jeremy Harmer en su obra The Practice of English Language Teaching (2001), traducida al español como *La práctica de la enseñanza del idioma inglés*, se centra en una visión integradora, comunicativa y centrada en el estudiante para la enseñanza del idioma inglés. Harmer promueve que no existe un único método adecuado para todas las situaciones; los profesores deben combinar enfoques de acuerdo con el contexto y las necesidades de sus estudiantes; es decir, una combinación equilibrada de diferentes enfoques y estrategias pedagógicas, con el fin de responder a las necesidades, estilos de aprendizaje y contextos particulares de los estudiantes. Los planteamientos presentados por Harmer (2001) sobre el vocabulario y la categoría gramatical de la palabra *"muestran algunas de las dificultades que enfrentan los estudiantes al momento de buscar equivalencias léxicas en diccionarios bilingües inglés-español"* (p. 83).

Sobre la cita anterior, la categoría gramatical de las palabras constituye un eje cardinal en los estudios lingüísticos, en tanto que permite comprender cómo los cambios morfológicos afectan no solo la estructura formal del léxico, sino también su función en la construcción del discurso. El texto reseñado enfatiza en la naturaleza dinámica de las palabras, subrayando que su pertenencia a una determinada clase gramatical no es un atributo fijo, sino un rasgo susceptible de mutación en virtud de los procesos de afijación. Harmer (2001) agrega que los morfemas pueden operar como mecanismos de estabilidad, al no alterar la categoría gramatical, o como detonantes de transformación semántica y funcional, caso de los prefijos que introducen oposiciones o contrastes significativos.

Desde una perspectiva interpretativa, lo anterior permite inferir que la morfología no solo actúa como un nivel de organización formal del lenguaje, sino también como un dispositivo de plasticidad cognitiva que faculta a los hablantes para ampliar el repertorio expresivo. El hecho de que un vocablo pueda habitar más de una clase gramatical sin necesariamente modificar su forma, o bien a través de alteraciones morfológicas específicas, evidencia la flexibilidad constitutiva del inglés y su capacidad de adaptación a múltiples entornos comunicativos.

En términos pedagógicos, este enfoque ofrece una oportunidad invaluable: concebir la enseñanza de la gramática no como un inventario rígido de reglas, sino como un proceso que visibiliza las múltiples posibilidades de la palabra en contextos auténticos. Así, el estudio de los cambios morfológicos se erige no únicamente como un ejercicio normativo, sino como un recurso para fomentar la conciencia metalingüística, la autonomía en el aprendizaje y la comprensión de la lengua como un sistema en permanente transformación.

Desde una perspectiva más allá del vocabulario y las frases lejos de la gramática y sus normas, se estima que uno de los pilares centrales de

su planteamiento es que el aprendizaje efectivo de un idioma requiere de una exposición significativa al lenguaje (input), de una práctica activa (output), y un entorno emocionalmente favorable para que los estudiantes puedan construir su conocimiento lingüístico de forma natural y motivada. El autor, destaca el valor del enfoque comunicativo, priorizando la interacción y el uso funcional del idioma, más allá del aprendizaje mecánico de reglas gramaticales.

Además, resalta el papel clave del docente, un facilitador del aprendizaje, un guía que debe crear un ambiente propicio para que los estudiantes construyan su conocimiento del idioma. Otro aspecto fundamental en su teoría es el uso de materiales auténticos y significativos, como canciones, películas, noticias o conversaciones reales, que fomenten el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma: comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura. También enfatiza la importancia de considerar las inteligencias múltiples, los estilos de aprendizaje y las emociones del estudiante, así como la necesidad de generar clases dinámicas, participativas y con tareas que conecten con el mundo real.

Richards y Rogers (2014) y el enfoque comunicativo funcional

Por otro lado, Richards et al. (2014) analizan los avances y objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras, ofreciendo un examen de las teorías de aprendizaje predominantes en su momento. Los autores sostienen que la enseñanza de un idioma no debe limitarse a un único propósito, sino que debe diversificarse en estrategias y actividades acordes con dichas teorías, así como con la realidad de los estudiantes y el contexto educativo en el que se desarrolla el proceso formativo.

Asimismo, plantean que el aprendizaje significativo se alcanza mediante el uso de estrategias dinámicas e innovadoras, orientadas hacia

la perspectiva comunicativa, el aprendizaje basado en tareas y el desarrollo de competencias comunicativas. En este sentido, enfatizan que el aprendizaje de una lengua extranjera debe fundamentarse en su uso práctico y no centrarse exclusivamente en el estudio de estructuras gramaticales.

Por otra parte, un enfoque comunicativo funcional, según Peña y López (2002), habla de un maestro que guía sus enseñanzas a utilizar la escritura con significado, es decir que, aprender a escribir involucra el saber lo que se escribe y para qué se escribe. *"Cada vez más maestros, por lo menos en el discurso, aceptan que el lenguaje escrito debe de ser trabajado con ese enfoque"* (p. 29). Así que esta teoría se enfoca más en las competencias comunicativas que en las gramaticales.

Richards y Renandya, enfoque integrador y contextual

Más adelante, Richards y Renandya (2002) ofrecen un compendio riguroso y actualizado de teorías, enfoques y estrategias metodológicas vigentes en la enseñanza de lenguas extranjeras, aportando una mirada crítica sobre cómo debe plantearse este proceso en función de los cambios sociales, culturales y pedagógicos del siglo XXI. Los autores advierten que limitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua a objetivos rígidos o exclusivamente gramaticales es contraproducente, ya que el aprendizaje de idiomas debe ser diverso, flexible y contextualizado, permitiendo al estudiante conectarse de manera auténtica con el idioma que aprende. En este sentido, proponen una articulación entre teoría y práctica, integrando elementos como la perspectiva comunicativa, el aprendizaje basado en tareas (TBLT), el uso de materiales auténticos y estrategias innovadoras que promuevan la interacción, el pensamiento crítico y el desarrollo de competencias comunicativas.

Se interpreta que la enseñanza debe ajustarse al contexto en el que

se desarrolla, reconociendo que las necesidades, intereses y experiencias de los estudiantes son elementos clave en la construcción de un aprendizaje significativo. Por ello, Richards (*ob cit.*) sugieren que el éxito en la enseñanza del inglés no depende únicamente del dominio gramatical, también depende de la capacidad de utilizar el idioma de manera funcional, práctica y significativa en situaciones reales. Esta propuesta resulta especialmente relevante en contextos rurales o vulnerables, donde las estrategias innovadoras permiten superar limitaciones de recursos y fortalecen el rol activo del estudiante en su propio proceso formativo.

Michael Long y la enseñanza de idiomas basada en tareas

Michael Long, en la década de 1990 desarrolló y consolidó la propuesta metodológica conocida como *Task-Based Language Teaching* (TBLT) o Enseñanza de Idiomas Basada en Tareas. Esta teoría surge como una evolución crítica del enfoque comunicativo tradicional, en respuesta a la necesidad de prácticas pedagógicas más auténticas y centradas en el estudiante. Long (1991), plantea que *"la enseñanza debe organizarse en torno a tareas comunicativas reales, es decir, actividades significativas que representen usos del lenguaje en contextos cotidianos o profesionales del aprendiz"* (p. 45).

Uno de los aportes más relevantes de su propuesta es el énfasis en la interacción significativa como motor del aprendizaje, así como en la importancia de la negociación del significado durante la comunicación. Según Long, no basta con la práctica de estructuras lingüísticas aisladas: es indispensable que el estudiante se involucre en procesos donde el lenguaje tenga una función social real y esté vinculado con sus intereses, necesidades y entorno sociocultural. De este modo, el aprendizaje se vuelve vivencial, contextualizado y experimental, lo que favorece tanto la adquisición natural de la lengua como el desarrollo de competencias comunicativas genuinas.

Además, Long subraya que el TBLT permite atender la diversidad de niveles, ritmos de aprendizaje y contextos educativos, lo cual lo hace especialmente útil en escenarios con recursos limitados o con estudiantes que requieren una conexión más concreta entre el aprendizaje escolar y su realidad. Así, esta propuesta metodológica se alinea con una enseñanza centrada en el estudiante, flexible y adaptable a contextos como los rurales o vulnerables, donde las tareas pueden diseñarse a partir de situaciones del entorno inmediato, facilitando una apropiación significativa del inglés como herramienta funcional.

A continuación, se presenta un cuadro comparativo ampliado, incorporando los métodos y enfoques mencionados. Esta sección quedará articulada en una síntesis visual que resuma el tránsito histórico y las propuestas contemporáneas, descrito en la siguiente tabla 1.

Tabla 1.

Síntesis métodos y enfoques para la enseñanza del inglés y tareas comunicativas

Método / Enfoque	Autores representativos	Características principales	Limitaciones
Gramática–traducción (siglos XVIII–XIX)	Richards y Rodgers (2014); Kelly (1969)	- Traducción de textos clásicos. - Gramática deductiva. - Uso de la L1.	- Sin oralidad. - Aprendizaje memorístico.
Método directo (finales XIX – inicios XX)	Berlitz; Howatt y Widdowson (2004)	- Inmersión en L2. - Gramática inductiva. - Oralidad prioritaria.	- Requiere docentes nativos. - Difícil en clases numerosas.
Método audiovisual (mediados del XX)	Kelly (1969); Titone (1976)	- Uso de imágenes y grabaciones. - Asociación multisensorial.	- Escasa espontaneidad. - Dependencia tecnológica.
Método audiolingual (1950–1970)	Bloomfield (1933); Skinner (1957)	- Basado en conductismo. - Drills, repeticiones, diálogos.	- Aprendizaje mecanizado. - Poca transferencia real.

Enfoque comunicativo funcional (años 80)	Hymes (1972); Widdowson (1978); Canale y Swain (1980)	- Competencia comunicativa. - Materiales auténticos. - Trabajo colaborativo.	- Puede descuidar gramática. - Alta preparación docente.
Task-Based Language Teaching (TBLT)	Long (1991)	- Aprendizaje basado en tareas reales. - Negociación de significados. - Contextualización vivencial.	- Difícil aplicación en contextos rígidos. - Exige alta creatividad docente.
Enfoque accional (2000 en adelante)	Consejo de Europa (2001); Nunan (2004); Ellis (2009)	- Aprendiente como *agente social*. - Tareas comunicativas reales. - Integración de habilidades.	- Planificación compleja. - Exigente en tiempo/recursos.
Metodología ecléctica	Harmer (2001)	- Combinación flexible de enfoques. - Input comprensible y output activo. - Uso de materiales auténticos. - Consideración de inteligencias múltiples.	- Riesgo de incoherencia metodológica si no se articula bien.
Enfoque comunicativo ampliado	Richards et al. (2002)	- Aprendizaje significativo. - Diversificación de estrategias. - Actividades dinámicas e innovadoras.	- Difícil equilibrio entre teoría y práctica en ciertos contextos.
Enfoque integrador y contextual	Richards y Renandya (2002)	- Articulación entre teoría y práctica. - Contextualización del aprendizaje. - Uso de materiales auténticos. - Pensamiento crítico y competencias comunicativas.	- Puede ser complejo en ambientes con carencias materiales o pedagógicas.
Tareas comunicativas	Nunan (1989, 2004); Bygate,	- Tareas auténticas y	- Requiere capacitación

(definición sistemática)	Skehan y Swain (cit. en Mishan, 2005)	pedagógicas. - Elementos clave: objetivos, input, procedimiento, actividades, setting, outcome.	docente especializada.
Tareas comunicativas dinámicas	Trung (2020)	- Aprendizaje colaborativo. - Pertinencia en contextos rurales. - Adaptación a recursos limitados. - Evaluación continua.	- Puede depender de motivación grupal. - Requiere mediación docente constante.
Tareas comunicativas y contextualización de saberes	Valencia (2021)	- Adaptación al entorno inmediato. - Uso de experiencias cotidianas. - Mayor motivación en contextos rurales.	- Dificultad de acceso a materiales complementarios. - Exigencia de creatividad docente permanente.

Nota: Elaboración propia (2025)

Con esta tabla 1, la línea metodológica queda completamente trazada de la siguiente manera:

De los métodos tradicionales (gramática-traducción, directo, audiovisual, audiolingual), a los enfoques comunicativos (funcional, accional, TBLT, tareas comunicativas), hasta las propuestas contemporáneas e integradoras (Harmer, Richards y Renandya, Trung, Valencia), se desglosan los fundamentos teóricos que sustentan esta investigación haciendo un análisis comparativo de los métodos y enfoques. Se evidencia que la enseñanza del inglés ha evolucionado de una instrucción centrada en la transmisión de estructuras gramaticales hacia un proceso formativo que reconoce la dimensión social, cultural y pragmática del lenguaje.

Los aportes de autores como Hymes (1972), Canale y Swain (1980), Harmer (2001) y Richards y Renandya (2002) sustentan la necesidad de

privilegiar la comunicación, la contextualización y la integración de habilidades, aspectos que hoy se constituyen en referentes ineludibles para una pedagogía crítica e inclusiva. En contextos rurales, estas tendencias adquieren mayor relevancia, puesto que permiten superar la rigidez metodológica e incorporar prácticas más significativas, participativas y ajustadas a la realidad del estudiantado. De este modo, la enseñanza del inglés se reconfigura no como mera transmisión de saberes lingüísticos, sino como una práctica emancipadora que posibilita la construcción de ciudadanía, la apertura intercultural y la resignificación de los aprendizajes en relación con el territorio.

Enfoques metodológicos comunicativos para la enseñanza del inglés en zona rural

Estos enfoques son necesarios conocerlos desde las diferentes perspectivas y visiones de autores, a fin de establecer una comunicación situada en medio del proceso de enseñanza del inglés en entornos rurales, donde se estima una mejor interacción con base en las realidades que les rodea a los estudiantes y no solamente dentro del salón de clases.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia y la educación rural

En relación con los programas para la enseñanza del inglés, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia ha establecido diversos programas y políticas con la finalidad de reforzar el bilingüismo, enfocándose específicamente en la formación del inglés. Mediante el Programa Nacional de Bilingüismo, se han creado estrategias que van desde la formación permanente de educadores, la construcción de recursos didácticos y tecnológicos, y el manejo de aplicaciones digitales. Por ejemplo, iniciativas como *Inspiring Teachers* propuesto por el Ministerio de Educación Nacional en 2019, han beneficiado a más de 4.800 docentes con cursos de formación, y la aplicación Be (The) 1: Challenge ha permitido a más de 330.000 estudiantes fortalecer sus competencias en inglés de

manera lúdica.

Adicionalmente, se han promovido intercambios culturales y educativos internacionales mediante el programa Global Classroom, que ha vinculado a instituciones colombianas con otras en el extranjero (MEN, 2021). Entre los aciertos del Ministerio, se destacan los avances en la integración de tecnologías para mejorar la enseñanza y el aprendizaje del inglés, y la creación de estándares claros para evaluar el nivel de competencia lingüística en el país.

Monserrate y la comunicación auténtica, TIC y la evaluación formativa

Monserrate et al. (2023) presentan tres enfoques metodológicos que promueven la innovación en enseñanza del inglés entre los cuales se encuentra el enfoque por tareas, promueve una comunicación auténtica, poniendo a los estudiantes en situaciones reales o simuladas donde deben usar el idioma para resolver problemas e intercambiar información. Este enfoque, junto con la enseñanza centrada en el estudiante, facilita un aprendizaje activo y personalizado, mientras que la enseñanza colaborativa fomenta el trabajo en equipo, permitiendo que los estudiantes desarrollen habilidades tanto comunicativas como sociales. Lo anterior aporta a la concepción de implementar metodologías que se salen de lo tradicional y que pueden ser implementadas a los contextos rurales.

Además, la integración de recursos tecnológicos y multimedia apoya este proceso al ofrecer herramientas dinámicas que complementan el aprendizaje; eso permite inferir que las metodologías para la enseñanza contemporáneas exigen la implementación de herramientas TIC que no solo faciliten los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que también se innove en las mismas metodologías, lo que implica y sigue siendo un reto. De otro lado, añade que la evaluación formativa y continua sigue siendo la forma líder de evaluar, puesto que, asegura un seguimiento constante del

progreso, permitiendo ajustes oportunos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este enlace entre las percepciones permite el desarrollo de un modelo pedagógico apropiado para la formación en el área de inglés en las escuelas establecidas en zonas rurales al construir espacios de enseñanza más dinámicos y adecuado para los estudiantes. Al enfocarse en la resolución de problemas y socialización, el modelo logra que los estudiantes de las zonas vulnerables, quienes en su mayoría se encuentran limitados por la carencia de recursos tecnológicos, puedan alcanzar las competencias comunicativas en el área mencionada de forma óptima desde su propio contexto, formando así a personas capaces para afrontar retos generales.

Docentes no especialistas en la enseñanza del idioma inglés

Un docente no especialista en un área específica es aquel que, sin formación formal en dicha disciplina, asume la responsabilidad de enseñarla. En el contexto rural colombiano, esto es común debido a la escasez de profesionales especializados, lo que obliga a maestros de primaria a impartir clases de inglés sin la preparación adecuada. De acuerdo con Barrantes et. al (2024) se comprende que:

> En las zonas rurales, enseñar inglés presenta desafíos para los docentes, que no sólo enseñan una lengua extranjera, sino que también trabajan en el nuevo modelo de Escuela Nueva, donde solo un maestro por cada escuela primaria enseña todas las materias. (p. 6)

En el contexto educativo rural colombiano, una de las problemáticas más significativas radica en la asignación de docentes no licenciados para la enseñanza de áreas específicas como el inglés, lo que genera serias desventajas en el proceso formativo de los estudiantes. Estos maestros, sin formación formal en lengua extranjera ni en metodologías propias de su

enseñanza, enfrentan múltiples desafíos: desconocimiento de la didáctica del idioma, escasez de recursos pedagógicos, limitaciones tecnológicas y falta de acompañamiento institucional, lo que se traduce en clases poco efectivas y baja motivación estudiantil.

Esta situación, como lo advierten Loaiza Hurtado, (2022), evidencia una brecha entre las políticas educativas que exigen altos estándares de calidad y la realidad de los territorios rurales, donde las condiciones materiales y formativas son precarias. Sin embargo, mejorar esta situación es posible si se implementan estrategias pertinentes como programas de formación continua en didáctica del inglés, el diseño de materiales contextualizados que respondan a las dinámicas locales, el fortalecimiento del acompañamiento institucional y el uso pedagógico de tecnologías accesibles. Estas acciones no solo permitirían mejorar la práctica docente, sino también garantizar una educación más equitativa y de calidad en las zonas rurales.

Docentes no especialistas

La experiencia docente no sólo presenta un compromiso comunicacional con la lengua extranjera de inglés, también surgen ciertas dificultades con las etnias indígenas, quienes conservan sus dialectos y los docentes se ven en la obligación de ubicar traductores en las comunidades étnicas. El tema de esta investigación, no persigue llegar a tomar estas medidas para establecer conexión entre la lengua materna y la lengua extranjera; en su lugar se estima capacitarlos en un proceso de aprendizaje dirigido a los docentes; de esta manera, se busca orientar, instruir y preparar a los docentes no especialistas en lenguas para que ejerzan sus conocimientos desde tareas comunicativas flexibles y colaborativas.

Esta condición plantea retos en cuanto a la suficiencia lingüística, la formación didáctica y el acceso a materiales adecuados. Johnson (2009)

explica que el perfil docente no se agota en la formación disciplinar, en su lugar, se construye en la práctica mediante la reflexión y la mediación pedagógica. Según González (2021), los docentes no especialistas enfrentan limitaciones en competencia lingüística y metodológica, pero desarrollan estrategias de mediación creativas que responden a las demandas de sus comunidades educativas.

Comunicación auténtica

La comunicación auténtica se concibe como el proceso interactivo en el que los interlocutores intercambian significados reales en situaciones genuinas, superando los ejercicios artificiales de repetición o memorización propios de enfoques tradicionales. En el aprendizaje del inglés, la autenticidad comunicativa constituye la condición *sine qua non* para el desarrollo de competencias pragmáticas, en tanto favorece el uso de la lengua en contextos cotidianos y profesionales donde la intención comunicativa prevalece sobre la forma lingüística. Autores como Canale y Swain (1980) y Littlewood (2014) subrayan que la autenticidad en la comunicación incrementa la motivación, genera pertinencia y fortalece la competencia comunicativa integral.

La comunicación auténtica se entiende como la interacción lingüística que se produce en contextos genuinos, donde el intercambio de significados responde a necesidades reales del hablante y no a ejercicios artificiales de aula. Su valor radica en que sitúa al estudiante en una práctica discursiva que aproxima el aprendizaje a la vida cotidiana, fortaleciendo la competencia comunicativa integral. En este sentido, Richards y Rodgers (2014) sostienen que: *"se abordan otras direcciones en la enseñanza de idiomas, como las iniciativas basadas en resultados"* (p. 3), de manera que, el aprendizaje de una lengua solo adquiere relevancia cuando se vincula con situaciones sociales auténticas que movilizan el sentido para mejorar resultados.

Didáctica del idioma inglés

La didáctica del inglés se comprende como el conjunto de saberes, principios y estrategias que orientan la planificación, mediación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta lengua. Desde una perspectiva crítica, trasciende la mera transmisión de contenidos gramaticales para configurarse como un campo epistemológico que vincula la lingüística aplicada, la pedagogía y las necesidades contextuales de los aprendices. Richards y Rodgers (2014) argumentan que la didáctica de lenguas debe responder a una doble exigencia: la rigurosidad científica de los enfoques lingüísticos y la flexibilidad pedagógica frente a los contextos sociales y culturales en que se implementa.

Desde una perspectiva del rol del docente de inglés, la didáctica del inglés es el campo pedagógico que se ocupa de diseñar, fundamentar y proyectar estrategias metodológicas que hagan viable la enseñanza de esta lengua como lengua extranjera o segunda lengua. No se limita a la instrucción gramatical, sino que abarca dimensiones cognitivas, socioculturales y comunicativas. Como señala Stern (1983), la didáctica de las lenguas debe articular teoría y práctica para responder a contextos específicos, incluyendo aquellos con limitaciones materiales y culturales.

Educación rural inclusiva

La educación rural inclusiva constituye una perspectiva que reconoce la diversidad cultural, lingüística y social de los territorios rurales y que apuesta por garantizar el derecho a una formación equitativa en condiciones de calidad. No se reduce a la expansión de cobertura, sino que implica transformar las prácticas pedagógicas para hacerlas sensibles a las realidades locales. Autores como Boix (2015) y UNESCO (2017) sostienen que la educación inclusiva en contextos rurales demanda superar la

desigualdad histórica en el acceso a recursos, integrando metodologías flexibles que promuevan participación, equidad y pertinencia cultural.

De acuerdo con lo expuesto, la educación rural inclusiva se concibe como un modelo que reconoce la diversidad cultural, social y lingüística de los territorios, garantizando igualdad de oportunidades para estudiantes en condiciones de vulnerabilidad geográfica. Según Torres (2018) y UNESCO (2021), una educación rural inclusiva implica superar la marginación histórica de las comunidades rurales mediante políticas que promuevan equidad, pertinencia y justicia educativa.

El docente de inglés como guía y mediador

El rol docente en la educación contemporánea se redefine desde la figura de transmisor de conocimientos hacia la de facilitador, mediador y acompañante en la construcción de aprendizajes significativos. En la enseñanza del inglés, esta mediación se expresa en el diseño de ambientes de aprendizaje activos, el fomento de la interacción y la orientación de los estudiantes hacia la autonomía. Vygotsky (1978) conceptualiza esta función a través de la “zona de desarrollo próximo”, donde el maestro posibilita el tránsito de lo que el estudiante puede hacer con ayuda hacia lo que logra de manera independiente. Harmer (2015) reafirma que el docente debe equilibrar su rol de guía con el de observador y evaluador de procesos comunicativos. Esto quiere decir, que la importancia del rol del docente como guía y mediador se inscribe en las corrientes pedagógicas contemporáneas que conciben al maestro tanto como transmisor de conocimientos acabados, así como facilitador de experiencias de aprendizaje. Vygotsky (1978) estableció que la mediación pedagógica favorece la zona de desarrollo próximo, permitiendo que el estudiante transite de lo que sabe hacia lo que puede llegar a dominar mediante la interacción guiada.

Prácticas profesionales docentes de inglés

Las prácticas profesionales de los docentes de inglés se entienden como el conjunto de acciones pedagógicas, didácticas y evaluativas que desarrollan en el aula y en la comunidad educativa, en correspondencia con sus saberes, competencias y contexto. Estas prácticas no son estáticas, debido a que se reconfiguran continuamente frente a las demandas sociales y políticas del sistema educativo. Zeichner (2016) sostiene que las prácticas docentes constituyen un campo reflexivo donde convergen la teoría pedagógica, la experiencia y la innovación didáctica. Concluyendo esta idea, las prácticas profesionales docentes de inglés hacen referencia al conjunto de experiencias, saberes y decisiones que los maestros ponen en juego en el ejercicio cotidiano de la enseñanza de este idioma.

Estas prácticas, según Schön (1992), se caracterizan por su carácter reflexivo, pues en ellas se entrelazan conocimientos teóricos, condiciones contextuales y aprendizajes derivados de la acción pedagógica. Quiere decir que, dentro de estas prácticas, las tareas comunicativas se definen como actividades diseñadas para que los estudiantes utilicen el idioma en situaciones significativas, con un propósito más allá del simple dominio de la forma lingüística. Nunan (2004) define el concepto de tarea como *"una actividad o acción la cual es llevada a cabo como el resultado de un proceso o comprensión de un idioma (e.g. como una respuesta), por ejemplo, escuchar un audio, desempeñar algún comando, escuchar alguna instrucción"* (p.74).

Asimismo, las describe como instrumentos pedagógicos que promueven la comprensión y producción de mensajes en contextos reales, desarrollando la competencia comunicativa mediante la acción, la interacción y la negociación de significados. A continuación, se resumen en la siguiente tabla 2, los teóricos que intervienen en el marco referencial de esta investigación doctoral:

Tabla 2.

Resumen Teórico

Categorías según teóricos	Conceptualización (síntesis)	Autores más representativos
Comunicación auténtica	Interacción genuina en la lengua meta que prioriza la construcción de sentido y la negociación de significados en contextos reales.	Hymes (1972), Canale & Swain (1980), Richards (2006).
Didáctica del idioma inglés	Conjunto de saberes, estrategias y principios que orientan la enseñanza del inglés desde perspectivas pedagógicas y metodológicas.	Richards y Rodgers (2014), Harmer (2007), Kumaravadivelu (2006).
Docentes no especialistas	Profesores que, sin formación específica en lengua extranjera, asumen la enseñanza del inglés en contextos escolares rurales.	Freeman (2016), Banegas (2011), Malderez y Wedell (2007).
Educación rural inclusiva	Propuesta pedagógica que reconoce la diversidad social, cultural y territorial de las comunidades rurales, garantizando acceso y equidad.	UNESCO (2017), Corbett (2001), Colbert (2006).
El docente como guía y mediador	Rol del maestro que orienta, acompaña y facilita el aprendizaje mediante procesos de construcción activa de conocimiento.	Vygotsky (1978), Freire (1996), Bruner (1997).
Enseñanza del inglés basada en tareas comunicativas	Método que organiza el aprendizaje alrededor de tareas significativas que promueven la comunicación y el uso funcional de la lengua.	Ellis (2003), Willis y Willis (2007), Nunan (2004).
Modelo pedagógico	Esquema teórico y práctico que articula principios educativos, estrategias didácticas y propósitos formativos en un sistema coherente.	Díaz Barriga (2003), Flórez (2005), Shulman (1987).
Políticas educativas	Directrices y marcos normativos que regulan, orientan e impactan la práctica docente y los programas de enseñanza de lenguas.	MEN (2006), Ball (1994), Fullan (2007).
Prácticas profesionales docentes de inglés	Acciones pedagógicas y estrategias que los maestros implementan en el aula para favorecer el aprendizaje del idioma.	Richards y Lockhart (2007), Johnson (2009), Farrell (2015).

Tareas comunicativas	Actividades diseñadas para generar interacción auténtica en la lengua meta, orientadas al logro de objetivos comunicativos reales.	Long (1985), Skehan (1998), Ellis (2017).

Nota: Elaboración de la autora de esta investigación (2025)

Por lo antes expuesto, las bases conceptuales constituyen el cimiento epistemológico y pedagógico que orientan la presente investigación, en tanto clarifican las categorías que estructuran la comprensión del fenómeno educativo en las escuelas rurales de Florencia, Caquetá. Cada concepto abordado no sólo se reduce a una definición técnica, también integra en un entramado que explica la pertinencia de un modelo pedagógico basado en tareas comunicativas, en el cual la enseñanza del inglés trasciende la enseñanza de contenidos para convertirse en un espacio de interacción significativa, inclusión y desarrollo profesional docente. Este corpus teórico se convierte, así, en el marco de referencia que antecede a las próximas bases legales y que guía el diseño metodológico de la sección siguiente, en donde se plantea de manera sistemática la estrategia investigativa que permitirá operacionalizar dichas categorías en la realidad escolar, asegurando la coherencia entre los fundamentos conceptuales y la praxis pedagógica proyectada.

Bases legales

Este apartado tiene por finalidad desglosar las principales leyes con sus normas y reglamentos relacionadas con el tema de investigación, iniciando desde la más amplia y con mayor peso jurídico, hasta las más específicas. En tal sentido, se menciona primordialmente, la Ley General de Educación en Colombia (Ley 115 de 1994), la cual funge como marco normativo que regula los principios, objetivos y fines de la educación en el país. Dicha Ley fundamenta las bases para habilitar el acceso a una educación de calidad, generalizada en todos los aspectos que conforman a un

ciudadano, dirigida al logro de competencias, científicas, y laborales, enalteciendo siempre la diversificación que existe en la cultura y sociedades colombianas, también tiene como eje fundamental una educación equitativa sobre todo en la cobertura del espacio geográfico y el derrumbe de obstáculos que han sectorizado a la población como por ejemplo los espacios rurales y los urbanos.

En cuanto a la educación bilingüe, encuentra su apoyo en la Ley de Educación 115, donde se resalta la importancia de enseñar lenguas extranjeras a nuestros estudiantes y particularmente inglés, este como parte de una herramienta importante para incorporar a los estudiantes en un mundo absorbido por la globalización, siguiendo lo que establece la ley, esta establece que las instituciones educativas, deben poner en marcha programas y estrategias para la impartición de las clases de inglés, con la objetividad de que el estudiante pueda comunicarse mediante este idioma. No obstante, aunque en la ley se visualiza la obligatoriedad de hacer valer el bilingüismo, no especifica cuáles serán los modos de cómo hacer esto posible, así como tampoco menciona como hacer llegar esta ordenanza a las áreas vulnerables.

En los espacios rurales, la educación bilingüe confronta retos que resultan extenuantes para las políticas educativas, tales como pocos docentes capacitados en la especialidad de inglés, escasos recursos tecnológicos y pedagógicos y el poco acceso a una educación de calidad, todo esto ha detenido el avance de las políticas bilingües. Siendo la Ley General de Educación supremamente inclusiva en su discurso, en la práctica en las áreas rurales no es evidente este dogma, sobre todo tratándose de los programas bilingües efectivos, dejando bien marcada las diferencias educativas entre las zonas rurales y las zonas urbanas, esto queda demostrado en los bajos resultados que obtienen los estudiantes de

zonas rurales en las actividades evaluativas efectuadas en el área de inglés, los cuales además de todas las vicisitudes que enfrentan en su día a día también son perjudicados por las barreras que se imponen en la enseñanza de un idioma extranjero.

De acuerdo con Suárez (2020), siendo los programas bilingües tratados con éxito en las zonas urbanas en las rurales aún se sigue evidenciando algunas debilidades, en cuanto a estas políticas que evidentemente dejan defenestrada a estas zonas vulnerables del país, lo que resulta propicio el replanteamiento de las mismas en función de igualar los compromisos y beneficios para todo el territorio en igualdad de condiciones.

El Plan Decenal de Educación 2016-2026 de Colombia se conforma como una guía de cómo se debe llevar el sistema educativo en los próximos diez años, en este plan se congregan los diez retos principales que el país o el Estado debe afrontar, entre ellos tenemos el aspecto educacional, donde se resalta la calidad educativa, una educación para todos por igual e inclusiva y la incorporación de los recursos tecnológicos en las instituciones educativas, en ese sentido, la educación rural y el bilingüismo son los aspectos básicos que se requieren atender para limar las asperezas existentes entre las áreas rurales y las urbanas del país, además de atender el desplazamiento del inglés como lengua extranjera. MEN. (2016).

En concordancia con la educación en zonas rurales, El Plan Decenal, identifica la imperante necesidad de mejorar el sistema educativo en estas zonas, ya que las falencias en las infraestructuras de las instituciones, los escasos recursos tecnológicos, la poca presencia de docentes especializados han afectado significativamente la calidad educativa. Las orientaciones

del plan se han enfocado en el contexto de una educación flexible, la capacitación de docentes en las zonas rurales y en la atención de estudiantes en áreas donde predominan los conflictos armados.

Sin embargo, este empeño no ha sido suficiente ya que las diferencias entre los espacios rurales y urbanos siguen evidenciándose sobre todo en el sistema educativo donde los resultados de la Prueba Saber 11 hablan por sí solos, donde se demuestra tangiblemente sobre todo en el área de inglés que los estudiantes de zonas rurales están muy por debajo de lo que se espera en ración a estudiantes de zonas urbanas. Las políticas educativas en las zonas rurales constantemente se enfrentan a retos que han afectado el buen desarrollo de la misma por razones geográficas y por no dar el respectivo seguimiento al cumplimiento de dichas políticas a nivel regional.

En función del bilingüismo, el Plan Decenal propicia la educación de idiomas extranjeros en este caso el inglés como un aspecto importante en la formación de las personas y su inserción en un mundo globalizado. Sin embargo, aún no es suficiente lo que se requiere para las zonas más vulnerables. Aun cuando, el Estado Colombiano ha intentado hacer lo posible por lograr que Colombia obtenga mejores posiciones en los rankings internacionales, no ha valido los programas para capacitar a los educadores y el aumento de las horas de inglés establecidas en el currículo para lograr que esto mejore, en ese sentido, en las zonas rurales la situación es mucho más crítica, esto en función de la carencia de docentes especialistas en el área de inglés, así como además de los recursos pedagógicos requeridos para un proceso de enseñanza optimo, esta situación se ha mantenido durante mucho tiempo, lo que siempre ha dejado muy por debajo a los estudiantes de las zonas rurales.

Detallando en los logros, el Plan Decenal educativo en un intento por lograr el arropamiento de todo el espacio territorial posible, ha alcanzado algunas zonas rurales abasteciendo de recursos tecnológicos, no obstante, este proceso ha puesto de manifiesto algunas debilidades de las políticas educativas, dejando de lado la realidad de estas zonas. Los objetivos de este Plan Decenal son muy altos, es necesario que exista consonancia entre las políticas de Estado y las realidades locales para obtener mejores resultados.

En ese sentido, es evidente que, aunque el plan de Educación 2016 – 2026 establece una cobertura total a las áreas rurales y el tema de la educación bilingüe, esto se ha hecho cuesta arriba. Para lograr un verdadero impacto, se requiere una mayor inversión en infraestructura, formación docente, y recursos tecnológicos, así como una implementación más coherente y sostenida de las políticas educativas que considere las especificidades de las comunidades rurales (Martínez, 2021).

Políticas educativas

El concepto de políticas educativas es amplio y se puede traducir como la expresión coordinada de los avances en educación de un país o región. Sin embargo, entre las leyes y normas que la sustentan se encuentran brechas que superar; en tanto, las políticas educativas se configuran como marcos regulatorios, normativos y programáticos que definen las orientaciones del Estado frente al derecho a la educación. En el campo de la enseñanza del inglés en Colombia, se materializan en lineamientos como el Programa Nacional de Bilingüismo y las disposiciones del MEN (Ministerio de Educación Nacional), cuyo objetivo ha sido posicionar el inglés como lengua de proyección internacional y de competitividad.

El autor, Ball (2012) destaca que las políticas educativas deben analizarse críticamente en su proceso de formulación y aplicación, pues suelen estar atravesadas por tensiones entre discursos globalizadores y realidades locales. Las políticas educativas son marcos normativos y programáticos diseñados por los Estados para regular, promover y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas inciden directamente en la distribución de recursos, la formación docente y el acceso equitativo a la educación. Tal y como lo afirman Ball (1990) citado por Velásquez (2016) propone que: *"las políticas se analicen como textos y no como discursos"* (P.48), es decir, las políticas además de interpretarse como lineamientos deben ser delineadas como prácticas discursivas que configuran subjetividades y condiciones de posibilidad en los sistemas escolares.

Conclusiones parciales del marco referencial

A partir del análisis de los principales antecedentes y teorías revisadas, como el Enfoque Comunicativo Funcional (CLT), el Aprendizaje Basado en Tareas (TBLT), la teoría constructivista de Vygotsky, la pedagogía para la autonomía de Little, así como los aportes de autores como Richards y Renandya, Nunan, Harmer y Long, se evidencia que existe un sustento teórico sólido que respalda el valor de las tareas comunicativas como estrategia efectiva para la enseñanza del inglés. No obstante, a pesar del cúmulo de investigaciones disponibles, persiste un vacío significativo: este fenómeno estudiado desde un método hermenéutico, que permite una comprensión profunda de las experiencias, sentidos y realidades de los actores educativos, especialmente en contextos rurales no ha sido considerado para el desarrollo de políticas públicas en educación, realistas que generen un cambio significativo para los territorios.

En ese sentido, se hace necesario un modelo pedagógico que emerja no desde teorías impuestas, sino desde la vivencia del docente que

orienta el inglés en zonas con limitaciones de acceso, recursos y formación especializada. Tal modelo no solo contribuiría a motivar a los estudiantes a aprender un idioma que podría abrirles puertas a nuevas oportunidades educativas, sino también a empoderar a los docentes rurales con herramientas metodológicas contextualizadas. Además, los objetivos de esta investigación no se limitan a comprender prácticas existentes, sino que van más allá: buscan generar un modelo pedagógico situado, basado en tareas comunicativas, que responda a las particularidades de la ruralidad y que facilite tanto el aprendizaje del inglés básico como su enseñanza significativa en estos territorios.

SECCIÓN III

MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación propone crear un modelo pedagógico basado en tareas comunicativas, orientado al mejoramiento de las prácticas profesionales de docentes de inglés no especialistas de instituciones educativas rurales, apoyado en el paradigma interpretativo; con el cual, se hace un análisis de la realidad, se cuestionan ciertos procesos y se crea un modelo que contribuye a orientar los procesos de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en las escuelas rurales, que focaliza docentes no especializados en inglés y a estudiantes de básica primaria, quienes vivencian dichos procesos.

El paradigma interpretativo en investigación, entendido desde la fenomenología de Husserl, parte de la premisa de que la realidad no puede ser aprehendida como un objeto exterior al sujeto, sino que debe ser comprendida desde la conciencia intencional del ser humano, es decir, desde la manera en que las cosas se le aparecen a la conciencia. Este paradigma, por tanto, se opone a la idea positivista de una realidad objetiva y medible, y propone en cambio una aproximación comprensiva y reflexiva del fenómeno tal como es vivido y significado por los sujetos.

En Ideas relativas a una fenomenología pura, Husserl (2002) sostiene que la fenomenología busca “ir a las cosas mismas”, lo que implica suspender los juicios previos sobre la realidad y analizar cómo los fenómenos se constituyen en la conciencia. Este proceso se denomina epojé o suspensión fenomenológica. En sus palabras: “Queremos dirigirnos hacia la cosa misma tal como ella se da originariamente a la conciencia, prescindiendo de toda teoría o explicación naturalista; queremos acceder

al fenómeno puro y describirlo en su manera de darse" (p. 54). Desde esta mirada, el conocimiento no es una representación del mundo externo, sino el resultado de una relación vivida entre el sujeto y el fenómeno, donde la subjetividad no es un obstáculo, sino el punto de partida para comprender el sentido de la experiencia.

La fenomenología, como base del paradigma interpretativo, promueve una actitud investigativa que escucha la experiencia del otro sin reducirla a categorías previas, permitiendo que el fenómeno se muestre en su riqueza y profundidad. En el ámbito de la investigación cualitativa, el enfoque interpretativo inspirado en Husserl propone un análisis riguroso de las vivencias subjetivas, utilizando como técnicas la descripción fenomenológica, las entrevistas profundas y el análisis reflexivo de los significados tal como emergen en la conciencia del participante y del investigador.

Desde una perspectiva ontológica, la comprensión del proceso educativo en contextos rurales no puede desligarse de las condiciones históricas y existenciales en las que se configura la experiencia de los sujetos. En este sentido, Gadamer (2007) plantea que todo proceso de comprensión está mediado por el horizonte histórico, entendido como el conjunto de experiencias, tradiciones y prejuicios que configuran la manera en que los individuos interpretan la realidad. Así, los docentes y estudiantes rurales no solo participan en prácticas educativas, sino que las significan desde su propio contexto sociocultural, lo que incide directamente en la forma en que se enseña y se aprende el inglés.

De manera complementaria, Heidegger (2005) introduce la noción de ser-en-el-mundo como una condición fundamental de la existencia humana, desde la cual el sujeto se comprende siempre situado en un entorno específico. En el ámbito rural, esta condición implica reconocer que las prácticas pedagógicas no son ajenas a la realidad cotidiana de los

actores, sino que emergen de sus formas de vida, sus dinámicas comunitarias y sus posibilidades concretas de interacción con el conocimiento. En consecuencia, la enseñanza del inglés, desde una perspectiva ontológica, debe comprenderse como una experiencia situada, en la que el lenguaje adquiere sentido en relación con el mundo vivido de los estudiantes, favoreciendo procesos de aprendizaje más significativos y contextualizados.

Se asume un paradigma interpretativo, siguiendo el método hermenéutico desde la perspectiva de Gadamer (2002), quien lo concibe como un proceso de interpretación que trasciende la mera comprensión técnica de textos o fenómenos para adentrarse en el reconocimiento del sentido que estos adquieren en contextos históricos, culturales y lingüísticos determinados. Gadamer se aleja de una hermenéutica tradicional centrada en reproducir la intención original del autor, y propone, en cambio, que comprender es siempre interpretar desde nuestra propia historicidad. Como él mismo señala: *"El entender no es un comportamiento reproductivo, sino esencialmente productivo. El interpretar es una participación en el acontecer del sentido"* (p. 441).

Este planteamiento sitúa al investigador no como un observador externo, sino como un sujeto históricamente situado que entra en diálogo con el fenómeno o texto que investiga. Por ello, el método hermenéutico en investigación no sigue una secuencia lineal, sino que implica una disposición activa del intérprete a escuchar, dejarse interpelar y reformular sus propios prejuicios o a priori a la luz del objeto de estudio. Gadamer (1983) lo expresa de manera contundente:

> El arte de comprender no es una acción del sujeto que se aplica a un objeto, sino la participación en un proceso de comprensión común. El arte de comprender es el arte de mantener un diálogo. Cuando queremos comprender un texto, no tratamos de trasladarnos a la posición original del autor, sino que intentamos hacer que hable en el lenguaje de nuestro presente. Comprender

es siempre interpretar. (p. 388)

La aplicación del método hermenéutico se estructura en torno a la práctica reflexiva e interpretativa. El investigador aborda los discursos, testimonios o textos emergentes del campo empírico —como entrevistas, observaciones o narrativas— no para codificarlos y reducirlos a categorías, sino para abrirlos al encuentro con el sentido, considerando tanto lo que se dice como lo que se silencia, el contexto en que emerge y su resonancia en la experiencia del propio investigador. Así, el proceso de interpretación es dialógico y se despliega en una tensión constante entre lo ya comprendido y lo que está por comprender.

Un concepto central en esta dinámica es el del círculo hermenéutico, que Gadamer retoma de la tradición filosófica anterior (Heidegger, Schleiermacher, Dilthey), pero al que otorga una dimensión ontológica: *"El círculo hermenéutico no es un círculo vicioso, sino la expresión de la estructura del entender"* (Gadamer, 2002, p. 313). Este círculo describe el movimiento entre la parte y el todo, entre la pre comprensión del investigador y el nuevo sentido que se genera a partir del diálogo con el texto o fenómeno. En términos metodológicos, esto implica leer e interpretar los datos en varias fases, contrastando permanentemente la comprensión inicial con lo que los datos revelan en su particularidad.

Aplicar el círculo hermenéutico en el análisis de datos supone entonces una lectura profunda, reiterativa y relacional. Cada unidad significativa del discurso (una frase, un gesto, una expresión) se interpreta no de manera aislada, sino en su relación con el contexto general del discurso y con la experiencia del investigador. Esta dinámica genera una comprensión progresiva en espiral, en la que cada nueva interpretación transforma también la comprensión previa. Como afirma Gadamer: *"El círculo del entendimiento no se halla en la relación entre parte y todo del texto, sino en el movimiento constante entre la expectativa del lector y lo*

que el texto ofrece" (Gadamer, 2002, p. 319).

Este método permitirá acoger las voces de los actores sociales, interpretar sus vivencias en relación con su entorno, y generar una comprensión profunda que no se limita a la descripción, sino que contribuye a la construcción de sentido compartido, comprometido éticamente con la realidad investigada. (Visualizar esquema en figura 1).

Figura 1.

Círculo Hermenéutico de Gadamer para esta investigación



Nota: Elaboración propia (2025)

Enfoque de la investigación

De acuerdo con las características de la investigación en desarrollo, el enfoque que se va a implementar es el cualitativo, ya que este nos permite acceder más allá de la realidad, pudiendo comprender y analizar

mucho mejor sus aspectos. Merriam (1998) afirma:

> Este enfoque ha predominado en los últimos tiempos en las investigaciones de temas educacionales, permite al investigador percibir mejor la realidad que trata de comprender, una aproximación cualitativa es necesaria para un mejor análisis sobre lo que ya se conoce específicamente. (p. 61)

La investigación cualitativa permite al investigador adentrarse más en la realidad objeto de estudio y ser parte de esta, le permite aportar soluciones y transformar la realidad. Es por lo que, Cuenya y Ruetti (2010) argumentan que, en la investigación cualitativa se obtienen datos a través de instrumentos específicos para este método y después son comprendidos e interpretados mediante la categorización. En este tipo de investigación, los datos numéricos que se generan son manejados como tendencias y no son calculados estadísticamente como es el caso de los estudios cuantitativos; a diferencia de ello, las investigaciones con enfoque cualitativo se centran en los informantes desde una perspectiva humana, donde se investigan actitudes, reacciones, emociones, posturas, modelos de creencias, estados de ánimo, cambios de formas de pensar, los cuales son elementos propios de la conducta humana, lo cual se identifica y caracteriza de forma cualitativa, por cuanto son datos a interpretar y no son medible numéricamente. Para Creswell (2005):

> La investigación cualitativa es un proceso interrogativo de comprensión basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano. El investigador construye un panorama complejo y holístico, analiza discursos, refiere visiones detalladas de los informantes y lleva a cabo el estudio en un entorno natural. (p. 4)

Para esta investigación, es pertinente este enfoque por cuanto el desarrollo de la investigación requiere de una metodología necesaria y suficiente que permita recopilar información propia del comportamiento humano, para ser comprendido, identificando significados desde los

instrumentos de corte cualitativo, que, a su vez, servirán de aportes a este estudio.

Proceso metodológico

Para estructurar un proceso metodológico en un estudio cualitativo y fenomenológico sobre un modelo pedagógico basado en tareas comunicativas para la enseñanza del inglés en básico primario en instituciones rurales, seguimos un esquema centrado en la descripción y el análisis de las experiencias y percepciones de los participantes. Este proceso metodológico podría incluir las siguientes etapas:

Figura 2.

Proceso metodológico que regirá la investigación



Nota: Elaboración de autora de esta investigación (2025).

Escenario, unidades de estudio e informantes clave

En contexto, el corregimiento Alto Ortegüaza está ubicado en el municipio de Florencia en el departamento del Caquetá. La zona está focalizada como vereda posconflicto, lo que indica que dicha zona fue azotada por la violencia a causa de grupos al margen de la ley; esto la hizo y aun se denota como un lugar de difícil acceso puesto que cuenta con una única vía de tierra y balastro, lo que hace que la movilidad se desarrolle por los propios medios con los que cuenta la población y una ruta diaria de un mixto o chiva; así mismo cuenta con cobertura intermitente de algunos operadores móviles para acceder a internet o señal móvil. La principal fuente de economía de sus habitantes es la agricultura. En la siguiente figura 3 se visualiza la ubicación geográfica de este municipio:

Figura 3.

Ubicación geográfica del Municipio de Florencia



Nota: Imagen tomada del Plan de Educación Rural 2008-2011, Municipio de Florencia, Secretaría de Educación y Cultura (p. 4).

Entorno escolar

La escuela

Reseña histórica: Hacia la década de los años treinta, el actual territorio comprendido entre los caseríos Santana, Las Hermosas y Año Nuevo, fueron fundados y poblados por personas inmigrantes de otras regiones del centro del país, principalmente procedentes de los departamentos del Viejo Caldas y el Tolima Grande.

Estos desplazamientos humanos se originaron por los continuos conflictos que se presentaban a causa de la violencia bipartidista entre liberales y conservadores que sufría el interior del país, forzando a estas personas a desplazarse hasta esta zona en busca de mejores condiciones de vida y bienestar para sus familias, especialmente los provenientes del Tolima grande. Los primeros pobladores para poder ingresar tuvieron que hacerlo a pie y a lomo de mula debido a que no existían vías de comunicación porque eran selvas vírgenes. Radicados en esta zona del país, fundaron diversas veredas las cuales fueron nombradas de acuerdo con creencias populares, para resaltar el paisaje, la belleza femenina, la flora, la fauna y anhelos personales.

La cultura de este territorio no ha sido definida por los pobladores, solo se resaltan de manera esporádica la celebración de fiestas populares (bazares), San Juan y San Pedro heredados del Tolima Grande, fiesta patronal y día del campesino. El colegio fue fundado mediante solicitud presentada a la coordinación de educación del Caquetá en 1976, en un predio donado por el señor Marco Medina Álvarez y su construcción fue promovida por el señor Víctor Félix Chávez, quien le dio el nombre de El Salitre, inspirado por el parque de Bogotá (El Salitre) y empezó a funcionar con doce alumnos en el grado sexto en los salones de la escuela Santana. Los primeros docentes fueron los señores Ramiro Pérez quien asumía las

funciones de director y Jorge Hincapié, impartiendo enseñanza en el aula. Años después, específicamente hacia 1979 la coordinación de educación hizo entrega del plantel a la secretaría de educación departamental mediante Resolución No. 0759.

Desde 1984 el colegio funcionó con los grados de 6° a 9° de educación básica secundaria y fue aprobado por la Secretaría de Educación departamental según resolución No. 01392 del 1 de noviembre de 1999. La nueva Ley 715 del 2001, originó la reorganización del sector y la ordenanza de la gestión del servicio público educativo desde las instituciones y centros educativos. A razón del Decreto 048 del 15 de diciembre de 2003, emanado por el despacho del Señor Alcalde del municipio de Florencia, al Centro Educativo Rural El Salitre, le fueron asignadas la administración de diversas sedes educativas, atendidas bajo el esquema de educación contratada, ubicadas en las diferentes zonas del corregimiento: El Salitre, Santana las Hermosas, Las Hermosas, El Chontaduro, Bajo Reflejo, Alto Reflejo, La Esperanza, El Cedro, Bajo Sinaí, El Diamante, La Ilusión, Miraflores, Agua Linda, Alto Palmar, Año Nuevo.

En el año 2008 mediante resolución 1183 del 23 de septiembre del mismo año, se aprobó la ampliación de estudios para los grados decimo y once de la educación media técnica con énfasis en agropecuaria. En el año 2011 se implementó el proceso de articulación con el servicio nacional de aprendizaje (SENA) regional Caquetá en la modalidad de técnico laboral en explotaciones agropecuarias ecológicas.

En los años 2015 y 2016 se reorganiza como Institución educativa, según decreto N° 0044 del 15 de enero de 2016 dejando una sola sede, es decir, la sede Santana las hermosas, esto con el fin de no tener educación contratada y permitir cumplir con los requisitos de ley para acceder los recursos de gratuidad. La escuela cuenta con salones tradicionales de cuatro paredes los cuales tienden a ser calurosos, mesas sillas, tanto sus

paredes como su techo se encuentran un tanto deteriorados. Normalmente, el número de estudiantes oscila entre los 15 y los 25 niños por salón. Para el desarrollo de los encuentros pedagógicos o clases, frecuentemente se hace uso de los espacios al aire libre, cancha, árboles o exteriores. (Proyecto Educativo Institucional- PEI, 2021).

Dentro del corregimiento, se focalizan las tres instituciones educativas, El Salitre, San Antonio de Atenas y Las Hermosas, en las cuales se pretende desarrollar la investigación. A continuación, se presenta una caracterización general:

La institución Educativa El salitre, cuenta con servicio de residencia escolar, es decir un espacio que garantiza estadía, alimentación y servicios básicos para aquellos estudiantes que viven a más de dos horas de la institución educativa. La institución atiende en promedio a 120 estudiantes y oferta educación desde preescolar hasta undécimo grado bajo la modalidad técnica agropecuaria desde hace 20 años; con una Sede de primaria. Cuenta con 9 docentes de las áreas fundamentales, 2 de ellos atienden la primaria y 7 el bachillerato. Las áreas de educación artística, ética y valores entre otras complementarias, son orientadas por los mismos docentes.

En cuanto a calidad educativa medida por el ICFES mediante las pruebas Saber 11, cuenta con un promedio global de 228 siendo el puntaje máximo 500, lo cual la ubica en un promedio bajo y un escenario poco esperanzador pese a los diferentes esfuerzos metodológicos que se proponen cada inicio y durante el año escolar.

Específicamente, en las competencias comunicativas en idioma inglés (foco de la investigación), se tiene un promedio de 42 sobre 100, lo que significa un promedio bajo y que ha permeado así durante todos los años académicos.

El Centro Educativo Rural San Antonio, tiende en promedio a 60 estudiantes, ofertando educación básica primaria y básica secundaria, bajo la modalidad flexible; cuenta con 5 docentes de las áreas fundamentales, 1 de ellos atienden la primaria y 4 el bachillerato. Las áreas de idioma inglés, educación artística, ética y valores entre otras complementarias, son orientadas por los mismos docentes.

La escuela rural las Hermosas, Atiende en promedio a 30 estudiantes, ofertando educación básica primaria bajo la modalidad Escuela Nueva y cuenta con 1 docente que orienta todas las áreas.

Por lo regular, los estudiantes que completan su nivel de primaria y/o básica se culminan sus estudios en la Institución Educativa Rural El salitre.

Descripción del Centro Educativo Rural El Salitre

Nombre:
INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL SALITRE
Estado: ANTIGUO-ACTIVO
Tipo: INSTITUCIÓN EDUCATIVA
Calendario: A
Zona EE: RURAL
Jornada: MAÑANA, FIN DE SEMANA
Género: MIXTO
Carácter: ACADÉMICO, TÉCNICO
Matrícula Contratada: SI
Especialidad:
Clases de Especialidades Agropecuarias
Niveles, Grados: si
Preescolares: si

Primarias: si de preescolar a 5
Secundarias:
Secundarias con 6To Grado
Secundarias con 7Mo Grado
Secundarias con 8Vo Grado
Secundarias con 9No Grado
Educación Media:
Educación Media con 10Mo Normal
Educación Media con 11Vo Normal
Primarias para Adultos:
Educación Básica Primaria para Adultos con Grado 20
Educación Básica Primaria para Adultos con Grado 21
Educación Básica Primaria para Adultos con Grado 22
Secundarias para Adultos:
Educación Básica Secundaria para Adultos con Grado 23
Educación Básica Secundaria para Adultos con Grado 24
Educación Media para Adultos:
Educación Media para Adultos con Grado 25
Educación Media para Adultos con Grado 26
Programas de educación para adultos: NO
Programas de Servicio Educativo Rural - Ser
Modelos: Constructivista
Colegios con modelos Educativos para Niños y Jóvenes:
Colegios con Educación Post Primaria
Colegios con Escuela Nueva

Colegios de Educación Tradicional
Colegios con Preescolar No Escolarizado O Semi Escolarizado
Colegios Medios Rurales

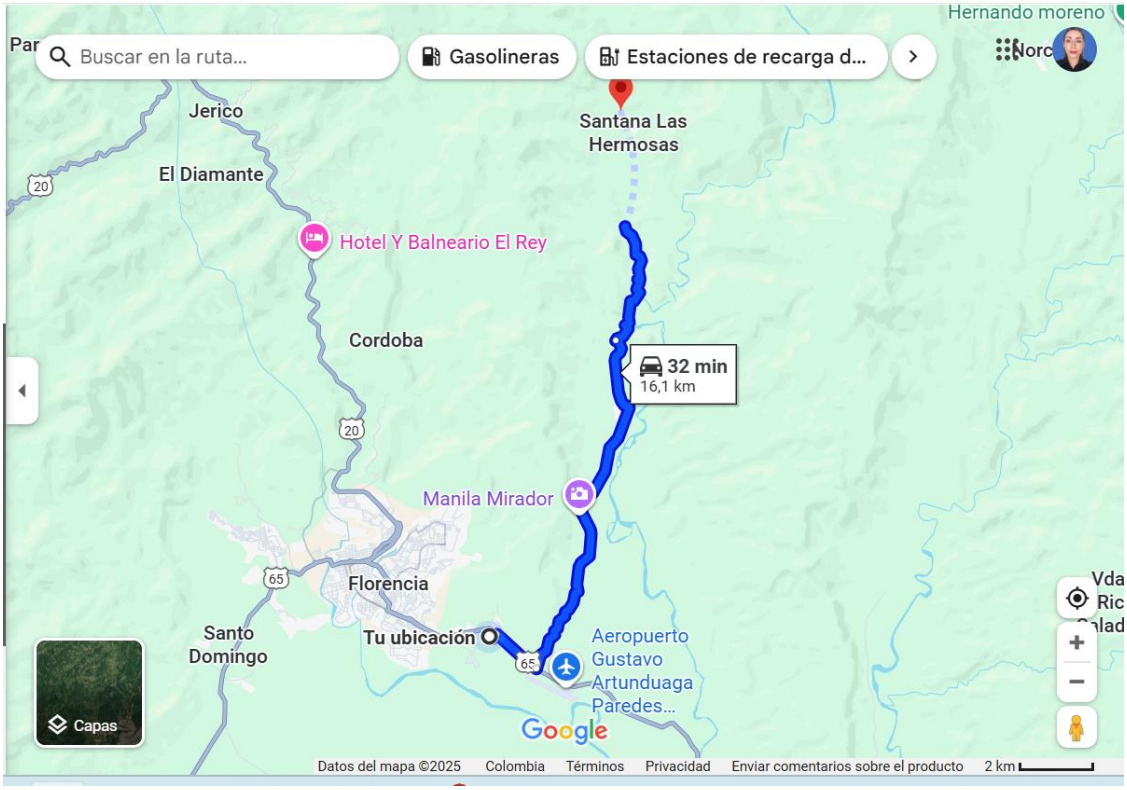
Direcciones y formas de contactarse:

DIRECCIÓN: INSPECCION DE POLICIA SANTANA DE LAS HERMOSAS, CAQUETÁ, FLORENCIA.

Seguidamente, se visualiza la ubicación geográfica del Instituto Educativo Rural El Salitre.

Figura 4.

Mapa de ubicación del Centro Educativo Rural El Salitre



Nota: Información tomada del Portal web Colegios colombianos Visualizar en Google Maps: https://www.google.com/maps/dir/1.6020429,-75.5796034/1.7304903,-75.547345/@1.6625274,-75.6433426,12z/data=!3m1!4b1!4m5!4m4!1m1!4e1!1m0!3e0?entry=ttu&g_ep=E

goyMDI1MDgxNy4wIKXMDSoASAFQAw%3D%3D

Entorno socio-económico

Los Padres de familia, están conformados por una población campesina agricultora de productos de la canasta familiar como carne de animales vacunos, lácteos y sus derivados, pescado, café, plátano, yuca, vegetales y hortalizas, frutos amazónicos, entre otros. Culturalmente, cultivan y labran la tierra como ocupación. (Proyecto Educativo Institucional-PEI, 2021). Se tiene que la mayoría de la población no cuenta con el bachillerato y quienes logran acceder a la escuela y pasan a él, desertan. Y quienes logran culminarlo, solo el 30% continúa sus estudios técnicos y solo el 10% ingresa a la educación superior. (Seguimiento a Egresados de la IER El Salitre, 2024).

Los estudiantes fallan recurrentemente en el proceso educativo debido a múltiples razones; entre las cuales se pueden citar, el difícil acceso caracterizado por la distancia que hay desde sus hogares hasta la institución educativa, las temporadas de lluvia que dificultan el flujo del transporte, el crecimiento de los ríos y quebradas, entre otros. La mayoría presenta un desinterés por estudiar, la mayor parte de la responsabilidad educativa que corresponde a los padres, recae en los docentes. Los padres apoyan muy poco en los procesos de enseñanza, en especial en el acompañamiento para completar tareas y actividades de refuerzo en casa.

Los docentes cumplen funciones profesionales encargándose de orientar las áreas fundamentales y complementarias. Para esta investigación, cabe destacar que los docentes cuentan con un nivel básico en inglés, pero no han recibido formación metodológica para la enseñanza del mismo. Por otro lado, dos de los cinco docentes residen en las escuelas.

Unidad de estudio: I.E.R. El Salitre, Municipio Florencia, Caquetá,

Colombia.

Informantes clave

Los informantes clave son definidos por Robledo (2009) como:

> Aquellas personas que, por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones que tienen en el campo pueden apadrinar al investigador convirtiéndose en una fuente importante de información a la vez que le va abriendo el acceso a otras personas y a nuevos escenarios. (p. 1)

Para la presente investigación doctoral se determinan como informantes clave, docentes no especializados en la enseñanza del inglés, pero que deben orientarla a estudiantes entre los 8 y 12 años, de básica primaria. A continuación, se caracterizan en relación con el número de participantes, se asigna un código para los docentes y otro para los estudiantes, sus funciones y una corta descripción de su formación y experiencia, así:

Tabla 3.

Descripción de los informantes clave

N°	Código Entrevista	Código Diario de Campo	Funciones	Descripción
1	DOC01	DOC01DC	Normalista superior con énfasis en artística, licenciada en ciencias sociales, magister en educación desde la Diversidad.	Mujer con 10 años de experiencia en la docencia, proactiva, responsable y apasionada por los procesos educativos.
2	DOC02	DOC02DC	Licenciado en matemáticas y física, magister en Educación.	Hombre con 12 años de experiencia en la docencia.
3	DOC03	DOC03DC	Normalista superior.	Mujer con 5 años de experiencia.
4	DOC04	DOC04DC	Normalista superior.	Hombre con 8 años de experiencia, dinámico y

				creativo.
5	DOC05	DOC05DC	Licenciado en ciencias naturales	Hombre con 5 años de experiencia en la docencia.

Nota: Elaboración de autora de esta investigación (2025)

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Las características de las técnicas e instrumentos de recolección de información se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 4.

Técnicas e instrumentos de recolección

Método	Técnicas	Instrumentos
1. Fenomenológico	Observación participante	Diario de campo
	Entrevista en profundidad	Lista de temas

Nota: Elaboración de autora de esta investigación (2025).

Observación

La técnica de la observación va más allá del hecho fisiológico de la acción de ver o mirar a través de los ojos, la observación dentro de la investigación cualitativa, admite involucrarse activamente en la realidad abordada desde una forma holística e interpretativa, reflexionando constantemente sobre cada particular, situaciones y las interacciones presentes. El instrumento utilizado para accionar la técnica de observación, en este caso participante, es el diario de campo.

El diario de campo

Es una herramienta que el investigador utiliza cada vez que se encuentra con la realidad de estudio. En él realiza anotaciones que abarca el contexto de la realidad. Se fija en cómo era todo antes, cómo se van dando

los cambios y cómo se llega a la transformación de la misma. También se apuntan croquis y bocetos de la comunidad abordada, así como también líneas de tiempo, cuadros y esquemas que ayuden a puntualizar datos de la investigación. Es necesario llevar el registro bien sea manuscrito de cada aspecto que se incluye en la investigación, asimismo cómo se van dando los eventos de la misma y retratos que ayuden a evidenciar de manera tangible la realidad, guardando los aspectos como fechas y horas exactas. Es así que en nuestra investigación la observación representa una técnica crucial y nos apoyaremos del diario de campo.

Características del instrumento diario de campo

Diario de Campo – Área de Inglés (Enfoque Comunicativo Basado en Tareas)

Estructura general del Diario de Campo:

Tema / Unidad de aprendizaje:

Propósito comunicativo de la tarea:

Actividades realizadas:

Observaciones del investigador:

Reacciones de los estudiantes:

Reflexión del docente:

Propuesta de actividades por ciclo multigrado (Ejemplos)

1. Dirigido a: XXXXXXX

Tema central: *My family and my school*

Tarea comunicativa: Dibujar a su familia y presentarla en inglés con frases simples.

Actividades:

- Canción con gestos: *“Hello, hello, how are you?”*
- Juego de roles: cada niño dice su nombre y el de un familiar (*“This is my mother”*).
- Dibujo de la escuela y decir: *“This is my classroom”*.

Propósito: Iniciar reconocimiento de vocabulario básico y construcción de frases simples en contexto real.

2. Estudiantes de 3° a 5° (EST2-ESC1)

Tema central: colores, verbos acción, adjetivos, partes del cuerpo.

Tarea comunicativa: *poster sobre*

Actividades:

Observación de mariposas alrededor del colegio y toma de evidencias.

Dibujar y ubicar las partes de la mariposa y sus acciones.

Realizar el ciclo de la mariposa haciendo unos de las evidencias y los dibujos.

Elaborar con cada uno de los momentos.

Propósito: Usar vocabulario y estructuras gramaticales básicas para describir algunos animales y el ciclo de vida de algunos animales.

3. Estudiantes de preescolar a 5° (EST3-ESC2 y EST4-ESC3)

Tema central: *The environment and animals in the countryside*

Tarea comunicativa: Preparar una exposición breve sobre un animal de la vereda en inglés.

Actividades:

- Bingo de animales (*cow, dog, chicken, horse*).
- Salida de observación en el entorno escolar: identificar animales y plantas, decirlos en inglés.
- Dramatización: representar sonidos de animales mientras otros estudiantes adivinan en inglés (*"It's a cow!"*).

Propósito: Relacionar el aprendizaje del inglés con la vida cotidiana del campo, promoviendo un aprendizaje situado.

Criterios de observación en el Diario

Nivel de participación espontánea de los estudiantes.

Uso del inglés en contexto real, aunque sea limitado.

Estrategias de apoyo (gestos, dibujos, repetición).

Motivación frente a las tareas comunicativas.

Dificultades observadas (pronunciación, timidez, comprensión).

A su vez, el diario de campo estará acompañado de una instrucción, la cual da la confianza y flexibilidad para que el informante clave consigne en él la información de una clase que considere significativa, bien sea por su éxito o no en ella.

Otro de los instrumentos utilizados y descritos a continuación es la Entrevista con la técnica en profundidad.

Entrevista en profundidad

Las entrevistas de profundidad implican hacer preguntas, escuchar y registrar las respuestas y después, hacer otras preguntas que amplíen un tema en particular. Las preguntas son abiertas y los entrevistados deben expresar sus percepciones con sus propias palabras mientras que las entrevistas semi-estructuradas, involucran la preparación de una guía para la entrevista que enumere un conjunto predeterminado de preguntas o temas que se van a tratar. Lo anterior asegura que se obtenga básicamente la misma información a partir de varias personas. Aun así, existe bastante flexibilidad. La ventaja del estilo de la guía de entrevista es que el hecho de entrevistar a diferentes personas se hace más sistemático e integral, ya que se delimitan los temas que se tratarán. (Cadena. et. 2017). También se incluye una lista de temas la cual permite identificar los aspectos importantes para incluir en la entrevista (pueden estar en relación con las variables o dimensiones del estudio).

Para tal caso, se habla de listado de temas con las respectivas preguntas y se deja espacio para preguntas emergentes si de la interacción surgiera alguna considerada crucial para la recolección de información. Esto permitirá que, incluso durante la entrevista, se puedan elaborar las preguntas adaptándolas a las características del informante y descubrir variables aportadas por los mismos. (Ver Anexo 4-Formato)

Características del instrumento entrevista.

Entrevista para docentes

Objetivo: Comprender las percepciones, experiencias y prácticas pedagógicas de los docentes en relación con el enfoque comunicativo funcional, la convivencia y el aprendizaje en contextos rurales multigrado.

Técnica: En profundidad

Tiempo estimado: 45-60 min.

Estructura general de la entrevista:

La estructura de la entrevista consta de 12 preguntas abiertas de acuerdo a criterios categóricos divididos en cinco (05) secciones. (Ver Anexo 2).

Técnicas de procesamiento de información (hermenéutica gadameriana)

Las técnicas de procesamiento de información según la perspectiva hermenéutica gadameriana se describen como sigue:

1. *Entrevistas en profundidad o abiertas*: Estas entrevistas no estructuradas se conciben como un espacio de diálogo auténtico, donde el investigador y el participante construyen juntos el sentido. Se busca explorar la experiencia vivida del sujeto, respetando su historicidad y su perspectiva. La entrevista, en este enfoque, no es una técnica para extraer información, sino un acto comunicativo que posibilita el encuentro de horizontes entre el investigador y el sujeto (Gadamer, 1960/2002).
2. *Observación participante e interpretativa*: Aunque no es observación en sentido positivista, sí se valora la inmersión en el contexto para comprender los significados culturales, simbólicos y situacionales que configuran la experiencia. El foco está en interpretar más que en registrar conductas.
3. *Análisis de textos, documentos o narrativas*: La hermenéutica se aplica especialmente a textos: cartas, diarios, relatos de vida, producciones escritas, discursos institucionales o pedagógicos, etc. En estos casos, el investigador se involucra en un diálogo textual con los documentos.

La interpretación gadameriana

El análisis en la hermenéutica gadameriana no se basa en codificaciones rígidas ni en conteos de unidades, sino en un proceso interpretativo profundo, guiado por conceptos como el *círculo hermenéutico*, los *prejuicios* y la *fusión de horizontes*:

1. *Lectura hermenéutica circular (círculo hermenéutico)*: El investigador va y viene entre las partes del texto (frases, relatos, palabras clave) y el todo del discurso (contexto, intención, historia), en un movimiento continuo de interpretación.
2. *Interpretación reflexiva y dialógica:* El procesamiento implica interpretar los datos desde la fusión de horizontes entre el investigador y el participante. No se busca "extraer" significados, sino co-construir sentido. Se parte de una pre-comprensión, pero esta se transforma en la medida en que se dialoga con los datos.
3. *Identificación de unidades de sentido*: Aunque no se codifica en sentido técnico, el investigador puede identificar unidades significativas o núcleos temáticos emergentes a partir de lo que los datos revelan. Estas unidades no son categorías previas, sino horizontes de sentido que van emergiendo en el proceso. "En el análisis desde la hermenéutica gadameriana no se basa en codificaciones rígidas ni en conteos de unidades, se trata de un proceso interpretativo profundo, guiado por conceptos como el círculo hermenéutico, los prejuicios y la fusión de horizontes" (Autor de esta investigación, 2025), considerando el apoyo del software Atlas.ti.9., el cual permitió distinguir diálogos verídicos sobre las experiencias de los participantes, como un acto comunicativo entre el investigador y el informante (Gadamer, 2002), construyendo a lo largo de este análisis aproximaciones teóricas mediante la conformación de redes semánticas con miras a la construcción del modelo teórico esperado.

4. *Redacción interpretativa*: El análisis culmina en una narrativa interpretativa que respeta la voz de los participantes y refleja el proceso de comprensión. No se trata de presentar resultados como datos objetivos, sino de mostrar cómo el sentido fue emergiendo en el encuentro con los discursos.

A partir de lo anterior, se pretende seguir una ruta desde la lectura hermenéutica hasta la redacción interpretativa o teorización, así:

Etapa 1: círculo hermenéutico: aplicación y transcripción de la entrevista en profundidad y la observación directa de las prácticas de aula.

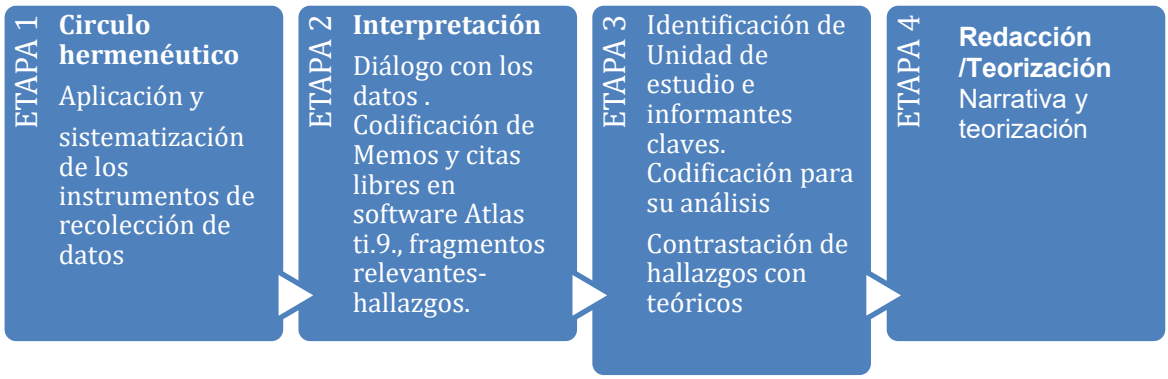
Etapa 2: Interpretación: Analizar reflexiva y dialógicamente las entrevistas en profundidad y las observaciones aplicadas a los informantes.

Etapa 3: identificación de unidades: Identificar unidades significativas o núcleos temáticos emergentes a partir de lo que los datos revelan e identificar estas unidades de sentido que van emergiendo con la lectura reflexiva.

Etapa 4: redacción interpretativa / teorización: construcción de modelo pedagógico que recoja la información recolectada y una vez procesada de acuerdo con las necesidades y sugerencias que puedan emerger.

Figura 5.

Etapas del análisis de la información



Nota: Elaboración de autora de esta investigación (2025)

Matriz categorial

Para la construcción del instrumento Diario de Campo, se toma en consideración que los datos observables son libres de acuerdo a las acciones pedagógicas elegidas para el diseño del modelo pedagógico que se espera como bandera de solución a la problemática planteada para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, lo cual trasciende la mera transferencia de estructuras gramaticales o repertorios léxicos, para situarse en un entramado pedagógico donde convergen demandas globales y particularidades locales.

En dicho escenario, el docente se erige como un agente epistémico y mediador cultural, cuya práctica no solo reproduce saberes, sino que también interpreta, resignifica y adapta los referentes del conocimiento en función de las condiciones materiales y simbólicas de la escuela. De esta manera, desde la perspectiva gadameriana, el estudio subraya que el quehacer pedagógico en torno al inglés requiere ser comprendido a la luz de los fundamentos epistemológicos que lo sustentan, dado que son estos los que legitiman y direccionan las elecciones didácticas, metodológicas y evaluativas.

Tales factores configuran, en última instancia, la posibilidad de que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas genuinas,

entendidas no como habilidades técnicas aisladas, sino como capacidades integrales de interacción, producción de sentido y participación en una sociedad marcada por la interdependencia global y la diversidad cultural. Todo ello en atención a la enseñanza del inglés basada en tareas comunicativas. A continuación, se presenta la tabla 5, que explica cada una de las categorías y subcategorías en estudio:

Tabla 5.

Matriz categorial

SISTEMATIZACIÓN DE PROPÓSITOS

Interrogante de investigación específica	Propósito especifico	Categoría apriorística	Informantes clave	Técnica	Instrumento de recolección	Técnica de interpretación	Técnica de análisis
¿Qué interpretaciones podrían sugerir las percepciones sobre las condiciones contextuales específicas que inciden en la selección de estrategias metodológicas para la enseñanza del idioma inglés en el contexto rural?	1. Comprender en profundidad las condiciones en las cuales los docentes de inglés (no formados en el área) desarrollan sus prácticas profesionales en la escuela rural de Florencia Caquetá.	1. Condiciones contextuales de la enseñanza del inglés en la escuela rural.	Docentes rurales de básica primaria no especialistas en inglés.	Entrevista en profundidad. Observación.	Entrevista con lista de temas. Diario de Campo.	Circulo hermenéutico (narración-Triangulación).	Categorización, codificación, matrices, análisis temático).
¿Cómo valoran los estudiantes su experiencia de aprendizaje del inglés y las prácticas profesionales de sus docentes?	2. Desentrañar los significados que derivan de las percepciones y valoraciones de los estudiantes sobre las prácticas pedagógicas de sus docentes (de los niveles de básica primaria de tres instituciones educativas rurales de Florencia Caquetá).	2. Valoración sobre el aprendizaje y las prácticas pedagógicas de los docentes.	Docentes				
¿Cómo interpretan los docentes no especialistas los significados asociados a la estrategia de enseñanza del inglés basada en	3. Interpretar los significados que le otorgan los docentes (no formados en el área) al uso de "Tareas Comunicativas" en los niveles de	3. Percepciones y significados frente al cambio pedagógico.	Docentes				

tareas comunicativas?	básica primaria de tres instituciones educativas rurales de Florencia Caquetá.		Docentes				
¿Cómo han asumido los docentes los principios teóricos contextualizados para garantizar el aprendizaje del inglés en las escuelas rurales?	4. Interpretar los principios teóricos contextualizados para generar un enfoque de aprendizaje del inglés basado en tareas comunicativas en escuelas rurales de Florencia Caquetá.	4. Comprensión de los principios del enfoque comunicativo funcional.	Docentes				
¿Cómo se puede generar una integración teórica del modelo pedagógico para la enseñanza del inglés basado en tareas comunicativas en un contexto rural?	5. Generar un modelo pedagógico para la enseñanza del inglés basado en tareas comunicativas en un contexto rural.	5. Construcción del modelo pedagógico basado en Tareas Comunicativas					

Nota: Elaboración de autora de esta investigación (2025)

Rigor científico de la investigación

Los criterios de rigor científico en la investigación están fundamentados sobre el modelo pedagógico basado en tareas comunicativas para docentes no especialistas en inglés en escuelas rurales de Florencia, Caquetá. En el marco de este estudio doctoral, fundamentado en el paradigma interpretativo, el rigor científico no constituye un accesorio metodológico, en su lugar, se mira como el eje que otorga legitimidad y consistencia al proceso investigativo.

A diferencia de la investigación cuantitativa, en la cual el rigor se vincula a la validez estadística, la replicabilidad y el control de variables, la investigación cualitativa, y particularmente la de enfoque interpretativo, reconoce que la realidad educativa no es única ni uniforme, sino múltiple, diversa y construida en interacción social. Este principio resulta especialmente relevante en el contexto de la enseñanza del inglés en

escuelas rurales de Florencia Caquetá, donde los significados, prácticas y condiciones de los docentes no especialistas se entretejen con dinámicas sociales, culturales y pedagógicas propias de cada institución.

El rigor cualitativo, por tanto, se asegura mediante la coherencia interna entre el marco teórico, los objetivos de investigación, las técnicas de recolección de información y la interpretación de los hallazgos, en un proceso reflexivo y crítico que se distancia de esquemas rígidos o recetas metodológicas. Tal como lo destacan Arias y Giraldo (2011), el rigor en este tipo de estudios debe analizarse a la luz del paradigma naturalista, lo cual exige valorar criterios propios y diferenciados del paradigma positivista. En esta investigación, la coherencia se evidencia en la articulación entre las bases conceptuales (comunicación auténtica, didáctica del inglés, modelo pedagógico, educación rural inclusiva), los propósitos específicos (indagar sobre condiciones, percepciones, valoraciones e interpretaciones de docentes y estudiantes) y el método empleado (análisis interpretativo con enfoque hermenéutico).

Criterios de rigor

En un proceso investigativo como este, se asegura que los resultados no solo describan realidades, sino que las comprendan y resignifiquen desde la perspectiva de los actores educativos. En esta línea, los aportes de Lincoln y Guba (1985) resultan centrales, pues ofrecen criterios de rigor acordes al paradigma interpretativo: la ubicabilidad (en sustitución de la validez interna), la transferibilidad (en lugar de la validez externa), la dependabilidad (que sustituye la confiabilidad) y la confirmabilidad (como alternativa a la objetividad). Estos criterios orientan este estudio a garantizar que las interpretaciones realizadas sobre las prácticas de enseñanza del inglés por parte de docentes no especialistas en contextos rurales sean comprensibles, útiles y legítimas para las comunidades educativas.

Ubicabilidad (en sustitución de la validez interna)

La ubicabilidad se refiere a la capacidad del investigador de situarse en el contexto y comprender las experiencias de los participantes tal como ellos las viven. Como señalan Sandoval (2002) y Vasilachis de Gialdino (2006), la investigación cualitativa parte del reconocimiento de la voz de los actores sociales y de la construcción compartida de significados.

Aplicación en este estudio: se garantiza que las interpretaciones sobre las prácticas pedagógicas de los docentes no especialistas en inglés en las escuelas rurales de Florencia correspondan a su propia realidad, mediante entrevistas en profundidad, análisis hermenéutico (Gadamer, 2004) y triangulación de documentos y observaciones.

Transferibilidad (en lugar de la validez externa)

La transferibilidad, como plantean Lincoln y Guba (1985), implica ofrecer descripciones densas que permitan a otros reconocer patrones y significados aplicables en contextos semejantes. Geertz (1973) denomina a este procedimiento thick description, un recurso que otorga a la investigación cualitativa valor y proyección más allá de su escenario inmediato.

Aplicación en este estudio: Al documentar en detalle las condiciones, limitaciones y estrategias de los docentes en zonas rurales, los hallazgos podrán servir de referente para instituciones con características socioeducativas semejantes en otros territorios.

Dependabilidad (sustituye la confiabilidad)

La dependabilidad hace referencia a la consistencia del proceso investigativo. Según Flick (2004), implica que los procedimientos de recolección, análisis y categorización de datos estén claramente

documentados, de modo que puedan ser comprendidos y seguidos por otros investigadores. Lincoln y Guba (1985) sostienen que ello otorga transparencia y trazabilidad al proceso de investigación cualitativa.

Aplicación en este estudio: Se asegura mediante un registro sistemático de las decisiones metodológicas, la trazabilidad de los datos recolectados y la forma de explicar el proceso de codificación y categorización, lo cual da cuenta de la solidez y coherencia del camino recorrido.

Confirmabilidad (como alternativa a la objetividad)

La confirmabilidad, de acuerdo con Lincoln y Guba (1985), busca garantizar que los hallazgos no sean producto de los prejuicios o sesgos del investigador, sino que estén fundamentados en los datos. Finlay (2002) y Alvesson y Sköldberg (2009) resaltan aquí la importancia de la reflexividad, entendida como el reconocimiento crítico del rol del investigador en el proceso interpretativo.

Aplicación en este estudio: El investigador asume una postura reflexiva constante, reconociendo su influencia en la interpretación, pero procurando que los significados emergentes provengan principalmente de los discursos de los docentes y estudiantes. La triangulación de fuentes y la revisión crítica del proceso fortalecen este criterio.

De esta manera, el rigor en este trabajo doctoral no se reduce a un control técnico, más bien, se encarna en una actitud ética y reflexiva sostenida durante todo el proceso, reconociendo que los significados atribuidos a la enseñanza del inglés mediante tareas comunicativas emergen del diálogo, la interacción y la interpretación situada en las realidades rurales de Florencia Caquetá.

Sustento bioético

El sustento bioético de esta investigación se fundamenta en el respeto a la autonomía de los participantes, la confidencialidad y el principio de no maleficencia. Dado que se trabaja con menores de edad en un contexto educativo rural, se obtendrá el consentimiento informado de los padres o tutores y el asentimiento de los estudiantes, para efectos del Diario de Campo, asegurando que todos comprendan el propósito del estudio, los métodos y su derecho a retirarse en cualquier momento sin repercusiones, invitándolos a participar en las actividades pedagógicas dispuestas en este marco. Además, se aplicará el consentimiento informado a los docentes, debido a la aplicación del instrumento Entrevista. En ambos casos, se mantendrá la confidencialidad de la identidad de los participantes y se evitarán prácticas que puedan causar daño o incomodidad, promoviendo un entorno seguro y respetuoso para la recolección de datos.

SECCIÓN IV

VOCES DE LOS PARTICIPANTES DEL CONTEXTO RURAL

La presente sección expone el proceso seguido y utilizado en la recolección, organización y análisis hermenéutico de la información obtenida a través de la técnica de entrevista en profundidad, aplicada a docentes de inglés no especialistas pertenecientes a instituciones educativas rurales del municipio de Florencia, Caquetá. Esta sección describe el tránsito metodológico que inicia con la validación rigurosa de los instrumentos, continúa con la aplicación del protocolo de entrevistas y culmina con el análisis interpretativo de las voces de los informantes, guiado por los principios del círculo hermenéutico de Hans-Georg Gadamer.

En primera instancia, se lleva a cabo la validación de los instrumentos, entrevista en profundidad y diario de campo, conforme a los criterios establecidos por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), garantizando pertinencia, coherencia epistemológica y adecuación al paradigma interpretativo que orienta esta investigación. Posteriormente, se ejecutó el protocolo definido para la aplicación de las entrevistas en profundidad, asegurando condiciones de apertura, escucha activa y diálogo reflexivo que permitieran la emergencia genuina de los significados vividos por las informantes claves. Este proceso se desarrolló respetando el carácter conversacional propio de la entrevista hermenéutica, entendida no como una simple extracción de datos, más bien como un encuentro de horizontes entre investigadora e informantes.

Y en segunda instancia, para la etapa de recolección de datos, se desarrolla y vincula la información para ser analizadas desde el método del círculo hermenéutico de Gadamer. En concordancia con el paradigma interpretativo que ha guiado esta tesis doctoral, y desde una óptica del enfoque cualitativo acompañado del método fenomenológico hermenéutico gadameriano, se interpretan a continuación las voces de los cinco (05) informantes clave mediante un análisis profundo y contextualizado de las experiencias vividas en las clases de inglés, de acuerdo a las prácticas pedagógicas adoptadas por los docentes y evidenciadas en el Diario de Campo de cada uno de los informantes; todo esto, relacionado a su vez, con generar un modelo pedagógico basado en tareas comunicativas, orientado al mejoramiento de las prácticas profesionales de docentes de inglés no especialistas de escuelas rurales de Florencia Caquetá.

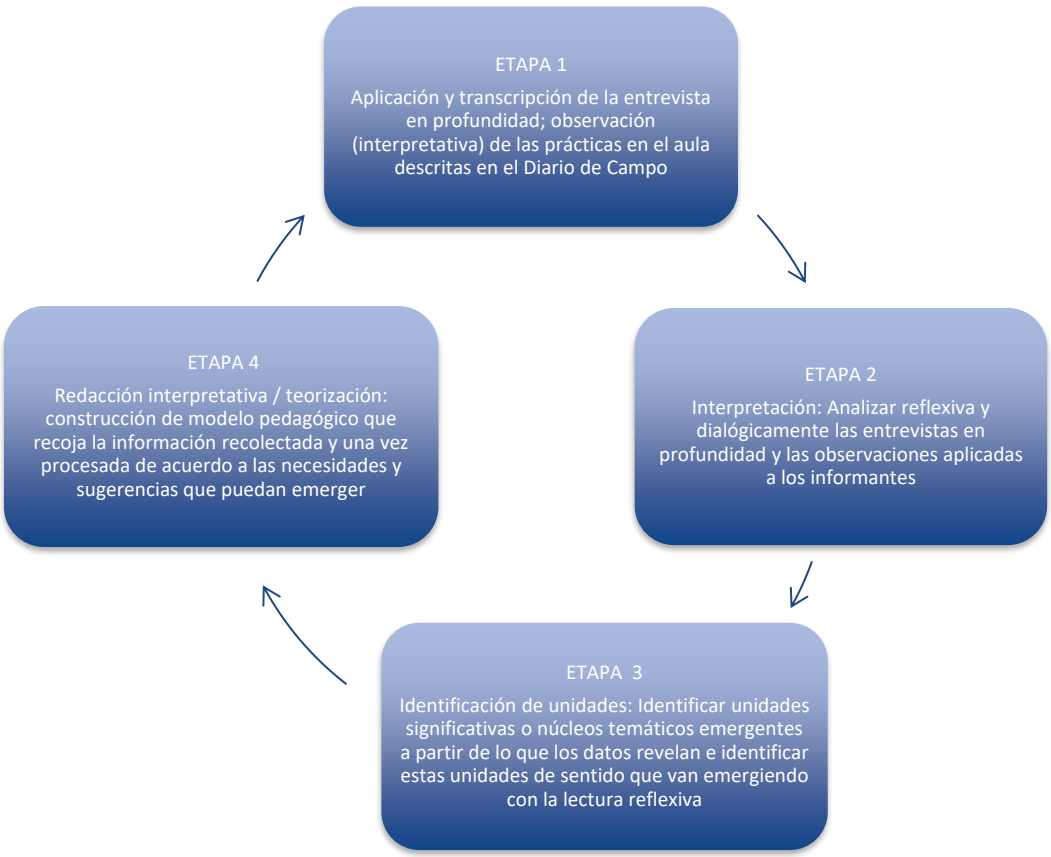
Superada la fase de recolección, se procede en este apartado al análisis de las transcripciones mediante el método hermenéutico gadameriano. Este análisis mantiene la lógica del círculo hermenéutico, que implica un constante movimiento comprensivo entre los fragmentos (unidades de sentido) y la totalidad del discurso, así como entre las pre-comprensiones iniciales de la investigadora y las nuevas comprensiones que emergen del diálogo con las voces de los docentes. El proceso incluyó la identificación de unidades de sentido significativas, su interpretación inicial, la contrastación con referentes teóricos del marco conceptual y la progresiva construcción de teorizaciones emergentes, entendidas como aproximaciones reflexivas que permiten comprender las prácticas profesionales de enseñanza del inglés en contextos rurales, dando sentido al nuevo modelo pedagógico basado en tareas comunicativas para mejorar las prácticas docentes de inglés no especialistas en dicho contexto.

Finalmente, el análisis realizado al instrumento de Observación interpretativa “Diario de Campo”, requirió interpretar desde un sentido de valoración dentro del mismo contexto, a fin de comprender los significados

culturales, figurados y situados que configuraron las actividades allí descritas. Esto enriqueció la información obtenida mediante el método de análisis que inició desde el Círculo hermenéutico de Gadamer a partir de las siguientes etapas:

Figura 6.

Estructura de etapas de análisis de los resultados según Hans-Georg Gadamer



Nota: Elaboración del autor de esta investigación (2025)

Este análisis de las voces de los participantes se estructura a partir de cuatro etapas interrelacionadas, las cuales no deben entenderse como compartimentos fijos, en su lugar deben asumirse como momentos interpretativos que se retroalimentan de manera continua, tal y como se detalla a continuación:

Etapa 1. Aproximación comprensiva inicial: aplicación, transcripción y observación interpretativa

En un primer momento, se procedió a la aplicación de las entrevistas en profundidad, bajo un formato no estructurado, privilegiando el diálogo abierto, la escucha activa y la disposición reflexiva que caracteriza la entrevista hermenéutica. Este encuentro comunicativo permitió que los docentes expresaran libremente sus experiencias, percepciones, dificultades y expectativas en torno a la enseñanza del inglés en contextos rurales. Las entrevistas fueron transcritas de forma rigurosa, conservando la riqueza discursiva y semántica de las narrativas, constituyéndose en textos susceptibles de interpretación hermenéutica.

De manera paralela, se desarrolló la observación directa e interpretativa de las prácticas pedagógicas en el aula, registradas sistemáticamente en el Diario de Campo. Este instrumento posibilitó captar no solo las acciones visibles, sino también los significados situados, las dinámicas relacionales y los elementos culturales que configuran la enseñanza del inglés por parte de docentes no especialistas en el contexto rural.

Etapa 2. Interpretación reflexiva y dialógica de los discursos

En esta etapa se inició el análisis interpretativo propiamente dicho, mediante una lectura comprensiva y reiterada de las transcripciones de la entrevista y de los registros del Diario de Campo. Este proceso implicó un diálogo constante entre la investigadora y los textos, en el que se pusieron en juego las pre-comprensiones iniciales, las cuales fueron siendo revisadas, ampliadas o transformadas a la luz de los significados emergentes. La interpretación se desarrolló desde una postura dialógica, entendiendo que el sentido no reside exclusivamente en el discurso del informante ni en la subjetividad de la investigadora, porque emerge en la fusión de horizontes que se produce en el acto interpretativo (Gadamer,

2002). Así, cada respuesta fue comprendida en su contexto, en relación con la totalidad del discurso y con las condiciones socioculturales de la escuela rural.

Etapa 3. Identificación de unidades de sentido y núcleos temáticos emergentes

Producto del proceso interpretativo, se procedió a la identificación de unidades de sentido significativos, entendidos como fragmentos del discurso que condensan significados relevantes para los propósitos de la investigación. Estas unidades dieron lugar a la configuración de núcleos temáticos emergentes, los cuales permitieron organizar comprensivamente la información sin desvirtuar su naturaleza interpretativa.

Este proceso no respondió a una lógica de conteo ni a una codificación cerrada, el mismo dio espacio a una lectura reflexiva que posibilitó reconocer regularidades, tensiones, convergencias y particularidades en las experiencias narradas por los docentes. Las unidades de sentido fueron contrastadas de manera permanente con el marco teórico, favoreciendo la emergencia de interpretaciones profundas y contextualizadas.

Etapa 4. Teorización interpretativa y construcción del modelo pedagógico

La etapa final correspondió a la integración interpretativa de los hallazgos, orientada a la construcción de teorizaciones emergentes que dieron sustento al modelo pedagógico basado en tareas comunicativas. En este momento, los significados interpretados fueron articulados con los principios del enfoque comunicativo funcional, las particularidades del contexto rural y las necesidades formativas de los docentes no especialistas.

Esta redacción interpretativa no se limitó a describir los hallazgos, simplemente avanzó hacia una comprensión teórica situada, desde la cual fue posible proponer un modelo pedagógico coherente, contextualizado y pertinente para el mejoramiento de las prácticas profesionales de enseñanza del inglés en escuelas rurales de Florencia, Caquetá. De este modo, la presente sección articula de manera coherente y fundamentada las fases de validación, aplicación y análisis, evidenciando un trabajo metodológico profundo respondiendo a la naturaleza interpretativa del estudio y orientando la construcción del modelo pedagógico basado en tareas comunicativas para docentes no especialistas de escuelas rurales.

Cada una de estas etapas fueron gestionadas y sistematizadas mediante el uso del software Atlas ti. 9. Esta herramienta facilitó no solo la organización de la información, también apoyó el proceso iterativo de identificación de patrones, categorías emergentes y relaciones significativas, elementos esenciales para la interpretación de los principios teóricos contextualizados hacia un enfoque basado en tareas comunicativas que han surgido. Es importante destacar que los hallazgos son producto del análisis hermenéutico profundo, que permitió el diálogo para comprender los significados para interpretar las estructuras en las narrativas y las interacciones de los sujetos de estudio.

Descripción procedimental del tratamiento de la información con Atlas.ti.9

Se procede primeramente a la construcción del libro de códigos en el programa Atlas ti. 9, para codificar las categorías y subcategorías de la Entrevista, y también tomando información registrada en los Memos correspondientes a los Diarios de campo en el mismo programa, según el cumplimiento de las actividades pedagógicas conformadas y descritas en los mismos. A continuación, la fase analítica de cada uno de estos instrumentos aplicados:

Analizando y comprendiendo los significados

Presentación de las 5 categorías principales apriorísticas: (a) Condiciones contextuales de la enseñanza del inglés en la escuela rural; (b) Valoración estudiantil sobre su aprendizaje y las prácticas pedagógicas de los docentes; (c) Percepciones y significados frente al cambio pedagógico; (d) Comprensión de los principios del enfoque comunicativo funcional; € Construcción del modelo pedagógico basado en Tareas Comunicativas, con sus subcategorías y redes semánticas por cada pregunta con sus respuestas.

Se inicia esta etapa de la investigación enunciando por fases el manejo de los datos y los hallazgos, entendiéndose de forma general como en la siguiente tabla 1. En cada categoría se discriminaron una serie de subcategorías respondiendo a indicadores emergentes, directamente vinculados con los temas principales previamente seleccionados, tal y como se describen en la Tabla 1, lo cual nos permitió hacer manejable el cúmulo de información recogida durante este análisis, presentándose nuevos hallazgos tomados como subcategorías emergentes.

Tabla 5.

Matriz categorial

Interrogante de investigación específica	Propósito especifico	Categoría apriorística	Informantes clave	Técnica	Instrumento de recolección
¿Qué interpretaciones podrían sugerir las percepciones sobre las condiciones contextuales específicas que inciden en la selección de estrategias metodológicas para la enseñanza del idioma inglés en el contexto rural?	5. Comprender en profundidad las condiciones en las cuales los docentes de inglés (no formados en el área) desarrollan sus prácticas profesionales en la escuela rural de Florencia Caquetá.	1. Condiciones contextuales de la enseñanza del inglés en la escuela rural.	Docentes rurales de básica primaria no especialistas en inglés.	Entrevista en profundidad. Observación.	Entrevista semiestructurada. Diario de Campo.

¿Cómo valoran los estudiantes su experiencia de aprendizaje del inglés y las prácticas profesionales de sus docentes?	2. Desentrañar los significados que derivan de las percepciones y valoraciones de los estudiantes sobre las prácticas pedagógicas de sus docentes (de los niveles de básica primaria de tres instituciones educativas rurales de Florencia Caquetá).	2. Valoración estudiantil sobre su aprendizaje y las prácticas pedagógicas de los docentes.	Estudiantes de primaria de escuelas rurales		
¿Cómo interpretan los docentes no especialistas los significados asociados a la estrategia de enseñanza del inglés basada en tareas comunicativas?	6. Interpretar los significados que le otorgan los docentes (no formados en el área) al uso de "Tareas Comunicativas" en los niveles de básica primaria de tres instituciones educativas rurales de Florencia Caquetá.	8. Percepciones y significados frente al cambio pedagógico.	Docentes		
¿Cómo han asumido los docentes los principios teóricos contextualizados para garantizar el aprendizaje del inglés en las escuelas rurales?	7. Interpretar los principios teóricos contextualizados para generar un enfoque de aprendizaje del inglés basado en tareas comunicativas en escuelas rurales de Florencia Caquetá.	9. Comprensión de los principios del enfoque comunicativo funcional.	Docentes		
¿Cómo se puede generar una integración teórica del modelo pedagógico para la enseñanza del inglés basado en tareas comunicativas en un contexto rural?	5. Generar un modelo pedagógico para la enseñanza del inglés basado en tareas comunicativas en un contexto rural.	5. Construcción del modelo pedagógico basado en Tareas Comunicativas			

Nota: Elaboración del autor de esta investigación (2025)

Codificación para entrevista y Diario de Campo.

Se realizó la debida codificación que permitió identificar los informantes clave al establecer los códigos con los cuales se vincularon con la Unidad en estudio I.E.R. El Salitre, Municipio Florencia, Caquetá, Colombia, lo cual se puede visualizar en la siguiente tabla 2. En este sentido, a fin de proteger la privacidad de los participantes según el habeas data, regulado por la Ley 1581 de 2012, se crean los siguientes códigos sistematizados cualitativamente así:

Tabla 7.

Codificación de grupos en estudio para la Entrevista y Diario de Campo

N°	Código Entrevista	Código Diario de Campo	Funciones	Descripción
1	DOC01	DOC01DC	Normalista superior con énfasis en artística, licenciada en ciencias sociales, magister en educación desde la Diversidad.	Mujer con 10 años de experiencia en la docencia, proactiva, responsable y apasionada por los procesos educativos.
2	DOC02	DOC02DC	Licenciado en matemáticas y física, magister en Educación.	Hombre con 12 años de experiencia en la docencia.
3	DOC03	DOC03DC	Normalista superior.	Mujer con 5 años de experiencia.
4	DOC04	DOC04DC	Normalista superior.	Hombre con 8 años de experiencia, dinámico

				y creativo.
5	DOC05	DOC05DC	Biólogo	Docente con 7 años de experiencia; expresa un gusto por el inglés

Nota: Elaboración de autora de esta investigación (2025)

Fase categórica. Organización de las unidades de datos

De acuerdo con los hechos investigados y, entendiendo que se realizó un análisis cualitativo a cada instrumento aplicado para obtener información susceptible al tema de esta indagación, se procedió a la construcción del libro de códigos y registrarlos en el Programa Atlas ti.9, atendiendo a con las siguientes categorías iniciales de estudio codificadas en la siguiente tabla 3:

Tabla 7.

Codificación por categorización

Pregunta de Investigación. **¿Cómo se puede generar una integración teórica del modelo pedagógico para la enseñanza del inglés basado en tareas comunicativas en un contexto rural?**					
Propósito general de la investigación. **Generar un modelo pedagógico para la enseñanza del idioma inglés basado en tareas comunicativas dirigido a docentes no especialistas en inglés en los niveles de básica primaria de tres instituciones educativas rurales de Florencia Caquetá**					
Propósitos específicos	**Categoría de entrada (iniciales codificadas)**	**Definición**	**Subcategorías emergentes**	**Instrumentos**	**Fuentes**
Conocer las condiciones en las cuales los docentes de inglés (no formados en el área) desarrollan contenidos en la escuela	Condiciones contextuales de la enseñanza del inglés en la escuela rural. CÓDIGO: **(CCEIER)**	"Dentro del contexto rural la enseñanza del inglés no se limitaba a especialistas en la materia, dada la cantidad de normalistas que se encargaban de las aulas en la ruralidad;	Estrategias de enseñanza Relación docente-estudiantes	Entrevista en profundidad y Diario de Campo	Docentes

rural de Florencia Caquetá.		sin embargo, en la actualidad la práctica pedagógica del inglés representa una acción que por normativa deben los docentes especializarse como normalista superior donde son preparados en el área de inglés y pueden ejercer sus funciones docentes y reemplazar a especialistas en inglés, dada su formación integral"	Planificación didáctica Competencia discursiva oral estudiantil		
Desentrañar los significados que derivan de las percepciones y valoraciones de los estudiantes sobre las prácticas pedagógicas de sus docentes (de los niveles de básica primaria de tres instituciones educativas rurales de Florencia Caquetá).	Valoración estudiantil sobre su aprendizaje y las prácticas pedagógicas de los docentes. CÓDIGO: **(VEAPPD)**	La Valoración estudiantil sobre su aprendizaje y las prácticas pedagógicas de los docentes se refiere a la auto percepción, creencias, conocimientos de los estudiantes sobre los efectos de las prácticas que realizan los docentes tienen respecto no especialista de este idioma.	Modelo didáctico Competencia discursiva oral estudiantil Relación docente-estudiantes Inglés como segunda lengua	Entrevista en profundidad y Diario de Campo	Docentes
Propósitos específicos	**Categoría de entrada (iniciales codificadas)**	**Definición**	**Subcategorías emergentes**	**Instrumentos**	**Fuentes**
Interpretar los significados que le otorgan los docentes (no formados en	Percepciones y significados frente al cambio pedagógico. CÓDIGO:	se refiere a la acción de aprender mediante tareas comunicativas diferentes del inglés, con el uso de formas	Interdependencia positiva	Entrevista en profundidad y Diario de Campo	Docentes

el área) a la estrategia de enseñanza del inglés basada en "Tareas Comunicativas" en los niveles de básica primaria de tres instituciones educativas rurales de Florencia Caquetá.	**(PYSCP)**	de aprendizaje cooperativo y desde las interacciones entre los estudiantes para construir conocimientos de manera conjunta. Sus principios fundamentales incluyen la lectura en voz alta, las dinámicas comunicativas con apoyo de tecnología, los debates, las exposiciones y pruebas orales, aplicando estrategias pedagógicas dirigidas al estudiante que con un cambio pedagógico más participativo va perdiendo el miedo a expresarse en inglés.	Equidad en la participación Responsabilidad individual Interacción simultánea Procesamiento grupal (Evaluación)		
Interpretar los principios teóricos contextualizados para un enfoque de aprendizaje del inglés basado en tareas comunicativas en escuelas rurales de Florencia Caquetá.	Comprensión de los principios del enfoque comunicativo funcional. CÓDIGO: **(CPECF)**	Dewey (1950) indica que el aprendizaje desde una perspectiva social, nace a razón de tareas comunicativas desde una estrategia pedagógica enfocada desde las particularidades del individuo y sus interacciones dentro de su grupo social. Se trata de una teoría educativa que busca promover metodologías colaborativas basado en un aprendizaje tomado directamente de la realidad que les rodea.		Entrevista en profundidad y Diario de Campo	
Generar la integración teórica del	Construcción del modelo pedagógico	Para el desarrollo de habilidades sociales y la reflexión grupal		Entrevista en profundida	

modelo pedagógico para la enseñanza del inglés basado en tareas comunicativas en un contexto rural.	basado en Tareas Comunicativas CÓDIGO: **(CMPBTC)**	ayudan a la memoria verbal entrenada al realizar tareas comunicativas. Igualmente, el modelo pedagógico está representado en la Teoría de Little al plantear que las aulas multigrado no son un obstáculo en el contexto rural, sino una oportunidad para implementar modelos pedagógicos flexibles, equitativos y eficaces. Estos principios favorecen la construcción del conocimiento en comunidad y el desarrollo del inglés mediante las tareas comunicativas. Sánchez y Navarro (2915) expresan que el nuevo modelo pedagógico debe responder a las necesidades de estas comunidades, es importante mencionar que, el reconocimiento de la relevancia de la educación en las zonas rurales, destaca a las escuelas como lugares fundamentales para adquirir saberes que aborden problemáticas reales.		d y Diario de Campo	

Nota. Elaboración del autor de esta investigación (2025).

Fase analítica. Procedimiento de interpretación hermenéutica de las unidades de sentido

Para este instrumento se procedió a codificar en el Programa Atlas ti.9, las categorías iniciales de acuerdo con las Tablas 7 y 8. Luego de que se extrajeron las respuestas, se procedió a limpiar la lista de palabras, y se seleccionaron los fragmentos más relevantes agregándose como nodos a los códigos principales. Al tomarlos en cuenta, se generaron las redes semánticas descritas próximamente en el análisis interpretativo a los sentidos apriorísticos:

Abordando los significados y sentidos de las voces docentes

Primeramente, se presentan los hallazgos más relevantes desde las categorías iniciales en estudio para comprender con mayor claridad de lo que tratan cada una y su alcance dentro del análisis interpretativo.

Categoría 1. Condiciones contextuales de la enseñanza del inglés en la escuela rural (CCEIER)**.**

Las voces de los participantes en sus discursos hacen referencia a cómo es la enseñanza del inglés para los docentes no especialistas dentro del contexto rural y en medio de sus testimonios, dada la cantidad de normalistas que se encargaban de las aulas en la ruralidad, se descubre que en el ejercicio de sus funciones, las instituciones educativas participantes no se limitaban por la falta de especialistas en la materia y ellos dictaban las clases de inglés, por lo cual, designaban las funciones de enseñanza del inglés a los docentes existentes; sin embargo, en la actualidad, la práctica pedagógica del inglés representa una acción que, por normativa, se requiere de docentes con estudios “normalistas superiores”, donde son preparados en el área y pueden ejercer sus funciones docentes reemplazando a especialistas en inglés, dada su formación integral.

Categoría 2. Valoración estudiantil sobre su aprendizaje y las prácticas pedagógicas de los docentes **(VEAPPD)**

La situación encontrada sobre la Valoración estudiantil en su aprendizaje del inglés y las prácticas pedagógicas de los docentes según los testimonios de los participantes, son llevadas de acuerdo con la auto-percepción, creencias, conocimientos que poseen previamente los estudiantes, lo cual denota ciertos efectos sobre las prácticas que realizan los docentes no especialistas de este idioma.

Categoría 3. Percepciones y significados frente al cambio pedagógico **(PYSCP)**

Las percepciones y significados frente al cambio pedagógico se refiere a la acción de aprender mediante tareas comunicativas diferentes del inglés, con el uso de formas de aprendizaje cooperativo y desde las interacciones entre los estudiantes para construir conocimientos de manera conjunta. Sus principios fundamentales se apoyan en la lectura en voz alta, las dinámicas comunicativas con apoyo de tecnología, los debates, las exposiciones y pruebas orales, aplicando estrategias pedagógicas dirigidas al estudiante que con un cambio pedagógico más participativo va perdiendo el miedo a expresarse en inglés.

Categoría 4. Comprensión de los principios del enfoque comunicativo funcional **(CPECF)**.

Dadas las voces de los docentes participantes, se halla una cohesión entre los docentes y estudiantes, que raya casi en la camaradería donde se apoyan en medio del aprendizaje con intercambio de roles, interacciones constantes entre pares, sobre lo cual el autor Dewey (1950) indica que el aprendizaje desde una perspectiva social, nace a razón de tareas comunicativas desde una estrategia pedagógica enfocada desde las particularidades del individuo y sus interacciones dentro de su grupo social.

Se trata de una teoría educativa que busca promover metodologías colaborativas basadas en un aprendizaje tomado directamente de la realidad que les rodea. Esto conlleva a comprender los principios del enfoque comunicativo funcional.

Categoría 5. Construcción del modelo pedagógico basado en Tareas Comunicativas **(CMPBTC)**

Desde los discursos de estos docentes participantes, las tareas comunicativas juegan un papel central en el desarrollo de habilidades sociales, así como la reflexión grupal que ocurre por el abordaje de actividades orientadas a la cotidianidad de los estudiantes, ayuda a la memoria verbal entrenada realizando tareas comunicativas. Por tal motivo, se hace pertinente mencionar a Sánchez y Navarro (2015) cuando expresan que el nuevo modelo pedagógico debe responder a las necesidades de estas comunidades, es importante mencionar que, el reconocimiento de la relevancia de la educación en las zonas rurales destaca a las escuelas como lugares fundamentales para adquirir saberes que aborden problemáticas reales.

En tal sentido, la construcción del modelo pedagógico basado en tareas comunicativas, está representado tanto en las aulas multigrado que ocupan un lugar en la realidad educativa desde la ruralidad, como en la Teoría de Little, al plantear que las aulas multigrado no son un obstáculo en el contexto rural, por lo contrario, éstas representan una oportunidad para implementar nuevos modelos pedagógicos flexibles, participativos, equitativos y eficaces, concretándose en una educación inclusiva para este contexto. Estos principios favorecen la construcción del conocimiento en comunidad y el desarrollo del inglés mediante las tareas comunicativas.

Diario de campo

Memo 1: Actividad reflexiva. Cada docente implementó uno en el cual debía reflexionar sobre una clase que ellos consideraran que fue exitosa o no y con ellos evidenciar sus propias percepciones y las de sus estudiantes.

Memo 2: Identificar y expresar en inglés información básica sobre un país, como el nombre, la bandera, el idioma y alguna costumbre, usando palabras sencillas y expresiones cortas.

Memo 3: Identificar, comprender y usar vocabulario básico en inglés relacionado con los miembros de la familia, describiendo su propia familia mediante palabras y expresiones sencillas.

Memo 4: Reconocer y memorizar vocabulario además de las estructuras básicas en inglés relacionadas con las rutinas diarias, como acciones que realizan todos los días.

Memo 5: Reconocer y usar vocabulario básico en inglés sobre los animales, practicando la escritura y la pronunciación de palabras sencillas a partir de la interacción con una aplicación.

Interpretando los sentidos de las voces participantes

Reconociendo la experiencia vivida y la significación construida en el contexto escolar. En este sentido, se concibe que cada docente forme una concepción personal de su acción pedagógica, especialmente sobre la enseñanza del inglés basado en las tareas comunicativas. Considerando el análisis realizado surgieron los siguientes temas emergentes de la interpretación desarrolladas en esta sección en atención a cada una de las categorías iniciales:

Categoría 1. Condiciones contextuales de la enseñanza del inglés en la escuela rural. Subcategoría 1.1. Trayectorias docentes no

especializadas en inglés. Subcategoría 1.2. Limitaciones institucionales y normativas para la formación docente. Subcategoría 1.3. Multigrado, ruralidad y acceso restringido a recursos.

Categoría 2. Valoración del aprendizaje estudiantil y de las prácticas pedagógicas. Subcategoría 2.1. Motivación y participación del estudiantado. Subcategoría 2.2. Aprendizajes percibidos a partir de tareas contextualizadas. Subcategoría 2.3. Factores familiares y socioculturales que inciden en el aprendizaje.

Categoría 3. Percepciones docentes frente al cambio pedagógico. Subcategoría 3.1. Inseguridad lingüística y autopercepción del rol docente. Subcategoría 3.2. Disposición al cambio y aprendizaje autónomo del docente. Subcategoría 3.3. Barreras entre enfoques tradicionales y comunicativos.

Categoría 4. Comprensión y aplicación del enfoque comunicativo funcional. Subcategoría 4.1. Uso del inglés como herramienta comunicativa básica. Subcategoría 4.2. Mediación docente y andamiaje comunicativo. Subcategoría 4.3. Comunicación oral incipiente y pérdida del miedo a expresarse.

Categoría 5. Construcción de un modelo pedagógico basado en tareas comunicativas. Subcategoría 5.1. Tareas comunicativas contextualizadas en el entorno rural. Subcategoría 5.2. Integración de intereses del estudiante en el diseño de tareas. Subcategoría 5.3. Uso de recursos didácticos y tecnológicos como mediadores.

Las voces vivas de los actores educativos emergiendo
Condiciones contextuales de la enseñanza del inglés

Las experiencias docentes, en este particular, indican unas condiciones en cuanto a normativas que deben cumplir los docentes

normalistas superiores para atribuirles la labor de la enseñanza en inglés en el contexto rural. La comprensión de las prácticas pedagógicas en la enseñanza del inglés en contextos rurales exige situarse, desde una perspectiva hermenéutica, en las condiciones históricas, institucionales y biográficas que configuran el quehacer docente. En este sentido, las voces de los informantes revelan trayectorias profesionales marcadas por la no especialización disciplinar, la asignación de áreas por necesidad institucional y la ausencia de políticas sostenidas de formación docente en lengua extranjera.

En atención a ello, el DOC01 expresa esta condición al afirmar: “he tenido que asumir todas las áreas… inglés de primero a quinto grado”, lo cual evidencia una práctica pedagógica construida desde la adaptación y no desde la elección profesional. Esta situación se replica en el DOC02, quien reconoce “dudas con la pronunciación”, y en DOC04, quien manifiesta recurrir a una enseñanza tradicional “por no saber cómo hacer la clase más dinámica en inglés”, tal y como lo expresan los siguientes testimonios:

“…Yo me caracterice por dar puras clases de inglés y tecnología en inglés, porque había hecho un curso antes de mi bachillerato, había hecho un curso de tecnología y hasta el momento, en ese momento que, si no había tomado curso y daba clases, entonces, yo iba reemplazar al profesor de inglés y al de tecnología y daba las clases, me iba bien”. (DOC01)

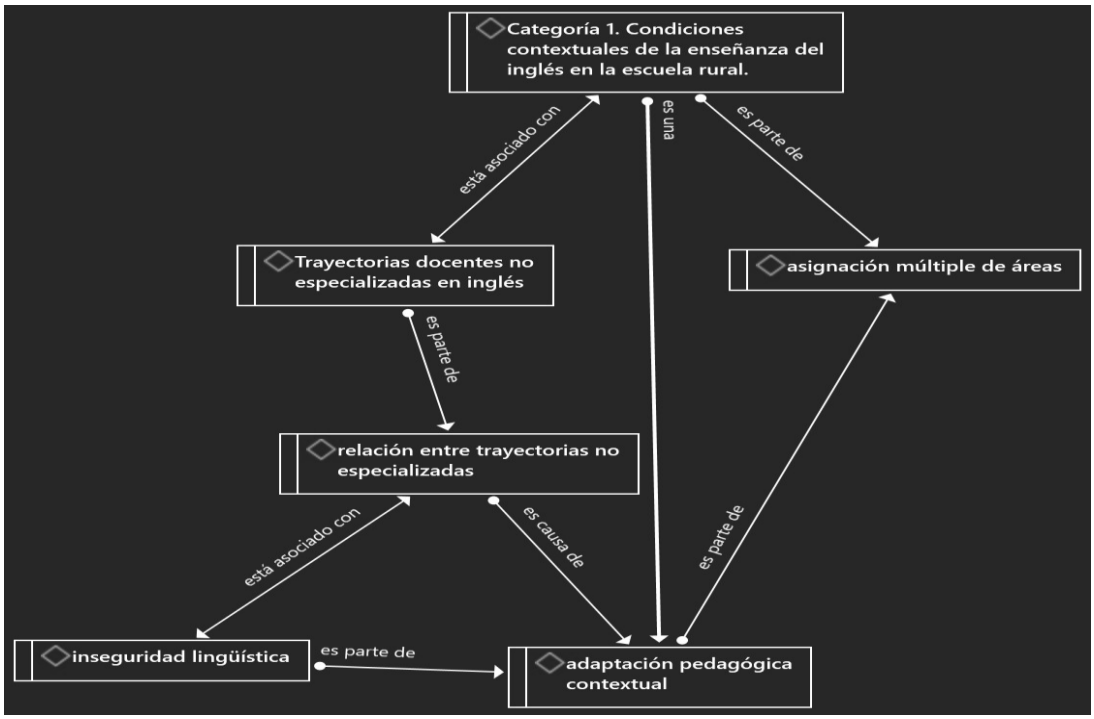
“He enseñado durante 4 años inglés. Inicialmente, fue un inglés muy técnico aplicado a las matemáticas, donde me tocó ser muy recursiva, buscar en internet libros y con amigos para fortalecer mis conocimientos con respecto al área. Lo más significativo es poder interactuar con los niños, con los jóvenes y aprender de ellos” (DOC02)

“Mi trayectoria ha sido difícil; puesto que, al no ser licenciado en ninguna área y menos en el inglés, no poseo herramientas pedagógicas ni didácticas para la enseñanza de esta lengua. Sin embargo, lo más valioso es ver el deseo de aprender de mis estudiantes de sexto a noveno del centro educativo san Antonio de Atenas” (DOC02), el cual forma parte de la Unidad en estudio I.E.R. El Salitre, Municipio Florencia, Caquetá, Colombia.

Estas afirmaciones permiten interpretar que las condiciones contextuales no son simples limitaciones externas, todas ellas se concentran como horizontes de sentido desde los cuales los docentes comprenden y actúan pedagógicamente. La ruralidad, el multigrado y la escasez de recursos no aparecen como obstáculos absolutos, resultan parte de los escenarios que exigen resignificaciones constantes de la práctica, como es el caso del entorno escolar en estudio para esta investigación, específicamente sobre la práctica docente. En atención a ello, se muestra la siguiente Red semántica textual, donde la categoría se configura a partir de la relación entre trayectorias no especializadas → asignación múltiple de áreas → inseguridad lingüística → adaptación pedagógica contextual.

Figura 7.

Red Semántica "Categoría 1. Condiciones contextuales de la enseñanza del inglés en la escuela rural. (CCEIER)"



Nota. Elaboración del autor de esta investigación según entrevistas y memos analizados desde Atlas ti.9 (2025)

Trayectorias de docentes participantes no especializadas en inglés

Las trayectorias docentes no lineales y reemplazos informales en la enseñanza del inglés causaron más efectos positivos que negativos en el desarrollo de los procesos de aprendizaje, los cuales se convirtieron en puentes del conocimiento tanto para los estudiantes como para los docentes no especialistas en el área. Los desafíos cotidianos en el aula de las clases de inglés, impulsaron un nuevo modelo pedagógico basado en actividades colaborativas con contenido sencillos, con diálogos cortos, frases predeterminadas con múltiples significados que facilitarían las tareas comunicativas en la lengua inglesa; esto aunado a las implicaciones

pedagógicas del contexto rural multigrado, hacen de la labor docente un espacio para la resignificación de las prácticas docentes para la enseñanza del inglés en la ruralidad.

Limitaciones institucionales y normativas para la formación docente.

Tras una enseñanza situada, dentro del contexto rural existen barreras de carácter normativo que impide el desarrollo de la función docente en el inglés. Dado que en la ruralidad son escasos los docentes especialistas en inglés, las instituciones estudiadas como referencia a esta investigación, han optado por ofrecer alternativas de formación a sus docentes para ser preparados en el área.

Multigrado, ruralidad y acceso restringido a recursos

En las aulas multigrado la oportunidad de brindar una educación de calidad se ve restringida por algunas barreras encontradas sobre el acceso a las tecnologías, como las fallas en la conectividad, dado que no siempre hay buena cobertura en la zona, y en cuanto a la infraestructura, los equipos utilizados para acceder generalmente son propiedad de algunos de los docentes que cuentan con esta posibilidad, debido a que en la escuelas los computadores existentes no están actualizados y son muy lentos para realizar las tareas de inglés en plataformas . Estas son herramientas facilitadoras para impartir enseñanza masiva de una forma dinámica que mantiene el interés de los estudiantes despierto, de allí su importancia.

De manera que asumir la enseñanza del inglés en estos términos es un desafío para el docente, quien debe innovar constantemente en sus didácticas para lograr resultados efectivos del aprendizaje apoyado en medios audiovisuales, a fin de alcanzar las metas establecidas en las competencias del aprendizaje masivo del inglés en el contexto multigrado rural.

Valoración del aprendizaje estudiantil y de las prácticas pedagógicas (VEAPPD)

La valoración que los docentes realizan sobre el aprendizaje de sus estudiantes emerge estrechamente vinculada al tipo de estrategias pedagógicas implementadas. Allí donde las actividades se conectan con la vida cotidiana, el entorno inmediato o los intereses del estudiantado, se evidencian mayores niveles de motivación y apropiación del inglés. El DOC03 señala: “los estudiantes se animaron a participar… incorporando palabras en inglés como *mother* y *father* en su vida diaria”, mientras que DOC05 observa que “trabajar en parejas y usar el computador les dio más confianza para hablar”. En contraste, DOC04 reconoce que “el aprendizaje fue más memorístico que significativo” cuando la enseñanza se centró en la repetición y la copia.

En términos generales se observó un factor determinante en la motivación estudiantil frente al aprendizaje de inglés, se trata de los factores familiares y socioculturales, por ejemplo, los estudiantes expresan ideas que se originan de sus núcleos familiares donde les inculcan que el inglés es un idioma muy difícil, que a ellos nunca les fue bien en esa materia, y comentarios similares, lo cual el estudiante interpreta como información que puede modificar sus creencias y percepciones sobre esta lengua extranjera y de esta manera causar desinterés en la misma.

Esto sumado a las circunstancias que rodean las barreras de acceso a internet en esta zona rural, influye en que los estudiantes requieran de cambios en las estrategias tradicionales, aunque finalmente los docentes, como el DOC03 adapta sus clases a pesar de ello, cuando opinó:

“…estoy en un lugar rural disperso donde ni siquiera podemos contar con lo básico que es la energía, y pues, menos la señal. Entonces, esto nos conlleva a caer en la misma situación, en el mismo problema de enseñar de una forma tradicional, que esa no es la idea. Sin embargo, para que los

niños puedan avanzar, esto exige muchísima planificación y creatividad, y pues, una flexibilidad para que ellos avancen, pero a su propio ritmo" (DOC03)

Dadas las exigencias a las que son expuestos tanto los docentes como estudiantes del inglés, la planeación debe ser cuidadosamente preparada considerando los tiempos disponibles, espacios, apoyo de herramientas tecnológicas, y sobre todo las particularidades de cada estudiante, debido a que cada uno aprende a un ritmo diferente, sea por las diferencias en edad y madurez como de las experiencias previas que han tenido con el aprendizaje del inglés; el docente debe tomar en cuenta todos estos factores para adaptar sus didácticas al contexto. De manera que este hallazgo es destacable y desde donde emerge el sentido temático "ritmo individual del aprendizaje".

Por otra parte, el interés que se despierta en los estudiantes con apoyo de estrategias didácticas apoyadas en medios audiovisuales es innegable, dentro de esta realidad es deber del docente mantener motivado a sus estudiantes en el aprendizaje diario en las clases de inglés; esto coloca a prueba la creatividad de los docentes, dada las barreras que enfrentan en medios rurales con respecto a los materiales y recursos utilizados como mediadores del aprendizaje del inglés y que serán parte del nuevo modelo pedagógico. De aquí que la motivación puede incidir en la participación e interés de los estudiantes.

Motivación y participación del estudiantado

Esta subcategoría pro surge, a raíz de lo evidenciado en relatos de los docentes, quienes coinciden en que la motivación es un elemento que favorece la adquisición de nuevos conocimientos y a través de actividades con tareas comunicativas, e interactivas con las que se puede lograr mayor

comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes. En este sentido, la misma DOC03 agrega:

"Bueno, pienso que existen diferentes estrategias para motivar y favorecer la comprensión y el aprendizaje de los niños. Digamos, como en el contexto rural se hace más fácil trabajar con ellos de manera lógica, creativa; y pues, a la vez, digámosles como como real, ¿no?, porque, digamos, si queremos abordar algún tema, los colores, ¿qué mejor que las salidas a campo? También digamos, los animales de la granja, bueno, etc. Entonces, qué hacemos, trabajamos, utilizamos diferentes estrategias como salidas de campo, juegos alternativos, el arte de la literatura, recursos visuales… todo eso permite que los niños y niñas, los estudiantes puedan, digamos, como participar activamente permitiéndoles participar activamente y comprender los temas que estamos abordando, digamos, o los temas de interés. Entonces, todas esas actividades, esas son muchas las estrategias que se implementan para que los niños puedan aprender de una forma significativa" (DOC03)

Constantemente, los docentes están creando nuevas formas estratégicas de enseñar el inglés; sobre todo, por el compromiso aún mayor por ser docentes no especialistas en el área, y con un alto valor dentro de su vocación docente, lo cual se evidencia en el siguiente relato:

"Mi trayectoria ha sido difícil, puesto que al no ser licenciado en ninguna área y menos en el inglés, no poseo herramientas pedagógicas ni didácticas para la enseñanza de esta lengua. Sin embargo, lo más valioso, es ver el deseo de aprender de mis estudiantes de sexto a noveno, del centro educativo san Antonio de Atenas" (DOC04)

De acuerdo con el testimonio anterior, el docente también expresa los efectos de contextualizar los aprendizajes, es decir, el hecho de hacer salidas fuera del aula involucrando el entorno que le rodea a los

estudiantes, se traduce como una oportunidad de obtener aprendizaje significativo en la comprensión de las actividades donde protagonizan las tareas comunicativas.

Aprendizajes percibidos a partir de tareas contextualizadas

Se perciben aprendizajes a partir de las tareas comunicativas contextualizadas, tal y como menciona la DOC03 en su relato anterior, utilizando diferentes estrategias dentro del mismo entorno que les rodea a los estudiantes, éstos responden con mejor actitud a la comprensión de los temas en estudio y se sienten más conectados con el idioma inglés, tomando esta experiencia, según el docente, como un aprendizaje significativo, donde memorizar no se convierte en una acción tediosa para los estudiantes. Igualmente, el desinterés puede aumentar al no contar con apoyo de los familiares de los estudiantes, cuando refuerzan ideas negativas respecto al idioma inglés, sea por sus experiencias escolares o por percepciones negativas al respecto. Es así como para el DOC04 es muy importante mantener la atención de los estudiantes con apoyo de tecnología con la que cuente a la mano, sobre lo cual señaló:

"Para motivarlos, utilizo actividades rompehielos, de tal modo que ellos tomen la iniciativa de participar activamente en la clase; dan buen resultado y con esto logro captar la atención de los chicos. Luego, uso diferentes herramientas tecnológicas, a través del uso de computadores, televisores con proyección HDMI, grabadoras e incluso apps en celulares, de tal modo que todos hagan uso de este tipo de recursos y puedan interiorizar los contenidos" (DOC04)

Estas medidas estratégicas del "rompehielos" buscan que los estudiantes puedan expresarse con mayor libertad de lo esperado. En el caso de esta docente, como se menciona anteriormente, es una de las que utiliza sus propios medios y equipos para acceder a herramientas

tecnológicas que le permitan impartir sus clases de inglés con apoyo tecnológico. Este tipo de estrategias motivadoras, en sus resultados hacen del aprendizaje un espacio de crecimiento donde las experiencias apuntan a exteriorizar lo que se asienta internamente en los estudiantes como los nuevos conocimientos; sobre todo cuando se refiere a los multigrado, las prácticas pedagógicas se hacen más complejas, tal y como lo expresa en su testimonio a continuación el DOC03:

"Bueno, pues, primeramente, digamos seleccionar los temas y contenidos, siguiendo pues, el protocolo que es el currículo y el plan de aula de la institución, sin embargo, pues, siempre son adaptados a la realidad y a las necesidades de los niños y niñas de la comunidad rural. También se tiene mucho en cuenta, pues las experiencias y los niveles de aprendizaje de cada niño, ya que se trabaja multigrado, entonces hay que tener mucho en cuenta esos niveles, los materiales que se trabajan con estos niños dentro del aula, pues son combinados, digamos como recursos didácticos, guías de aprendizaje, imágenes y algo muy significativo para ellos; pues, es como el entorno en el que estamos, los elementos de la naturaleza; pues, esas herramientas o esta forma, esta estrategia, pues es muy significativa para ellos y por eso, se trabaja mucho dentro de la naturaleza, adentro del entorno en el que estamos…" (DOC03)

Aunado a ello, las experiencias vividas por cada estudiante son diferentes de acuerdo con su edad, nivel académico y entorno social que le rodea. En tal sentido, se hace oportuno mencionar la siguiente subcategoría emergente vinculada a factores de incidencias en el aprendizaje del inglés como los familiares.

"Pues, siento que es muy importante, muy significativa, ya que, mis estudiantes logran desarrollar habilidades comunicativas básicas en inglés, como hablarlo, escucharlo, leerlo y escribirlo, de esa manera, pues, es una manera muy práctica y significativa en la cual ellos adquieren confianza

para expresarse. Aprenden vocabulario relacionado con su entorno, y pues, fortalecen su curiosidad y motivación para aprender el idioma…" (DOC03)

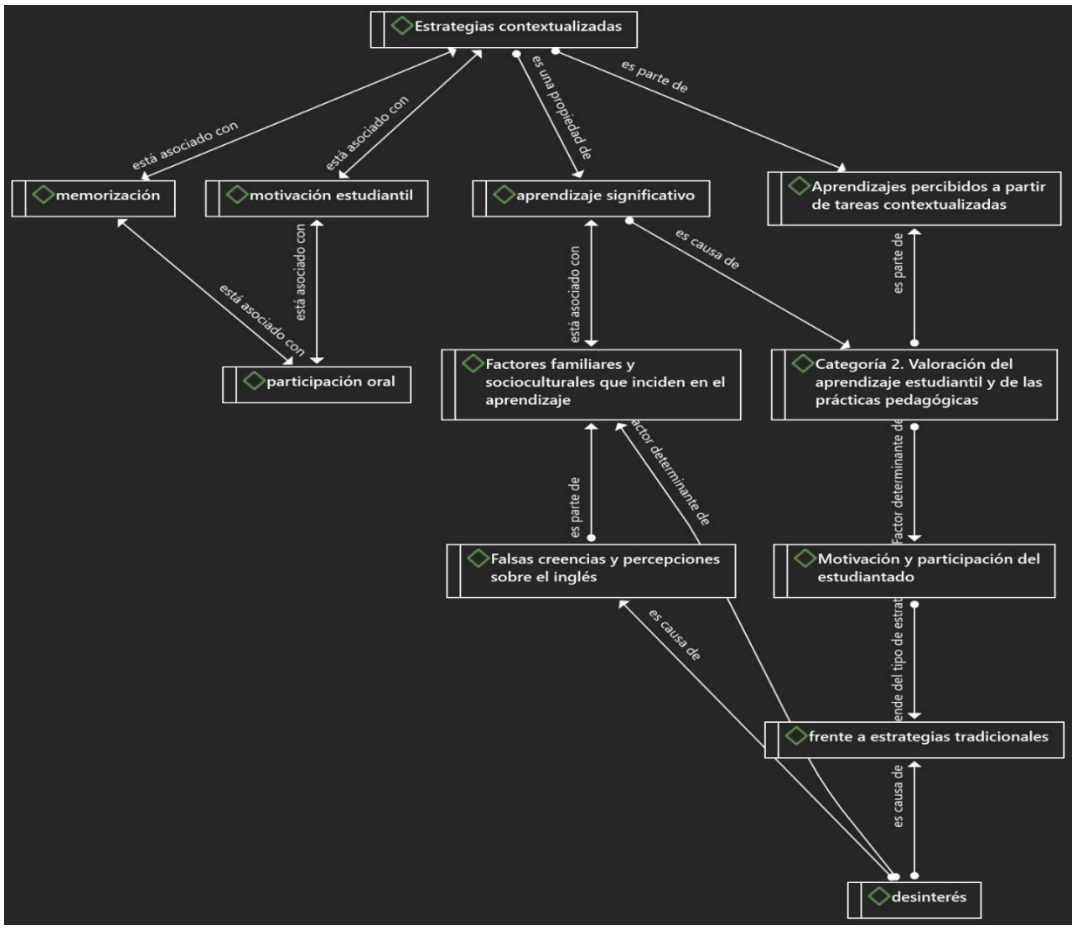
Dado el aprendizaje significativo que está inmerso en las prácticas pedagógicas en el que los estudiantes se sientan cómodos con su entorno y hacen uso de ello para aprender, la enseñanza se flexibiliza en atender los temores individuales como los de exponerse hablando ante sus compañeros en voz alta, el miedo a no pronunciar bien las palabras en el idioma inglés o a mencionar vocabulario errado dentro del contexto estudiado, son razones suficientes para tomar provecho y relacionar las tareas comunicativas de esta lengua extranjera adaptando las didácticas con las realidades sociales que rodean al estudiante. De ahí la importancia e influencia que se le atribuye al entorno inmediato del estudiante en su proceso de aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

Factores familiares y socioculturales que inciden en el aprendizaje

De tal manera que a medida que los docentes apliquen estrategias innovadoras, en esa medida se contribuye a disminuir las falsas creencias, pensamientos y percepciones que se puedan haber adquirido sobre el idioma inglés desde el hogar o el entorno social donde se desenvuelven los estudiantes. Finalmente, hermenéuticamente estas valoraciones permiten comprender que el aprendizaje no se define por la cantidad de contenidos abordados, sino por el sentido que estos adquieren en la experiencia del estudiante. La comprensión se produce cuando el lenguaje se vive como acción situada y no como objeto abstracto. De acuerdo con ello, surge la Red semántica textual: Estrategias contextualizadas → motivación estudiantil → participación oral → aprendizaje significativo; frente a estrategias tradicionales → desinterés → memorización.

Figura 8.

Red Semántica "Categoría 2. Valoración del aprendizaje estudiantil y de las prácticas pedagógicas" (VEAPPD)



Nota. Elaboración del autor de esta investigación según entrevistas y memos observacionales analizados desde Atlas ti.9 (2025)

Percepciones docentes frente al cambio pedagógico

Las percepciones frente al cambio pedagógico revelan una tensión constante entre el deseo de transformar la práctica y la inseguridad derivada de la limitada formación en inglés. DOC01 lo expresa como un *"bucle"* de aprendizaje fragmentado, mientras que DOC02 afirma: *"no todo depende de saber mucho idioma, sino de atreverse".*

En este sentido, se concibe el idioma con riesgo de crear una inseguridad lingüística en los estudiantes según sea la percepción del rol docente, debido a que la disposición que se tenga frente al aprendizaje del inglés marcará o no prejuicios al respecto. Sin embargo, el diálogo interpretativo entre las voces docentes, dentro del contexto rural ha permitido comprender que la enseñanza del inglés en la escuela rural no se define por la experticia lingüística, sino por la capacidad pedagógica de generar experiencias comunicativas con sentido. La fusión de horizontes entre teoría y práctica revela que las tareas comunicativas constituyen un puente viable para transformar las prácticas profesionales de docentes no especialistas. De esta manera, se describe el siguiente relato:

"…las estrategias que implemento dentro del aula para promover la comunicación y mediar mejor el entendimiento entre los estudiantes, es el trabajo en grupos, por parejas, a través de juegos de salida de campo, de trabajos del entorno de la comunidad, de la vida diaria; ya que, pues, eso ayuda a comprender mejor y a sentirse más seguros al expresarse. Esto permite, pues, digamos que, participen activamente de cada una de las actividades. Entonces, pues, la comunicación es algo muy importante, ya que de ella depende la comprensión y el entendimiento de lo que se está abordando en el momento…" (DOC03)

Sin embargo, el DOC04 utiliza actividades transversales para abordar diálogos y desarrollar nuevos niveles de aprendizaje del inglés, logrando un aprendizaje en sus estudiantes de manera significativa, lo cual se evidencia del siguiente relato a continuación:

"En mi centro educativo existe el proyecto productivo de la huerta escolar y el PRAE (Proyecto Ambiental Escolar). Con estos dos proyectos, liderados con los respectivos docentes, planeo y ejecuto algunas actividades transversales, de tal modo que el aprendizaje sea significativo para los estudiantes. Desde el área de inglés, abordábamos vocabulario, textos

escritos y diálogos cortos en los que se pone en práctica lo aprendido en los proyectos y en el aula de inglés" (DOC04)

Este informante DOC04 declara que bajo actividades transversales se pueden redimensionar las prácticas pedagógicas y obtener un mayor alcance del aprendizaje en el inglés, convirtiendo textos escritos en diálogos cortos pero memorizables. Esto pudiera determinarse como un hallazgo importante que favorece el aprendizaje mediante pasajes cortos, lo cual reduce las tensiones por exigencias que causan inseguridades lingüísticas.

Inseguridad lingüística y autopercepción del rol docente

Esta subcategoría emerge precisamente de la realidad encontrada en el escenario en estudio, donde ejercen labores docentes no especialistas en inglés y logran en su mayoría los objetivos curriculares, aunque el costo de lograrlo los coloque en algunas ocasiones en tela de juicio por parte de los mismos estudiantes. Por tal razón, es urgente hacer cambios pedagógicos. Respecto a sus prácticas pedagógicas, uno de los informantes señala:

"…no tengo la gramática bien estructurada. Entonces, hablo como muy frases in completas, me baso en las canciones, porque las canciones ayudan mucho a organizar la frase para después repetir con los niños. Me gusta trabajar también, mucho, las canciones, por eso, porque me enseñan oraciones completas sobre situaciones que necesito al pronunciar… Les mostré, la vez pasada, de la plataforma, materiales que se descargan completos y se comienzan a hacer como Listening con las estudiantes, y aparte de los de la primaria, los audios de la primaria están en inglés y traducidos de una vez en español, y esos audios también me gustan. Ah, y el internet, todo, las cancioncitas las bajo de internet" (DOC01)

Con el testimonio anterior, se infiere que el DOC01 utiliza estrategias adaptadas al contexto, con la finalidad de superar la inseguridad lingüística de sus estudiantes y la propia; de esta manera, con la ayuda de herramientas audiovisuales como la música logra conectar a sus estudiantes con el habla en inglés, lo cual les brindó confianza en las tareas comunicativas asignadas y un aprendizaje significativo.

En tal sentido, dado que el estudiante utiliza tareas apoyadas en el medio que les rodea, es decir, se podría mencionar que se trata de estrategias contextualizadas que motivan a los estudiantes, y por eso los mismos responden de forma positiva a este tipo de prácticas pedagógicas, dejando atrás el desinterés presente frente a las estrategias tradicionales, siendo que para los docentes se facilita valorar a sus estudiantes motivados a participar oralmente.

Por consiguiente, surge una segunda subcategoría emergente para esta Categoría 3: “Disposición al cambio y aprendizaje autónomo del docente”, la cual está reflejada a continuación, en el siguiente testimonio, donde el DOC01 expresa:

“Para mí, es un constante aprendizaje, también podría definir este proceso como un bucle; o sea, una situación que me lleva a un aprendizaje constante, pero ese aprendizaje constante como no está bien enfocado o guiado por una persona adecuada, entonces se convierte en un bucle; según la temática, aprendo un poquito, organizo un poquito, pero no siento que pueda avanzar lo suficiente, yo misma, con todo lo que organizo…” (DOC01)

Cuando el docente se autoevalúa frente a las exigencias del idioma inglés y de las prácticas pedagógicas con las que debe cumplir, requiere de un referente especialista para poder realizar comparativos de su labor como docente de inglés, y al no contar con ello, se pierde en un círculo tipo

espiral de sus propios aciertos y desaciertos como docente no especialista de inglés.

Disposición al cambio y aprendizaje autónomo del docente

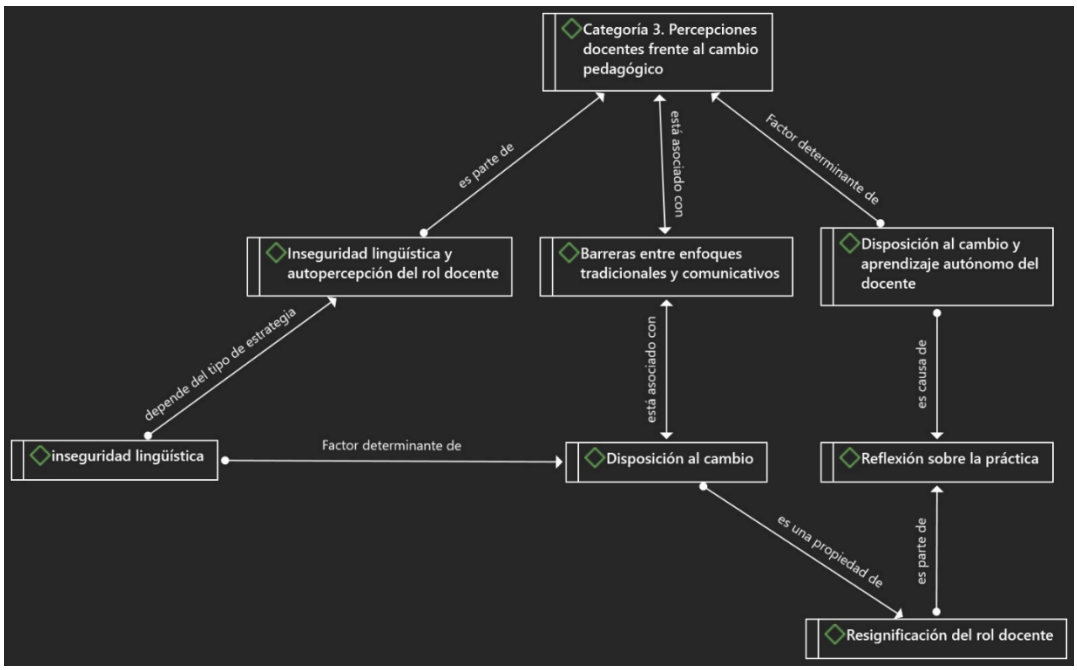
Uno de los factores evidenciados, que inciden en la disposición al cambio y aprendizaje autónomo del docente, es la capacidad reflexiva que tengan los docentes sobre su práctica, lo que influye en su disposición al cambio, además de resignificar su rol docente. De acuerdo con el relato del DOC02 y DOC05, con los proyectos transversales, se abren nuevas posibilidades hacia un cambio de un aprendizaje autónomo del docente, mientras aplica sus estrategias pedagógicas, pudieran implicar una apertura institucional al bilingüismo.

Barreras entre enfoques tradicionales y comunicativos

Dentro del enfoque comunicativo, la oralidad en este caso viene acompañada de escritura más que de audios o sonidos, a diferencia con el DOC01 y DOC02; es decir, que pudiera interpretarse como una estrategia pedagógica originada en lo tradicional y adaptada a un aprendizaje situado, lo cual reconfigura una disposición positiva ante el aprendizaje del idioma inglés. Esta disposición al cambio se configura como una apertura hermenéutica, donde el docente reconoce sus prejuicios, en el sentido gadameriano, y se permite dialogar con nuevas posibilidades pedagógicas. El informante DOC05 evidencia esta fusión de horizontes al afirmar que la actividad tecnológica le permitió “mayor interacción” y cercanía con los estudiantes. En consecuencia, surge la siguiente Red semántica textual: Inseguridad lingüística → reflexión sobre la práctica → disposición al cambio → resignificación del rol docente.

Figura 9.

Red Semántica "Categoría 3. Percepciones docentes frente al cambio pedagógico"



Nota. Elaboración del autor de esta investigación según memos observacionales analizados desde Atlas ti.9 (2025)

Esta red semántica revela que la disposición al cambio en las formas pedagógicas se ve como factor determinante de las percepciones docentes frente al cambio que implica un nuevo modelo pedagógico. Las estrategias claves identificadas son dos, las cuales emergen de la práctica:

1. Fusionar los enfoques tradicionales comunicativos con actividades colaborativas situadas y contextualizadas según el entorno inmediato e intereses de los estudiantes.
2. Planificar las estrategias para la comunicación y el entendimiento en el aula dependerán de las siguientes concepciones originadas de los hallazgos clave: a) Cuando el docente expresa inseguridad lingüística es un rasgo característico de los docentes no

especialistas en inglés. La inseguridad docente conduce a refugiarse en prácticas gramaticales, lo que reduce motivación y sentido del aprendizaje; b) La tecnología, aun sin internet, activa la comunicación, reduce la carga del docente y favorece el aprendizaje autónomo; c) Cuando el contenido conecta con la identidad e intereses del estudiante, disminuye la ansiedad y aumenta la participación, incluso en estudiantes tímidos; d) El aprendizaje del vocabulario ocurre rápidamente cuando está ligado al interés y la experiencia directa, incluso sin alta competencia lingüística del docente.

Comprensión y aplicación del enfoque comunicativo funcional

La comprensión del enfoque comunicativo funcional se manifiesta de manera progresiva e intuitiva. Ninguno de los docentes declara una formación formal en dicho enfoque; sin embargo, en la práctica emergen principios comunicativos como el uso del idioma para expresar significados, interactuar y relacionarse con el entorno. De tal manera que, se mira una diferencia entre un entorno urbano y el rural, tal y como se evidencia en el siguiente relato de la DOC01, quien señala:

"El reto para enseñar inglés en esta escuela, pues, o sea, a diferencia de otros, por ejemplo, en Bogotá, usted en Bogotá le lleva al niño una canción en inglés y por el mismo contexto que tiene el niño de su casa, los papás escuchan mucha música en inglés, en los barrios, entonces, el niño aprende muy rápido, pero acá, los niños nunca escuchan en inglés, entonces por más de que ustedes les traigan la cancioncita ellos demoran 3, 4 o cinco clases para animarse tan siquiera a pronunciar un poquito de la canción" (DOC01)

Dicho lo anterior, el medio donde se desenvuelve el estudiante, claramente influye en el aprendizaje, dado que el entorno social y familiar

tiene costumbres culturales con arraigo o desarraigo hacia el aprendizaje del inglés, y, el docente lo nota cuando se está en presencia de niños que escuchan este idioma en su día a día desde su hogar, como es el caso señalado por la DOC01. En este tipo de escenarios, cuando las expresiones que escuchan los niños se dicen de forma repetitiva, va quedando en la mente tan internalizado como una actividad bajo una estrategia pedagógica orientada al aprendizaje significativo, lo cual se observa, según el DOC01, cuando relata cómo expresiones sencillas se incorporan a la rutina frases en inglés: “si todos los días digo: ‘salimos a tal hora’, ellos más rapidito la cogen”. Por su parte, el DOC03 y DOC05 evidencian el uso funcional del lenguaje al permitir que los estudiantes hablen de su familia o interactúen entre pares.

Finalmente, las estrategias para la comunicación y el entendimiento en el aula dependerán de las concepciones originadas en el hogar y el entorno social inmediato del estudiante; en gran medida (Hallazgos claves) son factores influyentes según los discursos de los docentes encontrados en este análisis sobre las tareas comunicativas despiertas desde que se nace, crece y desarrolla en medio de la educación primaria. Por lo tanto, el docente debe considerar revisar los patrones previamente aprendidos en las familias en relación con el aprendizaje del inglés.

Uso del inglés como herramienta comunicativa básica.

El uso del inglés, como herramienta comunicativa básica, coloca a los docentes en la obligación de enseñar el idioma lo más apegado posible a las situaciones reales que se viven, por ejemplo, como para tomar un bus y saber comunicarse al preguntar sobre rutas a donde se dirigen, entre otras situaciones de la cotidianidad, forma parte de un aprendizaje que le da uso al inglés como una herramienta comunicativa básica, lo cual permite que el estudiante comience a ver y valorar la utilidad del idioma,

contextualizado y enseñado de forma práctica, tal y como se evidencia a continuación:

"…considero que las tareas comunicativas son fundamentales en la enseñanza del inglés, puesto que permite que los estudiantes usen el idioma de manera práctica y significativa, no sólo porque aprenden reglas y no pues también aprenden a comunicarse de una forma natural, en diferentes tareas, como el diálogo, los juegos, las dramatizaciones o actividades del entorno, puesto que esto ayuda a fortalecer la comprensión oral y escrita; además, pues aumenta la confianza y la motivación de los estudiantes para usar ese idioma en situaciones reales" (DOC03)

De acuerdo con lo antes expresado por este informante clave, las tareas comunicativas como prácticas aplicadas a contextos reales, hacen del inglés un idioma que puede ser utilizado de manera útil en la cotidianidad, además de lograr una comunicación más espontánea donde las barreras del vocabulario o las formas gramaticales no se interponen, debido a que las frases surgen o se desarrollan de forma natural.

Mediación docente y andamiaje comunicativo

En medio del aprendizaje del inglés desde un andamiaje comunicativo se toma esta lengua extranjera como el medio para expresar significados, producto de las interacciones y relación con el entorno.

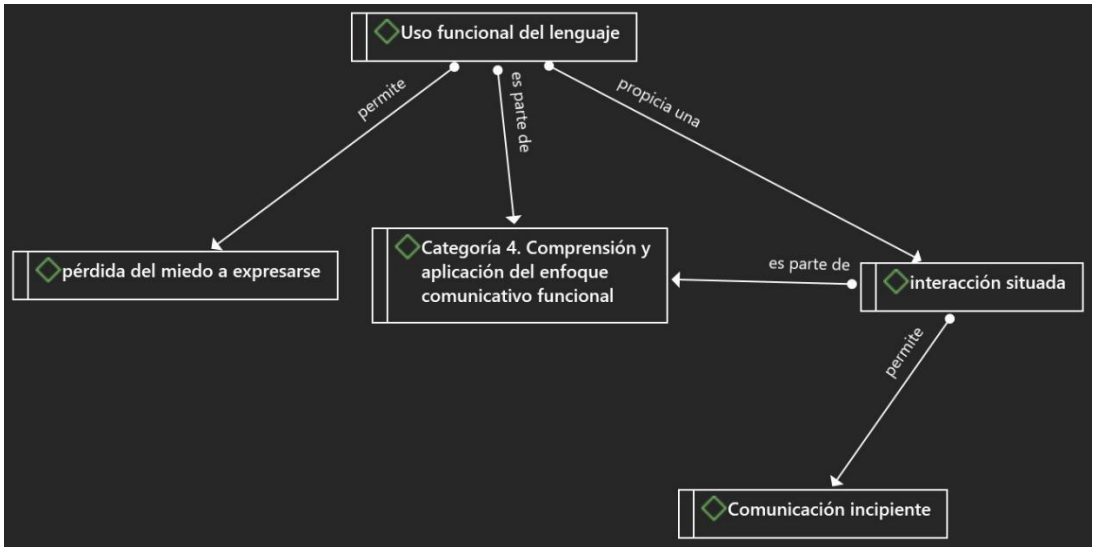
"Clase ideal, Ufff difícil…. Maravilloso tener micrófonos, parlantes, aire acondicionado, salón exclusivo para la enseñanza del inglés, televisores con proyección HDMI, acceso ilimitado a Internet, Apps y acceso a miles de plataformas que enseñan inglés, de tal modo que se tenga también acceso a docentes de habla inglesa nativos para perfeccionar pronunciación y escucha" (DOC04).

Comunicación oral incipiente y pérdida del miedo a expresarse

Desde la hermenéutica, se interpreta que el enfoque comunicativo no se impone como método, sino que emerge como comprensión práctica del lenguaje como experiencia viva. En tal sentido, surge para esta categoría 4, la siguiente Red semántica textual: Uso funcional del lenguaje → interacción situada → pérdida del miedo a expresarse → comunicación incipiente.

Figura 10.

Red Semántica "Categoría 4. Comprensión y aplicación del enfoque comunicativo funcional"



Nota. Elaboración del autor de esta investigación según entrevista y memos observacionales analizados desde Atlas ti.9 (2025)

Construcción de un modelo pedagógico basado en tareas comunicativas

Uno de los elementos centrales para la construcción de un modelo pedagógico basado en tareas comunicativas, son las estrategias pedagógicas contextualizadas para la enseñanza del inglés, las cuales se

estima que sean producto de una planeación didáctica desde la transversalidad curricular, apoyado con el uso de recursos lúdicos, musicales y tecnológicos se construyen diálogos e interacciones como tareas comunicativas. Las tareas comunicativas dentro de contexto rural multigrado, aparecen como el eje articulador entre las prácticas más significativas del aprendizaje de un idioma o lenguaje. Al unificar los criterios expuestos en el Diario de Campo con las actividades como la mariposa (DOC01), países y culturas (DOC02), la familia (DOC03) o los animales mediante tecnología (DOC05), se evidenció que los tres comparten una estructura común: propósito comunicativo claro, vínculo con el contexto y producción significativa del lenguaje.

Tareas comunicativas contextualizadas en el entorno rural

Sobre este tema, se evidencia que para el aprendizaje del inglés mediante tareas comunicativas son necesarias las prácticas que parten del entorno inmediato, de la experiencia personal y de la vida cotidiana de los estudiantes, lo cual reduce la ansiedad comunicativa y favorece la apropiación del idioma; esto le da significancia al aprendizaje. En contraste, cuando el docente recurre a enfoques tradicionales motivados por inseguridad lingüística, el aprendizaje pierde sentido y se limita a la memorización.

En este sentido, la investigación muestra que el modelo pedagógico basado en tareas comunicativas en contextos rurales, donde a pesar de las barreras lingüísticas que puedan existir en docentes no especialistas en inglés, éstos logran superarlas con apoyo de las tecnologías con plataformas con tutores programados que pronuncian de forma correcta y que alejan de las dudas o aclaran asuntos relativos a la semántica del idioma inglés. En un contexto donde según estos hallazgos hasta el momento, aparentemente, no se requiere necesariamente contar con altos niveles de competencia lingüística en el inglés por parte del docente, debido

a que el acompañamiento, orientación didáctica y reconocimiento del saber pedagógico existente, y la pericia creativa del docente podrían tener mayor peso en este proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés impartido por docentes no especialistas.

Sin embargo, en esta investigación aún restan otros testimonios que pueden debatir esta posibilidad. La escuela rural, aparece, así como un espacio de oportunidad, donde el inglés puede enseñarse de manera significativa si se articula con el contexto, los intereses del estudiante y una mediación docente sensible y reflexiva.

Integración de intereses del estudiante en el diseño de tareas

Las acciones comunicativas basadas en los intereses de los estudiantes son más efectivas debido a que se simplifican los temas a ser abordados, sin embargo, no sucede con el uso del apoyo constante de las tecnologías, lo cual desde una plataforma pudiera facilitar las actividades de pronunciación, lo cual funcionaria como una oportunidad para desarrollar un nuevo modelo pedagógico que resignifique las prácticas docentes del profesor no especializado en el área, a través de estrategias pedagógicas situadas y contextualizadas desde el entorno mismo del estudiante. Al respecto, el siguiente relato declara:

"…¿Facilidades? A los niños les gusta lo extraño y ellos lo ven así, entonces, eso facilita un poco. En cuanto a dificultades, en primer lugar, que uno no tenga un buen nivel de inglés para poderles pronunciar correctamente, muchas veces toca leerles tal cual, porque, por más que uno prepare la clase, hay muchas cosas que uno no logra memorizar rápido. Lo más difícil de enseñar inglés, para mí, es la pronunciación, y, por ejemplo, yo, a veces, acudo a los libros del ministerio, pero siento que es demasiado contenido, el cual no alcanzo a abordar de una manera representativa; o sea, no me alcanza el tiempo" (DOC04)

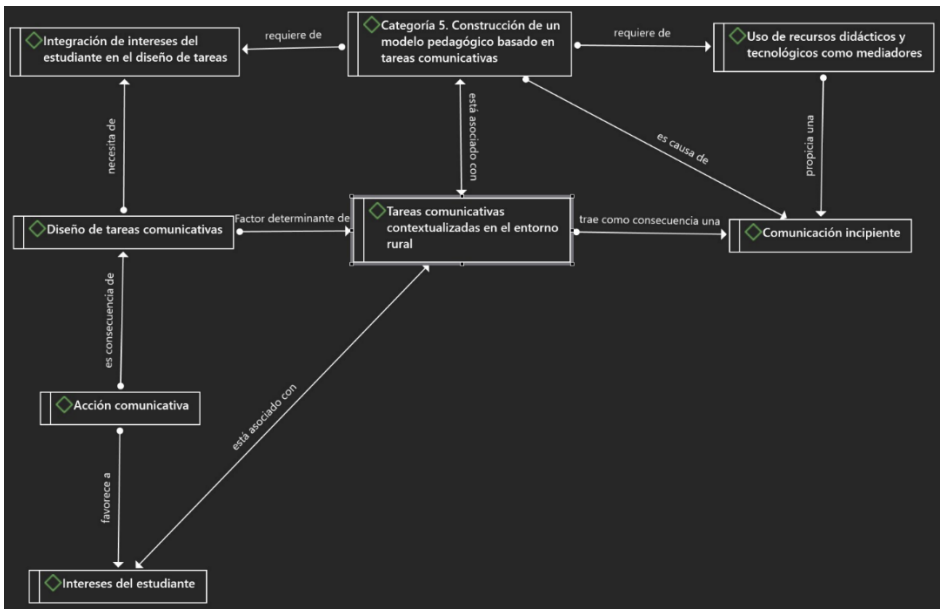
Al hacer énfasis en este discurso del DOC04, dada su experiencia, es plenamente necesario contar con las competencias lingüísticas e incluso acudir a textos del Ministerio de la Educación para lograr un resultado óptimo en las prácticas docentes relacionadas a la pronunciación del inglés, con sus reglas silábicas inclusive. Con este relato se pudo constatar de la voz de un docente normalista superior, con estudios en inglés, más sin la especialidad otorgada, una posición acorde a la amplitud de lo que significa el aprendizaje de una lengua extranjera.

Uso de recursos didácticos y tecnológicos como mediadores.

En tal sentido, el DOC01 afirma: “el niño aprende de una manera tan rica… basado en el interés del estudiante”, lo que refuerza el principio de centralidad del estudiante en el diseño de las tareas. Red semántica textual: Intereses del estudiante → diseño de tareas → acción comunicativa → aprendizaje significativo.

Figura 11.

Red Semántica “Categoría 5. Construcción de un modelo pedagógico basado en tareas comunicativas”



Nota. Elaboración del autor de esta investigación según memos observacionales analizados desde Atlas ti.9 (2025)

Este proceso encuentra un sustento teórico profundo en la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer (2004), quien plantea que el diálogo auténtico es el camino hacia la comprensión, en tanto que obliga al investigador a superar sus propios prejuicios, exponerse a los del otro y construir sentido en común. Desde el ámbito educativo para una lengua extranjera, esta fusión se convierte en un espacio privilegiado para la resignificación de las prácticas docentes, entendida como una experiencia de cambio pedagógico y alcance transformador.

Nuevos horizontes por nuevas experiencias orientados a un aprendizaje situado

El análisis integrado de las entrevistas y los diarios de campo permiten comprender que la enseñanza del inglés en la escuela rural se configura como un proceso situado, atravesado por condiciones contextuales, trayectorias docentes no especializadas y una constante tensión entre prácticas tradicionales y enfoques comunicativos. En primer lugar, se evidencia que la falta de formación específica en inglés no impide necesariamente el desarrollo de prácticas significativas. Por el contrario, cuando los docentes diseñan tareas que parten del contexto, los intereses y la vida cotidiana de los estudiantes, se favorece la comunicación, la motivación y el aprendizaje funcional del idioma. Esto se observa con claridad en los casos de DOC01, DOC03 y DOC05.

En segundo lugar, las tareas comunicativas emergen más como una construcción empírica que como la aplicación consciente de un enfoque teórico. Los docentes no siempre nombran el enfoque comunicativo, pero lo ponen en práctica al priorizar el uso del idioma para expresar significados, interactuar y producir pequeños textos orales o escritos con sentido. En este sentido, se está hablando de sistemas comunicativos

funcionales, es decir cuando el lenguaje se manifiesta para pedir o brindar una información, lo cual implica una interacción directa que requiere de conocimiento de frases predeterminadas, expresiones compuestas, situadas del inglés, utilizadas en el quehacer diario de los ciudadanos de un territorio en específico. Se hace oportuno reflexionar sobre las tareas comunicativas referidas por los relatos de los docentes, lo cual no se reduce a traducir o pronunciar canciones, aunque se utilice para familiarizarse con las expresiones del inglés.

En esta investigación, se destaca la necesidad que el estudiante pueda desarrollar habilidades de pronunciación mediante tareas comunicativas con funciones adecuadas a la cotidianidad que les rodea; por ejemplo: poder presentarse a sí mismos o presentar una tercera persona que te acompañe a un lugar concurrido por amigos o vecinos; hacer uso de expresiones propias y coloquiales para saludar o despedirse en diferentes momentos del día o la noche. Por otro lado, cuando el docente se percibe a sí mismo como poco preparado, tiende a refugiarse en metodologías tradicionales centradas en la copia y la repetición, como ocurre en DOC04.

Esta situación genera aprendizajes más memorísticos y menor participación estudiantil, lo que refuerza la necesidad de acompañamiento pedagógico e institucional. Finalmente, el estudio permite interpretar que el modelo pedagógico basado en tareas comunicativas no debe entenderse como una imposición externa apoyada en teorías, sino como una posibilidad de desarrollar habilidades comunicativas en inglés desde un aprendizaje situado, que ya se encuentra en gestación dentro de la práctica docente rural y multigrado.

Su fortalecimiento depende de procesos de formación contextualizados, del reconocimiento del saber pedagógico del docente y

de la creación de condiciones que permitan transformar la inseguridad en confianza pedagógica.

Este análisis aporta a la comprensión del inglés como un saber con sentido para la vida de los estudiantes rurales, en la medida en que se articula con sus proyectos de vida, su entorno y sus posibilidades de interacción con otros contextos culturales.

Descubriendo nuevas formas de participación en las clases de inglés

Este análisis se realizó de acuerdo con los siguientes criterios de observación: a) Nivel de participación espontánea de los estudiantes. b) Uso del inglés en contexto real, aunque sea limitado. C) Estrategias de apoyo (gestos, dibujos, repetición). D) Motivación frente a las tareas comunicativas. E) Dificultades observadas (pronunciación, timidez, comprensión). Por ejemplo, en la actividad La mariposa, dispuesta en el diario del DOC01DC, se revela una experiencia pedagógica en la que el aprendizaje del inglés emerge de manera orgánica a partir del contacto directo con el entorno natural. La participación espontánea de los estudiantes se evidencia como alta y sostenida, favorecida por el desplazamiento fuera del aula y la exploración de las zonas verdes, lo cual resignifica el espacio educativo y lo convierte en un escenario vivo de interacción. Desde una perspectiva hermenéutica, la naturaleza actúa como mediadora del sentido, posibilitando que el lenguaje en inglés no sea percibido como un contenido abstracto, sino como una herramienta funcional para nombrar y comprender el mundo inmediato.

El uso del inglés, aunque limitado en estructuras, se manifiesta de manera contextualizada y significativa. La apropiación rápida de vocabulario y expresiones sencillas refleja un aprendizaje situado, donde la lengua extranjera se integra a la experiencia sensorial y visual. Expresiones como *the butterfly fly* muestran intentos genuinos de producción oral, aun

con errores gramaticales, lo cual indica un proceso de construcción lingüística más que de simple repetición mecánica.

Las estrategias de apoyo utilizadas, gestos, dibujos, videos y repetición contextualizada, funcionan como andamiajes que reducen la ansiedad lingüística y facilitan la comprensión. Estas mediaciones permiten que los estudiantes superen posibles dificultades de pronunciación o inseguridad, desplazando el foco del error hacia la comunicación. La motivación se consolida como un eje transversal del diario, evidenciando que las tareas comunicativas vinculadas a la exploración y la creatividad potencian el interés y la disposición para aprender. Desde la voz docente, se percibe una experiencia de aprendizaje compartido, donde la enseñanza deja de ser un acto unidireccional y se transforma en un proceso dialógico. La recomendación final refleja una conciencia pedagógica emergente: la necesidad de diversificar tareas comunicativas similares que mantengan el vínculo entre contexto, emoción y lenguaje.

Tareas comunicativas implementadas y su abordaje

A continuación, se da sentido las auto reflexiones de los informantes clave una vez implementaron tareas comunicativas asociadas a temáticas de interés personal o de la vida cotidiana y conocimientos previos. Entre los cuales se destacaron: países del mundo y su cultura; la familia y el árbol genealógico; rutinas en inglés; y los animales.

Países del mundo y su cultura

En el DOC02DC se observa una práctica pedagógica que articula el aprendizaje del inglés con el reconocimiento cultural, permitiendo que los estudiantes se posicionen como sujetos activos del conocimiento. La participación espontánea surge a partir de los saberes previos y de las referencias mediáticas y familiares, lo que evidencia un proceso de construcción colectiva del sentido. El trabajo en grupos pequeños actúa

como un espacio de contención que atenúa la timidez y promueve la interacción. El uso del inglés se presenta de manera incipiente pero funcional, centrado en vocabulario básico y frases cortas. Desde una lectura hermenéutica, el valor de la experiencia no radica en la corrección lingüística, sino en el acto comunicativo mismo, donde el idioma se convierte en un medio para expresar identidades y curiosidades culturales. Las dificultades de pronunciación, tanto del docente como de los estudiantes, no bloquean el proceso, sino que lo humanizan y lo hacen más cercano.

Las estrategias de apoyo se manifiestan en la mediación constante del docente, el uso del tablero, las láminas y la consulta puntual mediante el celular. Estos recursos, aunque sencillos, cumplen una función clave como puentes entre el desconocimiento y la expresión. La motivación estudiantil se incrementa al vincular el aprendizaje con el fútbol, los dibujos animados y otros referentes significativos. El diario también deja ver una reflexión docente profunda, marcada por la inseguridad lingüística, pero compensada por una fuerte disposición pedagógica. La experiencia reafirma que la enseñanza del inglés en contextos rurales no depende exclusivamente del dominio experto del idioma, sino de la capacidad de acompañar, motivar y generar confianza. La recomendación apunta a una necesidad estructural: mayor apoyo institucional y materiales, sin perder de vista el valor pedagógico de los temas culturales como facilitadores del aprendizaje.

El DOC02, en su actividad realizada “Países del mundo y su cultura”, llevó a cabo una tarea Comunicativa incipiente, con mediación constante del docente. Dentro de los rasgos clave encontrados resultó en un tema no inmediato al contexto rural, pero significativo por medios, fútbol y referentes familiares, donde se evidenció una producción oral breve y guiada. Esto se interpreta cómo los conocimientos previos de otras culturas funcionan como puente motivacional para desarrollar competencias en inglés desde el

contexto, aun cuando el docente expresa inseguridad lingüística, lo cual se concatena con las percepciones frente al cambio pedagógico. Desde la comprensión del enfoque comunicativo (incipiente), el acompañamiento docente como mediación es un hecho que ocurre en las clases de inglés dentro de este contexto.

La familia y el árbol genealógico

El DOC03DC muestra una experiencia educativa donde la participación espontánea se amplía incluso entre los estudiantes tradicionalmente más tímidos, gracias a la conexión directa entre el contenido y la vida cotidiana. La elaboración del árbol genealógico funciona como un dispositivo simbólico que permite a los estudiantes narrarse a sí mismos a través del inglés, dotando al aprendizaje de un profundo sentido personal. El uso del idioma extranjero se da de manera natural y progresiva, integrando vocabulario básico como *mother* y *father* en contextos familiares cercanos. Desde una perspectiva hermenéutica, el lenguaje deja de ser un objeto externo para convertirse en parte del mundo vivido del estudiante. Las estrategias de apoyo, tarjetas con dibujos, correcciones suaves y acompañamiento constante, crean un clima de confianza que favorece la experimentación lingüística sin temor al error.

La motivación se expresa en la alegría, la participación activa y la apropiación del vocabulario más allá del aula. Las dificultades relacionadas con pronunciación o comprensión parecen diluirse ante la fuerza del vínculo afectivo con el tema trabajado. El rol del docente se configura como el de un mediador sensible, capaz de transformar recursos limitados en oportunidades pedagógicas significativas. La reflexión final destaca una postura pedagógica consolidada: la convicción de que las actividades contextualizadas y los materiales creados con fines didácticos, pueden generar aprendizajes profundos y colaborativos, incluso en escenarios de carencia material.

Por su parte, el DOC03, en la actividad “La familia y el árbol genealógico”, estableció como tarea comunicativa, el aprendizaje de frases altamente contextualizadas y afectivas, relativas directamente con la vida cotidiana del estudiante, lo cual contribuyó al uso espontáneo del vocabulario fuera del aula. Esto evidenció un hallazgo clave, indicando que cuando el contenido conecta con la identidad del estudiante, disminuye la ansiedad y aumenta la participación, incluso en estudiantes tímidos, lo cual fortalece a la Valoración estudiantil del aprendizaje y al modelo pedagógico basado en tareas comunicativas, apropiándose de un aprendizaje significativo aún con recursos limitados.

Rutinas diarias en inglés

El diario DOC04DC evidencia una práctica pedagógica de corte tradicional, donde la participación espontánea de los estudiantes es limitada y decreciente. La centralidad del tablero, la copia y la repetición configuran un escenario en el que el estudiante asume un rol mayormente pasivo. Desde una lectura hermenéutica, el lenguaje se presenta como un contenido descontextualizado, desligado de la experiencia vital del estudiante. El uso del inglés se restringe a la memorización de estructuras y vocabulario, sin una aplicación comunicativa real. Las estrategias de apoyo se reducen a la traducción y la repetición, lo que dificulta la construcción de significado y afecta la motivación.

Las dificultades observadas se manifiestan más en el plano actitudinal, cansancio, desinterés, baja participación oral, que en el estrictamente lingüístico. La voz docente revela una autoconciencia crítica sobre las limitaciones de esta metodología. La inseguridad frente al idioma conduce a una enseñanza más gramatical, que, si bien permite avanzar en contenidos, no logra generar aprendizajes significativos. La recomendación final refleja un deseo de transformación pedagógica, orientado hacia

enfoques más comunicativos y prácticos que conecten el inglés con la vida diaria de los estudiantes.

En cuanto a la experiencia del DOC04 con las rutinas diarias, no se realizó una tarea comunicativa y hubo un predominio de didácticas tradicionales. En esta oportunidad se denotó los siguientes rasgos clave: centralidad en copia, repetición y memorización, lo que trajo baja producción oral y escasa interacción. Por su parte, un hallazgo a resaltar fue la inseguridad docente evidenciada que conduce a refugiarse en prácticas gramaticales, lo que reduce motivación y sentido del aprendizaje. De esta manera se fortalecieron condiciones contextuales de la enseñanza, los significados del cambio pedagógico, y emergieron barreras entre el enfoque comunicativo y la formación docente.

Los animales

Desde la experiencia relatada por el DOC05DC se observa un quiebre significativo respecto a prácticas más tradicionales, dando paso a una experiencia mediada por la tecnología que potencia la interacción y la participación. La organización en parejas y el uso de una aplicación favorecen la comunicación entre pares, generando un aprendizaje colaborativo donde el inglés circula de manera espontánea. El uso del idioma se evidencia tanto en la escritura como en la pronunciación, apoyado por la retroalimentación inmediata de la aplicación y la mediación docente. Desde una perspectiva hermenéutica, la tecnología actúa como un catalizador del sentido, permitiendo que el estudiante explore, se equivoque y aprenda a su propio ritmo. Las estrategias de apoyo se diversifican, combinando el acompañamiento docente con el recurso digital.

La motivación se manifiesta en la atención sostenida, la confianza para preguntar y la disposición para participar. Las dificultades lingüísticas se abordan de manera colectiva, diluyéndose en el diálogo entre

compañeros. El docente, por su parte, resignifica su rol y se reconoce sorprendido por el potencial de una metodología más interactiva. La recomendación final consolida una postura pedagógica reflexiva: la integración de herramientas tecnológicas, aun en contextos rurales, no solo es posible, sino deseable, siempre que se articule con estrategias sencillas y comunicativas que trasciendan la explicación tradicional.

Para el DOC05, con la actividad “Los animales con apoyo tecnológico”, se evidencia la tarea comunicativa mediada por tecnología, donde predomina el trabajo colaborativo con interacción espontánea entre pares. Se pudo constatar que la tecnología, aun sin internet, puede activar la comunicación, reduce la carga del docente y favorece el aprendizaje autónomo. Estos hallazgos fortalecen el eje central sobre tareas comunicativas emergiendo, el tema “Tecnología como mediadora comunicativa”, lo cual conlleva en esta oportunidad a la valoración positiva del aprendizaje del idioma inglés.

Recorriendo nuevos senderos del aprendizaje situado

En conjunto, los cinco diarios de campo configuran un recorrido pedagógico marcado por barreras superables, aprendizajes y transformaciones comprobados por los docentes denotando su creatividad y potenciando su propio aprendizaje. Desde una mirada hermenéutica, se evidencia que la enseñanza del inglés cobra mayor sentido cuando se ancla en la experiencia, el contexto y la interacción, desplazando el énfasis de la corrección formal hacia la comunicación significativa. Los diarios no solo narran prácticas, sino que revelan procesos de conciencia docente en construcción, fundamentales para comprender la complejidad de la enseñanza del inglés en contextos rurales.

Condiciones contextuales de la enseñanza del inglés en la escuela rural.

El registro de DOC01DC evidencia una trayectoria docente no especializada en inglés, caracterizada por el uso de estructuras lingüísticas simples y una planificación centrada en contenidos mínimos. La práctica se desarrolla en un contexto multigrado, con recursos limitados y sin materiales específicos para la enseñanza del idioma, lo que obliga al docente a recurrir a explicaciones orales y repetición guiada. Estas condiciones reflejan las restricciones institucionales y normativas que inciden en la formación continua del profesorado rural.

El DOC02DC evidencia una trayectoria docente con formación limitada en inglés y dependencia de recursos básicos, lo que se manifiesta en dudas de pronunciación y necesidad constante de apoyo. Desde la mirada del DOC03DC, el contexto rural y la escasez de recursos son compensados mediante materiales elaborados desde la creatividad del docente. Para el DOC04DC hay predominancia en las limitaciones formativas que conducen a prácticas tradicionales centradas en la gramática, tratándose este relato como un hallazgo relevante, que puede significar una razón más de peso para sustentar que los docentes no especializados en el área de inglés requieren mayores conocimientos de las competencias lingüísticas en esta materia. El DOC05DC, a pesar de las limitaciones del contexto rural, se aprovecha de recursos tecnológicos disponibles sin conexión a internet con material audiovisual que no requiere conexión en línea activa.

Valoración del aprendizaje estudiantil y de las prácticas pedagógicas

Se observa una participación moderada del estudiantado, especialmente durante las actividades de repetición coral y presentación individual. La motivación aumenta cuando los estudiantes logran vincular los saludos en inglés con situaciones cotidianas de su entorno escolar y

familiar. El aprendizaje es percibido principalmente a nivel memorístico, aunque se identifican primeros indicios de apropiación funcional del vocabulario básico. Para el DOC02DC, los estudiantes muestran alta motivación al relacionar el aprendizaje con referentes culturales cercanos (fútbol, televisión), lo que favorece la participación oral en pequeños grupos. El DOC03DC, evidencia en sus didácticas alta motivación, apropiación del vocabulario y transferencia del aprendizaje al contexto cotidiano del estudiante. Para el DOC04DC, la motivación estudiantil es baja y el aprendizaje se percibe como memorístico. Por su parte el DOC05DC, relata que sus estudiantes muestran alta motivación y participación colaborativa.

Percepciones docentes frente al cambio pedagógico

El docente DOC01DC manifiesta inseguridad lingüística, particularmente en la pronunciación y fluidez oral, lo que condiciona el tiempo de exposición al inglés en el aula. No obstante, el diario de campo registra una actitud reflexiva respecto a su rol y una disposición inicial a modificar la práctica tradicional al reconocer la importancia de generar espacios de uso comunicativo del idioma. El docente DOC02DC reconoce inseguridad lingüística, pero expresa satisfacción y apertura al cambio pedagógico al observar el interés estudiantil. Por su parte, la docente DOC03DC manifiesta satisfacción profesional y confianza en estrategias contextualizadas. Y el DOC04DC, reconoce la necesidad de cambio, pero manifiesta inseguridad para implementar estrategias comunicativas. La DOC05DC, reconoce una transformación positiva en su práctica y mayor cercanía con los estudiantes.

Comprensión y aplicación del enfoque comunicativo funcional

La aplicación del enfoque comunicativo es incipiente, limitada a intercambios breves como saludos y presentaciones personales (“*Hello, my*

name is…"). El uso del inglés cumple una función básica de comunicación, mediada constantemente por el docente, quien actúa como modelo lingüístico y brinda andamiaje oral para reducir el temor del estudiantado a expresarse. Para el DOC02DC, dentro de sus labores se observa una aplicación incipiente del enfoque comunicativo mediante frases cortas y presentaciones orales guiadas. Se denota un docente comprometido con su clase de inglés atendiendo las necesidades de oratoria e intercambio de ideas.

Sin embargo, el DOC03DC comprende y aplica el enfoque comunicativo funcional del inglés para relacionar al estudiante en su aprendizaje con su entorno, por lo que es utilizado funcionalmente para describir la realidad inmediata del estudiante, favoreciendo la comunicación oral espontánea. Para el DOC04DC, el enfoque comunicativo no se evidencia de manera significativa, debido a la escasa producción oral que existe en su aula, asunto que acepta debe mejorar o fortalecer pedagógicamente. El DOC05DC, promueve la comunicación entre pares y la pronunciación funcional del vocabulario. Lo que quiere decir que las interacciones orales predominan en esta clase.

Construcción de un modelo pedagógico basado en tareas comunicativas

La actividad se configura como una tarea comunicativa inicial, centrada en la interacción oral guiada y en la producción de mensajes breves con significado para el estudiante. Aunque el diseño aún es elemental, el DOC01DC constituye un punto de partida para la consolidación progresiva de un modelo pedagógico basado en tareas comunicativas contextualizadas en la realidad rural. Para el DOC02DC la actividad se configura como una tarea comunicativa básica, centrada en la producción oral significativa con acompañamiento docente. Para el DOC03DC la tarea constituye un ejemplo sólido de modelo pedagógico

basado en tareas comunicativas contextualizadas y significativas. En tanto, el DOC04DC, asume que la actividad no se configura como tarea comunicativa, lo que revela tensiones entre el modelo ideal y la práctica real. Mientras que para el DOC05DC la tecnología actúa como mediadora de tareas comunicativas que favorecen la interacción y el aprendizaje autónomo.

Correspondencia de los diarios con el modelo de Tareas Comunicativas

Los cinco diarios muestran niveles diferenciados de aproximación al enfoque comunicativo, lo cual es muy valioso analíticamente porque no homogeneiza la práctica, sino que evidencia tensiones reales del contexto rural. Para la actividad dirigida por el DOC01 – La mariposa el tipo de tarea fue claramente comunicativa y contextualizada, debido a que parte del entorno natural inmediato en contraste con la gramática del inglés: El docente integra observación, vocabulario, expresión oral y producto final. Hace uso funcional del inglés (palabras + expresiones). Uno de los hallazgos clave fue el aprendizaje del vocabulario, ocurre rápidamente cuando está ligado al interés y la experiencia directa, incluso sin alta competencia lingüística del docente.

Este hallazgo fortalece la construcción del modelo basado en tareas comunicativas, además de un aprendizaje desde el interés del estudiante desde la contextualización rural. Sobre la experiencia de la DOCDC02 en su actividad “Países del mundo y su cultura” evidenció una tarea comunicativa incipiente, con mediación constante del docente. Producción oral breve y guiada. Otro de los hallazgos clave ha sido que la cultura y lo global funcionan como puente motivacional, aun cuando el docente expresa inseguridad lingüística. Esto atañe a las percepciones frente al cambio pedagógico, comprensión del enfoque comunicativo (incipiente) y acompañamiento docente como mediación.

El DOC03DC en su experiencia de la actividad “La familia y el árbol genealógico”, resultó en una tarea comunicativa altamente contextualizada y afectiva. Uno de los rasgos principales que caracterizaron a esta actividad fue la relación directa con la vida cotidiana del estudiante, lo cual busca promover el uso espontáneo del vocabulario fuera del aula. De esta manera, un hallazgo clave se evidenció cuando el contenido conectó con la identidad del estudiante, disminuyendo la ansiedad y aumentando la participación, incluso en estudiantes tímidos. Esto le dio aún más sentido a la valoración estudiantil del aprendizaje, al modelo pedagógico basado en tareas y al aprendizaje significativo con recursos limitados.

En el relato del DOC04DC, “Rutinas diarias”, se evidenció una tarea no comunicativa con predominio tradicional. Se caracterizó por la centralidad en copia, repetición y memorización. Baja producción oral y escasa interacción. Esto aunado a la inseguridad docente conduce a refugiarse en prácticas gramaticales, lo que reduce la motivación y sentido del aprendizaje. Esto conforma las condiciones contextuales de la enseñanza, significados del cambio pedagógico; y tensiones entre enfoque comunicativo y formación docente.

El DOC05DC, en la actividad “Los animales con apoyo tecnológico”, se evidenció tarea comunicativa mediada por tecnología con trabajo colaborativo resultando una interacción espontánea entre pares. Dentro de los hallazgos clave, se observa el uso de la tecnología, aun sin internet, en consecuencia, se activó la comunicación, reduciendo la carga mediadora del docente y favoreciendo el aprendizaje autónomo. En tal sentido, se cumplen las tareas comunicativas del idioma inglés con una valoración positiva del aprendizaje y como se menciona anteriormente con uso de la tecnología como mediadora comunicativa.

Contraste teórico de los hallazgos de los diarios de campo

El análisis de los diarios de campo DOC01–DOC05 permite identificar patrones recurrentes en torno a las condiciones de enseñanza del inglés en contextos rurales, las prácticas pedagógicas implementadas y las percepciones docentes frente al cambio metodológico. Estos hallazgos dialogan de manera significativa con la literatura especializada en enseñanza de lenguas extranjeras, particularmente en contextos de vulnerabilidad educativa.

En primer lugar, las trayectorias docentes no especializadas en inglés y la presencia de limitaciones institucionales para la formación continua (Categoría 1) coinciden con lo señalado por Richards y Rogers (2014) quienes afirman que muchos docentes de lenguas en contextos periféricos enseñan fuera de su área de especialización, lo que genera inseguridad lingüística y dependencia de métodos tradicionales. Asimismo, la ruralidad, el multigrado y el acceso restringido a recursos observados en los diarios se alinean con los planteamientos de Zeichner (2016), quien sostienen que las condiciones contextuales influyen directamente en las decisiones pedagógicas del profesorado y en las oportunidades reales de innovación didáctica. Este autor menciona:

> La coherencia que debe existir entre lo que se proponen en teoría los programas y la práctica exige una preparación del profesorado dentro de un ambiente en el que vivencien los valores inherentes a la justicia social y se apropien de estos, con miras a multiplicarlos en su futuro quehacer como docentes (p. 8)

Respecto a la valoración del aprendizaje estudiantil (Categoría 2), los diarios evidencian que la motivación y participación aumentan cuando las tareas se vinculan con el contexto sociocultural del estudiante, como la familia, la vida cotidiana o intereses cercanos. Este hallazgo respalda los planteamientos del enfoque sociocultural del aprendizaje, particularmente

los aportes de Vygotsky (1978), quien sostiene que el aprendizaje es más significativo cuando se construye a partir de la experiencia social y cultural del sujeto. De igual manera, Ellis (2003) afirma que las tareas contextualizadas favorecen una mayor implicación cognitiva y emocional del estudiante, aspecto claramente reflejado en DOC02, DOC03 y DOC05.

En relación con las percepciones docentes frente al cambio pedagógico (Categoría 3), los diarios muestran una tensión constante entre la inseguridad lingüística y la disposición al aprendizaje autónomo. Este fenómeno coincide con lo expuesto por Garzón et al. (2022), aunque, los registros también evidencian que la observación de resultados positivos en el estudiantado actúa como un catalizador del cambio en cuanto a las tareas comunicativas, este autor asegura que la transformación de la práctica docente se consolida cuando el profesorado percibe mejoras pedagógicas concretando enseñanzas de inglés planeadas para ampliar la cognición del estudiante con apoyo de tecnología logrando una mayor autonomía en el mismo.

En cuanto a la comprensión y aplicación del enfoque comunicativo funcional (Categoría 4), los diarios revelan una implementación gradual e incipiente, caracterizada por el uso de frases cortas, mediación constante y andamiaje docente. Este proceso es coherente con lo propuesto por Littlewood (2007), quien advierte que en contextos con docentes no especializados el enfoque comunicativo suele desarrollarse de manera progresiva, comenzando por actividades controladas antes de avanzar hacia una comunicación más espontánea. Asimismo, la pérdida paulatina del miedo a expresarse en inglés observada en el estudiantado se relaciona con el concepto de “bajo filtro afectivo” propuesto por Krashen (1985), especialmente cuando el entorno de aula se percibe como seguro y significativo.

Finalmente, la construcción de un modelo pedagógico basado en tareas comunicativas (Categoría 5) encuentra un sólido respaldo teórico en el enfoque por tareas (*Task-Based Language Teaching*). Los diarios DOC03 y DOC05 evidencian que las tareas contextualizadas, mediadas por recursos disponibles —incluida la tecnología sin conexión—, favorecen la interacción, la autonomía y la producción oral significativa. Estos hallazgos concuerdan con Nunan (2004), quien sostiene que una tarea comunicativa auténtica debe tener un propósito claro, relevancia para el estudiante y un resultado comunicativo observable. Del mismo modo, Willis y Willis (2007) destacan que incluso tareas simples pueden generar aprendizaje profundo cuando están alineadas con la realidad del contexto educativo.

En síntesis, los hallazgos de los diarios de campo no solo confirman aportes teóricos ampliamente reconocidos en la enseñanza de lenguas extranjeras, sino que también aportan evidencia empírica situada sobre las posibilidades reales de implementación del enfoque comunicativo en escuelas rurales, aun en condiciones de limitación formativa y material. Esto refuerza la pertinencia de promover modelos pedagógicos flexibles, contextualizados y centrados en tareas comunicativas como vía para la mejora de la enseñanza del inglés en contextos rurales.

Aunque esta investigación no se enfoca hacia el tema evaluativo de las tareas comunicativas, la evaluación se relaciona en este caso con la comprensión de los significados que los docentes y estudiantes otorgan a la experiencia de aprender y enseñar inglés mediante tareas comunicativas, así como con la valoración reflexiva de las transformaciones que dichas tareas generan en las prácticas pedagógicas, en la participación estudiantil y en la percepción de pertinencia del idioma en el contexto rural. En este sentido, la evaluación no se concibe como medición de desempeños ni como verificación de niveles de logro estandarizados, se mide como un proceso interpretativo de reconocimiento de cambios

cualitativos en la interacción, el uso del lenguaje y la apropiación del inglés como herramienta para nombrar la realidad local.

Es de hacer destacar que la presente discusión no se construye en medio de un contraste teórico común, ésta se estructura con miras a una teorización emergente derivada del análisis hermenéutico que nació de la información recopilada desde las voces de los docentes. Cada eje teórico alineado con las categorías principales y núcleos de sentido del capítulo anterior, son discutidos en esta sección, vinculando los hallazgos, con la interpretación para finalmente construir teoría.

Integración de aportes al conocimiento: experiencia humana situada en la ruralidad amazónica camino al modelo pedagógico

Desde la perspectiva de John Dewey, la educación cobra sentido cuando se articula con la experiencia humana vivida. En los diarios de campo (DOC01DC, DOC03DC) y en las entrevistas a docentes, emerge reiteradamente la idea de que el aprendizaje del inglés solo adquiere valor cuando se conecta con actividades reales del entorno, el trabajo agrícola, el cuidado del río, los animales, la vida comunitaria, lo que confirma empíricamente la noción de experiencia como interacción entre sujeto y medio. Desde la perspectiva de John Dewey, la educación cobra sentido cuando se articula con la experiencia humana vivida. En esta investigación, la experiencia no se entiende como simple actividad, es más bien como una interacción significativa entre sujeto, lenguaje y entorno.

A diferencia de aproximaciones en otros estudios empíricos revisados que trasladan modelos urbanos o globales al aula rural, los hallazgos muestran que, en Florencia, Caquetá, la experiencia educativa está profundamente mediada por la relación con la naturaleza, el trabajo agrícola, los ritmos comunitarios y las formas locales de significar el mundo. En este punto, Dewey coincide con la necesidad de una educación socialmente situada; sin embargo, su propuesta no alcanza a problematizar

la traducción lingüística implícita en enseñar una lengua extranjera para nombrar experiencias que no han sido históricamente codificadas en inglés. El aporte de esta tesis consiste en extender la noción de experiencia de Dewey hacia una experiencia lingüístico-cultural situada, donde la tarea comunicativa no solo conecta escuela y vida, sino que obliga a crear puentes semánticos inéditos entre el inglés y el mundo rural amazónico.

Al tomar en cuenta las observaciones de Aguilar (2018) se sugiere la existencia de coincidencias entre su trabajo y el nuestro, en especial en el hecho de que se encontraron límites relacionados al contexto de Florencia; pues, los docentes reconocen el valor de materiales contextualizados y actividades prácticas. No obstante, los datos muestran que, a diferencia del estudio de Aguilar centrado en estudiantes de sexto grado, aquí las tareas comunicativas funcionan también como mecanismos de autoformación docente, especialmente en profesores no especialistas que resignifican su rol pedagógico a través de la práctica.

El trabajo de Aguilar (2018), desarrollado también en Florencia, pero con estudiantes de sexto grado, coincide con esta investigación en la necesidad de contextualizar las tareas comunicativas y en reconocer el potencial del Aprendizaje Basado en Tareas para generar motivación y sentido. No obstante, Aguilar centra su propuesta en la multimodalidad y en el estudiante como usuario de recursos, mientras que esta tesis desplaza el foco hacia el docente no especialista como sujeto pedagógico que resignifica su práctica. El límite del estudio de Aguilar radica en no problematizar suficientemente el rol del docente rural ni las tensiones de identidad que emergen cuando se enseña inglés sin formación disciplinar. El aporte de esta investigación consiste en mostrar cómo las tareas comunicativas se convierten en dispositivos de formación docente en la práctica, no solo en estrategias didácticas para el estudiante.

Profundizando en la comprensión de las prácticas profesionales, las narrativas docentes analizadas reflejan prácticas pedagógicas construidas desde la experiencia, la intuición y la adaptación constante, lo cual dialoga directamente con Martínez (2019). Sin embargo, mientras Martínez se detiene en la comprensión descriptiva de dichas prácticas, los resultados de esta investigación permiten avanzar hacia su reinterpretación teórica, evidenciando cómo las tareas comunicativas actúan como catalizadores del cambio pedagógico en contextos rurales.

Martínez (2019) aporta una comprensión profunda de las prácticas pedagógicas de docentes de básica primaria en la enseñanza del inglés, destacando su carácter empírico, adaptativo y muchas veces intuitivo. Esta tesis coincide con Martínez en reconocer que las prácticas no se explican únicamente desde el dominio lingüístico, sino desde las condiciones institucionales, las creencias docentes y las trayectorias profesionales. Sin embargo, Martínez se detiene en la descripción y comprensión de las prácticas, mientras que esta investigación avanza hacia su reconfiguración teórica mediante un modelo pedagógico basado en tareas comunicativas. El aporte original radica en pasar de la comprensión de la práctica a la generación de principios teóricos contextualizados que orientan su transformación.

Sobre los modelos pedagógicos se propicia un contraste necesario. Los resultados muestran que los docentes y estudiantes no evalúan el éxito del aprendizaje del inglés en términos de niveles estandarizados, sino en función de la capacidad de usar el idioma para expresar su realidad. Este hallazgo contrasta con Espinoza (2023), cuyo enfoque se orienta al logro de niveles MCER, evidenciando una tensión entre evaluación estandarizada y aprendizaje situado. Este autor analiza los modelos pedagógicos orientados al logro de niveles de competencia según el MCER, en contextos universitarios relativamente estables. Aunque su trabajo aporta claridad metodológica y criterios de evaluación, desdeña

criterios para explicar la realidad rural, donde el logro de niveles estandarizados no es el horizonte inmediato. Esta tesis se distancia críticamente de esa lógica al priorizar la comunicabilidad situada sobre la certificación lingüística. El aporte consiste en proponer un modelo pedagógico cuyo éxito no se mide en niveles B1 o B2, sino en la capacidad del docente y del estudiante para usar el inglés como herramienta de mediación cultural de su propio contexto.

En este orden de ideas, se habla de la flexibilidad pedagógica que debe existir en las aulas multigrado. Little (2004), confirma la necesidad de estrategias flexibles. Los diarios de campo muestran que una misma tarea comunicativa es adaptada por el docente para distintos niveles, lo que refuerza empíricamente la viabilidad de un enfoque basado en tareas multinivel en contextos rurales. Las ideas de Little sobre educación multigrado coinciden plenamente con los hallazgos de esta investigación en cuanto a la necesidad de flexibilidad curricular, autonomía estudiantil y metodologías activas. Aunque Little no aborda de manera específica la enseñanza de lenguas extranjeras, esta tesis aporta al extender el enfoque multigrado hacia el diseño de tareas comunicativas multinivel, donde una misma experiencia contextual (por ejemplo, la vida agrícola o la biodiversidad local) puede ser abordada en inglés con diferentes grados de complejidad lingüística.

De esta manera, Castrejón (2022), asociando lo socio-étnico como clave interpretativa de los discursos docentes, explica según las prácticas docentes en la ruralidad de Florencia, una fuerte presencia de saberes campesinos, memorias territoriales y referentes culturales locales. Estos hallazgos concretan la propuesta de Castrejón al mostrar cómo la dimensión socio-étnica no es un marco abstracto, sino un componente activo que atraviesa las tareas comunicativas diseñadas en el aula. Este autor, subraya la necesidad de reconocer la diversidad socio-étnica en la educación rural latinoamericana.

Esta investigación, retoma ese planteamiento y lo profundiza al mostrar que, en Florencia, las tareas comunicativas deben dialogar con saberes campesinos, memorias del conflicto, prácticas ambientales y expresiones culturales locales, es decir, las prácticas docentes no se desligan de la historia del territorio donde conviven. El límite de Castrejón (2022) es que no aborda cómo estas dimensiones se traducen en prácticas de aula concretas, sin embargo, su aporte a esta tesis es mostrar que la tarea comunicativa puede funcionar como espacio de traducción intercultural, donde el inglés no sustituye la identidad local, sino que la visibiliza.

Por lo tanto, para Valencia (2021), Harmer (2001) y Long (2015) existen convergencias y tensiones que atender en medio de la funcionalidad de las tareas comunicativas en el inglés para un aprendizaje situado y una enseñanza desde docentes no especialistas; este análisis reveló que los docentes aplican de manera intuitiva principios del enfoque comunicativo, coincidiendo con Valencia, Harmer y Long. No obstante, los datos muestran que estas teorías no anticipan la complejidad de enseñar inglés cuando el contenido surge de realidades no codificadas previamente en la lengua meta.

Valencia aporta la noción de contextualización de saberes, Harmer propone una metodología ecléctica y Long estructura la enseñanza basada en tareas desde una lógica comunicativa. Esta investigación converge con los tres al asumir que las tareas deben ser significativas, flexibles y centradas en el uso real del lenguaje. Sin embargo, estos enfoques tienden a asumir contextos relativamente homogéneos o globalizados. El aporte original de esta tesis es radicalizar la contextualización: las tareas no solo se adaptan al contexto, sino que emergen de él. En Florencia, enseñar inglés implica nombrar flores, animales, prácticas agrícolas y expresiones culturales que no tienen traducción directa, lo que obliga a los docentes y estudiantes a negociar significados, crear descripciones, metáforas y usos

inéditos del idioma; es aquí donde confluye las tareas comunicativas con las habilidades lingüísticas en desarrollo del aprendizaje del inglés.

Florencia como generadora de lenguaje: un aporte original

Los hallazgos más significativos indican que las tareas comunicativas obligan a docentes y estudiantes a describir, explicar y negociar en inglés realidades locales, flora, fauna, prácticas agrícolas y expresiones culturales, que no aparecen en los libros de texto. Este fenómeno empírico sustenta el aporte original de la investigación: el contexto rural de Florencia no es solo un escenario didáctico, sino una fuente epistemológica que impulsa la creación de significados en la lengua extranjera. El principal aporte al conocimiento de esta investigación consiste en demostrar que el contexto rural de Florencia, Caquetá, no es solo un escenario de aplicación pedagógica, también es una fuente epistemológica.

Las tareas comunicativas diseñadas desde este territorio revelan que hay realidades, flora, fauna, objetos, prácticas y expresiones, que no existen en los manuales de inglés y que exigen inventar formas de decir en la lengua extranjera. Así, el inglés deja de ser un idioma importado y se convierte en una herramienta para narrar el mundo propio. Este desplazamiento conceptual no ha sido desarrollado de manera explícita por ninguno de los autores revisados y constituye el núcleo del aporte de esta tesis: una pedagogía del inglés como traducción cultural situada, construida desde la experiencia rural amazónica y mediada por docentes no especialistas.

Conclusiones de voces en todos los escenarios

El análisis integrado de entrevistas y diarios de campo permite interpretar que la enseñanza del inglés en la escuela rural se configura como un proceso situado, marcado por la ausencia de formación

especializada, pero sostenido por la disposición pedagógica del docente. Las tareas comunicativas emergen no como resultado de una aplicación teórica formal del enfoque comunicativo, sino como respuestas intuitivas a las necesidades, intereses y contextos del estudiantado.

Se evidencia que las prácticas más significativas son aquellas que parten del entorno inmediato, de la experiencia personal y de la vida cotidiana de los estudiantes, lo cual reduce la ansiedad comunicativa y favorece la apropiación del idioma. En contraste, cuando el docente recurre a enfoques tradicionales motivados por inseguridad lingüística, el aprendizaje pierde sentido y se limita a la memorización.

En este sentido, la investigación muestra que el modelo pedagógico basado en tareas comunicativas en contextos rurales no requiere necesariamente altos niveles de competencia lingüística docente, sino acompañamiento, orientación didáctica y reconocimiento del saber pedagógico existente. La escuela rural aparece, así como un espacio de posibilidad, donde el inglés puede enseñarse de manera significativa si se articula con el contexto, los intereses del estudiante y una mediación docente sensible y reflexiva.

El diálogo interpretativo entre las voces docentes, el contexto rural y los referentes teóricos permitió la comprensión de la enseñanza del inglés en la escuela rural como no definida por la experticia lingüística, en su lugar, se denomina por la capacidad pedagógica de generar experiencias comunicativas con sentido, lo cual se explica con la fusión de horizontes entre teoría y práctica revelada donde las tareas comunicativas constituyen un puente viable para transformar las prácticas profesionales de docentes no especialistas.

SECCIÓN V

PRINCIPIOS TEÓRICOS CONTEXTUALIZADOS. HACIA UN ENFOQUE BASADO EN TAREAS COMUNICATIVAS

Los hallazgos interpretativos anteriormente descritos en el Capítulo IV, fundamentan la necesidad de un modelo pedagógico contextualizado que parta de las condiciones reales del docente rural, reconozca sus saberes pedagógicos y oriente la enseñanza del inglés desde tareas comunicativas flexibles. Este puente analítico justifica la construcción teórica del modelo propuesto, no como una prescripción externa, sino como una síntesis emergente del sentido otorgado por los actores educativos. De acuerdo al análisis realizado a los cinco Diarios de Campo, metodológicamente se evidencian aportes que complementan lo dicho en las entrevistas desde la práctica real (no idealizada). Permiten mostrar que el modelo basado en tareas ya existe, aunque de forma empírica, y requiere de la orientación docente como mediador, y no imposición. En este sentido, a partir de los cinco diarios se identifican patrones claros, a saber:

1. El interés del estudiante es el motor principal del aprendizaje del inglés, más que el dominio lingüístico del docente.
2. Las tareas son: contextualizadas (DOC01, DOC03), culturales (DOC02), o mediadas por tecnología (DOC05), generan mayor comunicación, motivación y sentido.
3. Cuando el docente no se siente preparado: tiende a prácticas tradicionales (DOC04), reconoce limitaciones y expresa necesidad de acompañamiento institucional.
4. El enfoque comunicativo no aparece como método formal, se presenta en su lugar como una práctica intuitiva, en medio de un aprendizaje situado y construcción progresiva desde la experiencia.

Camino a previas aproximaciones hacia los constructos finales

Seguidamente se vislumbran los primeros sentidos compartidos que configuran la enseñanza del inglés en las escuelas rurales de Florencia, Caquetá. Estos hallazgos, aún en consolidación, revelan tensiones, posibilidades y horizontes comprensivos que aportan a la construcción de un modelo pedagógico basado en tareas comunicativas, tal como lo propone el propósito abarcador de este estudio. Desde el enfoque gadameriano, las voces de los docentes se comprenden como expresiones vivas de una tradición, en un contexto y unas condiciones históricas concretas que atraviesan su quehacer docente y que, en el diálogo con el investigador, causan el despliegue de las siguientes interpretaciones y sentidos.

Comprendiendo las prácticas de docentes no especialistas en la escuela rural

El análisis hermenéutico mostró que las condiciones de enseñanza del inglés en los contextos rurales están determinadas por carencias estructurales, limitaciones formativas y altos niveles de exigencia pedagógica que recaen sobre docentes que no han sido formados específicamente en el área. La experiencia relatada por los informantes evidencia que la formación autodidacta es la base de su desempeño, al recurrir a herramientas como buscadores web, traductores automáticos, recursos descargados previamente o apoyos de terceros.

En la fusión de horizontes interpretativos, se comprendió que enseñar inglés en estas escuelas implica una subjetividad docente marcada por la incertidumbre, la creatividad forzada y una permanente disposición al aprendizaje. Como señala una de las docentes: *“yo hago lo que puedo, pero siento que no es suficiente”*, lo cual deja ver la vivencia hermenéutica del límite y de la búsqueda de sentido ante la precariedad.

De manera convergente, ambos docentes destacaron la inexistencia o precariedad de aulas especializadas, conexión a internet, materiales de trabajo, acompañamiento familiar y capacitación institucional, lo que configura un escenario adverso donde la docencia se sostiene, fundamentalmente, desde la “recursividad” y el compromiso ético con el aprendizaje de los niños. Esta comprensión inicial contribuye directamente al primer propósito concreto, al develar las condiciones reales de trabajo y los significados que estas adquieren en la experiencia docente.

Desentrañar los significados asociados a la percepción de los estudiantes sobre las prácticas docentes

Si bien las entrevistas aún no incluyen directamente a los estudiantes, y esto se reforzará con la aplicación del diario de campo, los docentes relatan percepciones que emergen en la interacción cotidiana. Los estudiantes muestran interés cuando las actividades implican juego, movimiento, canto y elementos visuales, lo cual permite inferir que la experiencia del aula, desde la perspectiva estudiantil, se articula a prácticas pedagógicas vivenciales y lúdicas.

Los docentes reportan que los estudiantes encuentran dificultades para conectar el inglés con su vida cotidiana y manifiestan, en algunos casos, desinterés. Sin embargo, también identifican que actividades basadas en música, juegos y demostraciones con objetos concretos generan atención, disfrute y participación. Estas percepciones iniciales sugieren que el potencial formativo del enfoque comunicativo, centrado en la acción y la interacción, es altamente pertinente para este nivel educativo y este contexto sociocultural.

Aunque este propósito está pendiente de ser profundizado con instrumentos adicionales, la interpretación hermenéutica ya permite reconocer un patrón significativo: los estudiantes responden mejor cuando

la experiencia de aprender inglés se vincula con el juego, la corporalidad y la interacción.

Significados otorgados por los docentes al uso de las tareas comunicativas

Los relatos muestran una comprensión intuitiva pero acertada de lo que implica una tarea comunicativa. Ambas docentes destacan que aprender inglés requiere comunicación, interacción, práctica mutua y experiencias reales, lo que coincide con la base teórica de Richards, Rodgers, Nunan y Littlewood.

Una docente afirma: *"es la mejor manera de aprender el inglés comunicándonos de manera mutua porque se vuelve práctico"*. Esta afirmación revela, desde una lectura hermenéutica, una comprensión encarnada del enfoque comunicativo: no se trata de conceptos teóricos, sino de una vivencia concreta de cómo los niños aprenden cuando interactúan y actúan.

Los significados emergentes permiten identificar: a) una valoración positiva de las tareas comunicativas; b) un reconocimiento del aprendizaje práctico; c) una percepción de que el juego y el error son oportunidades; d) y la limitación estructural que impide a los docentes implementarlas más frecuentemente.

Estas expresiones contribuyen al tercer propósito concreto al mostrar que, aunque los docentes no conocen formalmente la teoría de las tareas comunicativas, sí reconocen su potencial pedagógico y sus implicaciones para el aprendizaje.

Interpretación de principios teóricos contextualizados hacia un enfoque basado en tareas comunicativas

El análisis preliminar revela que varios principios teóricos se vuelven esenciales para la configuración contextualizada del modelo pedagógico:

La importancia del andamiaje social (Vygotsky)

Los docentes enseñan en condiciones donde los estudiantes requieren acompañamiento constante, actividades graduadas y materiales accesibles. La idea de “enseñar lo mismo para todos, pero en diferente nivel de complejidad” muestra que los docentes aplican, intuitivamente, el principio de la Zona de Desarrollo Próximo.

La centralidad del aprendizaje experiencial (Richards, Rodgers, Nunan)

Los estudiantes aprenden más cuando cantan, juegan, mueven el cuerpo, manipulan objetos o realizan actividades significativas. Esto evidencia que las prácticas descritas se alinean con el enfoque por tareas, aunque no se conceptualice formalmente como tal.

La educación rural como contexto de inequidad estructural (Littlewood, Zubiría, Valencia)

La enseñanza del inglés en estas escuelas está atravesada por tensiones propias de la ruralidad: ausencia de infraestructura, falta de recursos, baja apropiación tecnológica y poca participación familiar. Este contexto no solo condiciona la enseñanza, sino que exige un modelo pedagógico adaptado a las realidades rurales, alejado de diseños estandarizados urbanos.

La tradición como horizonte interpretativo (Gadamer)

La comprensión docente del inglés y de su enseñanza se enmarca en la tradición rural y en sus trayectorias profesionales. Sus relatos muestran que interpretan el inglés desde su propia experiencia formativa, desde los recursos disponibles y desde las posibilidades reales de su entorno. El modelo pedagógico debe construirse dialogando con esta tradición, no imponiéndole una ajena. Estas aproximaciones aportan al cuarto propósito concreto al articular teoría y realidad contextual.

Aproximación a la generación del modelo pedagógico basado en tareas comunicativas

La interpretación hermenéutica, aunque preliminar, permite entrever los primeros elementos estructurantes del futuro modelo pedagógico:

El docente rural requiere herramientas simples, aplicables y accesibles

La formación autodidacta muestra que cualquier modelo debe partir de actividades claras, materiales fáciles de obtener y orientaciones prácticas.

Las tareas comunicativas deben diseñarse en clave rural

No deben depender de internet, laboratorios, softwares ni equipos especializados. Deben apoyarse en:

a) objetos del entorno,
b) prácticas culturales locales,
c) situaciones de la vida cotidiana rural,
d) interacción entre estudiantes de diferentes edades.

La lúdica y el movimiento son claves para el aprendizaje

Las tareas comunicativas deberán incorporar juegos, canciones, dramatizaciones, actividades colaborativas y uso de objetos reales.

La tradición interpretativa docente es un componente estructural del modelo

El modelo no puede nacer de cero: debe construirse desde lo que los docentes ya hacen, ya interpretan y ya saben.

El modelo debe ser formativo, no solo instructivo

Debe empoderar a los docentes, fortalecer su comprensión del inglés y mejorar su seguridad pedagógica. Estas primeras aproximaciones permiten avanzar hacia la formulación del propósito abarcador: generar un modelo pedagógico contextualizado, viable y coherente con las condiciones reales de la ruralidad.

Constructos teóricos para la consolidación de las tareas comunicativas en las clases de inglés a partir de estrategias pedagógicas planeadas por docentes no especialistas

Este constructo emerge desde la fundamentación hasta los principios o concepciones originadas de los hallazgos clave: a) La inseguridad lingüística constituye un rasgo recurrente en docentes no especialistas en inglés. Dicha inseguridad tiende a orientar su práctica hacia enfoques centrados en la gramática, lo que incide en la disminución de la motivación estudiantil y en la pérdida de sentido del aprendizaje del idioma.; b) La tecnología, aun sin internet, activa la comunicación, reduce la carga del docente y favorece el aprendizaje autónomo; c) Cuando el contenido conecta con la identidad e intereses del estudiante, disminuye la ansiedad y aumenta la participación, incluso en estudiantes tímidos; d) El aprendizaje del vocabulario ocurre rápidamente cuando está ligado al

interés y la experiencia directa, incluso sin alta competencia lingüística del docente.

Este análisis se realizó de acuerdo con los siguientes criterios de observación: a) Nivel de participación espontánea de los estudiantes. b) Uso del inglés en contexto real, aunque sea limitado. C) Estrategias de apoyo (gestos, dibujos, repetición). D) Motivación frente a las tareas comunicativas. E) Dificultades observadas (pronunciación, timidez, comprensión). Se puede edificar un constructo teórico cuyas dimensiones sean las siguientes:

1) Contexto rural
2) Tareas comunicativas basadas en situaciones reales dentro del entorno inmediato de los estudiantes
3) Rol del docente como mediador de un aprendizaje en conjunto
4) Protagonismo del estudiante al tener participación activa individual y colaborativa

Figura 12.

Propuesta de modelo pedagógico emergente para la enseñanza del idioma inglés basado en tareas comunicativas dirigido a docentes no especialistas en inglés en los niveles de básica primaria



La representación gráfica del *modelo pedagógico emergente basado en tareas comunicativas* constituye una síntesis visual de las comprensiones alcanzadas a lo largo de la investigación y debe ser interpretada desde una perspectiva hermenéutica, en tanto no describe una secuencia técnica cerrada, sino un entramado de relaciones pedagógicas que adquieren sentido en el diálogo entre contexto, sujetos y práctica educativa.

En el *núcleo central del esquema* se sitúa el modelo pedagógico propiamente dicho, enunciado como una propuesta para “enseñar desde y para el contexto rural”. Esta ubicación no es arbitraria, sino que simboliza la idea gadameriana de que toda comprensión se produce desde un horizonte histórico concreto. El modelo no se superpone al contexto, sino que emerge de él, reconociendo que la enseñanza del inglés en la escuela rural se construye a partir de las condiciones reales, las trayectorias docentes y las experiencias de los estudiantes.

El primer componente que rodea el núcleo es el *contexto rural*, representado como eje articulador del proceso pedagógico. Desde una lectura hermenéutica, el contexto no se entiende únicamente como escenario físico, sino como un texto vivo cargado de significados, tradiciones y prácticas socioculturales. Las flechas que lo conectan con el modelo indican una relación bidireccional: el contexto informa la acción pedagógica y, a su vez, la práctica educativa resignifica el contexto. De esta manera, la enseñanza del inglés se interpreta como una experiencia situada, vinculada a la realidad cotidiana, los recursos locales y las vivencias comunitarias de los estudiantes.

En correspondencia con el enfoque basado en tareas, el gráfico destaca las *tareas comunicativas* como componente esencial del modelo. Hermenéuticamente, la tarea comunicativa se concibe como una unidad de sentido donde el lenguaje deja de ser objeto abstracto de estudio para

convertirse en acción significativa. Las situaciones reales y las actividades prácticas representadas en el esquema evidencian que el aprendizaje del idioma se produce cuando el estudiante participa en actos comunicativos con propósito, lo que refuerza la comprensión del lenguaje como práctica social y no como simple sistema formal.

El *rol del docente* ocupa un lugar estratégico en el esquema, siendo representado como mediador, guía y aprendiz permanente. Desde la interpretación hermenéutica, el docente no aparece como transmisor de saberes cerrados, sino como sujeto intérprete de su propia práctica. Su función mediadora implica leer el contexto, dialogar con los estudiantes y adaptar las tareas comunicativas según las posibilidades reales del aula. La reflexión y la adaptación permanente simbolizan el carácter inacabado de la práctica docente y su apertura al aprendizaje conjunto, incluso cuando el docente no es especialista en la lengua inglesa.

De manera complementaria, el gráfico otorga un lugar protagónico al *estudiante,* representado como sujeto activo del proceso de aprendizaje. Esta disposición visual expresa una ruptura con enfoques tradicionales centrados en la enseñanza y refuerza la comprensión del aprendizaje como experiencia compartida. Hermenéuticamente, el protagonismo del estudiante implica reconocer su voz, su cultura y sus intereses como elementos constitutivos del proceso educativo. La interacción, el trabajo colaborativo y la participación activa se convierten así en condiciones para la construcción de significado en el aprendizaje del inglés.

En la base del esquema se ubican los *principios pedagógicos* del modelo, flexibilidad didáctica, aprendizaje significativo e inclusión y diálogo, los cuales funcionan como cimientos interpretativos de toda la propuesta. Estos principios no operan como normas rígidas, sino como orientaciones que permiten al docente tomar decisiones pedagógicas coherentes con su

contexto. Desde la hermenéutica, dichos principios expresan una ética pedagógica centrada en la comprensión del otro y en la apertura al diálogo.

Finalmente, la *evaluación reflexiva*, representada como un proceso transversal, simboliza el cierre abierto del círculo hermenéutico. La evaluación no se concibe como medición de resultados, sino como espacio de interpretación, revisión y resignificación de la práctica pedagógica. Esta concepción reafirma que la enseñanza del inglés en contextos rurales es un proceso dinámico, susceptible de ser reinterpretado constantemente a la luz de la experiencia.

En conjunto, el gráfico no debe leerse como una secuencia lineal de pasos, sino como una estructura circular y relacional que refleja la lógica del círculo hermenéutico. Cada componente adquiere sentido en su relación con los demás, configurando un modelo pedagógico abierto, flexible y profundamente contextualizado, que dignifica la práctica docente rural y potencia el aprendizaje significativo del inglés desde la experiencia vivida.

SECCIÓN VI

NAVEGANDO EN LOS HALLAZGOS INTERPRETATIVOS HACIA LAS REFLEXIONES FINALES

El estudio evidencia que la consolidación de las competencias comunicativas en inglés por medio de tareas interactivas no depende exclusivamente del dominio lingüístico o de recursos tecnológicos, sino de la experiencia intersubjetiva colaborativa que se construye en el aula. Cuando las prácticas pedagógicas integran principios del aprendizaje colaborativo —interdependencia positiva, equidad en la participación, responsabilidad individual, interacción simultánea y procesamiento grupal— se crean condiciones propicias para que el lenguaje no sea simplemente aprendido, sino vivido. En este marco, el constructo teórico propuesto, basado en las dimensiones de la interacción significativa, la negociación de sentido, la asunción de roles y la meta-cognición lingüística, emerge como una respuesta contextualizada a las tensiones, fortalezas y retos detectados en las instituciones educativas rurales de Florencia.

Hallazgos transversales del Diario de Campo orientados al nuevo modelo pedagógico propuesto

A partir de los cinco diarios se identifican patrones claros:

1. El interés del estudiante es el motor principal del aprendizaje del inglés, más que el dominio lingüístico del docente.

2. Las tareas: contextualizadas (DOC01, DOC03); culturales (DOC02) o mediadas por tecnología (DOC05), generan mayor comunicación, motivación y sentido.

3. Cuando el docente no se siente preparado: tiende a prácticas tradicionales (DOC04), reconoce limitaciones, y expresa necesidad de acompañamiento institucional.

4. El enfoque comunicativo no aparece como método formal, sino como: a) práctica intuitiva; b) aprendizaje situado, y c) construcción progresiva desde la experiencia.

Conclusiones principales

Sobre las acciones o estrategias pedagógicas docentes para consolidar las tareas comunicativas

Las evidencias analizadas permiten afirmar que las tareas comunicativas se consolidan cuando el docente asume un rol mediador que prioriza la interacción significativa sobre la repetición mecánica de estructuras lingüísticas. Las estrategias más eficaces se caracterizan por promover el uso funcional del idioma en situaciones cercanas a la experiencia del estudiante, favoreciendo la negociación de significados, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas comunicativos reales. En este sentido, la planificación pedagógica se transforma en un espacio de diseño creativo donde la lengua inglesa deja de ser un fin en sí mismo para convertirse en un medio de expresión, comprensión y participación social.

Sobre las condiciones y percepciones docentes en torno a la enseñanza del inglés

El estudio revela que las percepciones docentes influyen de manera directa en la implementación de tareas comunicativas. Aquellos docentes que conciben el inglés como una herramienta viva de comunicación muestran mayor disposición a innovar, a flexibilizar el currículo y a generar ambientes de aprendizaje menos controlados, pero más auténticos. No obstante, persisten percepciones asociadas a la inseguridad lingüística y a

la dependencia de materiales tradicionales, especialmente en docentes no especialistas, lo que limita la explotación plena de enfoques comunicativos. Esta investigación revela que la transformación de las prácticas no depende únicamente del dominio lingüístico, sino de la confianza pedagógica del docente para facilitar procesos comunicativos significativos, aun cuando su competencia en lengua extranjera sea básica.

Sobre los principios de las tareas comunicativas aplicadas a la enseñanza del inglés

Los cinco principios clave de las tareas comunicativas, centralidad del significado, propósito comunicativo, interacción, resultado observable y uso auténtico de la lengua, se manifiestan de forma diferenciada en los contextos observados. Mientras algunos escenarios privilegian la interacción oral espontánea, otros enfatizan la producción escrita contextualizada o el uso de recursos multimodales. Esta diversidad confirma que las tareas comunicativas no responden a un formato único, sino que se adaptan a las condiciones socioculturales, institucionales y pedagógicas de cada entorno educativo.

Sobre los aportes teóricos que fundamentan el constructo teórico que rodea el modelo pedagógico

La discusión final, sustentada en los aportes de Rod Ellis, David Nunan, Jane Willis, Lev Vygotsky y Stephen Krashen, evidencia una convergencia hacia un modelo en el que el significado, la creatividad y la afectividad se configuran como condiciones esenciales para la consolidación de las tareas comunicativas en la enseñanza del inglés. El constructo propuesto articula estos aportes en cuatro dimensiones pedagógicas interdependientes:

Dimensión 1: *Dimensión comunicativa-funcional, centrada en el uso del idioma para expresar intenciones reales.*

Dimensión 2: *Dimensión sociocultural, que reconoce el aprendizaje como un proceso mediado por la interacción y el contexto.*

Dimensión 3: *Dimensión cognitivo-reflexiva, orientada a la construcción consciente del aprendizaje a través de la meta-cognición.*

Dimensión 4: *Dimensión afectivo-motivacional, que valora la emoción, la confianza y la disposición del estudiante como motores del aprendizaje.*

La consolidación de las tareas comunicativas como parte activa de las estrategias pedagógicas aplicadas en las clases de inglés en estudiantes de educación básica primaria en contextos rurales demuestra que es posible desarrollar competencia comunicativa aun en escenarios con limitaciones estructurales, siempre que exista coherencia pedagógica y compromiso docente. Los cinco principios de las tareas comunicativas aplicadas a la enseñanza del inglés se manifiestan de forma diferenciada en los diversos contextos observados:

Por una parte, el análisis interpretativo de las prácticas pedagógicas evidencia que los principios fundamentales de las tareas comunicativas no se expresan de manera homogénea, sino que se configuran y resignifican según las condiciones contextuales, las trayectorias docentes y las características socioculturales del entorno escolar, y por la otra; el análisis hermenéutico de las prácticas docentes permitió identificar que los cinco principios fundamentales de las tareas comunicativas, ampliamente desarrollados por autores como Nunan (2004), Willis (1996), Ellis (2003) y Little (2007), no se implementan de manera uniforme, sino que emergen de forma situada y progresiva en los diversos contextos observados.

Esta manifestación diferenciada se convierte en el sustento empírico del modelo pedagógico basado en tareas comunicativas propuesto en la presente investigación, el cual integra principios teóricos con las realidades

de la escuela rural y las trayectorias de docentes no especialistas. De manera que dicha diversidad no representa una debilidad del enfoque, porque se interpreta como una confirmación de su flexibilidad pedagógica.

Primer principio: centralidad del significado sobre la forma.

En los contextos observados, el énfasis en el significado se manifestó principalmente a través de actividades donde los estudiantes utilizaron el inglés para expresar ideas relacionadas con su vida cotidiana, su familia, el entorno natural o proyectos escolares transversales. En estos escenarios, la corrección gramatical ocupó un lugar secundario frente a la intención comunicativa, permitiendo que el error fuera asumido como parte natural del proceso de aprendizaje. No obstante, en aulas donde predominó la inseguridad docente frente al idioma, este principio se vio atenuado, dando paso a prácticas más centradas en la forma lingüística y la repetición.

Uno de los principales temores de los docentes no especializados, es la falta de habilidades en la pronunciación, lo cual está vinculado directamente a la lingüística. De acuerdo con Ellis (2003), una tarea comunicativa auténtica prioriza el significado como eje central de la interacción, relegando la corrección formal a un plano secundario. En los contextos analizados, este principio se evidenció cuando los docentes promovieron el uso del inglés para expresar ideas relacionadas con el entorno, la familia o experiencias cotidianas, aun en presencia de errores gramaticales. Esta práctica coincide con la dimensión comunicativa-funcional del modelo pedagógico propuesto, donde el lenguaje se concibe como una herramienta para construir sentido y no como un objeto de estudio aislado. Sin embargo, cuando predominó la inseguridad lingüística docente, se observó una tendencia a privilegiar la forma, lo que reafirma la necesidad de fortalecer la mediación pedagógica como componente estructural del modelo.

Segundo principio: existencia de un propósito comunicativo claro.

Las tareas comunicativas resultaron más efectivas cuando estuvieron orientadas hacia un objetivo comprensible y funcional, como describir a un miembro de la familia, explicar una rutina diaria o compartir información sobre un país. En los contextos rurales, este principio se fortaleció cuando las tareas respondieron a necesidades comunicativas concretas del entorno inmediato del estudiante. En contraste, cuando las actividades carecieron de un propósito explícito, los estudiantes tendieron a percibirlas como ejercicios escolares descontextualizados, reduciendo su impacto comunicativo.

Willis (1996) sostiene que toda tarea debe estar orientada hacia un objetivo comunicativo comprensible y relevante para el aprendiz. En la investigación, este principio se manifestó con mayor fuerza en aquellas actividades que plantearon una finalidad concreta, como describir una rutina, compartir información cultural o participar en proyectos transversales. Estas experiencias se alinean con la dimensión sociocultural del modelo, al reconocer que el aprendizaje del inglés se potencia cuando responde a necesidades comunicativas reales y contextualizadas. En contraste, la ausencia de un propósito explícito redujo la implicación estudiantil, lo que confirma la relevancia de este principio como criterio de diseño pedagógico.

Tercer principio: interacción y negociación de significados.

La interacción se expresó de manera diferenciada según la organización del aula y las estrategias del docente. En experiencias de trabajo colaborativo, parejas o pequeños grupos, se observó una mayor negociación de significados, uso espontáneo del idioma y apoyo entre pares. En aulas multigrado, este principio adquirió un valor adicional, ya que los estudiantes con mayor avance lingüístico actuaron como mediadores naturales del aprendizaje. Por el contrario, en clases centradas

en la exposición docente, la interacción fue limitada y mayormente unidireccional.

Tales afirmaciones coinciden con Nunan (2004) quien enfatiza que las tareas comunicativas deben generar oportunidades de interacción genuina, donde los estudiantes negocien significados y construyan conocimiento de manera colaborativa. En los contextos rurales observados, este principio adquirió particular relevancia en aulas multigrado, donde la interacción entre pares favoreció procesos de andamiaje natural, en consonancia con la perspectiva sociocultural de Vygotsky. Este hallazgo se integra en la dimensión cognitivo-reflexiva del modelo pedagógico, al concebir la interacción como un espacio de aprendizaje compartido que estimula la reflexión, la autonomía y la co-construcción del saber lingüístico.

Cuarto principio: producción de un resultado observable.

Las tareas comunicativas que culminaron en un producto tangible, como afiches, presentaciones orales breves, dramatizaciones, registros escritos o producciones digitales, favorecieron la apropiación del idioma y reforzaron la motivación estudiantil. Este principio se manifestó con mayor claridad en contextos donde el docente promovió la creatividad y valoró el proceso por encima del resultado perfecto. En entornos con restricciones de recursos, los productos fueron sencillos, pero igualmente significativos, lo que confirma que la observabilidad del resultado no depende de la complejidad del material, sino del sentido pedagógico de la tarea. Según Ellis (2003), una tarea comunicativa debe culminar en un producto identificable que evidencie el uso del lenguaje con sentido. En la investigación, los resultados observables se expresaron en producciones orales breves, afiches, dramatizaciones, registros escritos y creaciones mediadas por recursos tecnológicos. Este principio se articula con la dimensión afectivo-motivacional del modelo, dado que la posibilidad de evidenciar logros concretos fortaleció la autoestima lingüística de los

estudiantes y aumentó su disposición para participar, incluso en contextos con recursos limitados.

Quinto principio: uso auténtico de la lengua en contextos significativos.

El uso auténtico del inglés se evidenció cuando las tareas permitieron a los estudiantes emplear el idioma como medio para interactuar, describir, preguntar o narrar experiencias reales. En los contextos rurales, este principio se expresó mediante actividades vinculadas al entorno natural, la vida familiar y los proyectos comunitarios, lo que facilitó la transferencia del aprendizaje fuera del aula. Sin embargo, en algunos casos, el uso auténtico se vio restringido por la percepción del inglés como un contenido exclusivamente escolar, lo que limitó su funcionalidad comunicativa.

Según Little (2007), el aprendizaje de una lengua se consolida cuando el estudiante la utiliza de forma auténtica en situaciones que trascienden el aula. En los contextos rurales analizados, este principio se manifestó a través de tareas vinculadas al entorno natural, la vida familiar y los proyectos comunitarios, lo que permitió resignificar el inglés como una herramienta útil para la vida cotidiana. Este principio atraviesa de manera transversal las cuatro dimensiones del modelo pedagógico propuesto, al integrar significado, contexto, interacción y emoción en una experiencia de aprendizaje situada.

En síntesis, los cinco principios clave de las tareas comunicativas se manifiestan de manera diversa y contextualizada, dependiendo de las decisiones pedagógicas del docente, las condiciones institucionales y las dinámicas socioculturales del entorno. Esta variabilidad confirma que la enseñanza del inglés basada en tareas comunicativas no responde a esquemas rígidos, sino que se construye de forma situada, flexible y coherente con las realidades educativas de cada contexto. Dicho esto, se

hace pertinente mencionar sobre los cinco principios de las tareas comunicativas descritos por la literatura especializada, que no solo se evidencian empíricamente en las prácticas docentes observadas, también se constituyen en los pilares estructurales del modelo pedagógico propuesto. Dicho modelo no se concibe como una adaptación mecánica del enfoque basado en tareas, sino como una construcción teórico-práctica contextualizada, que articula los aportes de Ellis, Willis, Nunan y Little con las realidades pedagógicas de la educación rural, ofreciendo una alternativa viable, flexible y humanizante para la enseñanza del inglés por parte de docentes no especialistas.

De esta manera, la consolidación de las tareas comunicativas como parte activa de las estrategias pedagógicas aplicadas en las clases de inglés en estudiantes de educación primaria, deja evidenciada su pertinencia para la conformación de un modelo transformador de la pedagogía tradicional comunicativa, en una fusión de nuevos horizontes, lo cual se visualiza en la tabla a continuación:

Tabla 8.
Mapeo de los principios de las tareas comunicativas en el modelo pedagógico propuesto

Principio de las tareas comunicativas	Autores de referencia	Manifestación en los contextos observados	Dimensión del modelo pedagógico propuesto	Implicaciones pedagógicas para docentes no especialistas
Centralidad del significado sobre la forma	Ellis (2003); Nunan (2004)	Uso del inglés para expresar ideas del entorno inmediato (familia, naturaleza, rutinas), priorizando la intención comunicativa	Dimensión comunicativa -funcional	El docente actúa como mediador del significado, favoreciendo la fluidez inicial y reduciendo la ansiedad lingüística, aun con

		sobre la corrección gramatical. El error es asumido como parte del proceso.		dominio limitado del idioma.
Propósito comunicativo claro	Willis (1996); Ellis (2003)	Tareas orientadas a objetivos concretos (describir, narrar, presentar, interactuar), vinculadas a proyectos escolares y situaciones reales del contexto rural.	Dimensión sociocultural	La planificación se orienta a finalidades comprensibles para el estudiante, aumentando la motivación y el sentido del aprendizaje.
Interacción y negociación de significados	Nunan (2004); Vygotsky (1978)	Trabajo colaborativo en parejas o grupos, especialmente en aulas multigrado, donde se favorece el apoyo entre pares y el andamiaje natural.	Dimensión cognitivo-reflexiva	El docente promueve la cooperación, la reflexión conjunta y el aprendizaje entre iguales como estrategias clave del enfoque comunicativo.
Producción de un resultado observable	Ellis (2003); Willis (1996)	Elaboración de productos sencillos pero significativos (afiches, diálogos, dramatizaciones, producciones digitales), adaptados a los recursos disponibles.	Dimensión afectivo-motivacional	El logro visible fortalece la confianza del estudiante y refuerza su disposición para comunicarse en inglés.

Uso auténtico de la lengua en contextos significativos	Little (2007); Nunan (2004)	Empleo del inglés en situaciones vinculadas a la vida cotidiana, el entorno rural y proyectos comunitarios, trascendiendo el aula.	Dimensión transversal (integra las cuatro dimensiones)	El inglés se resignifica como herramienta para la vida, favoreciendo la transferencia del aprendizaje y su sostenibilidad en el tiempo.

Nota: Elaboración de autora de esta investigación (2025)

Conclusiones secundarias

Sobre las acciones o estrategias pedagógicas docentes para consolidar las tareas comunicativas

Las prácticas observadas evidencian que la integración gradual de tareas comunicativas fortalece la autonomía del estudiante y mejora su disposición hacia el aprendizaje del inglés. Las estrategias que articulan el juego, el proyecto y la resolución de situaciones cotidianas generan mayor participación y reducen la ansiedad comunicativa.

Esta investigación revela que las percepciones docentes evolucionan positivamente cuando se evidencian avances reales en la participación y comprensión de los estudiantes, lo que refuerza la adopción de enfoques comunicativos incluso en contextos con escaso apoyo institucional. Por lo tanto, la aplicación parcial de los principios comunicativos limita el potencial de las tareas; sin embargo, incluso implementaciones incipientes generan impactos favorables en la motivación y la confianza comunicativa del estudiantado. Las principales limitaciones identificadas se relacionan con la falta de formación especializada, la escasez de recursos didácticos y tecnológicos, y las

condiciones multigrado propias de contextos rurales. Aun así, estas barreras no impiden el desarrollo de prácticas comunicativas cuando se adoptan enfoques flexibles y contextualizados.

De acuerdo con los propósitos de esta investigación:

En relación con el **propósito abarcador**, orientado a comprender las prácticas pedagógicas de docentes rurales no especialistas en la enseñanza del inglés y a partir de ello proponer un modelo pedagógico contextualizado, se concluye que dichas prácticas no pueden ser analizadas desde parámetros estandarizados ni desde enfoques deficitarios. Por el contrario, se evidenció que los docentes construyen su quehacer pedagógico desde procesos de adaptación constante, creatividad didáctica y profundo conocimiento del contexto sociocultural de sus estudiantes. Esta comprensión permitió la configuración de un modelo pedagógico pertinente, viable y coherente con la realidad rural, sustentado en tareas comunicativas contextualizadas.

Respecto al **primer propósito concreto**, referido a la interpretación de las experiencias docentes en la enseñanza del inglés, se concluye que estas experiencias están profundamente marcadas por trayectorias profesionales polivalentes y por condiciones institucionales que demandan flexibilidad pedagógica. Lejos de constituir una limitación insuperable, estas condiciones configuran un horizonte formativo donde la reflexión, la autoformación y la mediación consciente se convierten en recursos fundamentales. La comprensión de estas experiencias, desde la hermenéutica gadameriana, permitió reconocer el valor formativo de la práctica docente situada.

En cuanto al **segundo propósito concreto**, centrado en analizar el sentido que adquiere el aprendizaje del inglés para los estudiantes rurales, se concluye que dicho aprendizaje se torna significativo cuando se vincula

con su vida cotidiana, su entorno comunitario y sus intereses inmediatos. Las tareas comunicativas contextualizadas demostraron ser un medio eficaz para transformar el inglés en una experiencia vivida, favoreciendo la participación, la motivación y el uso funcional del idioma. De este modo, el lenguaje dejó de percibirse como contenido abstracto para convertirse en herramienta de interacción y expresión.

En relación con el **tercer propósito concreto**, orientado a identificar los elementos pedagógicos que favorecen la enseñanza del inglés en contextos rurales, se concluye que la mediación docente reflexiva, el protagonismo del estudiante y el uso flexible de los recursos disponibles constituyen pilares fundamentales. La investigación permitió comprender que la calidad del proceso de enseñanza no depende exclusivamente del dominio lingüístico del docente, sino de su capacidad para generar ambientes de aprendizaje significativos y dialógicos.

Desde una lectura hermenéutica, la principal conclusión integradora del estudio es que la enseñanza del inglés en la escuela rural debe ser comprendida como una práctica en permanente construcción, atravesada por la historicidad de los sujetos y por las condiciones contextuales que la configuran. La comprensión alcanzada no se limita a describir prácticas, sino que permite resignificarlas, reconociendo su potencial formativo y su valor pedagógico.

Asimismo, se concluye que la hermenéutica gadameriana ofrece un marco epistemológico pertinente para interpretar la educación rural, al situar la comprensión como acontecimiento y al valorar el diálogo entre horizontes como condición para la construcción de sentido. Finalmente, en cumplimiento del propósito concreto de diseño del modelo pedagógico, se concluye que el modelo basado en tareas comunicativas responde de manera coherente a las necesidades identificadas en el contexto rural. Este modelo no se impone como una estructura rígida, sino como una guía

abierta que orienta la acción pedagógica desde principios de contextualización, comprensión y flexibilidad, respetando la diversidad de realidades educativas rurales.

Aportes del estudio y beneficios para los actores educativos y sociales

En consonancia con la misión formadora e investigativa de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, este estudio genera aportes significativos que impactan a diversos actores del sistema educativo.

Para las instituciones educativas rurales y la comunidad, el modelo pedagógico propuesto fortalece la gestión académica desde una perspectiva contextualizada, integrando la enseñanza del inglés al proyecto educativo institucional y consolidando la escuela como espacio de diálogo entre saberes escolares y comunitarios.

Para los estudiantes rurales, el estudio aporta una experiencia de aprendizaje significativa que fortalece competencias comunicativas, sociales y culturales, ampliando sus horizontes formativos sin desvincularlos de su identidad territorial.

Para los docentes, la investigación representa un reconocimiento explícito de su labor pedagógica y de sus saberes construidos en la práctica. El modelo ofrece orientaciones flexibles que fortalecen la autonomía profesional, la reflexión crítica y la innovación pedagógica, en coherencia con la formación docente promovida por la UPEL.

Para el Estado y las políticas educativas, el estudio aporta insumos relevantes para el diseño de estrategias diferenciadas de enseñanza del inglés en contextos rurales, promoviendo una implementación más equitativa, pertinente y contextualizada de las políticas de bilingüismo.

En el ámbito académico, la investigación contribuye a la construcción de conocimiento pedagógico situado, integrando la hermenéutica gadameriana con la didáctica de lenguas extranjeras, fortaleciendo la tradición investigativa cualitativa de la UPEL.

Recomendaciones

En el ámbito de las políticas educativas, se recomienda que los programas de fortalecimiento de la enseñanza del inglés en contextos rurales reconozcan las condiciones reales de los docentes y promuevan procesos de formación continua centrados en la didáctica contextualizada, más que en la exigencia exclusiva del dominio lingüístico. En el plano institucional, se sugiere que las escuelas rurales generen espacios sistemáticos de reflexión pedagógica colectiva, donde los docentes puedan compartir experiencias, dialogar sobre sus prácticas y construir conocimiento pedagógico situado.

Desde la práctica docente, se recomienda asumir la enseñanza del inglés como una oportunidad para el aprendizaje mutuo, donde el docente y el estudiante se reconozcan como sujetos en proceso, abiertos al diálogo y a la construcción compartida del conocimiento. En cuanto a la investigación educativa, se recomienda profundizar en estudios longitudinales que permitan analizar la implementación sostenida del modelo pedagógico propuesto y su impacto en los aprendizajes, la permanencia escolar y los proyectos de vida de los estudiantes rurales.

Para los docentes no especialistas en inglés para educación primaria o básica

1. Transitar de prácticas expositivas a prácticas activas y comunicativas fundamentadas en tareas auténticas y contextualizadas como la creación de proyectos multimedia, debates temáticos.

2. Sistematizar la inclusión de recursos didácticos y tecnológicos integrando el contexto sociocultural del estudiante como mediador que potencie y conecte el aprendizaje con lo real.
3. Utilizar la reflexión auto-evaluativa como estrategia permanente para reconocer avances, dificultades y oportunidades de mejora en la práctica pedagógica.

Para los directivos docentes y coordinadores académicos

1. Promover una cultura institucional que respalde las tareas comunicativas como eje de la enseñanza del inglés.
2. Dotar de infraestructura tecnológica básica y garantizar conectividad para el desarrollo fluido de estrategias pedagógicas innovadoras.
3. Fomentar la flexibilidad curricular que permita a los docentes contextualizar los contenidos institucionales y diseñar secuencias de aprendizaje pertinentes al entorno de los estudiantes dentro de la planeación académica.

Para las entidades territoriales y autoridades educativas

1. Incluir la formación en enfoques comunicativos en los programas de capacitación docente.
2. Apoyar la innovación pedagógica en la enseñanza del inglés en zonas rurales.
3. Establecer alianzas con plataformas tecnológicas que permitan acceso gratuito o subsidiado a herramientas para proyectos de innovación que documenten, evalúen y escalen prácticas comunicativas exitosas.

Para futuras investigaciones

1. Diseñar estudios longitudinales que evalúen el impacto del modelo pedagógico propuesto en cohortes de docentes no especialistas en contextos rurales.
2. Explorar el desarrollo de este modelo en otros niveles educativos.
3. Ampliar el análisis a otros municipios o regiones rurales con condiciones socioculturales similares para fortalecer la validez y transferibilidad del modelo.

A manera de cierre

El modelo pedagógico construido en esta investigación se consolida como una propuesta viable, contextualizada y humano para la enseñanza del inglés, al reconocer que la comunicación auténtica, el sentido pedagógico y la mediación docente son pilares fundamentales para transformar las prácticas educativas y generar aprendizajes significativos en contextos diversos.

Socialización de hallazgos de la investigación.

Fecha: 3 de diciembre 2025
Número de asistentes: 12
Duración: 30 minutos

La socialización de los hallazgos de la presente investigación se llevó a cabo en una jornada académica realizada en las instituciones educativas participantes del municipio de Florencia. Este espacio tuvo como propósito compartir los principales hallazgos con miembros de la comunidad educativa involucrados en el proceso investigativo, reconociendo su valiosa participación y disposición durante el desarrollo del estudio.

La actividad contó con la asistencia de los docentes de básica primaria, algunos directivos docentes y otros miembros de la comunidad educativa que, de manera voluntaria, se vincularon al encuentro. La agenda incluyó: (a) presentación general del propósito de la investigación, (b) exposición de los hallazgos más relevantes, (c) un espacio de diálogo abierto para la retroalimentación de los participantes.

Durante la socialización, se compartieron los siguientes hallazgos más relevantes:

1. **La resignificación de la labor docente** cuando asume retos para los cuales no se siente preparado y aun así se responsabiliza, se instruye por sus medios y orienta su clase de inglés desarrollando no solo habilidades en el idioma sino también metodologías de enseñanza a partir de un discurso y una disciplina que ya es inherente gracias a su formación docente.

2. **La consolidación de las competencias comunicativas** en inglés mediante tareas interactivas, no depende exclusivamente del dominio lingüístico del docente ni de la disponibilidad de recursos tecnológicos, sino de la experiencia colaborativa que se construye en el aula.

3. En este sentido, se destacó la **importancia de integrar principios** como la interacción significativa, la negociación de sentido, la participación equitativa y el trabajo en equipo, como condiciones que favorecen un aprendizaje más vivencial y contextualizado del idioma.

4. **El interés del estudiante** constituye un motor fundamental del aprendizaje, que las tareas contextualizadas y cercanas a su realidad incrementan la motivación y que, en situaciones de inseguridad lingüística, los docentes tienden a recurrir a prácticas tradicionales, manifestando la necesidad de mayor acompañamiento institucional.

5. **El modelo pedagógico** emergente propuesto se reconoce por su pertinencia de sus dimensiones —comunicativa-funcional, sociocultural, cognitivo-reflexiva y afectivo-motivacional— destacando su coherencia con las realidades del contexto rural.

Una vez socializados los hallazgos, se dio un espacio de retroalimentación para las opiniones recomendaciones y/o sugerencias por parte de los asistentes; de esta manera sus comentarios se centraron en tres ejes fundamentales: 1. La enseñanza del inglés puede fortalecerse desde prácticas pedagógicas flexibles, creativas y centradas en el estudiante, incluso en escenarios con limitaciones estructurales. 2. Este tipo de modelos deberían ser presentados ante la secretaria de educación para su posible aplicabilidad; y 3. Agradecimiento por destacar la labor del docente rural para este caso especialmente los docentes no especialistas en cierta área el conocimiento y asumen enseñarla comprendiendo los retos que esto conlleva.

Finalmente, se resalta la actitud abierta, reflexiva y comprometida de los participantes durante la jornada, quienes no solo validaron los resultados presentados, sino que también aportaron experiencias y perspectivas que enriquecen la comprensión del fenómeno estudiado. Este proceso de socialización se constituye, así, en un espacio de construcción conjunta de conocimiento, coherente con el enfoque hermenéutico que orienta la investigación.

Como evidencia de lo anterior se deja evidencia fotográfica.


DIGITALES
MIS RAICES, MI FORTALEZA

ANEXO A-1

Transcripciones de Entrevistas

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Propósito de la entrevista: Profundizar en la comprensión de las percepciones, experiencias y prácticas pedagógicas de los docentes en relación con el enfoque comunicativo funcional y las tareas comunicativas, la convivencia y el aprendizaje en contextos rurales multigrado

Sección A. Contexto y trayectoria docente 👩‍🏫

1. ¿Cómo describiría su trayectoria como docente de inglés en primaria (ha hecho cursos en inglés) y qué aspectos considera más significativos en su práctica?

2. ¿Qué retos ha implicado para usted trabajar en un contexto rural multigrado y tener que enseñar inglés?

Sección B. Prácticas pedagógicas 📗

3. ¿Qué estrategias utiliza para motivar a los estudiantes y favorecer la comprensión de los contenidos y cómo le ha resultado? ¿Qué actividades realiza con mayor frecuencia cuando enseña inglés?

4. ¿Cómo selecciona los temas, contenidos y materiales que trabaja en clase? Acude a libros y/o Internet para buscar material?

5. ¿Cuáles programas o proyectos transversales contextualizados se realizan en el establecimiento educativo y cuáles le gustaría agregar para el beneficio del aprendizaje del inglés?

6. ¿Qué aprendizajes cree que logran sus estudiantes a través de los materiales y estrategias que usted emplea?

Sección C. percepciones sobre el enfoque comunicativo🗣️👂🔲✍️📖

7. ¿Qué estrategias implementa para promover la comunicación y mediar el entendimiento entre los estudiantes? ¿Crees que a los niños se les hace fácil o difícil, les gusta o no el inglés?

8. ¿De qué manera identifica y atiende las necesidades comunicativas (habla, escucha, escritura y lectura) de sus estudiantes? ¿cuál de esas habilidades se le complica tanto a los niños como a ti?

9. ¿Qué importancia le atribuye usted al uso de tareas comunicativas (tareas orientadas de manera interactiva para que se use el inglés en contexto) en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

10. ¿Cuáles facilidades o limitaciones encuentran usted para emplear tareas comunicativas en el aula? ¿Qué crees que es lo más difícil de enseñar inglés?

Sección D. Perspectivas de cambio ⏩ 🎯

11. Si pudiera diseñar su clase de inglés ideal, ¿cómo sería? ¿Y que se necesita para esto?

12. ¿Qué sentido cree usted que puede tener el aprendizaje del inglés para la vida de sus estudiantes más allá de la escuela?

13. ¿Qué transformaciones educativas considera necesarias para mejorar la enseñanza en la escuela rural?

Sección E. Cierre ⬅ END

14. ¿Hay algo más que desee compartir sobre su experiencia docente y el papel de la escuela en su comunidad o entorno?

Preguntas y respuestas emergentes: 😊 🤗

INFORMANTE CLAVE: DOC01

Perfil profesional: docente de ciencias sociales

Transcripción de la entrevista

1. ¿Cómo describiría su trayectoria como docente de inglés y qué aspectos considera más significativos en su práctica?

Yo enseño inglés prácticamente desde que estudiaba en La Normal superior porque al estar estudiando normalista en mi época se podían hacer reemplazos todavía no había salido la ley que decía que tenía que era el Docente titular el único que podía dar clase entonces en mi época cuando

estaba haciendo la normalista superior podíamos nosotros hacer reemplazos a los profesores de del sistema público y nos paga entre 50-40,000 pesos nos pagaban entonces qué pasó yo me caracterice puras por dar clases de inglés y inglés y tecnología en inglés y tecnología porque había hecho un curso antes de mi bachillerato había hecho un curso de tecnología y hasta el momento.
En ese momento en ese momento que si no había tomado curso y daba clases entonces yo iba reemplazar el profesor de inglés y el de tecnología y daba las clases me iba bien entonces se ganaba uno una platica extra porque yo solamente hasta 2015 después salió la normatividad y no pudimos volver a hacer reemplazos tuve que regresar a estudiar el normalista superior y donde nos daban también inglés artística énfasis en inglés y artística entonces Ahí ya hasta que me gradué a ejercer en 2015 acepté el trabajo rural como escuela nueva y tuve que volver a retomar las clases de inglés ahí ya yo daba inglés de primero a quinto grado porque negociamos con el profesor que estaba en la escuela entonces él daba matemáticas y yo me encargaba de áreas como inglés sociales de primero a quinto pero nuestra titularidad era solamente de primer por ejemplo primero Negociamos con el profesor y ayudaba de primero a quinto, inglés y sociales y él daba educación física en matemáticas Elena especialista en matemática orientar por ejemplo las materias en la misma escuela entonces desde 2015 pues estoy en la escuela nueva y he tenido que asumir toda la áreas. Si hice un curso Después de qué me gradué bachillerato en Bogotá, Pero solamente cinco niveles básicos, después no pude porque Andrés se enfermó y todo no pude regresar esa es mi y esa es mi información en inglés.

Hace muchos años, cuando me gradué del bachillerato, estamos hablando de 1999
Yo autónomamente en un tiempo me inscribí en un curso con el SENA hasta el cinco niveles. Me gusta mucho utilizar el diccionario diccionarios que tengan el traductor con voz pronunciación cómo se escribe

2. ¿Qué retos ha implicado para usted trabajar en un contexto rural multigrado?

Pues lo más difícil para mí es la parte del habla el hablar ante los estudiantes porque no tengo la no tengo la gramática bien estructurada entonces hablo como muy con completas me baso en las canciones porque las canciones ayudan mucho a organizar la frase para después repetir los niños me gusta trabajar también mucho las canciones por eso porque me enseñan oraciones completas sobre situaciones que necesito al pronunciar

3. ¿Qué estrategias utiliza para motivar a los estudiantes y favorecer la comprensión de los contenidos y cómo le ha resultado? ¿Qué actividades realiza con mayor frecuencia cuando enseña inglés?

Tengo en mi computador un diccionario en el cual busco la palabra y escucho la pronunciación; también visito la página del ministerio, a mi me encanta esa conejita Bonnie y lo que le mostré la vez pasada de la plataforma, material que se descarga completos y se comienzan a hacer como *Listening* con las estudiantes y aparte de los de la primaria los audios de la primaria estan en inglés y traducidos de una vez en español y esos audios también me gusta.
Ah y el internet, todo, las cancioncitas las bajo de internet

4. ¿Cómo selecciona los temas, contenidos y materiales que trabaja en clase?

Aquí nos exigen que la planeación sea quincenal pero en realidad yo planeo una unidad didáctica para el periodo si en esa unidad didáctica yo le voy colocando todas las cositas que voy necesitando a medida que voy desarrollando la unidad pero en general la unidad didácticas para el periodo entonces qué pasa ahorita por ejemplo en el en el tercer periodo mi unidad didáctica va a estar basada en el porque en el primer periodo en el primer segundo periodo desde sociales y de ciencias naturales vimos todo lo que son las canciones de medición del tiempo entonces ya el niño sabe leer el reloj digital análogo desde la concepción de español ya saben y les tengo allá en el salón en la pared entonces creo que como ya saben el Los de primero un poquito el reloj lo que voy a hacer es pasar a esa hora y esas fechas en una Unidad didáctica para que ellos aprendan a leer el reloj al menos lo más mínimo en inglés y es algo que también yo tengo que comenzar a trabajar la unidad didáctica y comienzo yo a aumentar mi vocabulario respecto a eso entonces que este reloj es compas y el otro lado el reloj es otra cosa.

5. ¿Cuáles programas o proyectos transversales contextualizados se realizan en el establecimiento educativo y cuáles le gustaría agregar para el beneficio del aprendizaje del inglés?

Hay muchos ya que el colegio es agropecuario entonces se cuenta con proyectos productivos, también esta el proyecto de lectura y hace poco el proyecto de bilingüismo que siento que ha motivado a que nosotros los otros profes también no veamos interesados en aprender y pues en mi caso enseñar mejor a los niños de acá de la escuela.

6. ¿Qué aprendizajes cree que logran sus estudiantes a través de los materiales y estrategias que usted emplea?

A los niños les llama la atención todo el tiempo, o sea, el inglés desde muy muy temprano ellos se quedan así porque como como ese aprendizaje nato que tiene el niño no de pronto estar atento o sea de escuchar la curiosidad así que pongan la atención sobre lo que es desconocido entonces uno aprovecha eso pero que el contexto no le ayuda a uno, muy poquito, los papás tampoco tienen mucho conocimientos, se manda a hacer una tarea sobre consulta pero muy poquitos saben manejar el diccionario o no llega la tarea

7. ¿Qué estrategias implementa para promover la comunicación y mediar el entendimiento entre los estudiantes?

Con respecto a lo que decía anteriormente sobre la actividad del tercer periodo, al menos lo más mínimo en inglés que es algo que yo tengo que comenzar a trabajar y de hecho planeo la unidad didáctica y comienzo yo a aumentar mi vocabulario respecto a eso entonces que este reloj, el compas y el otro lado del reloj es con la otra cosa es que son las en punto y pero tengo que comenzar por hacer un aprendizaje propio y un aprendizaje visual también mío de cómo voy a conseguir el reloj para luego explicarlo a los niños, entonces para los niños es más fácil porque si yo hago una oración y todos los días digo “salimos a tal hora”, ellos más rapidito la cogen pero uno que no ha tenido la formación ni nisiquiera en la infancia entonces es mas difícil.

8. ¿De qué manera identifica y atiende las necesidades comunicativas de sus estudiantes?

Bueno pues yo primero comienzo a estudiar como tal yo las temáticas antes de implementar la unidad didáctica yo tengo claro ahorita que la unidad didáctica en tercer periodo vamos a trabajar cositas sobre el reloj y todo lo que esté relacionado con el tiempo y con el reloj sí pero entonces tengo que comenzar yo a estudiar yo lo que se ha escudriñar lo que sé y lo que no sé para poder para poderlo enseñar Entonces comienza a crear guías comienza ahí traje unos reloj que los voy a pegar en la pared como para hacer una visualización con los estudiantes que se vocabulario en inglés lo voy a pegar a ver qué preguntas para qué es eso pero en realidad yo hago una sola unidad como eran las mariposas la didáctica Trabajar en vocabulario de las partes de la mariposa y el ciclo de vida de terceros y hacer una exposición dependiendo

9. ¿Qué importancia le atribuye usted al uso de tareas comunicativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

De pronto esa esa concepción se va adquiriendo a medida que los estudiantes van transitando 1° a otro sí entonces por ejemplo a esta fecha

yo no creería que mi grado tercero todavía tuvieras a Concepción pero de pronto el grado tercero los acabo de soltar porque por ejemplo yo les comparto fotos cuando viajo entonces siempre he compartido audios he traído audios por ejemplo las personas que hablan inglés cuando yo estaba en el Ahí cierto y yo no entendía todo Profesora si que es importante es aprender a estudiar inglés pero son situaciones que se van dando a medida práctica se van adquiriendo entre los niños no yo quiero aprender porque cuando esté grande me quiero otro país quiero ir muestra fotos quién era que me están dando a Rosaura le dije que tenemos que mostrar esas fotos a los niños Amiga le mandó fotos de la torre de París y eso es ahí en esas en ese compartir con los estudiantes otras cosas de otros países qué idioma hablan Impresora tan grande en esas en esas pequeñas compartir con los niños que se van desde el concepto pero no OK sí es algo que le estaba haciendo aquí porque ha tenido la oportunidad de viajar y grabar y traer fotos pero antes no tenía esa oportunidad o sea otras cosas yo creo que se fueron sin ese sin ese sin ese ese sentir de qué de qué se siente está en otro país no poder hablar porque los niños me preguntan si usted cómo hacía para que le entendiera pero entonces es muy difícil esa con el niño a mí que es demasiado difícil y ya es una materia

10. ¿Cuáles facilidades o limitaciones encuentra usted para emplear tareas comunicativas en el aula?

*El reto para enseñar inglés en esta escuela, p*ues o sea a diferencia de otros por ejemplo en Bogotá usted en Bogotá usted le lleva al niño una canción en inglés y por el mismo contexto se tiene el niño de su casa los papás escuchan mucha música en inglés en los barrios entonces el niño aprende muy rápido pero acá los niños nunca escuchan en inglés entonces por más de que ustedes les traigan la cancioncita ellos demoran 3, 4 o cinco clases para animarse tan siquiera a pronunciar un poquito de la canción

11. Si pudiera diseñar su clase de inglés ideal, ¿cómo sería? ¿Y que se necesita para esto?

Una clase ideal para mí hubiera desde el principio así los niños no me entendieran ni papa y pues salir hablando inglés. Pues salir hablando inglés y quería estudiar trabajarle trabajar yo creo que sí o sea yo de todas maneras ese trabajo que usted está haciendo como, oiga! usted tiene que aprender a hablar ejercicio con mi hijo en la en la escuela este año y resulta que ahorita él habla más que ella no le puede a la gramática no le puede dar nada a Leidy o sea está haciendo el proceso todo al contrario porque normalmente cuando no estoy en inglés y no puedo comienza por la gramática por la escritura por toda esa parte de último no habla él comenzó hablando y ahorita toca hacerle todo la gramática y todo lo demás Está al contrario no está mal porque están deseando el proceso de manera diferente pero bueno sí o sí por mí contesto por mis estudiantes por mí misma por mi hijo por mi situación familiar y por todo yo tengo que

comenzar y por si quiero en algún momento otro país porque eso también depende mucho de las expectativas de uno porque hay expectativas laborales que es como cómo responder bien a nuestras estudiantes y y no robarle a las estudiantes eso que merece cierto dentro de una clase pero también viene las expectativas de pronto de emigrar o o de pronto estar en otro país por un tiempo así no sea que uno quiera irse todo el tiempo pero pero así cómo llegar a un país si usted puede defender al menos entender lo básico no si uno quiere viajar sobre todo entonces y eso también permite que uno no le robe el estudiante esa calidad de educación aunque sé que si si uno irá de uno a 10 en la Calidad de inglés que yo estoy dando Que no alcanza a llegar a tres sí pero desde mi esfuerzo y es desde mi desde mi concepción trato de dar lo que yo más pueda que pronto es desde la concepción de otra persona que me voy a hacer mi práctica lógica en inglés no ella ella está en otro porcentaje sí pero pero quiero dar más siempre quiero acomodar más y sí o si es esa esa espinita desde que tengo que continuar estudiando inglés si hay que hacerlo y ojalá de otro idioma también pero si la tarea de verdad

pregunta emergente: ¿Tú qué piensas de esto: ¿cómo se enseña eso para lo que no estoy preparada o formada lo suficiente o básicamente?

Pues yo creo que eso depende mucho del amor y las cosas por ejemplo yo he aprendido a tenerle amor al inglés entonces soy de las que de las que me siento por lo menos a estudiar el vocabulario sí y a mirar qué es lo que la enseñar a los niños más que una guía sino más que cómo pueden aprender a expresarse o a trabajar eso y y cómo lo van a utilizar porque por ejemplo vemos a Danna da supo en qué momento utilizarlo poco vocabulario que tiene de inglés porque ella no lo ha hecho con otros profesores de pronto con otros que sí pero como muy interesante cómo cómo cómo llegarle al estudiante para que sepa que en qué momento lo va a utilizar y si capaz de utilizarlo y no está bien estructurado pero se atreve a hacerlo que no le da pena que no le de pena usarlo y así no está estructura había sido sepa que porque en tercer uno no estudia la estructura o o en segundo preescolar primero y segundo no no enseña la estructura de las palabras o de las oraciones como tal sino que todos se hacen de manera verbal y de manera lúdica y de manera auditiva más que todo sólo en eso enseñamos es cómo se escribe el vocabulario por ejemplo en las mariposas escribimos un vocabulario casi de 25 palabras para que aprendiéramos 10 Entonces entonces es ese amor que uno le pone y también depende mucho del interés del estudiante si el estudiante hoy me llega con algo nuevo para inglés es asumir ese interés del estudiante y darle al estudiante lo que él está pidiendo porque muchas veces uno llega a la clase con una con una clase preparada por ejemplo para mirar el reloj pero resulta que al estudiante le es más interesante mirar o describir cómo está vestido Aún no le toca darle una vueltica y comenzar a preparar la unidad didáctica de una manera o como como lo que vengo trayendo le agrego lo

que el estudiante quiere y entonces es ahí donde uno piensa más que el interés del profesor porque el niño aprenda algo que uno quiere dónde va el interés del estudiante por donde seguía el interés del estudiante y como no aprovechas el interés que él tiene o que tiene el grupo de estudiantes para poder sacar una una buena clase un buen producto en inglés entonces lo que yo le decía con el proyecto el proyecto le interés el interés particular de ellos sigue sigue haciendo las mariposas yo decía bueno porque no aprendemos todo esa las mariposas en inglés o las partes de las mariposas en inglés y entonces el niño aprende de una manera tan tan rica o sea que no necesitas decirle Escribirlo se escribe tiene que aprender a escribir yo no necesite Diaz yo no necesite de nada para que se aprendieran que era cter y ahorita ahorita ya me hacen una carta y me escriben “caterpillar” por Dios pero no necesite nada porque estaba basado en el interés del estudiante y de la educación debe ser el interés del estudiante

12. ¿Qué sentido cree usted que puede tener el aprendizaje del inglés para la vida de sus estudiantes más allá de la escuela?

Yo creo que ni siquiera ministerio lo ha resuelto porque el ministerio dice qué necesita el área rural que necesita en verdad estudiar en los niños del área rural que necesitan aprender que necesitan aprender los niños del área rural para que sea una educación de Calidad; sí, pero entonces si nos ponemos a decir: bueno el niño del área rural solamente necesita aprender sobre su contexto sobre las mariposas pero no necesita aprender el vocabulario de la ciudad por ejemplo supermercado Drogueria en inglés porque no es de eso pero entonces ahí entraríamos a excluir el estudiante porque en algún momento alejarlo del contexto urbano significa que cuando él vaya a la ciudad antes no va a poder pronunciar algo en inglés porque no tiene el vocabulario entonces debe ser un 50 50 debe ser un 50 de su contexto y un 50 del contexto que desconoce que nunca ha visto porque también hemos trabajado por ejemplo lugares en inglés que no son del contexto pero me imagino que si ella va Florencia al supermercado podrá pronunciar en algún momento la palabra en inglés sí entonces es un 50% no es que necesitan y que requiere ni cuál también si yo le aporto desde los intereses de él porque son casi siempre los intereses de los estudiantes rurales están enfocados en rurales en la observación de las plantas enervación de los animales de lo que tienen directo los Lagos y eso pero yo como Docente no debo dejar de lado eso que no es interés de él pero que en algún momento lo va a necesitar como es el vocabulario de la ciudad de un semáforo de los colores de las formas de vestir o de bueno que más que no se me ocurrió ahorita entonces siempre es combinaron 50 50 porque no puedo desconocer que el estudiante en algún momento va a salir y va a estar expuesto a otras cosas que la hamburguesa que la pizza que todos esos volares también tienen que estar incluidos y y también hemos estado haciendo un reconocimiento de palabras en inglés que son netas de otros países con esas comidas y palabras porque me decían como se dice en inglés no estamos trabajando como se dice en inglés pues no no hay

porque es un fruto o es un árbol neto de esta región y no hay porque es endémico entonces también hacemos esas comparaciones de qué palabras podríamos traducir al inglés podríamos traducir en inglés porque no son de nuestro o si son de nuestro esas cositas así también se trabaja pero 50 50 el profesor está en el medio y el profesor es el que debe garantizar que sea integral.

13. ¿Qué transformaciones educativas considera necesarias para mejorar la enseñanza en la escuela rural?

Una palabra o frase que pueda describir este reto que es enseñar algo para lo que no estoy preparado o no he recibido suficiente orientación porque ya me lo decías en la primera entrevista por los retos que hay desde el ministerio mismo esto porque no se oferta o nos ofrecen estos cursos digamos Directamente desde el ministerio; si bien es cierto hace aproximadamente siete años se hizo una intervención que buscaba capacitar a 1.800 docentes en inglés sin embargo no se cumplió el objetivo; asi que si no vienen esas ayudas como ya lo decías en la primera entrevista por parte del mismo ministerio porque desde luego a quien se le ocurre decir oiga voy a hacer un curso si ya lo puedo hacer a través de Internet como lo decías por acá y enseñar mínimo que yo puedo hacer.

14. ¿Hay algo más que desee compartir sobre su experiencia docente y el papel de la escuela en su comunidad o entorno?

Para mi es un constante aprendizaje, también podría definir este proceso como un bucle, o sea una situación que me que me lleva a un aprendizaje constante pero ese aprendizaje constante como no está bien enfocado o guiado por una persona adecuada entonces es se convierte en un bucle; según la temática aprendo un poquito, organizo un poquito pero no siento que pueda avanzar lo suficiente, yo misma con todo lo que organizo
no está bien enfocado como no está guiado por una persona adecuada entonces se convierte en un bucle según la temática pero no siento que pueda avanzar lo suficiente yo misma con todo lo que yo organizo.

Pregunta emergente: *¿Qué significados se le pueden otorgar enseñar inglés en este contexto rural?*
(Justo allí llega estudiante de tercer grado y saluda en inglés "good morning teacher")

Es importante aprender inglés porque es importante crear esa profesora trabajar tu inglés pero por qué porque aprender inglés cuando estén grandes suban a un avión yo les decía se suban a un avión y se vayan por otro país a conocer y les he dicho no que vayan a la universidad cuando van a la universidad les van a pedir harto ingles, yo también les había dicho

entonces es como esos diálogos que uno en tabla fuera de la clase con ellos o sea no fuera de la clase sino dentro de la clase para esas porque hay veces uno está en la clase entonces el niño hace una pregunta el niño para desayuno donde uno se sale de la clase comienzan establecer diálogos con los estudiantes y casi siempre esos diálogos terminan en el en los proyectos de vida y en lo que uno quiere que sean los proyectos de vida de ellos porque entonces yo le digo yo quiero que cuando ustedes estén grandes y vayan a la universidad viajen a otro país Salgan con otras cosas no solamente que se queden en el territorio pero así que vayan y que no se olviden del territorio cierto entonces en esos espacios de diálogo dentro de las clases donde uno comienza a crear como esas confecciones más que en la planeación como tal o o en las temáticas o en el plan de estudio que se cree como es como la vivencia y la interacción con los niños. Ya saben que eres una profe en inglés y que debe saludarte así

INFÓRMATE CLAVE: DOC02

Perfil profesional: docente de matemáticas

1. ¿Cómo describiría su trayectoria como docente de inglés y qué aspectos considera más significativos en su práctica?

He enseñado durante 4 años inglés inicialmente fue un inglés muy técnico aplicado a las matemáticas donde me tocó ser muy recursiva buscar en internet de libros y con amigos para fortalecer mis conocimientos con respecto al área lo más significativo es poder interactuar con los niños con los jóvenes y aprender de ellos

2. ¿Qué retos ha implicado para usted trabajar en un contexto rural multigrado?

Trabajar en multigrados es un reto muy grande Yo pienso que para cualquier docente toca ser muy recursivo muy estratégico para poder lograr con éxito una clase

3. ¿Qué estrategias utiliza para motivar a los estudiantes y favorecer la comprensión de los contenidos y cómo le ha resultado? ¿Qué actividades realiza con mayor frecuencia cuando enseña inglés?

Realmente la estrategia que Considero que más me ha funcionado es la de llevar elementos que me permitan Mostrar por medio de ellos lo que estoy trabajando es muy frecuente en mis clases hacer actividades donde los niños se puedan recrear mediante juegos utilización de figuras y para el caso de la pronunciación audios o videos

4. ¿Cómo selecciona los temas, contenidos y materiales que trabaja en clase?

Los temas que trabajo son de acuerdo al plan de estudio de la institución en la que he laborado y van ajustados a los lineamientos del Ministerio de Educación nacional

5. ¿Cuáles programas o proyectos transversales contextualizados se realizan en el establecimiento educativo y cuáles le gustaría agregar para el beneficio del aprendizaje del inglés?

Se trabaja mucho una inglés aplicado al contexto que permita familiarizarse tanto con los contenidos como con los vocabularios que se requiere. En los Colegios donde he trabajado se requiere más el manejo del listening aulas especializadas en inglés

6. ¿Qué aprendizajes cree que logran sus estudiantes a través de los materiales y estrategias que usted emplea?

Pienso que es el aprendizaje es poco por cuanto las condiciones no son las más apropiadas por más que uno sea recursivo se necesitan otro tipo de herramientas para que el aprendizaje sea mejor

7. ¿Qué estrategias implementa para promover la comunicación y mediar el entendimiento entre los estudiantes?

Trato al máximo de hablarles en inglés y pedirles a ellos que cuando se dirijan a mí lo hagan de la misma manera Aunque es algo complejo Pero bueno se intenta y algo se hace

8. ¿De qué manera identifica y atiende las necesidades comunicativas de sus estudiantes?

Por lo general los estudiantes siempre expresan el poco interés por algunas áreas entre ellas inglés y matemáticas y es ahí donde empiezo a mostrarles lo importante que es el inglés en la vida de una persona ya que para poder ir a otros países o con algo tan sencillo como es leer un manual de un electrodoméstico o de un juego que viene en inglés deben aprenderlo

9. ¿Qué importancia le atribuye usted al uso de tareas comunicativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Es la mejor manera de aprender el inglés comunicándonos de manera mutua porque se vuelve práctico

10. ¿Cuáles facilidades o limitaciones encuentra usted para emplear tareas comunicativas en el aula?

Las facilidades es que se divierten los estudiantes sobre todo cuando se equivocan y aprenden de sus errores las limitaciones A falta de aulas especializadas Y eso que en la medida en la que los estudiantes tengan unos audífonos tengan un buen internet para que escuchen Para que vean facilita mucho el proceso

11. Si pudiera diseñar su clase de inglés ideal, ¿cómo sería? ¿Y que se necesita para esto?

Como decía anteriormente las aulas especializadas son fundamentales donde podamos Escuchar leer y compartir sería genial

12. ¿Qué sentido cree usted que puede tener el aprendizaje del inglés para la vida de sus estudiantes más allá de la escuela?

Aprender el inglés le permitirá poderse comunicar a cualquier lugar donde llegue ya que hay que tener en cuenta que el inglés se ha convertido como un idioma universal A otros les permitirá aprender para enseñarles a sus nuevas generaciones hijos, sobrinos, nietos

13. ¿Qué transformaciones educativas considera necesarias para mejorar la enseñanza en la escuela rural?

Las escuelas rurales carecen de todo Qué bueno sería que llegaran a ellas elementos básicos para poder trabajar como textos guías para cada estudiante las aulas especializadas los juegos y muchas herramientas que les permitirían mejorar su nivel por lo general los profes rurales trabajan con las uñas construyen sus propios materiales y a veces con mucha dificultad por la carencia del entorno

14. ¿Hay algo más que desee compartir sobre su experiencia docente y el papel de la escuela en su comunidad o entorno?

Todos los docentes Y en especial los rurales somos una cajita que se debe estar llenando constantemente de conocimientos, de nuevas estrategias, de nuevas metodologías, para mejorar no solo el nivel como profesional sino también el aprendizaje a nuestros niños

INFORMANTE CLAVE: DOC03

Perfil profesional: pedagogía infantil

Sección A. Contexto y trayectoria docente 👩‍🏫

1. ¿Cómo describiría su trayectoria como docente de inglés y qué aspectos considera más significativos en su práctica?

Bueno mi trayectoria como docente pues ha sido un proceso de aprendizaje constante, adaptando estrategias, según las necesidades de mis estudiantes, lo más significativo para mí es motivarlos Pues a crear un ambiente participativo y utilizando recursos didácticos que faciliten el desarrollo de sus competencias comunicativas

2. ¿Qué retos ha implicado para usted trabajar en un contexto rural multigrado?

   Bueno pues trabajar en un contexto rural multigrado ha sido un reto enriquecedor y pues a la vez desafiante ya que pues uno de los principales desaios ha sido trabajar con niños y niñas de diferentes edades y de diferentes niveles académicos y pues adicional a eso con limitaciones, porque estoy en unlugar rural disperso donde nisiquiera podemos contar con lo básico que es la energía y pues menos la señal, entonces esto nos conlleva a caer en la misma sitaucion en el mismo problema de enseñar de una forma tradicional que esa no es la idea, sin embargo para que los niños puedan avanzar esto exige muchísima planificación y creatividad y pues una flexibilidad para que ellos avancen pero a su propio ritmo.

Sección B. Prácticas pedagógicas 📚

3. ¿Qué estrategias utiliza para motivar a los estudiantes y favorecer la comprensión de los contenidos y cómo le ha resultado? ¿Qué actividades realiza con mayor frecuencia cuando enseña inglés?

Bueno, pienso que existen diferentes estrategias para motivar y favorecer la comprensión y el aprendizaje de los niños digamos como en el contexto rural, se hace más fácil trabajar con ellos de manera Lógica creativa, y pues a la vez digámosles como como real, no? porque digamos si queremos abordar algún tema, los colores que mejor que las salidas a campo , también digamos los animales de la granja, bueno, etc. entonces qué hacemos trabajamos Utilizamos diferentes estrategias como salidas de campo, Juegos alternativos, el arte de la literatura, recursos visuales, todo eso permite que los niños y niñas, los estudiantes puedan digamos como participar activamente permitiéndoles Participar activamente y comprender los temas que estamos abordando, digamos, o los temas de interés, entonces todas esas actividades esas son muchas las estrategias que se implementan para que los niños puedan aprender de una forma significativa

4. ¿Cómo selecciona los temas, contenidos y materiales que trabaja en clase?

Bueno, pues Primeramente, digamos seleccionar los temas y contenidos, siguiendo pues el protocolo que es el currículo y el plan de aula de la institución sin embargo, pues siempre son adaptados a la realidad y a las necesidades de los niños y niñas de la comunidad rural También se tiene mucho en cuenta, pues las experiencias y los niveles de aprendizaje de cada niño, ya que se trabaja multigrado, entonces hay que tener mucho en cuenta esos niveles, los materiales que se trabajan con estos niños dentro del aula, pues son combinado, digamos como recursos didácticos, guías de aprendizaje, Imágenes y algo muy significativo para ellos, pues es como el entorno en el que estamos, los elementos de la naturaleza, pues esas herramientas o esta forma, esta estrategia, pues es muy significativa para ellos y por eso se trabaja mucho dentro de la naturaleza adentro del entorno en el que estamos; las herramientas siempre son didácticas, siempre pues todo lo que se hace es el pro de que los niños tengan un aprendizaje significativo, sin tanto sin tanta monotonía, como tan tradicional no Pues esto fomenta, pues un aprendizaje activo y motivador teniendo en cuenta, pues que donde estamos, pues o es un es un contexto con recursos limitados.

5. ¿Cuáles programas o proyectos transversales contextualizados se realizan en el establecimiento educativo y cuáles le gustaría agregar para el beneficio del aprendizaje del inglés?

Bueno, los programas o proyectos adversidades que se realizan en nuestro establecimiento educativo, pues se llama proyecto transversal del bilingüe, es un proyecto que año a año se trabaja con los niños diferentes niveles educativos, y pues adicional en las diferentes sedes , esto con el fin de fortalecer los conocimientos de los estudiantes en diferentes temas, como cada año, se trabaja un tema diferente y se lleva como a la realidad, por ejemplo este año se trabajó las partes de la escuela , entonces, qué se realizó? se realizó con materiales reciclables, se construyó la casa y digamos con cartón con tapas, con diferentes materiales con recursos didácticos y materiales se logró ejecutar el proyecto de bilingüismo este año con los niños y pues se realiza lo mismo. Esos proyectos, pues Fortalece el aprendizaje de los niños y la participación más dinámica de ellos. Esas actividades, pues también permiten que los estudiantes, pues apliquen el idioma de manera práctica significativa, relacionándolos con sus con en su entorno y con sus experiencias diarias

6. ¿Qué aprendizajes cree que logran sus estudiantes a través de los materiales y estrategias que usted emplea?

Bueno, el aprendizaje que se logra con los estudiantes diferentes niveles educativos, __ el aula, utilizando los materiales y las estrategias que que se desarrollan en a la obra de de enseñar este esta área Pues siento que es muy importante muy significativa, ya que pues mis estudiantes logran desarrollar habilidades comunicativas básicas en inglés, como hablarlo, escucharlo leerlo y escribirlo de esa manera, pues es una manera muy práctica y significativa en el cual ellos adquieren confianza para expresarse Aprenden vocabulario relacionado con su entorno, y pues fortalece su curiosidad y motivación para aprender el idioma

Sección C. percepciones sobre el enfoque comunicativo🗣️👂🔲✍️📖

7. ¿Qué estrategias implementa para promover la comunicación y mediar el entendimiento entre los estudiantes?

Las estrategias que implementó dentro del aula para promover la comunicación y mediaron mejor entendimiento entre los estudiantes Es el trabajo en grupos por parejas A través de juegos de salida de campo de trabajos Del entorno de la comunidad de la vida diaria, ya que pues eso ayuda a comprender mejor y a sentirse más seguros al expresarse, esto permite pues digamos que participen activamente de cada una de las actividades, entonces pues la comunicación es algo muy importante Ya que de ella depende la comprensión y el entendimiento de lo que se está abordando en el momento

8. ¿De qué manera identifica y atiende las necesidades comunicativas (habla, escucha, escritura y lectura) de sus estudiantes?

Pues de la manera que se identifican y se atiende las necesidades comunicativas con relación al idioma inglés Pues primero que todo es identificar que falencias Obtienen los niños y de qué manera podemos hacerlo?, pues observando, observando su nivel de aprendizaje, no como cada niño y cada niña, pues participan en la clase De esa manera, pues podemos comprender o observar qué dificultades tienen, pues al hablar al escuchar a leer o al escribir lo que se le quiere enseñar, digamos en el idioma inglés, el interés que muestren por atenderlas, no entonces se busca que cada niño y cada estudiante de cada nivel, pues comprenda lo que se le está enseñando, adquiera el conocimiento y lo ponga en práctica a la hora de necesitarlo, no entonces pues para ello, pues se utilizan diferentes materiales sencillos y digamos como cercanos a su entorno, no lo que se puede de lo que se puede trabajar dentro del entorno Como ejercicios prácticos y colaborativo que le permitan digamos poco a poco en cada habilidad, digamos, como fomentando su confianza, su participación en cada actividad

9. ¿Qué importancia le atribuye usted al uso de tareas comunicativas* en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

la importancia que se le atribuye al uso de tareas comunicativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes, pues considero que las tareas comunicativas son fundamentales la enseñanza del inglés, puesto que permite que los estudiantes usen el idioma de manera práctica y significativa, no sólo porque aprenden reglas y no pues también aprenden a comunicarse de una forma natural, en diferentes tareas, como el diálogo, los juegos, las dramatizaciones o actividades del entorno, puesto que esto ayuda, pues a fortalecer la comprensión, suspensión horaria escrita y además, pues aumenta la confianza y la motivación de los estudiantes para usar ese idioma en situaciones reales

10. ¿Cuáles facilidades o limitaciones encuentra usted para emplear tareas comunicativas en el aula?

pues entre las facilidades y limitaciones que se tienen dentro del aula Para ampliar las áreas comunicativas, pues siento que entre las facilidades destaco, la disposición, el compromiso, la participación y la motivación de cada niño, sin importar el nivel educativo Y pues también, como los recursos de apoyo, las actividades comunicativas y las estrategias didácticas que se implementan para desarrollar cada dentro de nuestro entorno, eso es una facilidad y compromiso que tiene cada niño por

aprender Con lo que tenemos, y pues entre la limitaciones, pues los pocos recursos tecnológicos y materiales didácticos con los que contamos, ya que pues no es fácil trabajar en la ruralidad alejados de donde podemos contar con todos los materiales de donde podemos tener toda la mano, entonces pues Entre las limitaciones, esta no contar con los materiales necesarios para abordar de manera más significativa más didáctica, cada actividad que se tenga con los niños, y pues además también el número de horas dedicadas al inglés eso puede, pues afectar en el aprendizaje de los niños, ya que pues el idioma inglés es un idioma muy importante para nuestro aprendizaje, pero en realidad pues viene con un número de horas muy reducido, entonces esto hace que sea un poco más complejo lograr que los niños Salgan con mayor conocimiento en este idioma

Sección D. Perspectivas de cambio ⏩ 🎯

11. Si pudiera diseñar su clase de inglés ideal, ¿cómo sería? ¿Y que se necesita para esto?

yo pienso que mi clase de inglés ideal es cuando cada niño cuando cada estudiante está motivado en aprender, comprender y en participar de cada una de las temáticas que se abordan en cada clase, Sin embargo, pues me gustaría que mis estudiantes pudieran aprender el idioma a inglés, a través de juegos canciones, conversaciones sencillas proyectos del entorno, salidas campo, pues que sean actividades que los motiven usar el inglés de manera natural, sería un espacio donde todos se sientan seguros, al hablar, que si se equivocan, pues que aprendan juntos y que se corrijan de una forma respetuosa entre ellos, además que les gusta mucho esta área les gusta mucho, desafortunadamente no los tiempos son muy cortos, sin embargo se disfrutan mucho Cuando les toca esta area, y pues siento que pues para lograrlo, se necesitaría más materiales didácticos que ellos disfrutar gozar en esta actividad y y pues qué bueno sería también que ellos podrían hacer uso de los recursos tecnológicos básicos, no como un celular, un computador, una tablet donde puedan también interactuar con actividades digitales. Sin embargo, pues se logra, se logran muchas cosas significativas con lo con lo que tenemos dentro de nuestro entorno; lo más importante es que haya como esa motivación, y creatividad en los niños para que aprendan el idioma inglés para que les sirva en su crecimiento personal, y pues más adelante para enfrentamos a un nivel académico, más alto.

12. ¿Qué sentido cree usted que puede tener el aprendizaje del inglés para la vida de sus estudiantes más allá de la escuela?

Creo que el aprendizaje del inglés para la vida de los estudiantes, más allá de la escuela, pues puede abrir muchas oportunidades ya que les ayuda a conocer otras culturas, acceder a información y recursos que sólo están disponibles en este idioma, y pues en el futuro puede facilitarles el acceso a , empleo o programas que exigen el conocimiento, pues perdón básico del inglés e incluso en las carreras profesionales, sabemos que debemos de tener un nivel básico de inglés para podernos graduar, por ejemplo como magister entonces es muy importante, es muy importante el idioma al inglés para la vida futura de cada uno de los estudiantes, aunque vivan en un contexto rural, aprender inglés, pues le da herramientas para desenvolverse en un mundo cada vez más conectado, y pues adicional a eso le amplía posibilidades personales y profesionales, esto también les fortalece su confianza, y que no se van a enfrentar a un mundo a un nivel académico más avanzado que pronto se les vaya dificultar a la hora de abordar los temas o abordar esta área Digamos en otros contextos educativos, y pues adicional a eso, pues porque aprender el inglés es algo fundamental para nuestra vida futura

13. ¿Qué transformaciones educativas considera necesarias para mejorar la enseñanza en la escuela rural?

Siento que las transformaciones educativas que se necesitan para mejorar la enseñanza en la escuela rural, considero que Se debe mejorar la enseñanzas en la escuela rural. Primero que todo se debe fortalecer, es como la formación docente y ofrecer un acompañamiento continuo, especialmente en esta área de inglés que como vemos es muy importante en nuestra nuestra vida diaria, y en el futuro de sus niños, no el uso de las herramientas pedagógicas que son muy fundamentales para este aprendizaje, también es importante como ampliar los recursos educativos, no sólo tecnológicos y adecuados al contexto rural para desarrollar clases más dinámicas y significativas con cada uno de los estudiantes de cada nivel educativo hablamos de preescolar a quinto; además se requiere aumentar el tiempo destinado de esta área, ya que es una fundamental con la cual podemos promover proyectos integrados con la comunidad, y adecuar espacios que permitan que los estudiantes aprendan de una manera más significativa en el idioma, también se puede decir que clave, valorar el contexto rural incorporando sus saberes, su cultura y su entorno en las actividades escolares, es decir el entorno en el que conviven, también es muy importante llevarlo o aplicar el área en inglés en su en su vida cotidiana ya que le permite comprender más el idioma.

Sección E. Cierre

14. ¿Hay algo más que desee compartir sobre su experiencia docente y el papel de la escuela en su comunidad o entorno?

puedo decir que mi experiencia como docente rural ha sido, ha sido, y es aun una experiencia muy significativa y muy importante como docente, he aprendido que la escuela rural es mucho más que un lugar para enseñar contenidos, sino un espacio de acompañamiento y de apoyo afectivo, emocional, Integral, para cada uno de estos niños, yo siento que la escuela cumple con un papel muy fundamental en la comunidad porque abre oportunidades, fortalece los valores y además ayudan a que estos niños descubran sus talentos y crean sus posibilidades, pues para para mejorar digamos como su futuro, siento que ser docente rural es un reto que tenemos los docentes que estamos en estos contextos ya que a pesar de las limitaciones cuando se trabaja con compromiso y cercanía con estos niños, pues si se puede avanzar de manera significativa y de manera participativa; llegar a esos lugares a brindarles conocimientos y no solamente brindar conocimientos sino también adquirir conocimiento no solamente de parte del docente, sino del estudiante que se aprende. Convivir en esas comunidades es muy bonito _ muy significativo, esto permite, nos da la oportunidad para crecer profesional y personalmente, y desde luego, para contribuir al desarrollo de la comunidad desde la educación

INFORMANTE CLAVE: DOC04

Perfil profesional: docente de ciencias Naturales

Sección A. Contexto y trayectoria docente 👩🏻‍🏫

1. ¿Cómo describiría su trayectoria como docente de inglés en primaria (ha hecho cursos en inglés) y qué aspectos considera más significativos en su práctica?

Mi trayectoria en ha sido difícil, puesto que al no ser licenciado en ninguna área y menos en el inglés, no poseo herramientas pedagógicas ni didácticas para la enseñanza de esta lengua. Sin embargo, lo más valioso, es ver el deseo de aprender de mis estudiantes de sexto a noveno, del centro educativo san Antonio de Atenas

2. ¿Qué retos ha implicado para usted trabajar en un contexto rural multigrado y tener que enseñar inglés?

Trabajar multigrado es complejo, puesto que cada ciclo de grado tiene sus estándares y sus competencias específicas, lo que hace la aplicación de los planeadores de aula un poco difícil. Se debe ser muy creativos al momento de materializar lo planeado, utilizando líderes y/o monitores de clase que puedan apoyar los procesos

Sección B. Prácticas pedagógicas 📚

3. ¿Qué estrategias utiliza para motivar a los estudiantes y favorecer la comprensión de los contenidos y cómo le ha resultado? ¿Qué actividades realiza con mayor frecuencia cuando enseña inglés?

Para motivarlos, utilizo actividades rompehielos, de tal modo que ellos tomen la iniciativa de participar activamente en la clase; dan buen resultado y con esto logro captar la atención de los chicos. Luego uso diferentes herramientas tecnológicas, a través del uso de computadores, televisores con proyección HDMI, grabadoras e incluso apps en celulares, de tal modo que todos hagan uso de este tipo de recursos y puedan interiorizar los contenidos

4. ¿Cómo selecciona los temas, contenidos y materiales que trabaja en clase? ¿acude a libros y/o Internet para buscar material?

Para esto, primero hago uso del plan de estudios disponible en el centro educativo. Al no poseer una formación en la licenciatura, me tengo que apoyar en este material. Luego, contacto docentes de inglés, amigos, que sean licenciados, y les pido sugerencias en cuanto a la elección de los temas y a las estrategias didácticas que puedo implementar en el aula.

5. ¿Cuáles programas o proyectos transversales contextualizados se realizan en el establecimiento educativo y cuáles le gustaría agregar para el beneficio del aprendizaje del inglés?

En mi centro educativo existe el proyecto productivo de la huerta escolar y el PRAE (Proyecto Ambiental Escolar). Con estos dos proyectos, liderados con los respectivos docentes, planeo y ejecuto algunas actividades trasversales de tal modo que el aprendizaje sea significativo para los estudiantes. Desde el área de inglés abordábamos vocabulario, textos escritos y diálogos cortos en los que se pone en práctica lo aprendido en los proyectos y en el aula de inglés

6. ¿Qué aprendizajes cree que logran sus estudiantes a través de los materiales y estrategias que usted emplea?

Aprendieron vocabulario y algunas normas gramaticales básicas para escribir textos y poder exponer verbalmente de manera sencilla lo aprendido

Sección C. percepciones sobre el enfoque comunicativo🗣️👂🔲✍️📖

7. ¿Qué estrategias implementa para promover la comunicación y mediar el entendimiento entre los estudiantes? ¿Crees que a los niños se les hace fácil o difícil, les gusta o no el inglés?

Los debates y los foros, estas dos estrategias dan buenos resultados, y reta a los chicos a que dejen sus miedos al momento de explicar en inglés sus conocimientos y experiencias (usando principalmente presente y pasado, simple y continuo)

8. ¿De qué manera identifica y atiende las necesidades comunicativas (habla, escucha, escritura y lectura) de sus estudiantes? ¿ cuál de esas habilidades se le complica tanto a los niños como a ti?

Para identificar, se hacían pruebas diagnósticas básicas que reflejaran sus falencias. Para atenderlas, planeaba una clase específica para cada tipo de necesidad, así, me enfocaba en los diferentes tipos de competencias del ingles, organizando los chicos por grupos según la competencia (habla, escrita, escuchar, lectura), y haciendo uso de líderes o monitores con mayor habilidad para que apoyaran sus compañeros

9. ¿Qué importancia le atribuye usted al uso de tareas comunicativas (tareas orientadas de manera interactiva para que se use el inglés en contexto) en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

   Es una estrategia muy funcional porque ellos muestran bastante interés tanto por lo que es de interés como lo desconocido y en el primer caso pues van a aprender mas rápido si se adecua al contexto.

10. ¿Cuáles facilidades o limitaciones encuentran usted para emplear tareas comunicativas en el aula? ¿Que crees que es lo más difícil de enseñar inglés?

Facilidades? A los niños les gusta lo extraño y ellos lo ven así entonces eso facilita un poco. En cuanto a dificultades, en primer lugar, que uno no tenga un buen nivel de inglés para poderles pronunciar correctamente, muchas veces toca leerles tal cual, porque por más que uno prepare la clase, hay muchas cosas que uno no logra memorizar rápido. Lo más difícil de enseñar inglés para mi es la pronunciación y por ejemplo yo a veces acudo a los libros del ministerio, pero siento que es demasiado contenido el cual no

alcanzo a abordar de una manera representativa, o sea no me alcanza el tiempo.

Sección D. Perspectivas de cambio ⏩ 🎯

11. Si pudiera diseñar su clase de inglés ideal, ¿cómo sería? ¿Y que se necesita para esto?

Clase ideal, Ufff difícil…. Maravilloso tener micrófonos, parlantes, aire acondicionado, salón exclusivo para la enseñanza del inglés, televisores con proyección HDMI, acceso ilimitado a Internet, Apps y acceso a miles de plataformas que enseñan inglés, de tal modo que se tenga también acceso a docentes de habla inglesa nativos para perfeccionar pronunciación y escucha

12. ¿Qué sentido cree usted que puede tener el aprendizaje del inglés para la vida de sus estudiantes más allá de la escuela?

El inglés es maravilloso, abre muchas puertas a nivel profesional y académico, hablar el inglés permite acceder a muchas oportunidades a nivel mundial, generando un mejor estilo de vida en quienes han estudiado una profesión, varios postgrados y que dominan el inglés

13. ¿Qué transformaciones educativas considera necesarias para mejorar la enseñanza en la escuela rural?

Las transformaciones son las que mencioné en la pregunta once. Ojalá se tuvieran docentes nativos que hablen el idioma perfectamente o que los docentes que trabajen en las escuelas, hayan tenido experiencia en el exterior

Sección E. Cierre 🔚

14. ¿Hay algo más que desee compartir sobre su experiencia docente y el papel de la escuela en su comunidad o entorno?

Pienso que es necesario invertir más en laboratorios especializados en inglés, el gobierno exige que los chicos lo hablen bien, pero no están dispuestos a invertir en esto

INFORMANTE CLAVE: DOC05

Perfil profesional: docente de Matemáticas y física.

Sección A. Contexto y trayectoria docente 👩🏽‍🏫

1. ¿Cómo describiría su trayectoria como docente de inglés en primaria (ha hecho cursos en inglés) y qué aspectos considera más significativos en su práctica?

Considero que mi práctica ha sido significativa, porque pues nunca había dado en primaria es primer vez, nunca he hecho cursos solamente los cursos que he tenido en la universidad y los que tuve en el colegio

2. ¿Qué retos ha implicado para usted trabajar en un contexto rural multigrado y tener que enseñar inglés?

Los aspectos más significativos que he tenido, es el reto de aprender para poder enseñarle bien a mis niños, porque pues ellos aprenden lo que uno les da no, pero pues igual estamos aprendiendo los dos ellos y yo porque pues es un reto total, aprender a a darles clases a ellos de inglés, cuando nunca lo había dado

Sección B. Prácticas pedagógicas 📚

3. ¿Qué estrategias utiliza para motivar a los estudiantes y favorecer la comprensión de los contenidos y cómo le ha resultado? ¿Qué actividades realiza con mayor frecuencia cuando enseña inglés?

una estrategia que utilizo para que los chicos se motiven, a ellos les encanta estar en el computador, mirando escuchando como hablan todo lo que se vea de inglés, pero entonces aprenden a pronunciar aprenden hablar aprenden ellos a ellos les encanta eso. Eso es una de las motivaciones; y las actividades que realizo, pues es Videos, que les puse videos, cartillas, talleres, trabajo en el computador pronunciación, escritura, esas son las prácticas que se hicieron y lo que se he dado durante este año

4. ¿Cómo selecciona los temas, contenidos y materiales que trabaja en clase? Acude a libros y/o Internet para buscar material?

seleccionó material debido a la malla curricular, con los temas que se encuentran, adecuo el trabajo, según los bravos que tengo en libros en talleres, videos, que a ellos les encantan los videos, les encanta estar en todo lo que sea práctico experimental les gusta _ mucho buscar por Internet, en la escuela hay internet entonces se ubican en grupos para que ellos puedan interactuar con los temas que se puedan colocar.

5. ¿Cuáles programas o proyectos transversales contextualizados se realizan en el establecimiento educativo y cuáles le gustaría agregar para el beneficio del aprendizaje del inglés?

La institución tiene énfasis agropecuario, en este caso me encantaría que ellos aprendieran a pronunciar todo lo todo lo de agropecuaria en inglés que se manejen todos los productos en inglés, esa sería como el tema principal para ellos, que aprendan en inglés

6. ¿Qué aprendizajes cree que logran sus estudiantes a través de los materiales y estrategias que usted emplea?

Los estudiantes logran aprender a pronunciar todo lo que sea porque ellos repiten y repiten y repiten, porque ellos les encanta escuchar hablar, escuchar la pronunciación escuchar videos El aprendizaje de ellos ha sido para mí fue bueno y significativo. Yo también estoy aprendiendo porque ellos a través de los materiales que se emplean así sea por recursos visuales, audios, canciones, ellos les encanta todo lo que sea interactivo y yo les llevo mucho de lo que encuentro por internet.

Sección C. percepciones sobre el enfoque comunicativo🗣️👂🔲✍️📖

7. ¿Qué estrategias implementa para promover la comunicación y mediar el entendimiento entre los estudiantes? ¿Crees que a los niños se les hace fácil o difícil, les gusta o no el inglés?

Implemento, tareas de trabajo en grupo en parejas A ellos les encanta interactuar al principio son es bien difícil, se les dificulta, pero después ya ellos se van acomodando y les va gustando la forma de ir aprendiendo.

8. ¿De qué manera identifica y atiende las necesidades comunicativas (habla, escucha, escritura y lectura) de sus estudiantes? ¿cuál de esas habilidades se le complica tanto a los niños como a ti?

yo identifico la necesidad de los chicos haciéndoles, evaluaciones escritas, a ellos se les dificulta mucho escribir; Mejorar más con la pronunciación, en esa forma se interactúa más y les gusta más, y hay que mejorar esa parte también, o sea, soy consciente de que para mi también es complicado y que debo prepararme mucho.

9. ¿Qué importancia le atribuye usted al uso de tareas comunicativas (tareas orientadas de manera interactiva para que se use el inglés en contexto) en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

La importancia que encuentro a las tareas comunicativas, es que para los estudiantes serian más atractivas porque le van a encontrar la utilidad o practicidad; los estudiantes asi van aprendiendo más significativamente tanto de manera oral como escrita.

10. ¿Cuáles facilidades o limitaciones encuentran usted para emplear tareas comunicativas en el aula? ¿Qué crees que es lo más difícil de enseñar inglés?

Definitivamente la tecnología, pues se me facilita más interactuar con videos o con todo lo que sea de naturaleza de ciencias de investigación. La verdad es que si me apoyo bastante con videos y pues se em facilita.

Sección D. Perspectivas de cambio ⏩ 🎯

11. Si pudiera diseñar su clase de inglés ideal, ¿cómo sería? ¿Y que se necesita para esto?

Mi clase ideal sería: cada uno de los niños con su computador o su tablet para poder Interactuar con el tema que más les guste, y que más sea acorde para las necesidades de ellos.

12. ¿Qué sentido cree usted que puede tener el aprendizaje del inglés para la vida de sus estudiantes más allá de la escuela?

Es muy importante, porque a ellos les serviría mucho tanto para desempeñarse laboral, personal y profesional. y uno les dice esto también, como motivándoles que si es importante aprender para cuando vayan a la universidad o viajen.

13. ¿Qué transformaciones educativas considera necesarias para mejorar la enseñanza en la escuela rural?

Se necesitaría material didáctico tecnológico, capacitación para los docentes para que puedan dar su área interactuar con los estudiantes y que no tengan ningún inconveniente en el aprendizaje

Sección E. Cierre ⬅ END

14. ¿Hay algo más que desee compartir sobre su experiencia docente y el papel de la escuela en su comunidad o entorno?

Bueno, la escuela Santana es hermosa, es el corazón de la enseñanza para los niños donde ellos son el centro de aprendizaje que ellos deben de tener las bases fundamentales, para que cuando lleguen a un bachiller, sea mejores en sus aprendizajes y sean profesionales en todos los aspectos.

ANEXO A-2

Actividades realizadas Diario de Campo

DIARIO DE CAMPO

Cada docente implementó uno en el cual debía reflexionar sobre una clase que ellos consideraran que fue exitosa o no y con ellos evidenciar sus propias percepciones y las de sus estudiantes.

DOC01

Actividad: La mariposa	
Propósito comunicativo de la tarea ¿qué se espera que aprenda el estudiante?	Identificar el ciclo de vida de la mariposa, sus partes y su importancia.
Lugar – espacio	Salón y zonas verdes
Metodología o estrategia de enseñanza	Se hizo una salida de campo, toma de fotografías. Luego se dibujó la mariposa y se identificaron sus partes en inglés mediante un video. Finalmente, los estudiantes prepararon un cartelera y una exposición corta donde explicaron lo que habían hecho haciendo uso de vocabulario (palabras en inglés)
Recursos	Video, mi celular, carteleras, imágenes.
¿Cómo cree que se sintieron los estudiantes?	Actitudes: Participación, Motivación Aprendizaje Ventajas/ desventajas etc Bien, mis estudiantes estuvieron motivados todo el tiempo, pues les gusta salir del salón y la naturaleza, no tuve que hacer que tomar mucho tiempo para que los niños aprendieran el vocabulario, eso casi que inmediatamente se aprendían las palabras y algunas expresiones como “the butterfly flie” y así.
¿Cómo se sintió usted?	Yo me sentí motivada también y de paso aprendí
Recomendaciones	Me que se dieran orientaciones sobre que otras tareas similares pudiera utilizar en mis clases de inglés.

DOC02

Actividad: Países del mundo y su cultura	
Propósito comunicativo de la tarea ¿qué se espera que aprenda el estudiante?	Identificar y expresar en inglés información básica sobre un país, como el nombre, la bandera, el idioma y alguna costumbre, usando palabras sencillas y expresiones cortas.
Lugar – espacio	Aula de clase de la sede rural, con los estudiantes organizados en grupos pequeños y usando el tablero como apoyo principal.
Metodología o estrategia de enseñanza	Se trabajaron países conocidos como Estados Unidos, Colombia, Brasil y España, algunos propuestos por mí y otros escogidos por los estudiantes según lo que habían escuchado en televisión o por familiares. Primero conversamos en español sobre qué países conocían y por qué. Luego escribí en el tablero vocabulario básico en inglés (country, flag, language, food) y algunos ejemplos. Cada grupo eligió un país y, con ayuda mía, preparó frases cortas para presentarlo oralmente. Yo iba pasando por los grupos apoyándolos, aunque en algunos momentos tuve dudas con la pronunciación.
Recursos	Tablero, marcadores, cuadernos, láminas impresas de banderas y un celular personal para consultar algunas palabras.
¿Cómo cree que se sintieron los estudiantes?	Los estudiantes se mostraron motivados y curiosos, especialmente cuando hablaban de países que veían en partidos de fútbol o en dibujos animados. Algunos sintieron pena al hablar en inglés, pero el trabajo en grupo les dio más confianza.
¿Cómo se sintió usted?	Me sentí con algo de inseguridad por no dominar bien el inglés, pero al mismo tiempo satisfecho al ver el interés de los estudiantes. Confirmé que no todo depende de saber mucho idioma, sino de atreverse y acompañar el proceso
Recomendaciones	Sería importante recibir más apoyo y materiales para la enseñanza del inglés en la escuela rural. También recomiendo seguir trabajando temas culturales, porque despiertan el interés de los estudiantes y facilitan que pierdan el miedo a expresarse en otro idioma.

DOC03

Actividad: Vocabulario en inglés sobre la familia a partir de la elaboración de un árbol genealógico.	
Propósito comunicativo de la tarea ¿qué se espera que aprenda el estudiante?	Que los estudiantes identifiquen, comprendan y usen vocabulario básico en inglés relacionado con los miembros de la familia, describiendo su propia familia mediante palabras y expresiones sencillas.
Lugar – espacio	Aula de clase de básica primaria en la sede rural, con los estudiantes organizados en grupos de trabajo.
Metodología o estrategia de enseñanza	Para esta clase preparé con anticipación unas tarjetas con dibujos hechos a mano sobre los miembros de la familia. Organicé a los estudiantes en grupos y primero les presenté el vocabulario en inglés de forma sencilla. Luego les pedí que elaboraran su propio árbol genealógico y que describieran a su familia usando las palabras que iban aprendiendo. Durante la actividad los acompañé, los motivé a participar y los fui corrigiendo de manera suave. La clase se dio de forma muy dinámica y divertida, permitiéndoles relacionar el tema con su vida diaria y aprender el vocabulario de manera natural.
Recursos	Tarjetas con dibujos hechos a mano, cuadernos, lápices, colores, cartulina y tablero.
¿Cómo cree que se sintieron los estudiantes?	Los estudiantes se sintieron seguros, motivados y participativos. Incluso aquellos que normalmente son más tímidos se animaron a participar. Mostraron alegría al reconocer y usar el vocabulario en su entorno familiar, incorporando palabras en inglés como *mother* y *father* en su vida diaria.

¿Cómo se sintió usted?	Como docente me sentí muy halagada y satisfecha al ver que los estudiantes comprendieron el contenido de una manera fácil y natural. Fue gratificante observar cómo aprendieron con entusiasmo y confianza, a pesar de las limitaciones de recursos.
Recomendaciones	Continuar implementando actividades contextualizadas que partan de la vida cotidiana de los estudiantes, ya que facilitan el aprendizaje del inglés. También es importante seguir aprovechando recursos sencillos y elaborados por el docente, demostrando que, aun con recursos limitados, es posible generar aprendizajes significativos y colaborativos.

DOC04

Actividad: Rutinas diarias en inglés	
Propósito comunicativo de la tarea ¿qué se espera que aprenda el estudiante?	Se esperaba que los estudiantes reconocieran y memorizaran vocabulario y estructuras básicas en inglés relacionadas con las rutinas diarias, como acciones que realizan todos los días.
Lugar – espacio	Salón de clases
Metodología o estrategia de enseñanza	Para esta clase trabajé de una forma tradicional. Escribí en el tablero el vocabulario sobre las rutinas diarias y algunas oraciones como *I wake up*, *I go to school* y *I sleep*. Expliqué su significado en español y les pedí a los estudiantes que copiaran y repitieran varias veces las palabras y las frases. Luego resolvimos algunos ejercicios del cuaderno, completando oraciones y relacionando palabras. La clase se centró más en la explicación y en la repetición que en la participación oral de los estudiantes.
Recursos	Tablero, marcadores, cuadernos y libro guía.
¿Cómo cree que se sintieron los estudiantes?	Noté que algunos estudiantes se mostraron atentos al inicio, pero otros se cansaron rápido y perdieron el interés. La mayoría participó poco de manera oral y se limitaron a copiar y responder los ejercicios.
¿Cómo se sintió usted?	Me sentí algo inseguro y limitado, ya que recurrí a una enseñanza más gramatical por no saber cómo hacer la clase más dinámica en inglés. Aunque se avanzó en el contenido, sentí que el aprendizaje fue más memorístico que significativo.
Recomendaciones	Considero necesario buscar estrategias más prácticas y comunicativas para enseñar este tema, que permitan a los estudiantes hablar de sus propias rutinas. También sería importante recibir orientación o capacitación para salir de una enseñanza tan tradicional y lograr mayor motivación en los estudiantes.

DOC05

Actividad: Los animales	
Propósito comunicativo de la tarea (¿qué se espera que aprenda el estudiante?)	Que los estudiantes reconozcan y usen vocabulario básico en inglés sobre los animales, practicando la escritura y la pronunciación de palabras sencillas a partir de la interacción con una aplicación.
Lugar – espacio	Sala de informática
Metodología o estrategia de enseñanza (procedimiento)	Para esta clase utilicé una aplicación en los computadores. Organicé a los estudiantes en parejitas y les indiqué que interactuaran con las actividades que aparecían en la pantalla sobre los animales. Mientras trabajaban, ellos iban hablando entre sí, compartiendo cómo se escribían y pronunciaban las palabras. Yo los acompañaba, resolvía dudas y, después, interactuábamos juntos revisando la escritura y la pronunciación. La clase se dio de manera más participativa de lo que acostumbro, ya que los estudiantes tuvieron de qué hablar y hacer durante la actividad.
Recursos	Computadores, aplicación que no necesita de internet, cuadernos y tablero.
¿Cómo cree que se sintieron los estudiantes?	Los estudiantes se mostraron motivados y atentos. Trabajar en parejas y usar el computador les dio más confianza para hablar y preguntar. Se notó interés y disposición para participar.
¿Cómo se sintió usted?	Como docente me sentí satisfecha y sorprendida, porque, aunque suelo trabajar de manera más tradicional, esta actividad permitió mayor interacción. Me sentí más cercana a los estudiantes y vi que el uso del computador facilitó la participación y el aprendizaje.
Recomendaciones	Considero importante seguir integrando herramientas tecnológicas cuando sea posible, incluso en contextos rurales, ya que ayudan a motivar a los estudiantes y a generar más interacción en la clase de inglés. También recomiendo combinar estas herramientas con estrategias sencillas que no dependan solo de la explicación tradicional.

ANEXO A3

Consentimiento informado a Padres de familia / Consentimiento informado a Docentes

Yo _____ declaro que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada "Construcción de un modelo pedagógico para la enseñanza del inglés, basado en tareas comunicativas orientado a docentes no especialistas de básica primaria de Florencia Caquetá", éste es un proyecto de investigación educativa que cuenta con el respaldo de la Universidad Pedagógica Experimental libertador.

Entiendo que este estudio busca Generar un modelo pedagógico para la enseñanza del inglés, basado en tareas comunicativas orientado a docentes no especialistas de básica primaria de Florencia Caquetá; y sé que mi participación se llevará a cabo desde la institución educativa en la cual me desempeño como docente y consistirá en responder una entrevista en profundidad que demorará alrededor de 45 minutos a 1 hora, esto en horas de la tarde. También participaré en observación de una hora de las clases de inglés durante un periodo lectivo.

Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados.

Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución por la participación en este estudio, sí que esta información podrá beneficiar de manera directa y por lo tanto tiene un beneficio para la sociedad dada la investigación que se está llevando a cabo.

Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante: _____

Fecha: 4 de agosto de 2025

Datos del investigador:
Ruby Lucero Tapiero Paredes
Cel: +51 3213733451
Correo: luceroprofessor2016@gmail.com

Consentimiento Informado Para Padres

Estimados Padres y/o Apoderados:

Su hijo/a ha sido invitado a participar en el proyecto de investigación titulado **"**Construcción de un modelo pedagógico para la enseñanza del inglés, basado en tareas comunicativas orientado a docentes no especialistas de básica primaria de Florencia Caquetá**",** dirigido por la docente Ruby Lucero Tapiero Paredes, y estudiante de Doctorado en Educacion en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Este formulario de consentimiento explica el estudio de investigación. Por favor, léalo detenidamente. Haga preguntas sobre cualquier cosa que no entienda. Si no tiene preguntas ahora, usted puede hacerlo en cualquier momento, por los medios de contacto que más abajo se detallan. La participación de su hijo(a) en éste estudio es completamente voluntaria.

El propósito de este estudio es Generar un modelo pedagógico para la enseñanza del inglés, basado en tareas comunicativas orientado a docentes no especialistas de básica primaria de Florencia Caquetá.

Esta investigación está dirigido a niños y niñas de 6 a 12 años de Instituciones educativas rurales del corregimiento Orteguaza en Florencia Caquetá. Aproximadamente, participarán en este estudio un total de 20 estudiantes.

Si Usted autoriza su hijo/a para participar en este estudio se le aplicarán las siguientes mediciones:

1. Se realizarán observaciones indirectas de la clase de inglés durante un periodo académico, lo cual consiste en que su docente complete un diario en el cual consigna las percepciones, actitudes positivas o negativas o comentarios frente al desarrollo del clase y al aprendizaje del idioma.
2. También se tomará fotografías de sus tareas o productos y video de sus trabajos en clase. Esto se realizará exclusivamente durante la hora de la clase de inglés de acuerdo a su horario de clase en la institución educativa bajo la dirección de sus docentes.

Estas dos actividades no tendrán costo para Usted ni para el establecimiento educativo.

Si Usted no desea que su que su hijo/a participe no implicará sanción. Además, su hijo/a tiene el derecho a negarse a responder a preguntas concretas, también puede optar por retirarse de este estudio en cualquier momento y la información que hemos recogido será descartada del estudio y eliminada.

Cabe destacar que no existe ningún riesgo para su hijo/a por su participación. Si él/ella lo desea puede dejar de participar, sin que signifique sanción para él o Usted. Al participar de esta investigación los beneficios directos que recibirá usted o su hijo/a es la generación de actividades más lúdicas y que respondan a un aprendizaje más funcional y relacionado con su contexto. No se contempla ningún otro tipo de beneficio para usted o su hijo/a.

Los datos obtenidos serán de carácter confidencial, se guardará el anonimato de su hijo/a, estos datos serán organizados con un número asignado a cada escolar, la identidad de los niños/as estará disponible sólo para el personal del proyecto y se mantendrá completamente reservada. Los datos estarán a cargo del equipo de investigación de este estudio para el posterior desarrollo de informes y publicaciones dentro de revistas científicas. Todos los nuevos hallazgos significativos desarrollados durante el curso de la investigación, le serán entregados a Usted. Además, se entregará al establecimiento educacional, un informe con los resultados globales sin identificar el nombre de los /as participantes.
La información recolectada no será usada para ningún otro propósito, además de los señalados anteriormente, sin su autorización previa y por escrito. Cualquier pregunta que desee hacer durante el proceso de investigación, podrá contactarse con la docente Ruby Lucero Tapiero Paredes de la Institucion Educativa Rural El salitre Celular: 3213733451, Correo electrónico: luceroprofessor2016@gmail.com

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO (PADRES)

Yo ……**,** acepto que mi hijo/a ……participe voluntaria y anónimamente en la investigación **"**Construcción de un modelo pedagógico para la enseñanza del inglés, basado en tareas comunicativas orientado a docentes no especialistas de básica primaria de Florencia Caquetá**"**, dirigida por la docente Ruby Lucero Tapiero Paredes estudiante de Doctorado en Educacion en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Declaro haber sido informado/a del propósito y actividades de la investigación y del tipo de participación que se le solicitará a mi hijo/a.

Autorizo que mi hijo/a participe de las dos actividades planteadas anteriormente:

SI **NO**

ANEXO A-4

FORMATO GUION DE INSTRUMENTO 1. Entrevista en profundidad

Para dar cumplimiento al propósito concreto:

2. Comprender en profundidad las percepciones de docentes y estudiantes sobre las prácticas profesionales del inglés en el contexto rural y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

3. Interpretar los significados que le otorgan los docentes de inglés (no formados en el área) al uso de “Tareas Comunicativas” en los niveles de básica primaria de tres instituciones educativas rurales de Florencia Caquetá.

GUION DE ENTREVISTA A DOCENTES

Instrumento: Guion de Entrevista Semiestructurada.

Técnica: En Profundidad.

Título del instrumento: MODELO PEDAGÓGICO BASADO EN TAREAS COMUNICATIVAS, ORIENTADO AL MEJORAMIENTO DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DE DOCENTES DE INGLÉS NO ESPECIALISTAS DE ESCUELAS RURALES DE FLORENCIA CAQUETÁ

Dirigido a: DOCENTES

Objetivo del instrumento: Profundizar en la comprensión de las percepciones, experiencias y prácticas pedagógicas de los docentes en relación con el enfoque comunicativo funcional y las tareas comunicativas, la convivencia y el aprendizaje en contextos rurales multigrado de la Institución I.E.R. El Salitre, Municipio Florencia, Caquetá, Colombia.

Duración estimada: 45–60 minutos

Número de preguntas: 12 principales (con posibilidad de preguntas emergentes)

Informantes clave: Docentes

Apreciado(a) docente:

En virtud de su experiencia, se considera que usted puede contribuir activamente con aportes significativos para la presente investigación. Por tal razón, usted ha sido seleccionado(a) para participar en este proyecto investigativo que tiene como propósito concreto: **generar un modelo pedagógico para la enseñanza del idioma inglés basado en tareas comunicativas dirigido a docentes no especialistas en inglés en los niveles de básica primaria de tres instituciones educativas rurales de Florencia Caquetá**, sobre el cual se espera optimizar la formación de los docentes de la I.E.R. El Salitre, Municipio Florencia, Caquetá, Colombia.

Complace comunicarle que toda la información obtenida será de uso confidencial. Su participación se mantendrá en anonimato. Todo dato suministrado será usado, exclusivamente, con fines académicos. Por tal motivo, es un honor, invitarlo(a) a participar en esta entrevista. Usted puede responder libremente, según su concepción, de acuerdo a sus conocimientos y su experiencia vivida.

ÍTEM	**TESTIMONIO DEL DOCENTE**
Sección A. Contexto y trayectoria docente	
1. ¿Cómo describiría su trayectoria como docente de inglés en primaria (ha hecho cursos en inglés) y qué aspectos considera más significativos en su práctica?	
2. ¿Qué retos ha implicado para usted trabajar en un contexto rural multigrado y tener que enseñar inglés?	
Sección B. Prácticas pedagógicas	
3. ¿Qué estrategias utiliza para motivar a los estudiantes y favorecer la comprensión de los contenidos y cómo le ha resultado? ¿Qué actividades realiza con mayor frecuencia cuando enseña inglés?	

4. ¿Cómo selecciona los temas, contenidos y materiales que trabaja en clase? ¿Acude a libros y/o Internet para buscar material?	
5. ¿Cuáles programas o proyectos transversales contextualizados se realizan en el establecimiento educativo y cuáles le gustaría agregar para el beneficio del aprendizaje del inglés?	
6. ¿Qué aprendizajes cree que logran sus estudiantes a través de los materiales y estrategias que usted emplea?	
Sección C. percepciones sobre el enfoque comunicativo 7. ¿Qué estrategias implementa para promover la comunicación y mediar el entendimiento entre los estudiantes? ¿Crees que a los niños se les hace fácil o difícil, les gusta o no el inglés?	

8. ¿De qué manera identifica y atiende las necesidades comunicativas (habla, escucha, escritura y lectura) de sus estudiantes? ¿cuál de esas habilidades se le complica tanto a los niños como a ti?	
9. ¿Qué importancia le atribuye usted al uso de tareas comunicativas* en los procesos de enseñanza y aprendizaje? 10. ¿Cuáles facilidades o limitaciones encuentran usted para emplear tareas comunicativas en el aula? ¿Qué crees que es lo más difícil de enseñar inglés?	
Sección D. Perspectivas de cambio	
11. Si pudiera diseñar su clase de inglés ideal, ¿cómo sería? ¿Y qué se necesita para esto?	
12. ¿Qué sentido cree usted que puede tener el aprendizaje del inglés para la vida de sus estudiantes más allá de la escuela?	

13. ¿Qué transformaciones educativas considera necesarias para mejorar la enseñanza en la escuela rural?	
Sección E. Cierre	
14. ¿Hay algo más que desee compartir sobre su experiencia docente y el papel de la escuela en su comunidad o entorno?	
Preguntas y respuestas emergentes:	

*****_Las tareas comunicativas son actividades de aprendizaje diseñadas para que los estudiantes utilicen el inglés en contextos lo más parecidos a la vida real, con el objetivo de lograr una comunicación significativa_

FORMATO GUION INSTRUMENTO 2.

Diario de campo: *Diario de Campo – Área de inglés (Enfoque Comunicativo Basado en Tareas)*

Propósitos concretos:

Conocer las condiciones en las cuales los docentes de inglés (no formados en el área) desarrollan contenidos en la escuela rural de Florencia Caquetá.

Desentrañar los significados que derivan de las percepciones y valoraciones de los estudiantes sobre las prácticas pedagógicas de sus docentes (de los niveles de básica primaria de tres instituciones educativas rurales de Florencia Caquetá).

Este diario de campo estará compuesto de actividades por ciclo multigrado.

Estructura general del Diario de Campo:

a) Tema / Unidad de aprendizaje:
b) Propósito comunicativo de la tarea:
c) Actividades realizadas
d) Metodología
e) Recursos
f) Percepciones

DIARIO DE CAMPO **Informante clave:_____**	
Actividad:	
Propósito comunicativo de la tarea ¿qué se espera que aprenda el estudiante?	
Lugar – espacio	
Metodología o estrategia de enseñanza (procedimeinto)	
Recursos	
¿Cómo cree que se sintieron los estudiantes?	**Actitudes: Participación, Motivación Aprendizaje Ventajas/ desventajas etc**
¿Cómo se sintió usted?	
Recomendaciones	

Criterios de observación en el Diario para la descripción y consideraciones interpretativas

- Nivel de participación espontánea de los estudiantes.
- Uso del inglés en contexto real, aunque sea limitado.
- Estrategias de apoyo (gestos, dibujos, repetición).
- Motivación frente a las tareas comunicativas.
- Dificultades observadas (pronunciación, timidez, comprensión).

REFERENCIAS

Ausubel, D. P. (1983). The Psychology of Meaningful Verbal Learning (Revised ed.). New York: Grune & Stratton.

Aguilar, P. (2018). Herramienta multimodal basada en tareas para el aprendizaje del inglés en el grado sexto en Florencia, Caquetá. *Revista Ciencias Sociales y Educación*, 7(14), 65-83. https://doi.org/10.22395/csye.v7n14a4

Aguilera Saborit, G., Olivero Herrera, M., & Fiol Cuenca, A. (2021). El aprendizaje basado en tareas en la expresión oral del idioma inglés al nivel intermedio equivalente a un B1. *Revista Científica del Amazonas*, 4(7), 29–39. https://doi.org/10.34069/RA/2021.7.03

Barrantes Pulido, W. J., Romero Mayorga, Y., & Corredor Barragán, J. S. (2024). Enhancing teaching methodology of Non-EFL teachers in rural Colombian schools through EFL training. Universidad El Bosque.

Barrientos Villa, W. A., Hurtado Zapata, C., & Jaimes Villamil, D. M. (2021). La experiencia docente rural en la enseñanza del inglés bajo el modelo Escuela Nueva [Trabajo de grado, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio Institucional UPB. https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/9669

Barturén Silva, N. E. (2019). El aprendizaje basado en tareas como método para desarrollar la expresión oral en estudiantes de inglés de un Instituto Superior Tecnológico de Lima [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional UPCH. https://hdl.handle.net/20.500.12866/5958

Bloomfield, L. (1933). Language. Holt, Rinehart and Winston.

Brown, H. D. (2007). Principles of language learning and teaching (5th ed.). Pearson Education.

Burns, A. (2010). Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners. Routledge.

Buitrago, L. (2017). El inglés en la zona rural de Colombia: aplicación del modelo Working with people, del método Content-based y de los ambientes de aprendizaje en la clase de lengua extranjera en Subia, Cundinamarca. URI: http://hdl.handle.net/10554/35431

Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (Eds.). (2001). Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing. Pearson Education.

Cadena, A. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias

sociales. Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas, 8(7), 1603–1617. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=263153520009

Canagarajah, S. (2005). Reclaiming the local in language policy and practice. Routledge.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1(1), 1–47. https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1

Carless, D. (2009). Revisiting the TBLT versus PPP debate: Voices from Hong Kong. ELT Journal, 63(1), 13–22. https://doi.org/10.1093/elt/ccn072

Castrejón Amaya, C. J. (2022). Educación rural en América Latina. Entre lo comunitario y popular. Revista ProPulsión. Interdisciplinaria en Ciencias Sociales y Humanidades, 4(1), 65–77. https://doi.org/10.53645/revprop.v4i1.75

Chandía Cabas, J. C. (2015). Enseñanza de las habilidades lingüísticas en el segundo idioma: un estudio a partir de los relatos de los actores participantes de la clase de inglés comunicacional de una institución de educación superior.

Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA: The MIT Press.

Colombia. (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. [PDF] Gestor Normativo - Función Pública. https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292

Consejo de Europa. (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Council of Europe. (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press.

De Zubiría Samper, J. (1994). Los modelos pedagógicos. Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35972254/Zubiria_Los_Modelos_Pedagogicos-libre.pdf?1418758899=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLos_modelos_pedagogicos.pdf&Expires=1761139047&Signature=VYsJREtEVdlHbFFPCHKJb8e5jOMaWG6ogAc3uBSdi5DBcAiAEAMmnWv0O41KcsaRUxoXCSgpZdm1dRpRUFwXqA64paXYXC2ZtlTBe6ckVR6QmPvz8GF~id5EzlUUF4SnAsEtBJ8DD8wwZpGNIhWW06T7gDtnOEPRnWimPCN9hw10VjeteVSLITFH6uuCl5gnjp3OhYBKLp3cSF7XYaLhU4jWT3C8V2SPZxuyOTDbL-AA2ahhTe9zQxmg7UM9E2Pbpsa1WopW1EuIcKRSwssBlA9Kp7sTxw-

SDAw8e~1ggmmdqSM~zfgfXyCWO3gM5jQPvnGpQBL0jwEwiCyNaV8SvQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Dewey, J. (1951). La Ciencia de la Educación (Vol. 7). (L. Luzuriaga, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Losada. Obtenido de https://leninpzenteno.files.wordpress.com/2014/02/2-la-ciencia-de-la-educaci_n.pdf

Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford University Press.

Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. International Journal of Applied Linguistics, 19(3), 221–246. https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x

EF Education First. (2023). *EF English Proficiency Index 2023*. https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2023/ef-epi-2023-spanish.pdf

Espinoza Hidrobo, M. (2023). Modelos pedagógicos destinados a la enseñanza de inglés: su aplicación a estudiantes universitarios para la obtención del nivel intermedio alto (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2512/te.2512.pdf

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI.

Freeman, D. (2016). Formación de profesores de segundas lenguas. Oxford University Press.

Gadamer, H.-G. (2002). Verdad y método (Vol. I, 10.ª ed., A. Agud Aparicio & R. de Agapito, Trads.). Sígueme. (Obra original publicada en 1960).

Gadamer, H.-G. (2004). Verdad y método (Vol. II, A. Agud Aparicio, Trad.). Sígueme.

Garzón Velasco, I. J., & López Cala, D. L. (2022). Las TIC una alternativa para fortalecer las habilidades comunicativas del estudiante en el área de inglés. URI: https://hdl.handle.net/10901/22412

Gómez, A. (2021). Retos y desafíos de la educación rural en América Latina: acceso, calidad y equidad. *Revista Latinoamericana de Educación y Desarrollo*, 8(2), 45–62.

González, M. M. (2021). Constructos teóricos sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés como idioma extranjero desde el enfoque pedagógico colaborativo virtual. TESIS DOCTORALES.

Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3rd ed.). Longman.

Heidegger, M. (2005). *Ser y tiempo*. Fondo de Cultura Económica.

Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. Editorial Mc Graw Hill.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics (pp. 269–293). Penguin.

Howatt, A. P. R., & Widdowson, H. G. (2004). A history of English language teaching (2nd ed.). Oxford University Press.

Husserl, E. (2002). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (T. Andrade, Trad.). Trotta. (Obra original publicada en 1913).

Institución Educativa Rural El Salitre. (2021). *Proyecto Educativo Institucional - PEI*.

Institución Educativa Rural El Salitre. (2024). *Seguimiento a Egresados de la IER El Salitre*.

Jiménez, M., Rodríguez, C., & Rey, L. (2017). Standardized test results: An opportunity for English program improvement. *HOW*, 24(2), 121-140.

Johnson, K. E. (2009). Second language teacher education: A sociocultural perspective. Routledge.

Krashen, S. D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press.

Kelly, L. G. (1969). 25 centuries of language teaching: An inquiry into the science, art, and development of language teaching methodology, 500 B.C.–1969. Newbury House.

Kumaravadivelu, B. (2003). Beyond methods: Macrostrategies for language teaching. Yale University Press.

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE). (2025). *Pruebas Saber 11: cerrando brechas de sector, más no de género y etnia* (Informe No. 114). Pontificia Universidad Javeriana.

Little, A. W. (2006). *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. Springer.

Little, AW (2006). Educación para todos y enseñanza multigrado. Springer.

Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. Innovation in Language Learning and Teaching, 1(1), 14–29. https://doi.org/10.2167/illt040.0

Littlewood, W. (2004). The task-based approach: Some questions and suggestions. ELT Journal, 58(4), 319–326. https://doi.org/10.1093/elt/58.4.319

Littlewood, W. (2004). The task-based approach: Some questions and suggestions. ELT Journal, 58(4), 319–326. https://doi.org/10.1093/elt/58.4.319

Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39–52). John Benjamins.

Long, M. H. (2015). Second language acquisition and task-based language teaching. Routledge.

Loaiza Hurtado, J. N. (2022). *Las experiencias de docentes en sus procesos de formación y enseñanza del inglés de la básica primaria rural*. Universidad de Caldas. https://repositorio.ucaldas.edu.co/server/api/core/bitstreams/0902ce95-26ec-4caa-b2a8-8c25a90e87c8/content

Mato, N. A. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. Revista de lingüística y lenguas aplicadas, (6), 9-24.

Martínez, F. (2019). *Prácticas pedagógicas de maestros de básica primaria en la enseñanza del inglés en la Institución Educativa Carmen de Quintana, Cajibío* [Tesis de maestría, Universidad del Cauca].

http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/bitstream/handle/123456789/1932/

Martínez, M. (2006). *Técnicas de análisis de datos cualitativos: Una guía práctica*. Editorial Síntesis.

MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés*.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026 (PNDE)*. https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/

Mishan, F. (2005). *Designing authenticity into language learning materials*. Intellect Books.

Moncada Vera, B. S., & Chacón Corzo, C. T. (2018). La hegemonía del inglés. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), 209–227. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n01a11

Monroy-Ramírez, Ó. M., & Patiño-Agudelo, S. (2022). La práctica pedagógica del inglés en la educación rural. Un análisis de política pública y metodologías de enseñanza1. Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 6(11), 83-101.

Monroy-Ramírez, Ó. M., & Patiño-Agudelo, S. (2022). La práctica pedagógica del inglés en la educación rural. Un análisis de política pública y metodologías de enseñanza1. Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 6(11), 83-101.

Monserrate Donoso Cedeño, M. (2023). Innovación en la enseñanza del inglés en la Educación Superior: desafíos, oportunidades y buenas prácticas. Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS 5(7):165-174 DOI:10.59169/pentaciencias.v5i7.924

Mota de C., Carmen y Villabobos, José (2007). El Aspecto Socio-Cultural del Pensamiento y del Lenguaje: Visión Vygotskyana. Universidad de los Andes. Revista Artículos arbitrados. ISSN: 1316 - 4910 • Año 11, Nº 38 • Julio - Agosto - Septiembre, 2007 • 411 – 418

Muñoz, L. J. M. (2021). Constructos didácticos orientados al desarrollo de prácticas pedagógicas pertinentes con una educación de calidad para el sector rural. TESIS DOCTORALES.

Nunan, D. (2004). Task-based language teaching. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336

Novaro, G., Diez, M. L., & Martinez, L. V. (2017). Educación y migración latinoamericana: Interculturalidad, derechos y nuevas formas de inclusión y exclusión escolar.

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.

Nunan, D. (2001). *Second language teaching and learning*. Heinle & Heinle Publishers.

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.

Nunan, D. (2004). Task-based language teaching. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336

OCDE. (2021). *Equidad y calidad educativa en zonas rurales: Desafíos y propuestas para América Latina*. https://doi.org/10.1787/educ_rural_2021

Ocaña, AO (2021). Modelos educativos y tendencias pedagógicas: la pedagogía del amor.

Peña, A. C., & López, Á. D. (2002). Enfoque comunicativo funcional: ¿realidad o fantasía en las aulas? Congreso Latinoamericano Desarrollo de la Lectura y la Escritura. URL: http://rixplora.upn.mx/jspui/handle/RIUPN/145201

Rangel, J. A. D. (2023). La Enseñanza del Inglés desde la perspectiva del docente de Educación Básica Primaria en Colombia. Tesis Doctorales.

Richards, J. C., & Renandya, W. A. (Eds.). (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge University Press.

Richards, J. C., Platt, J., & Weber, H. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (3rd ed.). Longman.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and methods in language teaching (3rd ed.). Cambridge University Press.

Richards, JC, y Rodgers, TS (2014). Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Cambridge University Press.

Robledo, J. (2009). Observación Participante: Informantes Clave y Rol del Investigador. *Nure Investig*.

Secretaria de Educación y Cultura. Municipio de Florencia. Plan de Educación Rural 2008-2011. Diciembre, 2008.URL: https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/rural-adultos/1_Coleccion_Avanzada_Programa_de_Educacion_Rural_PER/2-PER_II/Elemento-4-Planes_educacion_rural_foro/PLANES_EDUCACION_RURAL/PER_FLORENCIA.pdf

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Willis, J. (1996). A framework for task-based learning. Longman. Abbott, J., & Ryan, T. (1999). *Constructing knowledge, reconstructing schooling*. Educational Leadership, 57(3), 66–69.

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.

Skinner, B. F. (1957). Verbal behavior. Appleton-Century-Crofts.

Sánchez, M. (2022). La educación rural y la construcción de saberes contextualizados: desafíos y oportunidades. *Revista de Educación y Desarrollo Comunitario*, 10(1), 40-52.

Titone, R. (1976). Teaching foreign languages: An historical sketch. Georgetown University Press.

Toala, M., Vivero, N. Macias, M. y Bolicar, Oc. (2019). El aprendizaje basado en tareas y las competencias comunicativas del inglés en estudiantes universitarios. *Pol. Con. (Edición núm. 33) Vol. 4, No 5. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7164255.pdf*

Trung. (2020). Communicative Language Teaching: Do Tasks and Activities in School Textbooks Facilitate Learners' Development of

Communicative Competence?. Journal of Language Teaching and Research 11(5):688 DOI:10.17507/jltr.1105.04

Valencia, J. (2021). *Desafíos y oportunidades en la implementación del enfoque basado en tareas para la enseñanza del inglés en contextos rurales colombianos* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Colombia].

Valencia, M. J. (2021). *La enseñanza del inglés en contextos rurales: estrategias comunicativas y tareas contextualizadas*. Universidad de Antioquia.

Velázquez, N. C. (2016). Políticas educativas con perspectiva de género en la educación básica: disyuntiva en la práctica docente.

Vygotsky, L. S. (1934/2000). *Pensamiento y lenguaje* (A. Kozulin, Trad.). Editorial Crítica. (Obra original publicada en 1934).

Watson, C. A. (2011). "El inglés se enseña de forma muy arcaica aún": experta en bilingüismo. (A. Linares, Entrevistador). http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-267899.html

Widdowson, H. G. (1978). Teaching language as communication. Oxford University Press.

Zambrano Castillo, L. C., Insuasty, E. A., & Cárdenas-Claros, M. S. (2011). *Communicative Learning Tasks: A Practical Guide for English Teachers*. Universidad Surcolombiana.

Zeichner, K. (2016). Promoviendo la Justicia Social y la Democracia en la Formación del Profesorado: Preparación del Profesorado 1.0, 2.0 y 3.0. Revista internacional de educación para la justicia social, 5(2). https://revistas.uam.es/riejs/issue/view/644

Zubiria Samper, J. de. (2007). *Modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Fundación Alberto Merani.

Síntesis curricular del autor

Ruby Lucero Tapiero Paredes nació el 12 de octubre de 1993. Es Licenciada en inglés de la Universidad de la Amazonía desde el año 2014 y Magister en educación de la Universidad Surcolombiana, desde el año 2018. Se ha desempeñado como docente de aula de idioma inglés por once años en el sector público, de los cuales cinco han sido dedicados al sector rural. Se ha certificado frecuentemente en su nivel C1 de competencias en inglés, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En el 2023, inició su Doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC). Su tesis doctoral titulada: "Modelo pedagógico emergente basado en tareas comunicativas, orientado al mejoramiento de las prácticas profesionales de docentes de inglés no especialistas de escuelas rurales de Florencia Caquetá", resignifica la labor del docente rural. En el 2025, publicó "Capacitación en competencias digitales para padres en contextos de educación rural", en la revista *Sapiens* (UPEL). Actualmente está adscrita a la Secretaría de Educación Municipal del Florencia, Caquetá - Colombia.

Síntesis curricular del tutor

Yonarki Alberto Ramírez nació en Caracas el 16 de julio de 1975. Ha obtenido todos sus títulos en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC). En el año 2001 recibió el de *Profesor de francés*, en el 2006, el de *Maestría en lingüística* y en el año 2017, obtuvo el de *Doctor en cultura y arte para América Latina y el Caribe*. A raíz de sus estudios ha publicado artículos en revistas especializadas. En el 2008, publicó: "Adjetivos calificativos en editoriales de diarios polarizados", en la *Revista Española de Lingüística Aplicada* (RESLA). En el año 2017, publicó: "Imaginarios espaciales en *Texaco* de Patrick Chamoiseau", en la revista *Investigación y Postgrado*, (UPEL). En el 2023 publicó: "Imaginarios de luz en *La nuit sacrée* de Tahar Ben Jelloun", en la revista *Letras*, (UEL). En el año 2024 publicó: "Narraciones circulares en *Allah n'est pas obligé (Alá no está obligado)* de Ahmadou Kourouma", también en la revista *Letras*, (UPEL). Desde el año 2007 se desempeña como docente universitario. Desarrolla las cátedras de *Literatura y cultura de los pueblos de habla francesa* y de *Lingüística*. Está adscrito al Departamento de Idiomas Modernos del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC).