



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**Facultad de Educación**

**Política Lingüística Nacional en Contextos Rurales: Vivencias de Maestros y  
Maestras de Inglés**

**Trabajo presentado para optar al título de Magíster en Educación**

**XIMENA GARCÍA PÉREZ  
JACQUELINE MARÍN GÓMEZ**

**Asesora**

**ÉLIDA GIRALDO GIL**

**Ph.D.**

**Universidad de Antioquia**

**Facultad de Educación**

**El Carmen de Viboral**

**2015**



## Tabla de Contenido

Resumen .....	5
Introducción .....	7
Conceptos Clave .....	12
Política pública.....	12
Política lingüística.....	13
Formación de maestros y maestras. ....	13
Contexto rural. ....	14
<i>Contexto.</i> ....	14
<i>Contexto rural.</i> .....	14
<i>Educación rural.</i> .....	14
Vivencia. ....	15
Descripción del Problema.....	15
Justificación.....	16
Necesidad e importancia.....	20
Objetivos del Estudio.....	23
Objetivo general.....	23
Objetivos específicos. ....	23
Marco Teórico.....	23
Referentes Teóricos .....	23
Política pública.....	25
Política lingüística.....	27
Formación de maestros y maestras. ....	28
Contexto rural. ....	32
<i>Educación rural.</i> .....	34
<i>Modelo pedagógico Escuela Nueva.</i> .....	36
Revisión de Literatura .....	41
Política lingüística nacional. ....	42
Percepciones de los/las docentes de inglés. ....	49
Procesos de formación en el sector rural. ....	53



<i>La fundamentación de la categoría rural.</i> .....	56
<i>Las distintas posiciones frente a la denominación de la educación rural.</i> .....	56
<i>La escasa profundización alrededor de la categoría de educación rural y sus similares.</i> ..	56
<i>Los modestos desarrollos en cuanto a elementos pedagógicos y didácticos específicamente concebidos para lo rural.</i> .....	56
<i>La crisis de las Licenciaturas en Educación Rural.</i> .....	57
<i>La especificidad del ejercicio docente rural: El reconocimiento tácito de un campo muy poco explorado.</i> .....	57
<i>La formación de educadores en servicio: Una oportunidad positiva que requiere de diálogo y de acuerdos con el Ministerio de Educación Nacional.</i> .....	58
Metodología .....	59
Un Estudio de Caso .....	61
Concepto de Vivencia desde una Mirada Fenomenológica.....	65
Contexto y Participantes .....	69
Métodos de Recolección de Información .....	72
Diario de campo. ....	72
Asistencia a capacitaciones. ....	73
Entrevistas semiestructuradas. ....	74
Revisión de documentos. ....	76
Análisis e Interpretación de Datos .....	77
Resultados .....	81
Maestros y Maestras frente a la Política Lingüística Nacional: PNI.....	82
Conocimiento de la política. ....	83
Participación en propuestas de capacitación en inglés y apreciaciones sobre éstas. ....	87
Sugerencias para la política lingüística nacional .....	95
Recursos Disponibles para la Formación en Inglés.....	97
Material de apoyo desde el PNI. ....	100
Contextualización de los materiales.....	104
Capacitación para usar el material. ....	107
Percepciones de las capacitaciones para el uso de los recursos. ....	111
Enseñar Inglés desde la Particularidad de Cada Maestro/Maestra .....	112
Ser docente de inglés y aprendiz a su vez.....	114



Percepciones de los/las docentes sobre su quehacer.....	121
Desafíos para llevar a cabo la labor. ....	123
Maestros y maestras: Su necesidad de formarse.....	128
Contextos para la Enseñanza del Inglés .....	130
Apoyo del PNI en el sector rural.....	131
Relación de la política lingüística con las necesidades del contexto rural. ....	132
La transversalidad para promover un proceso significativo. ....	135
Los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto rural.....	136
Enseñar inglés en el sector rural. ....	138
Inglés en Escuela Nueva. ....	141
Discusión.....	143
A Manera de Resumen .....	164
Implicaciones .....	172
Conclusiones .....	176
Referencias.....	182

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## Resumen

La enseñanza es un elemento fundamental para el logro de buenos aprendizajes, y en este sentido la mejora de la formación del docente constituye uno de los principales desafíos enfrentados por las políticas educativas latinoamericanas (Vaillant, 2007).

El caso colombiano no es ajeno a esta situación. En lo que respecta a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, obedeciendo a las exigencias globales, también busca establecer políticas educativas efectivas que promuevan la formación continua de los maestros a cargo de inglés. No obstante esta preocupación, la descontextualización de dichas propuestas de formación ya existentes desde la políticas lingüísticas en nuestro país con relación a las particularidades de maestros y maestras de primaria a cargo de inglés en el sector rural, genera una serie de vicisitudes a la hora de poner en escena las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera. Es por tal motivo que el propósito de nuestro estudio se centró en describir cómo las políticas lingüísticas de formación docente propuestas a nivel nacional, se hacen visibles en las instituciones educativas y en el quehacer docente de algunos maestros y maestras del sector rural. Desde un enfoque cualitativo y un ejercicio descriptivo cruzado por una mirada fenomenológica a partir del concepto de vivencia, indagamos por la manera como algunos maestros y maestras a partir de sus singularidades desde su labor en escuelas rurales, viven las apuestas de formación de docentes establecidas desde la política lingüística nacional. Asimismo, mediante un estudio de caso decidimos trabajar con ocho maestros y maestras de seis escuelas rurales ubicadas en tres municipios del oriente antioqueño. Para la recolección de información realizamos entrevistas semiestructuradas, revisión documental, así como registro de datos desde el diario investigativo. Después de analizados los datos, desarrollamos cinco temas centrales: Los maestros y maestras frente a la política lingüística, participación en las propuestas de formación,



los recursos disponibles, enseñar inglés desde la particularidad de los/las docentes y contextos para la enseñanza del inglés. Dentro de los hallazgos, encontramos el desconocimiento de algunos de los maestros y maestras sobre las propuestas de formación ofrecidas desde la política, asimismo, los resultados revelan su poca inclusión en las propuestas de formación, así como la inconformidad de varios de ellos con relación a las dinámicas que manejan dichas propuestas. Igualmente, encontramos dentro de las sugerencias por los maestros y maestras, la necesidad de adoptar, adaptar y establecer políticas que conversen con las particularidades reales de los contextos rurales y que tengan en cuenta aspectos como diseño de material pertinente, propuestas de formación para maestros que incluyan metodologías para enseñar inglés desde modelos como Escuela Nueva, entre otros. A partir del análisis de resultados, surgen implicaciones como la necesidad de ahondar un poco más en temas que no exploramos detalladamente a lo largo de nuestro estudio tales como las diferencias en cuanto a las apuestas de formación entre municipios certificados y no certificados, así como la caracterización de los contextos rurales y las voces de los/las estudiantes frente a la enseñanza del inglés en contextos rurales. También, señalamos como implicaciones la urgencia de promover propuestas de formación que vayan acorde con las condiciones, necesidades y particularidades de docentes del sector y de las escuelas. En la misma línea, se requiere que las propuestas de formación no se reduzcan a cursos de capacitación y que se estructure de tal manera que contribuyan al desarrollo profesional de maestro para que pueda cumplir con su quehacer. Por último se sugiere a la política, que desde las universidades y Escuelas Normales, en su proceso de formación docente, articulen las aproximaciones a las dinámicas de enseñanza del sector rural.

*Conceptos clave:* política pública, política lingüística, formación de maestros y maestras, contexto rural, vivencia



## Introducción

En el mundo actual, el dominio de una lengua extranjera, en especial del inglés, se ha convertido en un objetivo imperioso en diferentes ámbitos, entre ellos el educativo. Una de las razones es que éste, como lo menciona España (2010) “ha sido valorado como ingrediente clave de demanda creciente por la omnipresente globalización” (p. 64). En esta lógica, la exigencia actual de la formación de individuos competentes en una lengua extranjera es más frecuente hoy en día, ya que, como lo sostiene esta misma autora, la enseñanza y aprendizaje de dicho idioma, más que un aspecto adicional, ha devenido en una necesidad del individuo para integrarse con “eficacia y efectividad a la nueva concepción del mundo” llamada por la UNESCO “mundialización” (p.64)

Dada la importancia que ha venido teniendo la formación de ciudadanos competentes en la lengua inglesa, el gobierno colombiano ha diseñado e implementado políticas educativas que intenten dar respuesta a esas nuevas demandas educativas. Teniendo en cuenta las nuevas exigencias de una educación bilingüe, en el contexto global y nacional, ha surgido la preocupación por la formación de los/las docentes de inglés, pues en gran medida es en ellos/ellas en quienes prima la responsabilidad de preparar a los individuos en la adquisición de competencias en un idioma extranjero. Así, Cárdenas (2010), por ejemplo, considera que gracias a la importancia que se le ha dado al inglés en los últimos tiempos, se ha rescatado de nuevo la necesidad de pensar en la formación pedagógica y metodológica del maestro y maestra de lengua extranjera.

Es importante hacer un breve recuento de la política lingüística en Colombia, para aproximarnos un poco al surgimiento de la propuesta de formación para los/las docentes de



inglés. Iniciamos así, con Usma (2009), quien da cuenta de las reformas educativas y lingüísticas que tuvieron lugar en el país antes del PNB (Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019). Así, enuncia la propuesta *The English Syllabus*, el proyecto COFE, la Ley General de Educación y los Lineamientos Curriculares de Lenguas Extranjeras.

*The English Syllabus* se trató de una propuesta del MEN (Ministerio de Educación Nacional) en convenio con el Consejo Británico y el Centro Colombo Americano, implementada en 1982, cuyo objetivo era responder a problemáticas como “el bajo desempeño de los estudiantes; la falta de objetivos claros y viables; la necesidad de renovar el aprendizaje y la enseñanza de lengua extranjera; y la ausencia de materiales y libros de texto actualizados” (Usma, 2009, p. 125). No obstante, no se alcanzaron los objetivos establecidos ya que, como afirma el autor, gran parte de los docentes no tenía la competencia oral requerida y algunas mejoras estructurales, como la intensificación horaria para la enseñanza de inglés, no se llevaron a cabo.

Una segunda reforma fue la llamada proyecto COFE (Colombian Framework for English) llevada a cabo en varias universidades del país entre 1991 y 1996 en acuerdo entre el gobierno colombiano y el británico. Algunas de las acciones implementadas fueron ofrecer desarrollo profesional a docentes locales y proponer una estructura para reformar los programas de preparación docente. Si bien, hubo varios logros con el programa, en general, los resultados tampoco fueron satisfactorios ya que no se tuvieron en cuenta especificidades del contexto educativo colombiano como la estructura de las universidades, la escasez de recursos, la poca familiaridad de los docentes con prácticas investigativas, entre otros (Usma, 2009, 126).





En cuanto a la Ley General de Educación 115 de 1994, esta otorgó autonomía a las instituciones educativas para definir sus contenidos y procesos pedagógicos siguiendo unas orientaciones (Ocampo, 2002). Además, desde la ley se estableció claramente la importancia de aprender una lengua extranjera desde la básica primaria.

Posteriormente, en 1999, el Gobierno Nacional propuso los Lineamientos Curriculares Lenguas Extranjeras en el marco de la Ley General de Educación, instaurando enfoques y métodos para la enseñanza de la lengua extranjera, pero a la vez, limitando la autonomía que se había otorgado (Usma, 2009, p. 127).

Unos años después, en el 2005, el Ministerio de Educación Nacional presentó el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019, complementado por el plan presidencial “Revolución Educativa.” Como Usma (2009) afirma, la base de la política fue tres exámenes diagnósticos que se aplicaron nuevamente en convenio con entidades británicas, dos de los cuales midieron la competencia comunicativa y conocimiento pedagógico de docentes, y el restante que evaluó el nivel de inglés de estudiantes. Aquellos exámenes que se encargaron de medir el nivel de lengua extranjera de docentes y estudiantes dieron como resultado que, en términos generales, ninguno de los dos grupos tuvo desempeños satisfactorios por lo que el gobierno nacional procedió a presentar el PNB (p. 128).

Es por tal motivo que en el año 2004 el Ministerio de Educación Nacional en convenio con el Consejo Británico (CB) crea el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019, el cual plasmó como objetivo “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables” (MEN Guía No.



22, p. 2). La meta de dicho programa era que para el 2019 todos los ciudadanos colombianos fueran competentes en inglés. Para lograr dicho reto se establecieron líneas de acción como: Formulación de estándares básicos de competencias para el inglés como lengua extranjera adoptadas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas que, según lo establecido en dicha política, brindarían orientación y claridad a los directivos y docentes sobre las competencias comunicativas que los niños y niñas debían alcanzar para atender a las exigencias globales. Mediante la socialización y desarrollo de talleres sobre dichos estándares desde el 2006 hasta el 2008, se pretendía que 4300 docentes de 76 Secretarías de Educación comprendieran y se apropiaran de dichos estándares, y así tenerlos como punto de referencia en su quehacer como docentes de inglés en la educación básica, media y superior. Asimismo, dicho programa, como otros ejes de acción, se propuso la evaluación diagnóstica para conocer las realidades de los docentes en cuanto a su nivel de inglés. Como tercera línea, se planteó el mejoramiento, en la cual se incluyó o se le apostó al uso de nuevas tecnologías, asesorías a las regiones y acreditación de calidad a los programas de idiomas. Además, dentro de esta última línea se encuentra un componente relacionado con la formación docente, como lo llaman en el documento, en el cual se buscaba un mejoramiento del desempeño de los docentes de inglés a través de diferentes estrategias de formación como programas de inmersión para docentes del sector oficial, programas de mejoramiento para las Escuelas Normales y búsquedas de modelos de formación para la enseñanza del inglés (MEN, 2004).

Posteriormente, en 2013, el MEN propuso el PFDCLE (Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras) como un proyecto que buscaba fortalecer las apuestas plasmadas en el PNB. En dicho proyecto se configura un poco el propósito de la propuesta inicial de la política de bilingüismo y sienta como objetivo “Contribuir a la formación



de ciudadanos capaces de comunicarse en inglés con estándares internacionalmente comparables, de tal forma que puedan insertar en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura del conocimiento” (MEN, 2013).

En esta nueva propuesta se ponen en escena de manera más explícita las líneas de acción sobre la formación y seguimiento docente. Asimismo, se habla de un acompañamiento, seguimiento y evaluación a los procesos de formación que se ofrecen a docentes licenciados y no licenciados en inglés que lo enseñan. Propone así el PFDCLC algunas estrategias para “formación y acompañamiento a los docentes de primaria” como lo llaman en dicho documento, tales como “Bunny Bonita, English for Colombia (ECO), Jornada Extendida en inglés y My ABC English Kit”, los cuales denominan recursos pedagógicos. Para los/las docentes licenciados/as se ofrece “formación presencial, inmersión en San Andrés Isla, formación virtual y formación en cascada”. De igual forma, se les ofrece según la propuesta, cursos apoyados por las tecnologías (TIC), que brindan formación en el idioma y en enfoques metodológicos para la enseñanza del inglés, así como otra estrategia denominada “English Please”, la cual consiste en un texto guía que, según lo plantean, es diseñado pensando en nuestras realidades y con temas relacionados con nuestra cotidianidad (MEN, 2013).

A inicios de 2014 dicha política se denomina Colombia Very Well o Programa Nacional de Inglés (PNI 2015-2025), se socializa un documento que recopila todos los procesos adelantados en las propuestas anteriores y se muestran los avances y resultados de la aplicación de algunas propuestas. Como se menciona en el documento público, el PNI se define como una iniciativa de consolidación del PNB y del PFDCLC, convirtiéndose en una estrategia integral, intersectorial y a largo plazo, que... redimensiona sus componentes con intervenciones a una



mayor escala e inversiones más altas e incluye nuevos componentes como la movilización social, la gestión de alianzas y el involucramiento de los padres de familia (MEN, 2015).

Teniendo en cuenta dichas propuestas, como docentes de lenguas extranjeras y a partir de la interacción que tuvimos con algunos maestros y maestras de primaria a cargo de inglés en el sector rural en varios cursos de inglés ofrecidos en convenio con la institución en la que laboramos y que se enmarcaban dentro de las propuestas de formación de la política del PNI, como lo nombramos a lo largo del proyecto, surgió nuestro deseo de indagar por las vivencias de dichos/as docentes con relación a las diferentes ofertas de formación plasmadas en tales políticas. En cuanto a la política establecida desde el MEN, para la enseñanza del inglés en contextos rurales, sólo podemos visibilizar la estrategia ECO, mencionada previamente en la propuesta de política de lengua extranjera. ECO hace parte también de una de las acciones de la propuesta Proyecto de Educación Rural (PER), que en su fase dos, la incluye como una guía para maestros y estudiantes del sector rural (MEN, 2013).

### **Conceptos Clave**

#### **Política pública.**

Siguiendo la perspectiva de Lozano (2008), entendemos la política pública como la serie de procesos de diferente naturaleza, entre ellas la social, política y cultural, caracterizados por formas de intervención del Estado encaminadas a solucionar problemas considerados socialmente relevantes a nivel local, nacional e internacional.

La política pública también es entendida como un espacio de “confrontación y confluencia de diferentes formas de poder: económico, político, saber-poder, de clase, de género



y generacional” (p.17). Asimismo, es un campo en el que entran a jugar aspectos como la configuración de la necesidad social, la construcción de identidades y la conversación con las dinámicas propias y globales.

### **Política lingüística.**

Guiamos nuestro estudio bajo la definición de política de bilingüismo que plantea Spolsky (2007), quien la define como un fenómeno social que depende de un conjunto de creencias y comportamientos acordados entre cada uno de los miembros que hacen parte de una comunidad lingüística.

En la misma línea, Shohamy (2006) define política lingüística como un mecanismo de organización y manipulación de los comportamientos del idioma, y que tiene lugar a partir de las decisiones que se toman, teniendo en cuenta el uso de la lengua en sociedad.

### **Formación de maestros y maestras.**

En cuanto a lo que hace referencia el término formación, seguimos a De Lella (2003) cuando afirma que esta es “el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas” (p. 21) para llevar a cabo la docencia. Asimismo, se concibe como una marcha permanente que emprende el/la maestro/a y que no se limita sólo a su formación inicial sino que continúa a través de su práctica educativa (De Lella, 2003).

En la misma línea, visualizamos la formación docente como el proceso permanente que le permite a los/las docentes “a través de un proceso de reordenamiento y desplazamiento, llevar las conceptualizaciones al ámbito de su práctica cotidiana” con el objetivo principal de construir saber (De Tezanos, 1995, p. 55).



## **Contexto rural.**

### *Contexto.*

Nos aproximamos a este concepto de contexto rural, iniciando con la definición de contexto, a través de los planteamientos de Giraldo (2014) quien sostiene que el contexto no sólo hace referencia al espacio o ubicación geográfica de un lugar sino que a su vez comprende una variedad de elementos y circunstancias de orden cultural, histórico, temporal y social que nos posibilitan la comprensión de un hecho o evento.

### *Contexto rural.*

Desde la perspectiva de Zamora (2010), entendemos el término rural como “un concepto espacial o territorial” (p. 2) de un lugar. Asimismo, lo define como un espacio con otros tipos de calidad y estilos de vida, relacionados con ciertas pautas socioeconómicas que tienen que ver con la vida y el trabajo del campo.

### *Educación rural.*

En un sentido más específico hacemos alusión a la educación rural, ya que es el aspecto de lo rural al cual nos referimos a lo largo de nuestro estudio. Para este concepto también seguimos la línea de Zamora (2010), quien se aproxima a la definición de educación rural, afirmando que es aquella que se brinda en las instituciones rurales, entendidas estas como las que se ubican por fuera de las cabeceras municipales. Asimismo, dicho autor entiende la educación rural como “el conjunto de programas y modelos diseñados, concebidos y aplicados a la población rural” (p.2).



### **Vivencia.**

Seguimos la línea de Dilthey (1949) cuando habla de la vivencia como aquello que hace referencia a los sentimientos, dolores, percepciones, representaciones mentales que aparecen por primera vez de manera estructurada. La vivencia tiene lugar cuando juicios de valor sobre lo que ha sido vivido se unen. Asimismo, esto se conecta con las propuestas de Shütz (1993), quien se aproxima a la vivencia, interpretándola como una experiencia que cobra sentido a través de la reflexión y mirada retrospectiva del hecho, así como desde la integración de lo cultural, lo social y la propia vida en dicho suceso.

### **Descripción del Problema**

Desde el recuento que hemos realizado en la introducción sobre los momentos de las políticas de lengua extranjera y las propuestas de formación para los docentes, que se han establecido a través de las mismas, vemos cómo se hace visible la necesidad de cualificar a los/las maestros/maestras que tienen la responsabilidad de formar en inglés a los estudiantes del país. Para tal reto de formación de maestros/as, el Ministerio de Educación Nacional le apuesta a diferentes estrategias como cursos, capacitaciones en diferentes modalidades, dotación de materiales, entre otras. En el marco de dichas propuestas, se hace necesario pensar en aspectos puntuales, que muchas veces quienes diseñan las propuestas omiten y que tienen gran influencia en el éxito de los procesos de tales ejercicios de formación, como lo llaman en la política. Tales aspectos a reflexionar tienen que ver con las particularidades, necesidades y características propias de los/las maestros/as, desde su quehacer y su perfil académico, así como de los contextos donde se desempeñan como docentes. Es por esto que vimos la necesidad de visibilizar la tensión entre lo que se propone de manera general desde la política lingüística y la forma en la



que esto se vive dentro de las realidades de los contextos escolares donde se implementa, así como el modo en que los maestros y maestras asumen desde sus especificidades las dinámicas planteadas desde la política, concretamente lo que tiene que ver con las propuestas de formación para ellos/as. Todo este asunto se convierte en una situación problemática que merece ser estudiada y visibilizada, ya que los/las maestros/as colombianos/as no son tenidos en cuenta en la elaboración de la política lingüística pero se les exige ejecutarla desde su práctica docente.

Asimismo, es una situación que nos cuestiona porque si desde las apuestas nacionales se pretende lograr calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, debe pensarse primeramente en la calidad, contextualización y pertinencia de las ofertas de formación que se creen desde las políticas para los maestros y maestras a cargo de inglés en los diferentes contextos de nuestro país.

Por tales motivos, nuestro proyecto se enfocó en la desarticulación existente entre las propuestas de formación ofrecidas por el PNI y las particularidades de los maestros y maestras de primaria a cargo de inglés en el sector rural y a las características de este contexto.

### **Justificación**

A partir de la necesidad de formación en lengua extranjera en el país, aparece un interrogante por la calidad de los procesos de formación de los maestros y maestras de inglés, en general, y de la educación básica primaria rural, en particular, ya que ellos/ellas tienen en sus manos la gran labor de iniciar la formación de los niños y niñas del país en el aprendizaje de inglés y, en esta importante tarea formativa, un buen número de docentes no cuenta con el dominio necesario de lengua extranjera, ni han sido instruidos en enfoques metodológicos para su enseñanza, en otras palabras, no están capacitados para enseñar inglés (González, Montoya &





Sierra, 2001). Esta situación también es respaldada desde el Programa Departamental de Bilingüismo de la Gobernación de Antioquia, en el informe presentado por el MEN en el 2005, en el que se da cuenta de los resultados de un examen diagnóstico de las cuatro habilidades lingüísticas en lengua extranjera (QPT- Quick Placement Test- Cambridge examinations) aplicado a 3422 docentes de inglés del país de primaria y secundaria que arrojó como resultado que más de la mitad de los docentes (64.5%) tenían niveles de desempeño bajos (A1 y A2 - Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) y con el que se concluyó que:

El componente de capacitación a los docentes en didácticas, metodologías y nuevas tecnologías entre otros, no ha sido uno de los principales focos de acción en los programas que se han tratado de implementar por parte de los entes gubernamentales, dando como resultado un pobre desempeño de los docentes, que a su vez se traduce en la baja competencia de los alumnos al ser evaluados en las habilidades requeridas para el manejo adecuado de una lengua (MEN, 2005).

Como plan de mejoramiento de estas condiciones, el Ministerio de Educación Nacional diseñó algunas líneas de acción. No obstante, una de las falencias en este tipo de procesos es su falta de continuidad y los requisitos excluyentes para acceder a ellas, por ejemplo, que algunos maestros y maestras deban tener un cierto nivel del inglés para hacer parte de los cursos de metodologías, lo cual, afecta directamente a muchos/as docentes de primaria, quienes no han sido instruidos en lenguas extranjeras durante su formación académica.

En cuanto a la propuesta que tiene que ver con las actividades de inmersión en algunas partes del país como en San Andrés, éstas a su vez, siguen la misma línea de exclusión ya que, casi siempre éstas son pensadas para docentes del sector oficial de secundaria que tienen ya un



bagaje en el idioma. Asimismo, se han ofrecido cursos virtuales para 9.000 docentes, formación de docentes e-learning, que buscan, según las líneas de acción, preparar tutores para apoyar los procesos propuestos. Adicionalmente, desde el Ministerio de Educación Nacional se han brindado propuestas de capacitación de lengua extranjera y de metodologías a través del esquema de cascada, por medio del cual algunos docentes son formados directamente y luego ellos pasan a ser formadores de otros maestros (MEN, 2013). Sin embargo, estas propuestas que suenan tan en concordancia con los procesos de globalización, no tienen en cuenta contextos específicos como el rural, en el cual se evidencia falta de recursos económicos y, en ocasiones, dificultades de acceso, lo cual impide que muchos de estos maestros y maestras no puedan acceder a las capacitaciones.

Con miras a enfrentar dificultades como éstas, el MEN lanzó en el 2011 un programa de inglés audiovisual con el cual se busca favorecer a la población infantil perteneciente a “las comunidades ubicadas en los lugares más remotos del país” (MEN, 2011), el cual tiene por nombre ECO (English for Colombia), pero dicho programa tampoco se concentra en la formación de los docentes de primaria del sector rural, sino que simplemente les ofrece una guía a seguir y no se toman en cuenta sus opiniones, necesidades o miradas frente a este tipo de propuestas curriculares.

En la misma línea, en el presente año el MEN publicó en su sitio web nuevas líneas de acción con las cuales, según lo establece, pretende fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera en el país. Para dicho fin, se proponen acciones como nuevos diagnósticos del nivel de inglés de los docentes, vinculación de docentes nuevos altamente calificados al magisterio, apoyo a los docentes con niveles bajos de inglés a través de cursos de inglés, entre otros (MEN, 2015). No obstante, hasta la fecha, la única estrategia que se ha



implementado ha sido la del Programa de Formadores Nativos Extranjeros, quienes a partir de enero de 2015 acompañan a las instituciones educativas y a las entidades territoriales focalizadas en la enseñanza del inglés bajo la metodología de la co-enseñanza; en junio, 200 docentes extranjeros se unirán a los 150 que se encuentran desde enero en las 120 IE (MEN, 2015).

Dicha estrategia demuestra la primacía y confiabilidad del gobierno colombiano en modelos educativos y docentes extranjeros, y corresponde a soluciones fortuitas que no le apuntan directamente a la mejora de las problemáticas reales de los docentes del país. Además, dentro de estas nuevas apuestas no se visibilizan estrategias de acompañamiento y formación para los docentes de primaria del sector rural a cargo de inglés.

De esta manera, vemos cómo esta ausencia de procesos de formación de maestros y maestras a cargo de inglés en un sector tan importante para nuestro país, como el rural, se deja de lado, y se convierte en una situación problemática, ya que a partir de tales acciones no inclusivas, se incrementa aún más la brecha entre la educación rural y la urbana, que indiscutiblemente afecta los procesos en el aula y marca una diferencia académica entre poblaciones. Tal situación refleja lo que afirman Mendoza y Naranjo (2002) cuando sostienen que en el contexto rural “hay problemas en la calidad de los procesos en el aula, relacionados con el desarrollo del currículo y la práctica pedagógica, los cuales son factores fundamentales que comprometen la calidad de la educación rural” (p. 173), así como la dificultad de acceso de muchos maestros a procesos de formación.

En este mismo orden de ideas, vemos cómo otra situación que refleja la inequidad entre la primaria y la secundaria es la limitante que se plantea desde la política pública y desde el concurso nacional docente, de no proporcionar maestros licenciados en lengua extranjera para las



primarias. Como lo mencionan González, Montoya y Sierra (2002) muchos profesores a cargo de inglés en primaria tienen una carencia de formación para la enseñanza de este idioma.

Además, si por una parte se habla de mejorar la calidad de la enseñanza del inglés y se establecen currículos, planes, cursos... en muchas ocasiones se dejan de lado los pensamientos y opiniones de los maestros y maestras y simplemente se les impone un conjunto de actividades y proyectos para que ellos/ellas los ejecuten y no se piensa en sus anhelos, sus necesidades, sus particulares, ni en su comunidad. Esta situación es corroborada por González, Montoya y Sierra (2002) cuando afirman que si bien hay nuevas ideas en las propuestas de formación de maestros y maestras, no se tienen en cuenta las voces de quienes están encargados/as de ponerlas en marcha en el escenario educativo, es decir, de los/las docentes.

### **Necesidad e importancia**

Al preguntarle a Victoria, una de las docentes participantes en nuestro estudio, sobre el proceso que se ha llevado a cabo en su escuela referente a la enseñanza de inglés, ella respondió lo siguiente:

El proceso de inglés acá en la escuela ha sido muy malo, empezando porque nosotros somos docentes del área rural, trabajamos todas las áreas con todos los grados desde preescolar hasta quinto, y a nosotros no nos capacitan para dictar el área de inglés.

Entonces, ¿qué le toca a uno para poder dictar el área? De acuerdo al conocimiento que uno tiene o investigando para poderle enseñar a los niños lo básico. Entonces, los niños del área rural no es que salgan como decir hablando mucho en inglés, porque es que uno no sabe.



En lo que expresa la maestra, se pueden visualizar los diferentes roles que deben asumir docentes como ella, quienes poseen formación en áreas diferentes a lengua extranjera, como en su caso en matemáticas, y que tienen a cargo el resto de asignaturas, incluyendo inglés. Además, se suma el reto de enseñar en aulas multigrado, características del sector rural, en las que los/las docentes deben trabajar con estudiantes de todos los grados de la primaria en el mismo espacio y tiempo, es decir, niños/niñas con múltiples diferencias entre las que más sobresalen la edad y los niveles cognitivos. En dicha labor, que sin lugar a dudas es muy ardua, muchos/as docentes, como Victoria, no han tenido la oportunidad de hacer parte de programas de formación para la enseñanza de inglés, que deberían tener en cuenta diferentes componentes como el disciplinar, ya que para enseñar inglés, se deben tener unas competencias mínimas en las diferentes habilidades; asimismo, el componente pedagógico y didáctico ya que hay especificidades que se deben tener en cuenta al enseñar una lengua extranjera en la niñez; y por último, el componente contextual, ya que los/las maestros/as necesitan orientaciones de cómo enseñar inglés en el contexto rural y desde el modelo de Escuela Nueva.

Si bien desde la política lingüística nacional se han establecido diferentes propuestas de formación docente, entre las que se incluye distribución de material para la enseñanza de inglés, desde las experiencias compartidas por los/las participantes de nuestro estudio, podemos afirmar que un gran número de maestros/as no tienen acceso a ellas y que éstas no se llevan a cabo de forma permanente, sino que se hacen esporádicamente y tienen una duración mínima.

Para sintetizar esta problemática, retomamos las palabras de Victoria cuando menciona que las políticas deberían tener en cuenta, primero que todo, capacitar a los docentes; segundo, ser constantes en esa capacitación; y tercero, proporcionar el material para desarrollar dicho trabajo. Teniendo en cuenta estas consideraciones, nuestro estudio cobra importancia ya que tiene en cuenta la voz de los maestros y maestras, quienes no han tenido participación en el



diseño de la política lingüística pero a quienes se les ha exigido implementarla. Además, nuestro estudio permite vislumbrar la desarticulación existente entre las propuestas de formación docente en inglés planteadas por el PNI y las particularidades de los/las docentes del área rural. Más que llevar a cabo un diagnóstico de la competencia en lengua extranjera y enfoques metodológicos de los/las maestros/as y terminar con un análisis estadístico de ésta, como se ha hecho desde la política, dedicamos este estudio a la descripción de las realidades de los/las docentes al enfrentar la responsabilidad de enseñar inglés sin estar preparados/as para ello, y tomamos como fuente de información directamente sus vivencias.

Por esta razón, nuestro centro de interés son las vivencias de docentes de inglés de básica primaria del sector rural con relación al Programa Nacional de Inglés, ya que consideramos relevante analizar cómo los/las docentes colombianos, específicamente los que pertenecen al sector rural de algunos municipios en Antioquia, están viviendo este proceso, y cómo a partir del PNI se tiene o no en cuenta el contexto y las necesidades de estas poblaciones rurales a la hora de ofrecerles capacitación y ejercicios de formación. Teniendo en cuenta lo anterior, surgieron las siguientes preguntas que nos guiaron para la ruta de nuestro trabajo:

De qué forma(s) algunos maestros y maestras de inglés de básica primaria vivencian las propuestas de formación establecidas desde el Programa Nacional de Inglés (PNI)?

-¿De qué manera(s) las políticas establecidas por el PNI se ven reflejadas en el quehacer docente y en los contextos de los maestros y maestras de inglés de primaria del sector rural?

- ¿Cómo se hace visible la política pública educativa de formación docente propuesta a nivel nacional en las instituciones educativas del sector rural?



## **Objetivos del Estudio**

### **Objetivo general.**

Describir las vivencias de los/las maestros/as de inglés de básica primaria del sector rural con respecto a la implementación del Programa Nacional de Inglés en su contexto y específicamente a las propuestas de formación docente ofrecidas desde esta política.

### **Objetivos específicos.**

- Enunciar de qué forma(s) algunos maestros y maestras de inglés de básica primaria vivencian las propuestas de formación establecidas desde el Programa Nacional de Inglés (PNI).
- Identificar de qué manera(s) las políticas establecidas por el PNI conversan con el quehacer docente y los contextos de los maestros de inglés de primaria del sector rural.
- Indagar cómo se hace visible la política pública educativa de formación docente propuesta a nivel nacional en las instituciones educativas del sector rural.

## **Marco Teórico**

### **Referentes Teóricos**

Teniendo en cuenta el propósito de nuestra investigación, el cual consiste en la descripción de las vivencias de maestros y maestras de primaria del sector rural a cargo de inglés, con respecto a las propuestas de formación ofrecidas desde el Programa Nacional de Inglés, consideramos pertinente apoyar nuestro estudio en los siguientes referentes teóricos: Política pública, política lingüística, formación de maestros/as y contexto rural.

En primer lugar, las aproximaciones del concepto de política pública nos permitirán entender un poco por qué la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, se convierte en



una problemática social, que cobra reconocimiento a nivel nacional y que por ende debe hacer parte de las agendas políticas.

Por su parte, las definiciones que damos sobre política lingüística, nos permiten hacer una lectura de cómo la enseñanza del inglés se reglamenta en nuestra nación y cómo su uso se va convirtiendo en una necesidad dentro del marco de las reglamentaciones lingüísticas en nuestros diferentes contextos.

Asimismo, las diferentes miradas teóricas de lo que se ha entendido por formación de maestros y maestras a partir de las perspectivas de varios autores que incluimos en nuestro trabajo, nos llevan entender un poco más las líneas en que se enmarcan las diferentes propuestas que se establecen desde las propuestas del PNI para el desarrollo de competencias de maestros y maestras a partir de cursos y capacitaciones que se han establecido para el mejoramiento de la calidad del desempeño de dichos agentes educativos.

Finalmente, la aproximación a la definición de contextos rurales, nos permitió vislumbrar las diferentes particularidades y singularidades de dicho contexto en el cual laboran los maestros y maestras participantes en el proyecto, y así poder tener una mejor comprensión de su labor allí, de sus perfiles y de las distintas dinámicas que circundan el proceso de enseñanza de una lengua extranjera en dichos espacios, así como la formación que deben tener los maestros y maestras para llevar a cabo su quehacer. La definición del modelo Escuela Nueva, también tuvo lugar en esta categoría, ya que, por ser el modelo que se sigue en algunas de las escuelas donde laboran los maestros participantes, consideramos de gran relevancia, poder aproximarnos a las diferentes características que éste tiene.





### **Política pública.**

Las políticas públicas desde la mirada de Lozano (2008) pueden leerse desde tres perspectivas, las cuales articulamos con la temática de nuestro estudio.

En primera instancia, las políticas públicas se relacionan con los procesos que tienen que ver con la elaboración de criterios para abordar una situación considerada socialmente relevante. A través de dichos criterios se busca visibilizar la problemática en las agendas políticas, generar “propuestas instrumentales” (p. 16) que van dirigidas a públicos específicos, y que son analizadas por los grupos de expertos.

En segunda instancia, podemos entenderlas como un ejercicio de “intervención estatal” (p. 15) en el que el ejercicio gubernamental entra a tomar decisiones a partir del análisis y disertaciones sobre la relevancia y necesidad de una situación determinada en el ámbito social de una comunidad. Relacionamos dicha definición con las intervenciones que el Ministerio de Educación Nacional ha realizado, desde el auge de procesos de apropiación de una lengua extranjera a nivel nacional. Dichas intervenciones se han materializado a partir de las propuestas de bilingüismo que se han planteado desde el 2004.

En este orden de ideas, una tercera perspectiva, tiene que ver con procesos en los cuales entran a jugar dinámicas supranacionales, de orden social y cultural y que por tal razón no sólo involucran específicamente al Estado. Éste es el caso de la enseñanza de lengua extranjera, que no sólo es una preocupación desde las políticas públicas en nuestra nación sino que es objeto de preocupación en las agendas de muchos países latinoamericanos, que se han ocupado de generar estrategias para formar a maestros y maestras en lengua extranjera y en los enfoques metodológicos para su enseñanza.



En esta misma línea, otros autores hacen varios aportes para la definición de políticas públicas que van en comunión con los planteamientos de Lozano. Por ejemplo tenemos a Salazar (1999), quien sostiene que la política pública es “un conjunto de sucesivas respuestas del Estado frente a situaciones consideradas como problemáticas” (p.50). Igualmente se definen como “el conjunto de sucesivas iniciativas, decisiones y acciones del régimen político frente a situaciones socialmente problemáticas y que buscan la resolución de las mismas o llevarlas a niveles manejables” (Vargas, 1999, p. 57). En la misma línea, Roth (2002) argumenta que las políticas públicas son:

un conjunto conformado por uno o varios objetivos considerados necesarios o deseables y por medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental con el fin de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática (p. 27).

Además de la anterior definición, Roth (2002) también pone en escena varios elementos que permiten identificar una política pública y que vale la pena incluirlos en este apartado, como “la implicación del gobierno, percepción de problemas, definiciones de objetivos y proceso” (p. 27).

Finalmente tenemos a Parsons (2007) quien plantea que la política pública puede entenderse como un “término adecuado para indicar la necesidad de aclarar los fines sociales a los que debe servir determinada asignación” (p. 52) y que ésta debe ocuparse de los problemas fundamentales y con frecuencia, poco atendidos, que surgen del ajuste del ser humano en la sociedad.



### **Política lingüística.**

Después de abordar algunas definiciones de política pública, entramos a enfocarnos en el concepto de política lingüística desde la perspectiva de algunos autores que han escrito sobre el tema.

Para Spolsky (2007) la política lingüística es un fenómeno social que depende de un conjunto de creencias y comportamientos acordados entre cada uno de los miembros que hacen parte de una comunidad lingüística.

Por otra parte, Tollefson (2002) afirma que la política puede ser usada para crear, mantener y resolver conflictos y dependiendo de los escenarios o intereses de un grupo, ésta puede reducir o aumentar los conflictos políticos y sociales.

Desde otra perspectiva, Shohamy (2006) define política lingüística como un mecanismo de organización y manipulación de los comportamientos del idioma, y que tiene lugar a partir de las decisiones que se toman, teniendo en cuenta el uso de la lengua en sociedad.

Delimitando un poco más este concepto, Shohamy (2006) también hace alusión a la política lingüística educativa y señala que se refiere a un mecanismo usado para crear prácticas lingüísticas en instituciones educativas, específicamente en sistemas de educación centralizados. Asimismo, para Spolsky (2009) la política está compuesta por tres componentes que coexisten, los cuales son: “La práctica, creencias y manejo” (p. 4). Según dicho autor, la primera hace alusión a una serie de comportamientos observables frente a las elecciones de patrones lingüísticos. Las prácticas, en palabras del autor, proporcionan el contexto para cualquier individuo que esté en el proceso de aprendizaje de una lengua. En cuanto al segundo componente de la política lingüística, las creencias, Spolsky (2009) las define como las ideologías, valores o



estatus que se le da a la lengua, sus variedades y características, dependiendo de su uso y de su relación con nuestra cultura y la importancia que le demos dentro de nuestra cotidianidad. Finalmente, define el tercer componente, el manejo, que tiene que ver con la autoridad de alguien o de un grupo sobre una comunidad para tomar decisiones frente al uso del idioma, a sus prácticas o creencias.

Por otra parte, tenemos los planteamientos de Phillipson (2003) quien menciona que la política lingüística tiene que ver con las siguientes decisiones: Identificación y consolidación de una o más lenguas oficiales en un estado o región, así como la regulación de medidas o creación de leyes para los hablantes de las lenguas mayoritarias o minoritarias en diferentes escenarios públicos. De igual forma la política lingüística es la encargada de establecer o determinar cuáles formas del idioma son apropiadas o correctas en su uso.

Finalmente, tenemos el acercamiento a la política lingüística desde la mirada de Ricento (2006), el cual señala que la política lingüística dentro de sus propósitos, busca mejorar o modificar de algún modo los roles sociales y funciones de la lengua en una comunidad.

### **Formación de maestros y maestras.**

Tanto en el contexto nacional como internacional, se reconoce abiertamente la necesidad de pensar y reflexionar sobre la educación ya que, como se afirma en la Declaración de Cochabamba (2001), “sin educación no hay desarrollo humano posible” (p. 2), además, como se estableció en Aprender a Vivir Juntos, la 46ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO (2001), “la educación es la base principal para superar las desigualdades sociales. Al mismo tiempo que un derecho de los ciudadanos, la educación es también una exigencia para el desarrollo” (p. 31). Ahora bien, el término educación es muy amplio e involucra a diferentes



agentes entre los cuales podemos identificar a los/las maestros/as, los/las estudiantes, los/las directivos/as, las familias, entre otros. Si bien, cada uno cumple un papel importante en la educación, los maestros y maestras son el foco de interés en este estudio ya que ellos/ellas son los/las encargados de guiar el proceso de apropiación de los conocimientos y prácticas que transforman a las personas en “ciudadanos comprometidos y actuantes en la sociedad” (De Tezanos, 1995, p. 45).

Como expone Echeverri (1997), la profesión docente nace en el contexto colombiano en la época de la colonia. En ese entonces se confundía la labor del/de la maestro/a con la del cura ya que las prácticas educativas estaban supeditadas a la religión católica. En aquella época “el maestro era un maestro viajero o un maestro a domicilio que ofrecía sus enseñanzas a cambio de alojamiento y alimentación. Sólo hasta el 16 de septiembre de 1767 nace propiamente el oficio de maestro vinculado a una institución” (Echeverri, 1997, p. 8)

A través de la historia, el/la maestro/a ha adquirido diferentes roles de acuerdo con los ideales educativos de cada época y con el perfil de sujeto que se ha concebido a través de los tiempos. En esta línea, De Lella (2003) explica que ha habido varios modelos que han predominado en épocas específicas y que dan cuenta de las funciones propias de la enseñanza. Para empezar, el autor menciona el *modelo práctico artesanal* en el cual la enseñanza se percibe como un arte que se aprende en el taller, es decir, un arte que el/la maestro/a aprende en la institución y su función central es transmitir “conceptos, hábitos, valores, de la cultura legítima” (p. 22). Un segundo modelo introducido por el autor es el *modelo academicista* en el cual se le exige al/a la docente dominar el conocimiento referente a un área o disciplina, pero no el relativo a la pedagogía ya que se asume que éste se adquirirá en la práctica en el aula. Un tercer modelo es el *tecnicista-eficientista* que le demanda al/a la maestro/a “bajar a la práctica, de manera



simplificada, el currículo prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos” (p. 23); en este modelo no es tan indispensable dominar una disciplina sino las estrategias para transmitir la información. Un último modelo presentado es el *hermenéutico-reflexivo* en el que se le atribuye un rol más holístico y dinámico al/a la docente ya que debe tener conocimiento tanto de su disciplina como de pedagogía; debe reflexionar sobre su quehacer apoyándose en la teoría y luego planear cambios en su práctica; debe estar abierto/a a construir partiendo de lo que él/ella mismo/a sabe, de lo que han teorizado expertos y del diálogo y discusión con otros/as colegas (De Lella, 2003).

Si bien el rol del maestro ha variado, la importancia de su papel en la educación se ha mantenido firme y se reconoce explícitamente que “la calidad de la educación depende de la calidad y la dedicación del profesorado” (Prats & Raventós, 2005, p. 26). Para lograr la calidad de los/las maestros/as, es necesaria su formación permanente, tema que como indican Cárdenas, González y Álvarez (2010), en el contexto colombiano empezó a hacerse evidente sólo en el transcurso de los últimos 20 años, ya que fue entonces cuando se empezaron a producir publicaciones sobre este tema y con relación a la formación de los docentes de lenguas extranjeras, se concibió como un influyente marco de referencia el proyecto COFE (Colombian Framework for English) el cual “se preocupa por varias dimensiones de la formación de un docente, resalta lo subjetivo y la reflexión como ejes para la construcción y el crecimiento profesional” (Cárdenas, González & Álvarez, 2010, p. 60).

En cuanto a lo que hace referencia el término formación, seguimos a De Lella (2003) cuando afirma que ésta es “el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función; en este caso, la docente” (p. 21). De esta manera, la formación docente se



concibe como una marcha permanente que emprende el/la maestro/a y que no se limita sólo a su formación inicial sino que continúa a través de su práctica educativa (De Lella, 2003).

Ahora bien, como argumenta Gatti (2008), es necesario tener en cuenta la diferencia que existe entre la formación permanente del/de la docente y la capacitación continua que se le ofrece. La autora sigue la misma línea de De Lella cuando explica que “formación deriva de forma; y alude básicamente al proceso por el cual un sujeto se desarrolla y “se forma” o se da una manera peculiar de ser y actuar en el mundo, en la vida... Un proceso de crecimiento en profundidad, que parte de re-conocerse, y que una vez iniciado no tiene un punto de llegada” (p.73). Por otra parte, la autora manifiesta que la capacitación docente “es un conjunto de acciones necesarias pero no suficientes en la formación del docente- por las cuales éste adquiere destrezas y habilidades concretas e instrumentales para desempeñarse en el aula, según parámetros de eficacia y eficiencia” (Gatti, 2008, p. 73).” Además, la autora sostiene que existe una condición para poder afirmar que el/la docente se está formando y es cuando toma distancia de su práctica educativa para reflexionar sobre ella y planear innovaciones considerando todos los matices de su quehacer y la voz de sus colegas, y es en este punto donde se puede hablar de formación permanente más que continua, ya que se hace visible la diferencia entre los momentos de acción y reflexión del maestro. Para concluir, Gatti (2008) afirma que la capacitación docente es un mecanismo de control ya que es un proceso que se ofrece a corto plazo, que es continuo y no permanente, y que es brindado por “expertos” quienes muchas veces no son docentes y muestran cómo debe proceder el maestro (p. 75).

De esta manera, se percibe la formación permanente de los/las docentes como un proceso de aprendizaje constante, en el que su rol no está limitado a ser un “operario de procesos y procedimientos” (MEN, 2013) sino que por el contrario, les permitirá “a través de un proceso de



reordenamiento y desplazamiento llevar las conceptualizaciones al ámbito de su práctica cotidiana, no sólo para realizar quehaceres y resolver problemas, sino y esencialmente, para ser un productor y constructor de saber” (De Tezanos, 1995, p. 55).

### **Contexto rural.**

Teniendo en cuenta que una de las particularidades que condensa la esencia de nuestro estudio es su enfoque específico en un contexto determinado como lo es el rural, se hace imperioso abordar primeramente, así como lo mencionamos en la introducción, la aproximación al concepto de contexto.

Siguiendo la mirada de Giraldo (2014), entendemos que el contexto va más allá de un espacio geográfico; para hablar del contexto como tal, debemos remitirnos a las perspectivas históricas y culturales, a los valores, a las creencias y tradiciones que encierran las prácticas de los individuos que hacen parte de un escenario. Todo esto nos permite hacer una lectura del contexto que queremos analizar y así entender el porqué de sus acciones, de sus comportamientos y posturas frente a un evento particular, ya que al escrudiñar en detalle las especificidades, intereses de las personas y elementos que circulan dentro de una situación, podemos entender mejor las realidades de los sujetos de un contexto y su posición frente al mundo.

Para el caso del contexto rural, debemos inicialmente abordar el asunto de lo rural, qué es o por qué se caracteriza. Autores como Zamora (2010), consideran que es complejo abordar una definición concreta de lo rural, y aún más, con el surgimiento de lo que se entiende por nueva ruralidad, que visibiliza la interacción frecuente hoy en día entre lo rural y lo urbano, cosa que configura una nueva mirada frente lo rural, dándole una resignificación a dicho contexto, que en muchas ocasiones, en palabras del mismo autor, hemos visto o entendido simplemente como el espacio donde tiene lugar la “colección de carencias” (p. 4).





Zamora (2010) se aproxima a lo rural como “un concepto espacial o territorial, otra calidad de vida, o ciertas pautas socioeconómicas y determinados valores o estilos de vida” (p. 2). De igual forma, el autor se remite a definiciones del Diccionario de la Real Academia Española para entender la etimología de la palabra rural, que proviene del latín *ruralis* y contiene la raíz *rus / ruris*, la cual arroja dos acepciones: La primera señala que se relaciona con lo “perteneiente o relativo al campo y a sus labores” (p. 2) y la segunda significa: “inculto, tosco, apegado a cosas lugareñas” (p. 2). El autor hace una crítica a ambas definiciones y las tilda como “problemáticas” (p. 2) ya que atendiendo a los cambios que se han venido dando a través de la historia de lo rural, han surgido “nuevas expresiones de la sociedad frente a lo rural” (p. 3), situación que se enmarca en hechos como la preocupación, respeto y cuidado por las regiones rurales, el medio ambiente, la ecología; el fomento de la visión rural desde lo turístico, así como el retorno de muchos individuos al campo rural por inconformidades con la vida agitada del mundo urbano, todo lo cual configura una nueva mirada de lo que es rural hoy en día, procesos que hacen parte de lo que hoy llamamos nueva ruralidad.

Por su parte, autores como Zamora, Vargas y Rincón (2012) hablan de la comprensión de lo que es lo rural desde cuatro perspectivas. En primer lugar, lo señalan como “algo en rápida transformación, donde las pautas de vida urbana vienen tomando el lugar de lo que había sido tradicional y propio de la sociedad rural, mezclándose con ella, superponiéndose, creando unas formas híbridas” (p. 276). En esta misma línea, “la segunda concepción habla de un escenario rico en posibilidades para el desarrollo de la educación” (p. 276). “La tercera concepción es aquella que continúa asociando rural con producción agropecuaria, en pequeñas o medianas parcelas, vinculada de cerca con la vida campesina y la baja densidad de población” (pp. 275-276). La cuarta concepción, reconoce tanto las dificultades y carencias presentes en el mundo



rural, como las potencialidades allí latentes. Afirma que el destino de lo rural y de lo urbano está indisolublemente ligado.

### *Educación rural.*

Ya en el sentido estricto de la educación rural retomamos a Zamora (2010) quien nos sugiere que más que llamarla educación rural, deberíamos hablar es de educación para contextos rurales, ya que desde su perspectiva, lo rural no se define estrictamente, se sitúa, se ubica y a partir de esto se ofrece la educación para los diferentes contextos rurales, asumiendo así desde la mirada del autor, que no existe una ruralidad sino “diversas ruralidades” (p. 5).

En esta misma línea, Freire (2004) desde su mirada de la educación como práctica de la libertad, expresa la necesidad de dejar a un lado el ejercicio extensionista e invasión cultural en contextos como el rural, en el que buscamos, según el autor, convencer a las poblaciones rurales de aceptar nuevas dinámicas que no están dentro de sus prácticas, mostrándolas bajo el marco de prácticas educativas. Lo anterior, lo define como la “extensión educativa o domesticación”, extender algo desde la sede del saber hasta la sede de la ignorancia para salvar con este saber a los que habitan en aquella (p 25).

Para este autor, más que un “conjunto de contenidos extendidos” (Freire, 1998, p.29), la educación rural debe mostrarse como el conjunto de ejercicios y nuevo conocimiento que les permita a los individuos encontrar la relación, relevancia y beneficio con su cotidianidad, sus propias prácticas y realidad. Así lo plantea en el siguiente apartado cuando lo relaciona con el proceso de aprendizaje.

En el proceso de aprendizaje, sólo aprende verdaderamente aquel que se apropia de lo aprendido, transformándolo en aprehendido, con lo que puede, por eso mismo,



reinventarlo, aquel que es de aplicar lo aprendido-aprehendido, a las situaciones existenciales concretas. Por el contrario, aquel que es llenado por otro, de contenidos, cuya inteligencia no percibe, de contenidos que contradicen su propia forma de estar en el mundo, sin que sea desafiado, no aprende (Freire, 1998, p.28).

En este mismo sentido, González et al. (2012), señalan la poca visibilización de lo que se entiende por educación rural o de la comprensión de ésta:

Esta situación tiene que ver parcialmente con un débil reconocimiento de la especificidad de lo rural en algunos programas, y otras veces con una postura que prefiere no hablar de distintas educaciones de una sola. Por esta vía se privilegia la visión de la inequidad en cuanto a la situación de lo rural y de la educación rural, y se deja un poco de lado la perspectiva ruralista, que enfatiza los aspectos singulares de lo rural y, por ende, de la educación rural (p. 267).

Además de las diferentes aproximaciones a lo que varios autores entienden por rural y por educación rural como tal, consideramos necesario incluir en esta categoría algunas concepciones sobre los maestros/maestras rurales y su formación, teniendo en cuenta que ellos y ellas son una de las figuras grandes en la educación rural, y que, por otra parte en nuestro estudio, tanto sus voces como su formación y perfil configuran el sentido de toda la investigación.

Como lo afirman González et al. (2012), la formación de maestros y maestras para el sector rural en nuestro país no ha tenido gran protagonismo a lo largo de la historia, y la formación general que reciben desde las normales o las facultades de educación, no hace mucho hincapié en las especificidades del contexto rural. Si bien han existido Escuelas Normales Rurales (ENR) y programas en pocas universidades del país, entre ellas El Centro Universitario



de Bienestar Rural, la Universidad Católica de Oriente y la Universidad Pedagógica Nacional, que se han preocupado por formar a los maestros para enfrentar las particularidades de los contextos rurales desde décadas pasadas, dicha reflexión y preocupación a nivel nacional sigue siendo muy reducida.

No obstante, a continuación, desde Zamora (2010) resaltamos algunas características que ostentan en general nuestros maestros y maestras rurales, para ilustrar un poco más este tema de educación rural.

En primer lugar, tenemos a maestros y maestras que pertenecen a escuelas mono y bio docentes, que tiene a cargo todos los grados en un grupo y que no tiene la posibilidad en muchas ocasiones de consultar, socializar y buscar ayuda con otros compañeros, ya que es el único en el plantel. Otra característica es la creatividad y recursividad que deben tener frente a la escasez de materiales y precariedad de condiciones y a la necesidad de buscar estrategias que sean pertinentes para adaptar lo existente a las necesidades del contexto rural. En tercer lugar, tenemos el alto grado de tolerancia ante condiciones como reducida escolaridad de los acudientes de los niños y niñas, así como la dificultad de permanencia de los/las estudiantes en las escuelas.

#### ***Modelo pedagógico Escuela Nueva.***

Para referenciar los orígenes de Escuela Nueva, retomamos a Del Pozuelo, Gutiérrez, Ocaña, y Plaza (2013), cuando sostienen que nació en Europa a finales del siglo XIX como un modelo pedagógico y cuyos principales precursores fueron Rousseau, Pestalozzi, Froebel y Herbart. Su objetivo era crear un modelo de escuela diferente al tradicional, que se preocupara por



Convertir al niño en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje (paidocentrismo), mientras que el profesor dejará de ser el punto de referencia fundamental

(magistrocentrismo) para convertirse en un dinamizador de la vida en el aula, al servicio de los intereses y necesidades de los alumnos (Del Pozuelo, Gutiérrez, Ocaña, & Plaza, 2013, p. 3)

Otras denominaciones con las cuales se ha hecho referencia a este modelo son *Escuela Activa* o *Escuela Progresista*. Este último nombre fue el que el modelo recibió en Estados Unidos, el cual se basaba en los principios de Dewey y cuya filosofía era “aprender haciendo” (Del Pozuelo et. al, 2013, pp. 4, 5).

Entre los principios psicopedagógicos de Escuela Nueva resaltan el respeto por la individualidad del niño y, por ende, una educación personalizada; y el desarrollo de todas las capacidades del niño, especialmente la creatividad y la libre expresión (Pérez, 2010)

Si bien en este contexto internacional se hace referencia al modelo de Escuela Nueva, la construcción teórica hallada está basada en los principios recién mencionados, pero no se encontró ninguna conexión entre el modelo y el área rural. Dicho vínculo se empieza a evidenciar en el contexto colombiano en 1961:

Colombia dentro del proyecto piloto de UNESCO para América Latina, se organizó en el Instituto Superior de Educación Rural –ISER- de Pamplona, Norte de Santander, la primera escuela unitaria, la cual tuvo carácter demostrativo y se constituyó en orientadora de la capacitación nacional de escuela unitaria. La experiencia se expandió rápidamente a



100 escuelas en Norte de Santander, y en 1967 el Ministerio de Educación Nacional la expandió a todo el país (MEN, portafolio de modelos educativos, p. 12).

En esta línea, de acuerdo con lo que establece el Ministerio de Educación Nacional (2015), este modelo pedagógico adquirió una estructura sólida en el país en la década de los 70 con el fin de suplir las necesidades de las primarias rurales, ya que en esa época se comprobó que había pocos niños y niñas en las escuelas rurales y por lo tanto no era factible ofrecer todos los grados, sino crear la figura del docente multigrado, quien en una misma aula tuviera estudiantes de grados, edades y características diferentes. Gómez (2010) afirma en este respecto que

La Escuela Nueva (E. N.) es un modelo de escuela rural colombiana, vigente desde 1975, que ofrece cinco (5) años de primaria con uno o dos maestros. Su propósito es ofrecer primaria rural completa, a bajo costo, mediante un sistema de autoaprendizaje activo y flexible, basado en... procesos de promoción flexible del estudiante de un grado escolar a otro (p. 282).

No obstante, esta propuesta no tuvo el resultado esperado (MEN, 2015), motivo por el cual

Un grupo de pedagogos de la Universidad de Pamplona, basados en las teorías de la "Escuela Activa", diseñaron unas guías para que los niños que ya sabían leer y escribir pudieran tener una ruta de aprendizaje autónomo con una serie de actividades didácticas.

La idea era que pudieran transitar por los temas y áreas del conocimiento, de tal manera que el maestro tuviera espacio para atender a los niños que aún no sabían leer ni escribir (MEN, 2015).



El objetivo de las guías era reducir los índices de deserción escolar en el sector rural, ya que se observaba que en muchas ocasiones los niños salían de la escuela porque tenían que dedicarse a hacer labores del campo con sus familias. Así, las guías debían desarrollar el aprendizaje autónomo de los niños y niñas ya que se proponía que cada uno trabajara a su ritmo. Además, se proponía el trabajo en equipo con el fin de potencializar y aprovechar las habilidades de cada estudiante y el trabajo cooperativo (MEN, 2015).

En cuanto al contenido de las guías, se tuvieron en cuenta las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, y ciencias naturales, las cuales corresponden a algunas de las áreas obligatorias y fundamentales establecidas en la ley general de educación 115 (Congreso de la República de Colombia, 1994). Además de las guías para los niños, se diseñó una guía para los educadores y se proponía su capacitación en el uso de dicho material, como establece el MEN (Portafolio de modelos educativos) “Los docentes son capacitados para desarrollar los elementos y estrategias de Escuela Nueva a nivel de aula y comunidad. Se forman a través de talleres vivenciales que siguen metodologías similares a aquellas que luego aplicaran con sus alumnos”. Después de que los docentes ponen en práctica el modelo, se reúnen en microcentros para compartir sus experiencias y reflexionar sobre éstas (MEN, 2015).

A manera de síntesis, retomamos el siguiente cuadro presentado por el Ministerio de Educación Nacional (Modelos pedagógicos) en el que se da cuenta de las especificidades del modelo.

Nombre	¿Qué es?	Implementación	Material utilizado	Grados que ofrece/ Edad	Pedagogía	Entidad oferente*
Escuela Nueva	<p>La Escuela Nueva es un modelo educativo para zonas de baja densidad de población. Permite atender la primaria completa en escuelas multigrado, en la cual se ofrecen los cinco grados de la primaria con uno, dos y hasta tres docentes.</p> <p>El modelo ofrece también respuestas para escuelas de zonas marginales urbanas.</p>	<p>Se implementa a través de los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos de autoaprendizaje que estimulan el trabajo individual y grupal, con ejercicios graduados y secuenciados</li> <li>• Rincones de aprendizaje que permiten a varios grupos realizar actividades simultáneas</li> <li>• El profesor es un facilitador.</li> <li>• Las guías se adaptan con contenidos locales</li> <li>• Se desarrollan valores y competencias democráticas a través del gobierno escolar y la participación comunitaria</li> <li>• Se aplica la promoción flexible, que anula el concepto de repitencia con actividades remediales</li> <li>• Formación permanente de maestros gracias al establecimiento de redes (microcentros) y las visitas de las escuelas demostrativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos-guía de aprendizaje,</li> <li>• Una biblioteca de aula</li> <li>• Materiales educativos de apoyo para las ciencias naturales</li> <li>• Mesas hexagonales que facilitan el trabajo en equipo</li> </ul>	Básica primaria (1° a 5° grado)	<p>Se fundamenta en tres principios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanza activa,</li> <li>• Promoción flexible y</li> <li>• Relación escuela y comunidad</li> </ul> <p>El niño/a es el centro del aprendizaje: aprende haciendo y jugando</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ministerio de Educación y Secretarías de Educación de todo el país.</li> <li>• Fundación Volvamos a la Gente.</li> <li>• Federación Nacional de Cafeteros (Comité de Caldas).</li> <li>• Universidad de Pamplona.</li> </ul>

Después de hacer un rastreo documental sobre este modelo en nuestro país, hemos encontrado poca teorización en cuanto a la enseñanza de la lengua extranjera. Únicamente hallamos el programa llamado ECO (English For Colombia), diseñado por el Ministerio de Educación Nacional (2011) en el marco del Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE). El objetivo de ECO es desarrollar las competencias de escucha, habla, lectura y escritura correspondientes al nivel A1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y fomentar la adquisición de vocabulario por medio de “un material audiovisual para promover el acceso a una educación de calidad a las comunidades ubicadas en los lugares más remotos del país” (MEN, 2011).

En cuanto a la metodología, el MEN (2011) decreta que

ECO es un programa de inglés como lengua extranjera para estudiantes colombianos que se basa en cinco fundamentos teóricos que orientan su diseño. Estos fundamentos

pedagógicos son el Enfoque Comunicativo, el aprendiz como centro del proceso, la

Escuela Nueva, el Aprendizaje Basado en Tareas y la Instrucción Interactiva a través de la





## Radio.

Con referencia al modelo pedagógico Escuela Nueva, el MEN establece que ECO se alinea a sus principios ya que “se podrá usar en contextos multigrados con estudiantes en diferentes rangos de edad ya que permite que el educador asigne roles específicos a los estudiantes con diferentes grados de desarrollo cognitivo” (MEN, 2011).

En cuanto a la ejecución de ECO, el MEN (2014) sostiene que

La implementación de ECO inició en agosto (2014) y se está realizando a través de la firma internacional *Educational Development Center Inc* (EDC) en 250 sedes educativas rurales focalizadas, para beneficiar a igual número de docentes que pertenecen a las Secretarías de Educación de Arauca, Cesar, Meta, Norte de Santander, Valle, Tolima, Boyacá y Cartagena.

Por este motivo, ninguno de los/las docentes participantes en nuestro estudio ha tenido la oportunidad de hacer parte de esta propuesta, ya que todos ellos/ellas pertenecen a la Secretaría de Educación del Departamento de Antioquia, el cual no está incluido en la lista de lugares para ser llevada a cabo.

## Revisión de Literatura

A partir del rastreo bibliográfico, encontramos varios estudios que tienen una conexión directa con los temas que abordamos en nuestro proyecto, o que han indagado por aspectos similares. Esta revisión la agrupamos en tres categorías, a saber, política lingüística nacional, percepciones de los/las docentes de inglés y procesos de formación en el sector rural, las cuales nos permiten no sólo clasificar los estudios que se han hecho sino también tener un panorama



más amplio de los avances que se han llevado a cabo en el campo investigativo tanto en el contexto nacional como en el internacional y que hacen referencia a nuestros temas de interés.

En la primera categoría, citamos algunos estudios que, si bien no corresponden a investigaciones de campo, hacen un análisis y cuestionan las bases del Programa Nacional de Inglés en el país, pero nos centramos en describir estudios que han debatido la manera en la que el PNI ha sido implementado en el ámbito nacional, haciendo hincapié en las propuestas de capacitación que ha ofrecido para docentes y en los recursos brindados para la enseñanza del inglés.

En la segunda categoría, agrupamos algunos estudios que se han preocupado por explorar las percepciones, opiniones y reflexiones de docentes de inglés de primaria con respecto a la implementación de políticas públicas lingüísticas.

En la última categoría, referenciamos los estudios que se han interesado por examinar estrategias para adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en contextos rurales.

### **Política lingüística nacional.**

Después de realizar una búsqueda exhaustiva de estudios que indagaran sobre aspectos referentes a las propuestas de la política lingüística nacional y su implementación en Colombia, encontramos varios que analizan el PNB (Cárdenas, 2006; De Mejía, 2011; Fandiño, Bermúdez & Lugo, 2012; Galindo & Moreno, 2008; Sánchez & Obando, 2008; Usmá, 2009; Velasco, 2011), todas las cuales hacen referencia al Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) 2004-2019 y de los cuales hacemos mención brevemente a continuación.

Algunos de estos estudios permiten visualizar los antecedentes del PNB en el país, en los que se hace un recuento de las reformas educativas y lingüísticas llevadas a cabo antes de la



creación del PNB y, a la vez, enuncian los orígenes, objetivos y áreas de intervención de éste, haciendo énfasis en algunos procesos interrelacionados y sincrónicos que se generan durante la formulación e implementación de dicha política como, por ejemplo, estratificación de lenguas y culturas, instrumentalización de la lengua, inequidad, entre otros (Usma, 2009). En otros estudios se hace un análisis de los pro y los contra del PNB, se presentan propuestas de reforma y se establece la necesidad de teorizar la enseñanza de una lengua extranjera en la primaria ya que ni las instituciones educativas ni los/las docentes de inglés cuentan con un marco teórico sobre este proceso ni con orientaciones metodológicas de cómo proceder (Fandiño, Bermúdez & Lugo, 2012). Asimismo, en algunas investigaciones documentales se hace un estudio minucioso del PNB y se critica, entre otros aspectos, la poca cobertura de éste en los contextos rurales (Cárdenas, 2006). En la misma línea, autores como Sánchez y Obando (2008) analizan diferentes factores y requisitos que es necesario tener en cuenta para que el PNB sea efectivo en el país pero siendo justo y gratificante para los diferentes actores educativos. Otros estudios describen el PNB, presentan algunos resultados parciales y mencionan algunas consecuencias negativas de esta política como el desconocimiento de otras lenguas habladas en el contexto Colombiano (Galindo & Moreno, 2008). En la misma línea, en otros estudios se recalca el desconocimiento desde el PNB de otras lenguas extranjeras así como de las 69 lenguas indígenas que se hablan en Colombia, concluyendo que las lenguas del territorio nacional son subestimadas y asociadas con subdesarrollo, pobreza y retraso y mostrando la tensión que se crea cuando el MEN, por un lado, promulga la necesidad de que los colombianos seamos bilingües (inglés-español), y por otro lado, promueve discursos de etnoeducación (De Mejía, 2011). En otros análisis se describe la manera en la que las instituciones educativas del país se aproximan al bilingüismo, analizando los estándares propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia



para las Lenguas, el proceso que los/las niños/as llevan a cabo cuando aprenden otra lengua y las implicaciones para los salones de clase (Velasco, 2011).

Recapitulando, en los estudios rastreados se describe cómo está planteada la política lingüística nacional; además, si bien unos autores visualizan algunos aspectos positivos en el PNB, la gran mayoría de ellos son condicionados a diversas propuestas de cambios; y finalmente, en la mayoría de ellos se examinan los aspectos que limitan en gran medida el buen desarrollo de esta política en el país como la poca cobertura en todo el territorio nacional, la descontextualización con las necesidades de cada región, el número excesivo de estudiantes por grupo, la falta de dotación de recursos a las instituciones educativas, el desconocimiento de otras lenguas autóctonas del país, entre otros; aspectos que parecen haber sido relegados al tenerse en cuenta la forma como se ha implementado hasta ahora.

Por otra parte, en nuestra búsqueda encontramos muy pocos estudios que correspondieran a investigaciones de campo, de los cuales damos cuenta a continuación.

Un primer estudio fue llevado a cabo por 20 investigadores entre los cuales están siete docentes universitarios, cuatro estudiantes de maestría y nueve estudiantes de pregrado (Cárdenas & Miranda, 2014). Este estudio hizo parte de una investigación macro que analizó diversos aspectos de la ejecución del PNB (2004-2019) en Santiago de Cali, pero esta investigación en particular se centró en reconocer y estudiar las condiciones de implementación del PNB en instituciones públicas y privadas en cuanto a la gestión escolar y los niveles de competencia en inglés de los/las docentes haciendo un contraste con lo que se pretende lograr desde la política.

Se tuvieron como antecedentes algunos estudios llevados a cabo en Latinoamérica que ponen de manifiesto la incongruencia que existe entre lo que plantean las políticas y lo que en



realidad se puede hacer desde la práctica educativa; además, algunos estudios realizados a nivel nacional a través de los cuales se cuestionan aspectos del PNB como la hegemonía del inglés sobre lenguas habladas en el contexto nacional, la adopción de modelos extranjeros, los escasos recursos para la enseñanza de inglés, las clases superpobladas, la carencia de profesores/as formados/as para enseñar inglés en la básica primaria, entre otros.

La investigación correspondió a un estudio de caso colectivo o múltiple. Los participantes fueron 220 docentes de los sectores público y privado, y 40 directivos docentes (rectores y coordinadores) todos pertenecientes a 56 instituciones que representan las 22 comunas en que está dividida administrativamente la ciudad de Cali y se ubican en estratos socioeconómicos bajos y medios. Para la recolección de información se utilizaron métodos mixtos como encuestas, entrevistas, grupos focales, una prueba para medir el nivel de inglés de los docentes y análisis de documentos. Los datos cuantitativos se analizaron con la ayuda del paquete estadístico SPSS (Serial 10135365) y de Excel, mientras que con los cualitativos se utilizó el análisis temático, con lectura-relectura, comparación y contraste de información, codificación, generación y definición de categorías.

Los resultados arrojaron una gestión de los recursos y del talento humano insuficiente para apoyar los procesos de implementación de la política educativa; el hecho de no adquirir recursos nuevos pone en desventaja el proceso de enseñanza-aprendizaje en el sector público; además, se presenta una problemática específica en la primaria donde se comprobó que los/las docentes que enseñan inglés no han hecho estudios universitarios en programas de lenguas y en las instituciones educativas públicas, sólo el “16,7 % asignó el área a licenciados en lenguas” (pp. 58, 59) Además, los niveles de lengua de los/las profesores/as están, generalmente, por debajo de las metas del PNB, ya que de todos los participantes en el estudio sólo “el 17 % de los docentes



del sector público y el 40 % del sector privado tienen los niveles buscados dentro de los objetivos de la política” (p. 60). Asimismo, en la investigación se percibió cierta resistencia de los/las docentes del sector público hacia el inglés ya que expresaron que no fue su área de formación inicial y que se ven en la obligación de aprenderlo y enseñarlo. Por consiguiente, las autoras afirman que si se tuvieran en cuenta aspectos como los analizados en el estudio, habría que tomarse más tiempo para alcanzar las metas propuestas por el PNB.

El segundo estudio hallado, tenía como propósito examinar la visión de algunos actores educativos, como docentes de inglés, coordinadores, rectores, secretarios de educación y jefes de núcleo, con respecto a la forma en que el Programa Nacional de Bilingüismo ha sido implementando en las nueve regiones del Departamento de Antioquia (Correa, Usma & Montoya, 2014).

Los autores tomaron como referencia lo que Heck (2004) llama una “perspectiva alternativa” (p.159), y Levinson, Sutton y Winstead (2009) lo definen como un enfoque crítico sociocultural (p.778), ya que los autores del estudio pretendían analizar cómo estaba siendo visualizada la política y las acciones que ésta envolvía por los agentes encargados de implementarlas. Asimismo, siguieron a Marshall (1997 en Heck, 2004, p.33) en el intento de redefinir las acciones propuestas por el MEN para que estuvieran más en consonancia con las necesidades y realidades de los actores educativos. Por último, el estudio estuvo atravesado por los discursos democráticos sobre profesionalización propuestos por Day y Sachs (2009), y Whitty (2002) con base en Apple (1996), debido a la intención de promover la participación legítima de los docentes y directivos en la política, de crear reformas educativas a nivel local y de generar alianzas entre los diferentes agentes de la educación.



El estudio fue de corte cualitativo y se llevó a cabo una metodología de caso en escenarios múltiples (Heck, 2004, p. 220). Se tomaron datos de 36 instituciones educativas de 21 municipios ubicados en las nueve subregiones del Departamento de Antioquia. Para la selección de los municipios se tuvo en cuenta el de mayor y menor número de habitantes, y en las subregiones con mayor número de municipios se eligió un tercer municipio con un número intermedio de habitantes. En total participaron en el estudio 180 docentes de inglés de primaria y secundaria, y 56 autoridades educativas. Para la recolección de información se utilizaron múltiples fuentes especialmente de corte cualitativo como entrevistas individuales, grupos focales, grabaciones y documentos maestros. El análisis de la información se realizó de forma deductiva-inductiva y por etapas (Heck, 2004).

En la sección de resultados, inicialmente se establecieron las acciones implementadas por SEDUCA (Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia): Creación de una gerencia de bilingüismo en 2007; lanzamiento de mesas municipales y departamentales de bilingüismo; programas de capacitación docente en inglés y metodologías para docentes de primaria y secundaria. Estos últimos fueron llevados a cabo primero por el Politécnico Jaime Isaza Cadavid (2005), en el cual se convocó a todos los docentes de secundaria de cualquier asignatura; y luego por la Universidad Nacional (2008), en la que participaron 218 docentes de todas las asignaturas; además, a través de programas de inmersiones en San Andrés, Barranquilla y Armenia (2008) de los que hicieron parte 180 docentes.

Posteriormente, se dieron a conocer las percepciones de los participantes del estudio sobre cada una de estas acciones. Con referencia a la gerencia de bilingüismo, expresaron que no tuvo los resultados esperados principalmente porque se elegían líderes de otras profesiones, no conocedores de temas como el bilingüismo, el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua



extranjera, la política lingüística nacional; además, porque las entidades seleccionadas para la capacitación docente no tenían trayectoria en la formación de maestros. En cuanto a las mesas de bilingüismo, los participantes recomendaron que se contextualizaran los estándares a las particularidades de las regiones ya que no estaban en concordancia con éstas. Con respecto a los programas de capacitación docente, se expresaron las siguientes limitantes: Desarticulación de las instituciones formadoras en cuanto al saber disciplinar y al pedagógico y didáctico, además de falta de continuidad ya que para cada capacitación se elegían diferentes docentes; baja cobertura ya que como afirmaban los participantes, había favoritismo por los docentes normalistas y los cupos sobrantes se repartían entre los demás, así, sugirieron tener en cuenta a todos los docentes, incluyendo a los provisionales y a los del sector rural “ya que estos habían sido relegados de todo el proceso” (p. 109); heterogeneidad en la composición de los grupos, ya que se incluían docentes de primaria y secundaria, y de niveles altos y bajos en cuanto al manejo de la lengua, lo que dificultaba un buen desarrollo de la capacitación; contenidos inadecuados de los cursos, ya que eran repetitivos, orientados a los docentes de secundaria, no se brindaba oportunidad de practicar lo aprendido, ni acompañamiento una vez terminada la capacitación; pocos espacios para asistir a las capacitaciones y para difundir lo aprendido, porque las jornadas eran programadas en lugares lejanos y fines de semana, y hacía falta la socialización de lo que aprendían los que sí podían asistir. Asimismo, se mencionaron otras problemáticas como los escasos recursos financieros, tecnológicos y didácticos de las instituciones para la enseñanza de inglés, y en cuanto a algunos materiales brindados por SEDUCA, los participantes afirmaban que no eran suficientes ya que los tenían que compartir y que muchos tenían niveles de inglés muy avanzados; también se nombraron dificultades de orden legislativo como “la falta de docentes capacitados en inglés en la primaria, la alta movilidad de los docentes, la baja intensidad horaria, el alto número de estudiantes por grupo y un sistema de evaluación inadecuado” (p. 111); por





último, se enunciaron algunas problemáticas sociales en las regiones que también deberían ser consideradas.

### **Percepciones de los/las docentes de inglés.**

En nuestra búsqueda de estudios que indagaran sobre las percepciones de los/las docentes de inglés en cuanto a su formación y a la ejecución de la política lingüística, encontramos varios estudios desarrollados a nivel internacional, los cuales se describen a continuación.

Para comenzar, rescatamos una investigación realizada por Chacón (2006), la cual pretendía examinar las apreciaciones de los/las maestros/as de inglés acerca de sus procesos de formación inicial.

Se siguieron autores como Crandall, 1999; Cullen, 1994; Freeman, 1989; Lafayette, 1993; Li, 1998; Tedick y Walter, 1995, para sostener que en muchos programas de formación docente en lenguas extranjeras se estudia la gramática, la fonología, la morfología, y la sintaxis desde un punto de vista teórico, haciendo particular énfasis en el estudio de la estructura de la lengua de una manera fragmentada y descontextualizada. Por otra parte, Tedick y Walter (1995) y Hancock (1981) señalan que los programas de formación para profesores de lenguas deben seguir un enfoque comunicativo, integrando la lengua y la cultura para convertirse en usuario de la lengua (Cullen, 1994). En la misma línea, se retoma a Brosh (1996) quien encontró entre las características más importantes de un docente eficaz, en primer lugar, la competencia comunicativa, y en segundo lugar, la habilidad para organizar, explicar, y mantener el interés y motivación de los estudiantes.

En consecuencia, el Enfoque Comunicativo Funcional (CLT) propuesto para la enseñanza y aprendizaje de lenguas (Richards & Rodgers, 2001; Savignon, 1983) se centra en el propósito



comunicativo del acto del habla, y responde a la necesidad de promover la comunicación y desarrollo de las habilidades para comprender, hablar, leer y escribir en la lengua meta.

Los participantes del estudio fueron 100 docentes de inglés de 51 escuelas básicas de Venezuela (34 privadas y 17 públicas) de los grados séptimo, octavo y noveno. Para hacer la recolección y análisis de la información se tuvieron en cuenta métodos mixtos como encuestas, entrevistas semiestructuradas a 20 docentes, y análisis de documentos, los cuales permitieron la triangulación de la información.

La autora encontró como resultados una insatisfacción del 85% de los entrevistados con relación a la formación docente inicial, ya que hubo énfasis en el componente gramatical dejando de lado el comunicativo. Por otra parte, los participantes manifestaron una falta de conexión entre la formación disciplinar (lenguas) y el componente pedagógico de la carrera, para el cual un porcentaje alto de asignaturas se presenta en español y no está orientado al uso del idioma en contextos reales. Asimismo, más de la mitad de los participantes afirmó que no ha hecho parte en programas de formación y actualización permanente durante su carrera profesional. Para finalizar, los/las docentes proponen dos cambios para los programas de formación inicial: el primero tiene que ver con el papel de la lengua extranjera, la cual no debería ser únicamente el objeto de estudio sino el medio de comunicación; y el segundo, que se debe trascender la formación disciplinar y pedagógica, teniendo en cuenta las problemáticas reales del entorno de la escuela, para que haya vínculo entre teoría y práctica.

Un segundo estudio se enfoca en explorar las percepciones de algunos/as maestros/as sobre las políticas de la enseñanza de inglés en su país y explicar por qué hay una brecha entre lo propuesto desde la norma y lo que los/las docentes llevan a cabo en sus aulas (Wang, 2008).

Se toman en cuenta varios autores como Cohen y Ball (1990) y McLaughlin (1987) quienes afirman que los/las docentes no siempre hacen lo que los creadores de las políticas esperan, y no



siempre actúan en pro de alcanzar los objetivos propuestos en las políticas. Asimismo, se consideran los aportes de Spillane, Reiser y Reimer (2002) los cuales establecen que existe una diferencia entre lo que los creadores de las políticas establecen y lo que los docentes hacen, debido a que tal vez estos últimos no tienen las habilidades, conocimientos y demás recursos necesarios. Por último, se citan Silver y Skuja-Steele (2005) quienes argumentan que aunque los docentes pueden entender los objetivos de las políticas, se centran en las prioridades inmediatas de su contexto y con base en éstas planean su enseñanza. Asimismo, establecen que las políticas son interpretadas de acuerdo con las dimensiones personales y sociales de los docentes.

El estudio fue de corte cualitativo equivalente a un estudio de caso. Los participantes fueron dos docentes, uno adulto experimentado y uno joven novato. El estudio se desarrolló en un contexto universitario de China en el cual se ofrecen dos tipos de enseñanza del inglés: uno para los estudiantes que estén realizando una carrera de idiomas y otro para los estudiantes que estén haciendo carreras de las demás ramas como artes, ingenierías, etc. La mayoría de los/las estudiantes pertenecen al área rural. Las técnicas para la recolección de datos fueron observación de clase y entrevistas. Se hizo el análisis de observaciones, registros auditivos de clase, y de notas tomadas sobre las clases y se definieron categorías emergentes basadas en las notas de clase y en las entrevistas. Para la interpretación de la entrevista, se tomó en cuenta el modelo interpretativo del paradigma cualitativo (Hatch, 2002) que permite elaborar inferencias, redefinir conceptos, entre otros.

Entre los resultados generales hallados, se presenta una brecha entre lo que los creadores de las políticas públicas referentes a la enseñanza de inglés pretenden que los maestros y maestras logren y lo que estos implementan en sus clases. Algunas de las razones son: Falta de entendimiento o interpretación errónea de las políticas; falta de habilidad para llevarlas a cabo;



discrepancia entre lo que proponen las políticas y los conocimientos previos de los profesores, sus creencias y las experiencias que hayan vivido; divergencia entre lo que exigen las políticas y los requerimientos de sus contextos educativos, aquello que se les pide desde las instituciones educativas, como la preparación de estudiantes para tomar exámenes, entre otros.

Un tercer estudio hallado buscaba explorar las percepciones de algunos/as docentes acerca de la implementación y efectos de la política lingüística en cuanto a la obligatoriedad de la enseñanza del inglés en los primeros grados de primaria de algunas escuelas del sector público y un nuevo programa de capacitación docente para llevar a cabo tal fin (Fallon & Rublik, 2012).

Los investigadores tuvieron en cuenta a autores como Newport (1990) quien sostiene que la habilidad de aprendizaje de una lengua disminuye con la edad y este proceso se hace más lento y difícil. Asimismo, contrastan estas afirmaciones con las de Cenoz (2002) quien habla de la facilidad de los adultos para aprender un idioma, más que los jóvenes. Finalmente, retoman a Jhonson y Newport (1989) quienes aseveran que hay falta de certeza sobre la edad precisa en que un individuo debe iniciar el aprendizaje de una segunda lengua en las instituciones educativas.

Este estudio era cualitativo con un enfoque exploratorio – descriptivo (Jensen & Rodgers, 2001; Robson, 1993; Yin, 1993). Los participantes eran docentes, docentes de apoyo, y otros/as maestros/as quienes participan en los procesos de implementación de la enseñanza de una segunda lengua en varios colegios y escuelas francófonas del sector público en Quebec. Todos/as ellos/ellas considerados bilingües (inglés y francés), con varios años de experiencia en la enseñanza del inglés, licenciados/as en idiomas y algunos (los docentes de apoyo) magísteres en enseñanza del inglés como segunda lengua. Para la recolección de la información se aplicaron algunas técnicas como entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos oficiales de las



instituciones. La información obtenida fue codificada, categorizada y triangulada. Para facilitar el manejo de toda la información recolectada, también utilizaron un software de análisis cualitativo denominado “Atlas-t” para analizar la información.

En cuanto a los resultados del estudio, los/las maestros/as expresaron aprobación frente al proceso de enseñanza de inglés en los primeros grados de la primaria. Si bien, establecen que se deben hacer modificaciones en cuanto la intensidad horaria para la enseñanza de la lengua extranjera, ya que la consideran escasa, reconocen una actitud positiva de los/las niños/as frente al idioma, la cual está muy relacionada con las actividades de clase (canciones, cuentos, dibujar, colorear...) y la metodología llevada a cabo por ellos (TPR). Por otra parte, se encontró que los/las docentes reconocieron que el programa de capacitación docente para enseñar inglés en los primeros grados de primaria les brindó bases sobre la actualización del currículo. Sin embargo, enunciaron varias limitantes de la política lingüística como: desconexión entre ésta y las particularidades de cada región; insuficientes docentes de inglés en el momento de la implementación de la política; y falta de unanimidad en la interpretación de la política en las diferentes escuelas.

### **Procesos de formación en el sector rural.**

Con respecto a estos procesos, Gil y Ruiz (2009) realizaron una investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de inglés y el enfoque comunicacional adaptados a los contextos rurales. El objetivo del estudio era analizar los programas de educación media y diversificada para determinar la presencia de estrategias en el enfoque comunicacional para la enseñanza de inglés, aplicadas a las características del contexto rural.



Algunos de los autores tenidos en cuenta fueron Ausbel (1998) quien, en cuanto al aprendizaje significativo, argumenta que el grado de significatividad es un elemento que varía de sujeto a sujeto, y está determinado por la adecuación de los conceptos integradores que posea. Asimismo, se hace referencia a Díaz y Hernández (2002) quienes enumeran unos principios que condicionan el éxito del aprendizaje significativo como proceso constructivo, nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, interacción con otros. Para terminar, se hace alusión al enfoque comunicativo propuesto por Oxford (1997) quien sostiene que se deben integrar las habilidades para darle sentido a lo que se enseña y aprende y que se debe conectar con la vida cotidiana.

Los participantes del estudio fueron 104 estudiantes y tres docentes de inglés. Entre los métodos para la recolección de información se llevaron a cabo una encuesta realizada a los estudiantes (se indagaba por las relaciones/necesidad del aprendizaje del inglés en su contexto), un cuestionario a los docentes participantes (para obtener información sobre las estrategias que están aplicando para la enseñanza-aprendizaje del idioma, identificación de los elementos que intervienen en dicho proceso y el impacto que tienen en la comunidad rural donde se ubica la escuela). El análisis de datos se hizo mediante el uso de la estadística descriptiva. En dicho análisis se evidencian los resultados en porcentajes.

Como resultados, los autores encontraron que el proceso de enseñanza de inglés en el sector rural carece de significatividad, en muchos casos porque los docentes no implementaban estrategias para contextualizar las actividades y metodologías en las clases de acuerdo con las características y condiciones de sus alumnos y del territorio. Hallaron también una desconexión entre la enseñanza del inglés y la forma de vida de la población, la cual se basa principalmente en la agricultura. Estos resultados plantean la necesidad de hacer énfasis en la enseñanza del inglés



mediante el enfoque comunicacional que considere los recursos de la comunidad a objeto de generar el aprendizaje significativo del/de la estudiante.

Un segundo estudio fue realizado por Zamora et al. (2012), cuyo objetivo fue establecer primero, en qué consiste la especificidad (si la hay) del ejercicio de la educación rural; y segundo, si los maestros y maestras han recibido en su formación inicial o en servicio algún tipo de preparación que los cualifique para su desempeño en ambientes rurales.

Los participantes fueron más de 400 maestros y maestras de más de 100 municipios de Colombia de 13 departamentos que representan siete regiones. Por ello, los resultados se pueden generalizar a la totalidad del país. No obstante, por razones que no cabe tratar aquí, los maestros y maestras de preescolar y primaria están sobre-representados en este estudio, por lo cual fueron muy pocos los educadores (rurales) de secundaria y de media que respondieron los cuestionarios, que fueron entrevistados o que formaron parte de los llamados grupos de discusión, correspondientes a las tres técnicas principales de recolección de información utilizadas en ese estudio.

En cuanto a los resultados, se hizo un balance general desde las experiencias universitarias que ofrecen programas de formación rural: Universidad Católica de Oriente, Universidad de los Llanos, Centro Universitario de Bienestar Rural, y Universidad Pedagógica Nacional. Lo primero es que, por ser muy pocos los programas identificados, es difícil hablar de tendencias en sus propuestas formativas. Puede afirmarse que cada experiencia tiene sus propias características. No obstante, hay algunos elementos más o menos comunes. A continuación nos referiremos tanto a estos como a los que no lo son, pues hay orientaciones valiosas en cada experiencia que conviene destacar.



***La fundamentación de la categoría rural.***

En general puede decirse que estas experiencias universitarias parten de una sólida fundamentación en torno de la categoría rural, que suele enmarcarse en una visión definida del desarrollo rural y del desarrollo social.

***Las distintas posiciones frente a la denominación de la educación rural.***

No hay consenso en cuanto a aceptar y adoptar la categoría educación rural. Esta situación tiene que ver parcialmente con un débil reconocimiento de la especificidad de lo rural en algunos programas, y otras veces con una postura que prefiere no hablar de distintas educaciones sino de una sola. Por esta vía se privilegia la visión de la inequidad en cuanto a la situación de lo rural y de la educación rural, y se deja un poco de lado la perspectiva ruralista, que enfatiza los aspectos singulares de lo rural y, por ende, de la educación rural.

***La escasa profundización alrededor de la categoría de educación rural y sus similares.***

Al tiempo que se halla una interesante sustentación alrededor de lo rural, llama la atención que se le destina poco espacio a la reflexión alrededor de la propia categoría de educación rural y sus similares, como son la educación para el medio rural o para poblaciones rurales.

***Los modestos desarrollos en cuanto a elementos pedagógicos y didácticos específicamente concebidos para lo rural.***

Con algunas excepciones, los programas adoptan o adaptan modelos, estrategias o enfoques más generales de la pedagogía y los aplican a lo rural, sin mayores adecuaciones. En otras palabras, se encuentran muy escasos desarrollos específicos en esta materia, asociados con estas experiencias formativas universitarias.





***La crisis de las Licenciaturas en Educación Rural.***

Sin excepción, las distintas iniciativas que llegaron a materializarse en este respecto y en momentos diferentes, se han visto en la necesidad de cerrar el ingreso de estudiantes. Son dos los motivos que han conducido a esta situación: (1) El escaso reconocimiento laboral que obtienen los egresados de estas licenciaturas, es decir que su preparación específica no hace parte del perfil exigido en los concursos para proveer cargos docentes, incluso –paradójicamente– en regiones con una amplia mayoría de población rural. (2) La aparente incompreensión por parte de las autoridades educativas del orden nacional responsables de los procesos de acreditación, frente a las particularidades formativas asumidas en estas Licenciaturas. Esto ha conducido en ocasiones a exigir lo que no deberían a estos programas, al tiempo que a desconocer las fortalezas y particularidades de la formación ofrecida. Aquí, al parecer, se encuentra otra expresión más de la tendencia a homogeneizar la educación, en este caso en materia de formación docente. Sigue primando entonces la tradicional distinción por disciplinas y niveles educativos, y relegándose la intención de atender poblaciones diversas. Toda esta situación va en contravía del texto de la Ley General de Educación, en cuanto al reconocimiento, la importancia y la legitimidad de la educación campesina y rural.

***La especificidad del ejercicio docente rural: El reconocimiento tácito de un campo muy poco explorado.***

La existencia de ciertos rasgos singulares del ejercicio rural de la profesión docente es un hecho que está allí, así sea de manera tácita, en los currículos de estas experiencias universitarias. Casi que es una premisa de la cual se parte y que explica de cierta manera la apuesta que hacen ellas hacia la formación de maestros para su desempeño rural. No obstante, el problema como



tal tiene pocos desarrollos en estos ambientes universitarios. Es decir que es difícil encontrar su rastro en el currículo de estas experiencias formativas. Responder a la pregunta de qué es lo rural de la educación rural es algo de lo cual no se ocupan mucho las universidades.

***La formación de educadores en servicio: Una oportunidad positiva que requiere de diálogo y de acuerdos con el Ministerio de Educación Nacional.***

Del recuento hecho en esta materia, al menos de lo que se desprende de los dos casos estudiados, queda claro, primero, que esta alianza entre el MEN y las universidades para fines formativos ha sido una positiva oportunidad de acercamiento de la academia con la problemática educativa rural; y segundo, que hay una fuerte tensión entre las condiciones impuestas por el MEN para la contratación de servicios de formación de educadores rurales en servicio, y lo que las 270 abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia universidades plantean como deseable o conveniente para desarrollar un trabajo de mayor calidad. El régimen establecido por el MEN para el trabajo desconoce algunas condiciones clave planteadas por las universidades, pero termina imponiéndose lo primero frente a lo segundo, pues el MEN es el contratante y quien no acoja sus condiciones quedará por fuera.

A manera de síntesis, en la búsqueda de estudios relacionados con la implementación de la política lingüística nacional, con las percepciones de los/las docentes en cuanto a su formación y a las políticas lingüísticas, y con los procesos de formación en el sector rural, pudimos encontrar varios estudios directamente conectados con estos temas.

Algunos analizan varios factores que tienen influencia en la implementación de la política lingüística, haciendo hincapié en la escasez de recursos para la enseñanza de inglés en las instituciones educativas de carácter oficial y en el perfil de los/las docentes actuales de inglés,



muchos/as de los/las cuales no alcanzan las expectativas de la política en cuanto al nivel de inglés y no han hecho estudios universitarios en lenguas; otros estudios tienen en cuenta las voces de los/las maestros/as de inglés, además de otros actores educativos, para analizar la implementación de la política desde su perspectiva, de lo cual resaltamos sus percepciones los procesos de capacitación ofrecidos; también hallamos otros estudios que tuvieron en cuenta las percepciones de los/las docentes de inglés en cuanto a su formación inicial, así como a la implementación de políticas lingüísticas; finalmente, encontramos estudios que indagan por los procesos de enseñanza del inglés en el área rural y por la formación que han recibido los/las maestros/as desde las Escuelas Normales y facultades de educación para trabajar en este contexto.

No obstante, en nuestra búsqueda no hallamos estudios que indagaran directamente por las vivencias de los/las maestros/as de inglés de primaria del sector rural con relación a la implementación del PNI, específicamente referentes a las propuestas de capacitación brindadas desde dicha política. Es por esta razón que consideramos de gran relevancia llevar a cabo esta investigación, ya que podría complementar los estudios hechos hasta ahora y proporcionar nuevas directrices que conlleven al mejoramiento de la calidad de los procesos de formación para la enseñanza del inglés y la formación de maestros/as en contextos rurales, los cuales no han sido considerados ampliamente en el campo de las lenguas extranjeras.

### **Metodología**

En esta sección damos cuenta de la ruta metodológica que guió el diseño e implementación de nuestro proyecto, así como la justificación de las elecciones hechas para la recolección y análisis de datos. Para empezar, decidimos llevar a cabo nuestro estudio bajo el enfoque cualitativo, ya que el propósito del trabajo se centró en indagar sobre un aspecto



subjetivo como lo son las vivencia de los/as docentes de inglés de primaria del contexto rural con respecto a las propuestas de formación del Programa Nacional de Inglés (PNI). En esta medida, seguimos a Castillo (2003) cuando afirma que en la investigación cualitativa el objetivo es examinar de qué manera los sujetos elegidos para llevar a cabo la investigación entienden y viven sus realidades. De esta manera, surgió el interés de analizar lo que ha significado el PNI y sus ofertas de formación aquellos/as maestros/as que participaron en nuestro estudio, la forma en que éste ha llegado al territorio en el que laboran, cómo lo han percibido, y cómo lo han materializado en sus aulas de clase. En este orden de ideas, conectamos las apuestas de dicha intención cualitativa con el siguiente planteamiento desde la literatura:

La investigación cualitativa es la interpretación de la realidad desde el punto de vista de los sujetos objeto de estudio. De ahí que la empatía buscada por el investigador, consiste en desentrañar las significaciones del colectivo social y determinar su campo y su alcance (Castillo, Jaimes & Chaparro, 2001, p. 39).

Así, nuestros esfuerzos se enfocaron en poder acceder, en la medida de lo posible, al universo de representaciones que los maestros y maestras tienen acerca de la política lingüística nacional, y en comprender el modo en que han entendido y vivido las propuestas de formación que ésta ha establecido para ellos. Quisimos entonces acercarnos a los significados que maestros y maestras han construido a partir de sus vivencias.

Partiendo de las características mencionadas anteriormente vemos como nuestro proyecto corresponde a una investigación de campo, la cual se entiende como:

Aquella que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar



variable alguna, es decir, el investigador obtiene la información pero no altera las condiciones existentes. De allí su carácter de investigación no experimental (Arias, 2006, p. 31).

Ahora bien, este tipo de estudio se pudo llevar a cabo desde distintas perspectivas como la exploratoria, la descriptiva o la explicativa como lo mencionan Arias (2006), pero en nuestro caso, después de hacer un análisis de lo que pretendíamos lograr con nuestro proyecto, optamos por apostarle a un ejercicio investigativo de tipo descriptivo, puesto que, como sostiene Gross (2010), en éste se pretende describir una situación específica dando cuenta detallada de sus peculiaridades. Dichos planteamientos conversan con nuestra intención en el trabajo, la comprensión de una realidad particular. Por consiguiente, nuestro trabajo se orientó hacia un tipo de estudio descriptivo, que va de la mano de las características del enfoque cualitativo y que nos permitió plasmar en detalle y de manera contundente cada uno de los elementos que hallamos durante el desarrollo del trabajo y que nos llevó a través de la narrativa a configurar de una manera clara las diferentes apuestas, experiencias y vivencias de los maestros participantes con respecto a las propuestas del PNI.

### **Un Estudio de Caso**

Con el fin de analizar las vivencias de un grupo de maestros y maestras de inglés de primaria de seis escuelas ubicadas en el sector rural, sobre su quehacer a partir de relación con las ofertas de formación docente ofrecidos desde el PNI, consideramos el estudio de caso como aquel tipo más pertinente para entrar en la comprensión detallada de las singularidades de cada uno de nuestros/as participantes. Esta aproximación se conecta con la definición de éste realizada por



Simons (2011), quien establece que “El estudio de caso es un estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo.... El estudio exhaustivo de un caso singular interpretado en un escenario sociocultural y político concreto.... La principal finalidad al emprender un estudio de caso es investigar la particularidad, la unicidad del caso singular” (pp. 19, 20).

Estos planteamientos van en la misma línea de las ideas de Stake (1995) sobre la definición de estudio de caso, cuando afirma que éste es “el estudio de la particularidad y complejidad de un caso y el proceso de entender cómo se posiciona dicho caso en circunstancias importantes” (p. 11).

En este orden de ideas, vemos cómo las características del estudio de caso nos permite analizar las especificidades de los maestros y maestras que si bien comparten características similares como el hecho de ser docentes de primaria, trabajan en contextos rurales, y estar vinculados con el magisterio, a su vez presentan distinciones que los encamina hacia una lectura distinta de sus vivencias sobre su relación con las dinámicas de formación docente expuestas en el PNI.

Asimismo, Galeano (2007), sostiene que el estudio de caso es considerado como una “estrategia de investigación global que involucra no sólo el diseño sino todos los momentos del proceso investigativo” (p. 67). En este sentido, entendimos el estudio de caso no sólo como estrategia para la recolección de datos, sino a su vez, como una herramienta, que nos permitió tener un proceso más reflexivo y descriptivo en nuestro trabajo en el momento de aproximarnos al contexto, de interactuar con los participantes y analizar los datos.

Estas dinámicas flexibles propias del estudio de caso se relacionan con lo que establecen Bogdan and Biklen (2003), cuando nos dicen que el estudio de caso nos posibilita recolectar



información, revisarla y explorarla para tomar decisiones y tener un horizonte hacia dónde dirigir el estudio, nos permite movernos de tal manera que podamos distribuir el tiempo para decidir a quién entrevistar y que explorar más en detalle, nos da la oportunidad de modificar el diseños y escoger las rutas al mismo tiempo que aprendemos y nos aproximamos más al objeto de estudio.

Nuestro caso entonces, fue un caso de ocho maestros y maestras de inglés de la básica primaria en contextos rurales, que a partir de sus particularidades nos develaron sus vivencias sobre las propuestas de formación desde la política lingüística enmarcada en el PNI.

Nuestro estudio no se categorizó dentro de la clasificación que hacen Bodgan y Biklen (2003) de los estudios de caso que mencionamos a continuación. No es estudio de caso histórico organizativo porque no queremos indagar por el recuento histórico de una organización o institución, ni tampoco de la política lingüística en cuanto a la formación de maestros de inglés. No se relaciona con un estudio de caso observacional porque no estábamos interesadas en observar un aspecto particular de una institución o un grupo o una actividad y nuestro método principal para recolección de información no fue la observación participante. Tampoco es una historia de vida ni una revisión de documentos. Si bien en nuestro estudio realizamos una revisión de algunos documentos oficiales como las propuestas de formación, análisis de material, el énfasis de nuestro estudio fue más allá de la descripción de dichos documentos, ya que se centró en analizar la relación existente entre lo que se propone en estos y cómo lo viven los maestros en las realidades de su quehacer.

Por otro lado, al realizar la lectura de los tipos de estudio de caso propuestos por Stake (1995), encontramos que nuestro caso no se ajusta a la categorización hecha por tal autor, como



describimos a continuación. No es un estudio de caso intrínseco, ya que no nació de un interés particular desde alguna problemática en nuestras aulas. Así pues, el proyecto tampoco se direccionó hacia las características del estudio de caso instrumental, puesto que nuestro propósito era entender las singularidades de los participantes ante una situación común más que entender el fenómeno de forma general. Finalmente, nuestro caso no cumple con las características del estudio de caso colectivo, porque nuestro propósito no se centró en estudiar varios casos, ya que nuestro proyecto se dirigió al análisis de un caso particular que comprendía las vivencias de varios maestros y maestras.

A través de la perspectiva de este diseño de investigación, fue posible acercarnos de una manera directa a las vivencias de los y las docentes. Nuestro interés se dirigía, como lo plantea Simons (2011), hacia la comprensión de un fenómeno por medio del “análisis y la interpretación de cómo piensan, sienten y actúan las personas.... El estudio de caso cualitativo valora las múltiples perspectivas de los interesados, la observación en circunstancias que se producen de forma natural” (p. 21).

La finalidad primordial del estudio de caso en nuestro proyecto, radicó como lo sostiene Simons (2011) en generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado, el cual fue la relación entre los maestros/as y las propuestas de formación ofertadas a estos desde la política lingüística.

Adoptar un estudio de caso nos permitió describir de manera detallada las vivencias de los maestros y maestras de inglés de primaria del sector rural con respecto a la implementación de propuestas de formación ofrecidas desde el PNI, con el fin de comprender cómo se han llevado a cabo estos procesos desde su mirada.





Asimismo, analizamos nuestro objeto de estudio desde diferentes perspectivas para enriquecer los datos y tener varias aproximaciones. Por este motivo, consideramos algunos criterios para la selección de nuestros participantes, entre los cuales incluimos edades, perfiles académicos, decreto docente al cual pertenecen, sexo, municipios donde laboran, entre otras características. Además, las experiencias descritas desde sus individualidades y las especificidades de cada contexto le dieron más validez a los datos. Lo anterior conversa con lo que plantea Jiménez (2012) cuando sostiene que la investigación desde la perspectiva del estudio de caso es muy apropiada para la comprensión de “problemas prácticos delicados donde las experiencias de los participantes son importantes y el contexto de la situación es fundamental” (p.143).

Consideramos relevante aclarar que si bien no pretendíamos generalizar, con nuestro estudio buscamos entender cómo eran las vivencias de los maestros y maestras en cuanto a lo que propone el PNI para su formación, en un espacio particular como lo es la zona rural de algunos municipios del Oriente Antioqueño. Con lo anterior hacemos alusión a Stake (1994) cuando afirma que:

No es representar el mundo sino representar el caso... Un caso no puede representar al mundo, pero sí un mundo en el cual muchos casos se sienten reflejados. Un caso, y la narración que lo sostiene no constituye una voz individual encapsulada en sí misma, sino que antes al contrario una voz puede, nos atrevemos a afirmar, en un instante determinado, condensar las tensiones y los anhelos de otras (p. 236).

### **Concepto de Vivencia desde una Mirada Fenomenológica**



En nuestro proyecto orientamos nuestras apuestas hacia un ejercicio cualitativo, mediante el cual buscamos describir la manera en que el PNI, a través de las propuestas de formación docente, se ha manifestado como política lingüística nacional en el quehacer de un grupo de maestros y maestras del área rural de tres municipios del oriente antioqueño, e indagar cuáles han sido sus vivencias con relación a dichas ofertas.

Con el fin de aproximarnos a una comprensión más profunda de las vivencias, el sentir, las miradas de los docentes del sector rural sobre esas políticas públicas desde su subjetividad en tanto individuos miembros de un contexto particular y desde su profesión docente, realizamos un acercamiento al concepto de vivencia desde una perspectiva fenomenológica. Más que describir sus actitudes o reacciones frente a la propuesta del PNI para la enseñanza del inglés, pretendíamos describir cómo ellos/ellas se han aproximado a demandas políticas y la manera como lo han vivido a partir de sus realidades y sus formas de ver el mundo por medio de los discursos por los cuales han sido cruzados, como el cultural, social y biográfico, a partir de los imaginarios que circulan desde la ubicación geográfica de los centros educativos en los cuales laboran, así como la singularidad de los participantes. Es por tal motivo que el concepto de vivencia cobró sentido en nuestro estudio, puesto que permitió aproximarnos a la comprensión de este fenómeno educativo que fue analizado en detalle por sus particularidades de realidades a partir de las experiencias de los participantes.

Por tal motivo tomamos el concepto de Shütz (1993) sobre vivencia. Según dicho autor, para aproximarnos a este fenómeno es necesario poner a dialogar ciertos discursos que circundan en la vida del individuo. Estos son la cultura, lo social, la propia vida, al igual que sus experiencias en el mundo. De esta manera, para aproximarnos a las vivencias de los maestros y maestras, fue necesario poner en conjunción los elementos citados por Shütz, pues son estos los



que configuran la existencia de dichas vivencias y que le dan un matiz de particularidad según las características de los individuos para realizar un análisis más profundo de su vivencia y lo que expresan en su discurso. En nuestras conversaciones con los/las maestros/as, tratamos de descubrir su percepción frente al inglés desde sus discursos culturales, sus apuestas laborales y personales, sus representaciones sociales frente a la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en el sector rural, pero principalmente desde sus acercamientos a las propuestas de formación establecidas en el PNI.

Asimismo, es importante conocer que una vivencia, analizada desde la fenomenología, se diferencia de la experiencia ya que implica la toma de conciencia, la mirada hacia algo que aconteció en el pasado y que está en la memoria de quien la vivió. Como afirma Shütz (1993), hay una diferencia entre el momento en que estamos viviendo algo y cuando reflexionamos sobre lo acontecido, sólo esta mirada retrospectiva es la que hace que una vivencia sea significativa. En este sentido, nuestro objetivo fue poder lograr que los/las maestros/as se cuestionaran sobre lo que ha significado el PNI para ellos/ellas y esto cómo ha cruzado sus prácticas como docentes, su subjetividad, su mirada, a través de un recuento histórico de lo que ha sido el hecho de enseñar inglés; qué sentido se le ha dado a estas prácticas y qué significados han construido a través de la vivencia sobre su rol de maestros/as de inglés y sobre la enseñanza de dicho idioma en un contexto rural.

En nuestro proyecto teníamos la intención de descubrir de qué manera los/las maestros/as han configurado el acto de enseñar inglés, en una acción de su cotidianidad, y cuál ha sido el sentido que le conceden a este hecho a partir de sus experiencias e intereses singulares y colectivos desde el contexto en el cual se mueven.



Sin embargo, fuimos conscientes de que no era posible aproximarnos a las vivencias de los maestros y maestras en su totalidad (Schütz, 1993), sino que les daríamos una mirada reflexiva para intentar comprender lo que ha significado el PNI para ellos/ellas y cómo se ha vivido en un sector tan específico como el rural.

Asimismo, retomamos la *vivencia intencional del objeto*, descrita por Hernández (2002) desde una perspectiva Husserliana, quien en su discurso nos presenta la vivencia como una acción reflexiva y significativa de un episodio, entendiéndose como un ejercicio en el cual el individuo da significado a unas experiencias espacio-temporales por medio de la toma de conciencia de las sensaciones y sentimientos que éstas le generan. Es por esta razón que por medio de nuestro ejercicio investigativo buscamos que los maestros/as ahondaran en su quehacer y que de una manera crítico-reflexiva, pusieran de manifiesto sus sentires, aflicciones, opiniones, percepciones y episodios significativos con respecto a las propuestas de formación del PNI.

Para finalizar, también hicimos referencia a los planteamientos de Dilthey (1949) cuando habla de la vivencia como aquello que hace referencia a los sentimientos, dolores, percepciones, representaciones mentales que aparecen por primera vez de manera estructurada. La vivencia tiene lugar cuando juicios de valor sobre lo que ha sido vivido se unen. Esto se conecta directamente con los imaginarios que buscábamos indagar de los maestros y maestras con respecto a su posición frente al reto de enseñar inglés a partir de la concepción que ellos/ellas tienen de éste ejercicio y de las sensaciones y percepciones experimentadas a partir de su relación con la propuesta de capacitación que se establece desde la política lingüística oficial para enfrentar tal reto. El hecho de ahondar en cómo han abordado o no estas propuestas, cómo las han concebido, cómo las han llevado a sus aulas, configuraron el sentido y horizonte de nuestro estudio.



## Contexto y Participantes

El contexto amplio de este estudio es la región del oriente antioqueño. Seleccionamos dicho contexto dado que nuestra incidencia como docentes e investigadoras se sitúa en él, así como nuestro lugar de residencia. Era importante mirar más de cerca nuestra realidad y describirla de manera más detallada. También, queríamos pensar que podíamos hacer un estudio que de alguna manera tuviera impacto en nuestra región. Para tal efecto, seleccionamos tres municipios: Un municipio que por ser certificado según el decreto 097 de 2008 tiene la autonomía para decidir sobre otros tipos de elecciones metodológicas en cuanto a los procesos educativos. Además, porque dicho municipio “es hoy en día una de las ciudades más importantes del Departamento de Antioquia.... Es el centro del desarrollo empresarial del Oriente” (Gobernación de Antioquia, 2015) y por tener grandes instituciones que le han aportado al desarrollo de la región, como son un aeropuerto internacional, un hospital con alta tecnología médica y varias universidades. Quisimos ver cómo en este territorio se abordaba la política lingüística de las propuestas de formación docente del PNI y cómo las llevaban a cabo los/las docentes de algunas instituciones rurales. Este municipio cuenta con seis instituciones educativas (IE) urbanas y diez rurales, éstas a su vez tienen 25 sedes, 17 rurales y ocho urbanas.

Por su parte, el segundo municipio fue seleccionado ya que, por su gestión administrativa y por su plan de ordenamiento territorial (POP), ha generado un crecimiento con relación a su dinámica económica y demográfica. Este municipio tiene una configuración rural de un corregimiento y seis veredas. Dicho municipio atiende seis IE urbanas, una IE rural y 15 Centros Educativos Rurales, ahora llamados sedes. Quisimos analizar cómo en este territorio, que si bien no es certificado, a partir de su crecimiento, y su plan estratégico en el ámbito educativo, busca mejorar las competencias del personal docente mediante capacitación y actualización



(Gobernación de Antioquia, 2012-2015). A partir de las vivencias de los maestros y maestras, queremos ver cómo se visibiliza dicho plan estratégico en los/las docentes de inglés del sector rural.

Finalmente, elegimos un tercer municipio ya que, su extensión rural es significativa en comparación con los otros dos municipios, ya que tiene siete corregimientos y 53 veredas. Este tiene siete IE urbanas, cuatro IE rurales y cuenta con 26 Centros Educativos Rurales (Gobernación de Antioquia, 2008-2011).

Dichas características hacen de estos tres municipios cercanos entre sí, lugares sobresalientes en los cuales nos surge el interés de indagar por las vivencias de los maestros en cuanto a los procesos del PNI que se han venido adelantando en estos contextos.

Para la selección de los Centros Educativos Rurales, en cada uno de los municipios, tuvimos como criterio fundamental el acceso al contexto por parte de los administrativos de los centros. De igual forma, en el caso del municipio certificado, tuvimos la oportunidad de tener un contacto previo con los participantes, ya que estos participaron de algunos cursos de formación en Lengua que se adelantaron en convenio con la institución en la cual nosotras trabajamos y la secretaría de educación de dicho municipio.

En cuanto a la elección de los maestros y maestras, seguimos los planteamientos de Bonilla y Rodríguez (1997), “la selección de las personas a ser entrevistadas y de las situaciones que se deben observar se basa en criterios definidos previamente por el investigador” (p.60). Así, seleccionamos un grupo de ocho docentes quienes enseñan inglés y se desempeñan en seis escuelas rurales de estos municipios. Fueron entonces, cuatro maestras de uno de los municipios y dos de cada uno de los otros municipios. En uno de los municipios hubo más participantes ya



que dos docentes se interesaron en el estudio y quisieron hacer parte de él. Cada una de las escuelas donde laboran los/las participantes, tiene particularidades específicas que, a partir de nuestro criterio, pueden ofrecernos distintas miradas y de esta manera consideramos que podemos enriquecer los datos a partir de las variadas características.

Para llevar a cabo nuestro estudio, decidimos escoger un número mesurado de personas, ya que como lo sostiene Jiménez (2012) “es una ventaja importante de la investigación de estudio de casos que las pocas muestras elegidas puedan ser investigadas en profundidad, puesto que no sería posible con una muestra grande de casos” (p. 146). Esta idea de trabajar con un número mesurado de participantes, también es apoyada por Wolcott (1993) cuando habla de la conveniencia de trabajar con un número reducido de participantes para tener un ejercicio más profundo. Por otra parte, para delimitar las características de la población de maestros/as participantes, los ítems que tuvimos en cuenta fueron: sus edades, su sexo, su formación académica, y el decreto docente al cual pertenecen.

De esta manera, contamos con seis maestras y dos maestros a quienes llamamos a lo largo de nuestro estudio por nombres diferentes a los reales, con el fin de guardar su identidad, atendiendo a asuntos éticos. Entre los/las participantes, una maestra es Licenciada en Lenguas Extranjeras, los demás en otras áreas como Educación Básica, Gestión Educativa, una docente Normalista estudiante de Licenciatura en Lengua Castellana. Dos de los/las maestros/as pertenecen al decreto 2277, mientras que el resto está ubicado en el decreto 1278 del estatuto docente. Nuestros/as participantes oscilan entre los 25 y 60 años de edad, con experiencia docente entre 4 y 35 años, y experiencia en el contexto rural entre 10 meses y 5 años. El lugar de origen de nuestros participantes es variado, una maestra y un maestro son oriundos del Chocó, dos maestras provenientes del municipio de Medellín, dos de origen Rionegrero, una docente



oriunda de El Carmen de Viboral y un último maestro quien nació en Armenia. Es también importante mencionar que nuestros maestros y maestras participantes tienen a cargo la labor de enseñar todas las asignaturas en la básica primaria incluyendo inglés.

### **Métodos de Recolección de Información**

En esta línea, vamos de la mano con Simons (2011) cuando afirma que aunque es posible emplear diferentes técnicas de recolección de información, cuando se lleva a cabo el estudio de caso cualitativo, las más pertinentes son la observación, la entrevista y el análisis de documentos, las cuales encontramos convenientes para nuestro estudio.

### **Diario de campo.**

El diario de campo es una herramienta que nos permitió plasmar nuestras reflexiones, visiones y sentires como docentes investigadoras a partir de los encuentros con los maestros y maestras. En el diario de campo consignamos notas y observaciones sobre charlas informales que tuvimos con los profes cada vez que realizábamos las visitas a los CER o cuando nos concedían algún encuentro. Además también dejamos registradas algunas reflexiones sobre los recursos y material existente en las Centros Educativos Rurales para la enseñanza del inglés o sobre los materiales entregados a los/las docentes en las capacitaciones ofrecidas para la formación en inglés. También a través del diario de campo, dejamos plasmadas notas importantes sobre algunas capacitaciones que asistimos, las cuales fueron brindadas a algunos maestros en el municipio certificado, sobre el manejo del material *Bunny Bonita*. Asimismo, elaboramos apuntes que consideramos relevantes de la revisión de documentos oficiales como los textos en los cuales se exponían las propuestas de política para la enseñanza del inglés en nuestro país,





tales como el programa de inmersión en San Andrés, cursos virtuales cursos presenciales y capacitaciones tipo cascada. Cada una de las investigadoras llevó un diario, el cual inició desde el primer semestre de la maestría y terminó en la fase final del análisis de la información recogida en todo el estudio.

En cuanto al diario investigativo, Johnsons (2005) sustenta que es “un cuaderno usado para grabar pensamientos y observaciones...” (p. 63) en el cual se puede incluir “variedad de información, como son observaciones, análisis, diagramas, citas, comentarios..., pensamientos, o aún sentimientos e impresiones” (p. 63). Según el postulado anterior, entonces podemos decir que el diario investigativo junto con los otros métodos de recolección de información nos brindaron elementos para aproximarnos al cómo los maestros están viviendo en sus contextos, desde su quehacer y en cotidianidad la política pública del PNI.

### **Asistencia a capacitaciones.**

Tuvimos la oportunidad de asistir a una de las capacitaciones brindadas por el MEN sobre el programa Bunny Bonita, la cual fue ofrecidas a los/las docentes de básica primaria de las 16 instituciones educativas oficiales del municipio certificado que hace parte de nuestro estudio. Dicha capacitación tuvo una duración de un día y medio sumando aproximadamente 12 horas en total. La persona que llevó a cabo las sesiones era un capacitador de una universidad del departamento de Santander. En cuanto a la metodología que se llevó a cabo, inicialmente se hizo una sensibilización sobre el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, los estándares, las competencias a desarrollar en lo estudiantes. Luego, se asesoró a los participantes sobre algunas estrategias para la clase de inglés. A continuación, se brindó información sobre diferentes enfoques metodológicos para enseñar inglés. Posteriormente, se brindó capacitación



sobre el programa como tal y los recursos; y por último, se llevaron a cabo varios talleres de aplicación de las temáticas vistas.

Además, pudimos estar presentes en la socialización del PFDCLC (2013) a la cual asistieron algunos miembros de la comunidad educativa de las instituciones educativas oficiales del Municipio Certificado elegido para nuestro estudio, como rectores/as, docentes de inglés, coordinadores y algunos concejales. La duración fue de aproximadamente tres horas y la capacitadora central era la coordinadora del PFDCLC para educación preescolar, básica y media. Dicha socialización se llevó a cabo a través de una exposición de la propuesta, utilizando el documento oficial y aclarando diferentes aspectos. Al finalizar, se escucharon las inquietudes y comentarios de los/las participantes.

### **Entrevistas semiestructuradas.**

La entrevista semiestructurada es un método que nos permitió entrar en contacto directo con las miradas de los maestros y maestras, a partir de diálogos que nos dieron la posibilidad de movernos entre temas que teníamos ya establecidos a partir del protocolo y nuevas ideas que fueron surgiendo en el trayecto de la conversación. Esto va de la mano con los planteamientos de Patton (2002) quien nos habla del propósito de la entrevista, como la posibilidad de entrar en la perspectiva del otro, para tratar de encontrar lo que está en la mente del otro y así poder recoger información sobre su historia.

Fue posible así darle una gran flexibilidad al orden y secuencia de las preguntas. Ésta característica flexible de la entrevista semiestructurada fue muy relevante durante la recolección de datos sobre las vivencias de los/las docentes con respecto a las propuestas de formación ofrecidas a éstos/as desde el PNI, ya que a partir de las preguntas formuladas, ellos pudieron hacer un recuento de sus experiencias como maestros/maestras de inglés y de sus aproximaciones



a la formación en dicho idioma y a sus enfoques metodológicos, al mismo tiempo que nosotras las investigadoras ahondamos sus en diferentes aspectos relacionados con sus vivencias y pedimos ciertas aclaraciones sobre las respuestas para tener información más detallada en sus discursos. Este ejercicio se relaciona con los planteamientos de Patton (2002) quien señala la importancia del entrevistador/a a la hora de obtener información relevante y de calidad durante la entrevista. En palabras de éste autor, el entrevistador tiene el reto de hacer que el entrevistado pueda o no permitirle entrar en su mundo.

Estas dinámicas de la entrevista semiestructurada conversan con los planteamientos de Corbetta (2007). Según dicho autor, éste método es de gran utilidad para la recolección de información detallada de los participantes, puesto que propone un guion previo que delimita las temáticas a tratar durante la entrevista y permite direccionarla de otra forma, de acuerdo con las particularidades que vayan surgiendo.

Durante nuestro proyecto fue necesario realizar dos entrevistas semiestructuradas, la primera tuvo lugar al inicio del proceso de recolección de datos, en la cual indagamos por el conocimiento que los maestros/maestrías tenían de la política del PNI, específicamente sobre las propuestas de formación ofrecidas para docentes de inglés y a cargo de inglés. Asimismo indagamos por la manera en que ellos se han aproximado a dichas propuestas y cómo la política se ha hecho visible en su contexto. Posterior a este ejercicio y al realizar el análisis previo de la primera entrevista, consideramos pertinente realizar una segunda entrevista, ya que, necesitábamos ahondar un poco más en los recursos ofrecidos desde el PNI tanto para las escuelas, como en los procesos de formación docente. Así pues realizamos un segundo ejercicio de entrevista semiestructurada para indagar por dicho asunto.



### **Revisión de documentos.**

En nuestro proyecto realizamos la revisión de diferentes documentos que nos permitieron tener una panorámica detallada de lo que se propone a nivel nacional desde las políticas lingüísticas para la enseñanza del inglés y lo que existente en los contextos rurales. De esta manera pudimos dar cuenta de la visibilización del PNI en los documentos oficiales de los diferentes centros educativos rurales que fueron parte de nuestra investigación. Dicha revisión también fue necesaria para que nosotras como investigadoras conociéramos más a profundidad sobre las distintas propuestas que se han establecido para la formación de maestros de primaria en el idioma inglés y en sus enfoques metodológicos.

Iniciamos así con la revisión del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB), Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lengua Extranjera (PFDCLE) y el Programa English for Colombia (ECO). Específicamente nos enfocamos en las propuestas de formación ofertadas dentro de estos programas a maestros y maestras de la básica primaria en la formación de inglés y de las metodologías para su enseñanza. No obstante, en el transcurso de nuestra investigación, fue necesario realizar también la revisión de una nueva propuesta que configuraba las anteriores PNI (Programa Nacional de Inglés, Colombia Very Well), ejercicio que nos obligó a tomarnos más tiempo, para conocer las modificaciones y/o ajustes que se habían realizado a las propuestas anteriores.

En nuestra revisión de documentos también incluimos el análisis de las propuestas de formación mencionadas y descritas en dos capacitaciones llevadas a cabo en 2013 y 2014. En la primera, la cual fue direccionada al manejo del material Bunny Bonita, tuvimos la oportunidad de aproximarnos desde dos panorámicas a dicha propuesta de formación. En primer lugar, pudimos



escuchar a través de un representante del MEN, la manera como estas propuestas se les lleva a los maestros/as. En segundo lugar, tuvimos la oportunidad de escuchar las voces de algunos/as maestros y maestras asistentes a dicha capacitación, quienes se pronunciaron y dejaron de manifiesto sus miradas sobre tales propuestas, a partir de sus propias experiencias como maestros y maestras de inglés o a cargo de inglés. En la segunda capacitación, tuvimos la oportunidad de aproximarnos a la socialización del PNI y de recolectar información sobre cómo el MEN visiona los procesos de formación ofrecidos para maestros y maestras.

Por otra parte, durante el inicio de la etapa de recolección de datos, nos dedicamos también a la revisión de documentos oficiales en las instituciones, como PEI, programa de inglés puesto que al tener la posibilidad de acceder a este tipo de datos, podríamos evidenciar cómo se han establecido los procesos oficiales o cómo se ha visto reflejada a través de la norma la política pública, las apuestas para la enseñanza y aprendizaje del inglés, así como la formación continua de los maestros y maestras en las diferentes IE que hicieron parte de nuestro proyecto. En este orden de ideas, Corbetta (2007) le da gran importancia a los documentos institucionales, ya que son ellos los que ponen de manifiesto “la vida institucionalizada de la sociedad” y su revisión, nos permiten recolectar información relevante para comprender fenómenos que se pueden estar dando en el contexto (p. 389).

Es importante aclarar que el diario de campo entró a jugar un papel primordial a lo largo de la revisión documental que realizamos, puesto que, fue a través de dicha herramienta que pudimos consignar los datos encontrados, plasmar nuestras reflexiones, conexiones entre los mismos documentos.

### **Análisis e Interpretación de Datos**



El análisis de los datos que recolectamos en el transcurso del trabajo de campo, así como de la teoría que sustenta nuestros hallazgos, lo llevamos a cabo como un procedimiento continuo en nuestra investigación ya que, siguiendo distintas recomendaciones, el análisis se debe realizar desde el inicio hasta el final y debe ser un proceso sucesivo y participativo (Galeano, 2007). Asimismo, siguiendo a Burns (1999), tuvimos en cuenta algunas técnicas utilizadas en investigación cualitativa con el fin de analizar los datos, como por ejemplo, la identificación de aspectos que se repiten en la información recolectada mediante el uso de diferentes métodos y el análisis de relaciones existentes entre los datos.

El procedimiento que realizamos para visibilizar nuestros datos y luego poder llevar a cabo el proceso de codificación, categorización y codificación, consistió en: Inicialmente el análisis de documentos de la política lingüística. Los análisis, apartados literales, reflexiones sobre las propuestas de formación ofrecidas para los maestros y maestras a cargo de inglés, y en los contextos rurales fueron consignados en los diarios de campo. Posterior a esto, llevamos a cabo la primera entrevista, teniendo en cuenta diferentes aspectos y temáticas rescatadas de los documentos analizados, para poder incluirlos en las conversaciones con los maestros.

Realizamos también a la par algunas visitas y charlas informales con los maestros, así como el análisis de documentos oficiales. Posterior a esto transcribimos la primera entrevista y estructuramos los textos escritos de las charlas informales y los datos consignados a partir de las visitas y la revisión de los documentos de la institución. Luego, realizamos el análisis preliminar de la primera entrevista, así como de las charlas informales y la revisión de documentos. Para dicho análisis realizamos la lectura línea por línea de los textos escritos y fuimos resaltando las recurrencias, patrones comunes y diferentes que fueron emergiendo de los datos. A partir de los primeros hallazgos de dicho análisis, consideramos pertinente realizar una segunda entrevista que



nos permitiera aproximarnos a información más concreta sobre los recursos ofrecidos desde el PNI para el proceso de formación de los maestros, así como para las instituciones donde laboran.

Realizamos pues la segunda ronda de entrevistas y posterior a esto la transcripción de cada una de ellas y su análisis paralelo con categorías ya preestablecidas del primer momento de análisis y dando lugar a las nuevas que emergieron a medida que llevábamos a cabo el análisis.

Por último, realizamos la revisión del documento Programa Nacional de Inglés (Colombia Very Well) y al mismo tiempo procedimos a realizar un análisis paralelo de todos los métodos y fuentes que teníamos hasta el momento, a través de la identificación de las categorías, las cuales visibilizamos por colores, agrupándolas según sus similitudes y al mismo tiempo rescatando los datos que representaban minoría pero que daban también información importante. Finalmente agrupamos las categorías en cinco grandes temas que fueron utilizados para describir nuestros resultados.

A manera de resumen, podemos decir que al tomar cada texto obtenido, codificamos la información con el fin de reconocer qué tipo de datos teníamos, como lo afirman Coffey y Atkinson (2003) y de disminuir la cantidad de datos que se tienen con el fin de darles un manejo más preciso y acertado (Burns, 1999). A continuación, clasificamos dichos datos con referencia a los códigos asignados. Finalmente, luego de clasificar la información, desarrollamos los temas centrales que dieran cuenta de la información generada y que a su vez nos permitieran presentar los resultados de la investigación.

Acto seguido, procedimos a realizar la triangulación de toda la información que hayamos recogido mediante las entrevistas, el análisis documental, charlas informales, y el diario de campo así como de las referencias teóricas que se fueron configurando, tales como el concepto de



formación, política lingüística, contexto rural y concepto de vivencia, con lo cual pretendimos entender de qué manera los maestros han entendido y vivido el PNB desde sus contextos rurales.

En este proceso de triangulación, se analizaron los datos emic, que hacen alusión a “la visión desde adentro o la perspectiva sobre la realidad que el informante tiene”, y ethic, que corresponden a lo “que se trae desde afuera, las abstracciones del investigador o la explicación científica de la realidad” (Boyle, 2003, p. 193). Lo que hace alusión al proceso de interpretación, cuyo objetivo es, como lo propone Burns (1999), encontrarle sentido a la información por medio de la articulación de conceptos. Dicho en otras palabras, en este espacio de interpretación, para la descripción y configuración de nuestro capítulo de resultados, tomamos los datos literales hallados en los diferentes métodos y los pusimos a conversar entre ellos, para encontrar el punto de articulación y conexión y así darle validez a la consolidación de cada tema descrito. Ya en la parte de la discusión configuramos las voces de los maestros descritas desde nuestras palabras, las articulamos con los referentes teóricos, esto es, la definición de conceptos e información relacionada con estudios previos, que nos permitieron contrastar lo que se ha estudiado hasta ahora, relacionado con nuestro proyecto, con los hallazgos que nosotras encontramos. Asimismo en el capítulo de la discusión fue posible plasmar nuestras voces como investigadoras, nuestras perspectivas como maestras de inglés y nuestros puntos con respecto a los hallazgos y procesos encontrados a través de los datos, así como nuestra posición frente a la literatura revisada.

Es importante resaltar que en el proceso de presentación de resultados, fue necesario realizar una nueva revisión documental de las políticas lingüísticas establecidas a nivel nacional, ya que, a partir del cambio de administración y las nuevas apuestas desde el MEN para la enseñanza y aprendizaje del inglés, se configuraron una vez más las ideas establecidas en las propuestas anteriores, que si bien conservan muchos elementos de los anteriores, desde el texto





escrito lo presentan de otra manera. De hecho, su nombre se configuró también. Ahora ha sido nombrado Programa Colombia Bilingüe 2014-2018.

## Resultados

El propósito de nuestro estudio se centró en describir las vivencias de algunos maestros y maestras de primaria que enseñan inglés en contextos rurales, con relación a las propuestas de formación ofrecidas desde la política lingüística nacional. Con el fin de dar respuesta a las preguntas que guiaron nuestro proyecto, desarrollamos cuatro grandes temas que dan cuenta de los hallazgos encontrados a través de todo el ejercicio investigativo, los cuales permiten acercarse a las experiencias, realidades y miradas de los participantes, sobre cómo ha sido el reto de enseñar una lengua extranjera teniendo una formación en áreas diferentes, atendiendo a las especificidades del contexto rural y generando o no vínculo con las propuestas de formación que se establecen en el PNI.

En primer lugar, tenemos a los *maestros y maestras frente a la política lingüística*. Dentro de este primer tópico, especificamos asuntos como: el conocimiento de los participantes sobre la política; su participación y percepciones sobre las propuestas de capacitación; y las sugerencias que ellos y ellas hacen a la política existente.

Un segundo tema son los *recursos disponibles para la formación en inglés*, en el cual mostramos un análisis sobre el material ofrecido para docentes y estudiantes desde la política, así como el material con el que cuentan en las escuelas para la enseñanza de esta asignatura. De igual forma, describimos las miradas que los maestros y maestras tienen con respecto a la existencia de tales herramientas, su uso y capacitación para implementarlas en sus prácticas.

Un tercer tema tiene que ver con la *enseñanza del inglés desde la particularidad de cada maestro/maestra*. En esta sección agrupamos otras subcategorías, las cuales dan cuenta de las vivencias de nuestros/as participantes como docentes de inglés, sus estrategias, esfuerzos, aciertos y desaciertos en este reto como lo denominan ellos/ellas. De igual forma, a lo largo de este apartado presentamos del sentir de los maestros/as y de sus opiniones frente a los procesos de enseñanza de una lengua extranjera desde su perspectiva personal, intereses y formación.

Finalmente, definimos nuestro último tema como *contextos para la enseñanza del inglés*. En esta sección hicimos alusión a diferentes situaciones, aspectos y particularidades que se deben tener en cuenta a la hora de vivir nuestro quehacer como maestros/as en contextos específicos como el rural, así como a la hora de diseñar políticas lingüísticas y/o contenidos que necesariamente pasan a ser parte del currículo escolar.

Es importante aclarar que seguiremos nombrando la política lingüística en Colombia como hemos venido haciendo durante todo el estudio, es decir PNI, ya que fue el nombre más reciente (MEN, 2015-2025) y acoge las anteriores propuestas.

### **Maestros y Maestras frente a la Política Lingüística Nacional: PNI**

A partir de las apreciaciones expresadas por los/las docentes con respecto al PNI, podríamos decir que hay divergencia en cuanto a las aproximaciones y concepciones que los maestros y las maestras tienen sobre los procesos que se llevan a cabo en esta política. Algunos/as, por ejemplo, hablan de una visibilización de la misma desde ciertas perspectivas, tales como convocatorias a capacitaciones de la enseñanza de inglés; dotación de cierto material para las instituciones; experiencias que conocen de colegas que han participado en cursos virtuales, formación en cascada e inmersión en San Andrés. En cambio, otros/as admiten que



saben sobre la existencia de la política pero que desconocen sus dinámicas. Por otro lado, varios/as de los/las participantes sostienen que el acompañamiento desde dicha política ha sido nulo en términos de propuestas de formación y suministro de material, lo cual se pudo constatar desde sus discursos. Por último, encontramos que algunos/as maestros/as desde sus acercamientos a la política, expresan que ésta no tiene en cuenta las especificidades y dinámicas de las escuelas rurales.

### **Conocimiento de la política.**

Inicialmente podemos señalar que hay algún tipo de conocimiento por parte de los/las maestros/as de inglés hacia el PNI, ya sea porque han oído hablar de él desde las experiencias de sus compañeros, porque han participado en procesos de formación ofrecidos desde éste o la han vivenciado de alguna manera en su contexto, en sus escuelas. Para ilustrar lo anterior, miremos cómo Amadeus, uno de los docentes, durante la primera entrevista, expresa su apreciación positiva con ciertas apuestas que se han hecho desde este programa.

En cuanto al programa, me parece excelente, por su gran cobertura a nivel nacional. El objetivo que éste tiene que es convertir a Colombia en un país bilingüe, me parece también muy bueno porque vemos que el inglés es uno de los idiomas que domina a nivel mundial y que nosotros como colombianos debemos manejar para poder comprender la globalización.

En este comentario, el docente pone de manifiesto la importancia que le da al inglés y su necesidad en nuestro país para responder a las demandas de la globalización. Asimismo, afirma que la política ha estado presente y se ha hecho visible desde su cobertura en su institución.



En este mismo orden de ideas, otros docentes como Paz reconocen la gestión materializada desde su municipio, para ofrecerles a los maestros y maestras algunas propuestas de formación en inglés. En una de las entrevistas ella afirma: El municipio está haciendo un gran esfuerzo por capacitarnos y mantenernos al día en ese sentido... Entonces yo creo que ahí es donde ha habido fortaleza. Es importante aclarar que los docentes que hicieron estos dos aportes trabajan en instituciones educativas de un municipio certificado, y que esto puede llevarnos a pensar que podría eventualmente considerarse que esta mirada positiva sobre la implementación del programa tendría que ver también con los recursos y dinámicas propias de tal municipio.

Adicionalmente, en una conversación informal con Paz, ella nos cuenta un poco sobre ofertas de formación como los cursos virtuales, la inmersión en San Andrés y algunas capacitaciones para formar a docentes en inglés. Pone de manifiesto que ha tenido conocimiento a través de algunos colegas y en ciertos cursos a los cuales ha asistido.

Desde el conocimiento que ella tiene a partir de sus experiencias y las de sus compañeros, la docente Paz expresa su agrado por los procesos que se han venido adelantando para la formación de maestros en sus competencias en inglés. En cuanto a la inmersión en San Andrés, plantea que es una opción muy contextualizada para estar en constante contacto con el idioma y verse en el reto de tener que usar el idioma todo el tiempo. Aunque también expresa que no tiene claridad sobre los criterios para la elección de los/as maestros/as que son elegidos para tal capacitación, que le gustaría participar en dicha propuesta. Con respecto a los cursos virtuales y las capacitaciones a las que ella ha asistido, menciona que han sido de gran utilidad ya que además de dotar a los/las docentes con una serie de materiales que se pueden utilizar en las aulas, las dinámicas de los cursos favorecen o contribuyen el proceso de aprendizaje de inglés de los profes, tan importante ahora para quienes tienen el reto de enseñarlo.



Por su parte, otros educadores como Juan, hablan de la presencia del PNI desde la perspectiva de algunos de sus colegas de las instituciones urbanas donde ha laborado. En una entrevista él afirma:

Desde la distancia sí conozco por experiencia de mis colegas que enseñan inglés en colegios donde he trabajado y creo que son muy bien orientadas porque están y apuntan hacia que los niños y los jóvenes puedan tener manejo básico en el inglés y viendo las necesidades que el medio exige.

En esta misma línea tenemos al profesor Amadeus, quien a través de una conversación en una entrevista, expresa: En cuanto al Programa de Bilingüismo, sabemos que ha sido bien importante, se ha extendido hasta las regiones más lejanas y sabemos que el objetivo es que las personas de todas las regiones, se habitúen a hablar varios idiomas. A partir de la perspectiva del docente Amadeus, vemos cómo el profesor resalta la visibilización de la política no sólo a nivel institucional, sino también a nivel nacional, y al igual que la docente Paz, encuentra puntos positivos en el desarrollo de dicha política lingüística que se ha estado implementando.

No obstante, tenemos a su vez, otras posiciones y declaraciones que podrían reflejar un desconocimiento sobre la política pública por parte de algunos/as maestros y maestras, pues si bien, están enterados de su existencia, ignoran algunos procesos en detalle. Así lo declara Sofía: Lo primero es que no tengo un acercamiento claro al PNB, por lo tanto no puedo dar un concepto.

En esta misma línea, podemos notar la falta de información clara y detallada sobre lo que ha sido la propuesta de la política lingüística en sí. Por ejemplo, las docentes Victoria y Sofía, en conversaciones informales, señalan que el conocimiento que han tenido sobre esta política ha



sido mínimo, sólo se han enterado de que existen ciertos convenios con universidades las cuales se encargan de ofrecer cursos y capacitaciones a los docentes en algunos lugares, pero desconocen los detalles de tales procesos.

Vemos pues cómo los maestros y maestras en sus discursos nos develan sus aproximaciones con respecto al PNI, ya sea desde lo poco que saben, como algunos/as lo declaran, desde los testimonios compartidos por sus colegas o desde sus propias miradas y experiencias.

Los maestros y maestras también toman posición crítica frente a las dificultades que identifican en la política desde su quehacer como agentes a cargo de la enseñanza del inglés.

En primer lugar, pareciera que para algunas maestras como Ruth, fuese paradójico que desde el MEN exista una preocupación por implementar una idea de bilingüismo, cuando hay unas falencias marcadas en los procesos de aprendizaje y práctica de la lengua materna. En su entrevista, ella afirma: Entonces dónde está la coherencia del gobierno, dónde están esas ganas de hacer un país bilingüe cuando ni siquiera leemos en español. Son muchas paradojas que uno se encuentra.

Por su parte, el profesor Juan afirma que una de las dificultades en el desarrollo de este programa, es por un lado, la actitud de las directivas, la manera como ellas acogen dichas propuestas y difunden la información a los miembros de la comunidad educativa a quienes compete directamente; y por otro lado, la actitud de los maestros en cuanto a la participación, socialización e implementación de sus aprendizajes en las jornadas de capacitación y no las desaprovechen como en otras ocasiones ha sucedido con otros procesos:



Aunque quiero hacer la aclaración, que muchas veces puede que los apoyos lleguen y las directivas y los maestros no nos apropiamos y los dejamos ir, porque no solamente pasa con este programa de bilingüismo... como siempre digo depende del maestro que se enamora del cuento....

Esta afirmación es ratificada por este docente en conversaciones informales cuando dice que: no se trata tanto de que la política lingüística les dé todo a los maestros, porque también es su responsabilidad contribuir y formarse continuamente.

Los comentarios anteriores nos muestran un poco el sentir de algunos/as de los/las participantes con respecto a la manera en que las políticas tienen lugar en su cotidianidad como maestros y maestras, los cuales dejan ver que las políticas se materializan en los contextos de algunos/as de nuestros/as participantes y que varios/as docentes a su vez miran con agrado los ejercicios que se han ido adelantando con respecto a los procesos de formación docente. No obstante, encontramos otros/as docentes que cuestionan la supremacía que se le da a la lengua extranjera desde el PNI y otros/as educadores que enuncian ciertas barreras que impiden que los procesos de desarrollo profesional cumplan su objetivo.

### **Participación en propuestas de capacitación en inglés y apreciaciones sobre éstas.**

Desde el Programa Nacional de Inglés (MEN, 2014) está establecida la propuesta Bunny Bonita, la cual había sido introducida en el PNB, como una estrategia para que “más de 4 millones de niños [tengan] una experiencia de aprendizaje transformada” para lo cual también se propone capacitar a “125.000 docentes de primaria con talleres de uso y apropiación”.

Tuvimos la oportunidad de estar en una capacitación de Bunny Bonita que fue ofrecida para los docentes de básica primaria del Municipio Certificado que hace parte de nuestro estudio.



En ella se brindó asesoría sobre diferentes temas, algunos de los cuales fueron los estándares propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas, la competencia comunicativa, aprendizaje significativo, enfoques metodológicos para enseñar inglés, planeación de clases, y sobre la estrategia como tal y el uso del material. Además, se llevaron a cabo unos talleres para que los/las docentes aplicaran lo aprendido.

De los tres municipios escogidos para nuestro estudio, sólo se tuvo en cuenta el Municipio Certificado para dicha capacitación, lo que sugiere que estos procesos se vuelven excluyentes ya que no llegan a todos los/las docentes de inglés. Además, nos cuestiona la poca duración de la capacitación ya que fue sólo de un día y medio, lo cual impide profundizar en las temáticas y aplicar una metodología que permita verificar si en realidad los/las docentes adquirieron elementos sólidos para la puesta en escena del programa y de las demás orientaciones. Asimismo, el hecho de que en ningún momento se mencionó dentro de la jornada de capacitación que después de la presentación de la propuesta se fuera a hacer algún tipo de acompañamiento en su implementación, nos crea un interrogante sobre la continuidad y el seguimiento que consideramos deberían ser tenidos en cuenta desde el PNI. Algunas de estas irregularidades podrían ser las causas para que algunos de los participantes no se sintieran satisfechos con la capacitación brindada, como expresó uno de ellos:

A mí esto no me convence, eso así tirado, deberían explicar este paso se trabaja así, este otro así, pero vea nos dejan a la deriva, a mí no me llega esto, para mí esto es nuevo, entonces por qué no llega el profe y desglosa esto, de qué nos sirve a nosotros esto?

Siguiendo esta línea, la docente Ruth en una conversación informal habló también de la falta de continuidad de los procesos así como la falta de seguimiento y control de dichos cursos,





pues como ella lo afirma “se hacen hoy y mañana no están”. Uno de los factores por los cuales, según Ruth, esto sucede, “es por el cambio de gobierno y por el interés que los encargados de cada uno de ellos le den”.

Por otra parte, pudimos asistir a la socialización del PFDCLE (nombre dado al programa de bilingüismo en 2013), pero una vez más, sólo se convocó a miembros de la comunidad educativa del Municipio Certificado. En cuanto a esta jornada informativa, consideramos diciente el comentario de otro maestro quien, aunque no es participante de nuestro estudio, asistió a esta socialización y expresó su desacuerdo en cuanto a la falta de continuidad de los procesos de capacitación: Y va a sonar un poco feo pero a veces sentimos que lo que proponen son como pañitos de agua tibia, a veces el proceso se queda allí por X o Y motivo.

También asistimos a la socialización de Colombia Very Well, Programa Nacional de Inglés 2015-2025 (nombre dado al programa de bilingüismo en 2014), a la cual fueron invitados exclusivamente docentes de universidades y de algunas instituciones educativas de una ciudad de Antioquia, pero ninguno de las instituciones educativas de los municipios.

Ahora bien, centrándonos en la información compartida por los docentes participantes de nuestro estudio, encontramos diversos relatos de experiencias, propias o ajenas, acerca de la participación en dichos procesos de capacitación ofrecidos en el marco de la política lingüística nacional. El profesor Amadeus, por ejemplo, resalta en una entrevista:

En mi institución [la política] se hace visible a través de las capacitaciones que nos dan a los profesores que tenemos a cargo esta materia y la profesora de inglés de secundaria salió favorecida para viajar a la isla de San Andrés y poder compartir allí con las comunidades que dominan ese idioma.



No obstante, en una conversación informal con el mismo docente, nos expresó que en algunas ocasiones estos cursos son ofrecidos pero que los coordinadores/as son los encargados de designar o elegir quiénes participarán, así que no todos los docentes a cargo de inglés son incluidos y convocados.

El docente Juan también da cuenta de esta situación cuando argumenta que en ocasiones las capacitaciones se convierten en una carga ya que no asisten los/las docentes interesados/as en ellas sino los que son designados por los directivos para ir. Además, sustenta que muchas veces dichas capacitaciones no tienen trascendencia ya que no hay socialización de ellas en las instituciones educativas:

He sido muy crítico con las capacitaciones en cualquier rama; en las instituciones las capacitaciones son un encarte porque ¿a quién mandan a las capacitaciones? A aquellos que no pueden decir no, que no pueden protestar... termina yéndose el maestro forzado, aburrido a una capacitación de inglés o de cualquier otra área, y entonces ¿ese maestro qué va a multiplicar? nada, porque si uno va a una capacitación que no quiere, que no le gusta, entonces no va a tener nada. Por el otro lado, les exigen a las instituciones que manden a los maestros a las capacitaciones, pero la institución no hace la retroalimentación que debe hacer... así todas las capacitaciones, terminan en nada.

En la misma línea, algunos docentes manifiestan inconformidad con los procesos que se han llevado a cabo por el PNI para seleccionar a los participantes de las propuestas de capacitación ya que expresan que no perciben criterios claros para tal fin y que no les informan sobre las razones por las que no fueron elegidos, como afirma una docente que asistió a la socialización del PFDCLE:



El año pasado cinco docentes estuvimos en el proceso de inmersión a San Andrés, hicimos todo el proceso, todo fue tiempo extra, citas por Skype, exámenes, todo, absolutamente todo. Supuestamente Secretaría de Educación Municipal tenía 5 cupos, nunca nos avisaron qué pasó... Llamamos allá al Ministerio y respondieron que SEM era la que nos debía dar razón, así que fuimos allá y nos contestaron que no tenían idea, que el MEN nunca supo por qué... Los cupos se perdieron, sólo mandaron a una persona, ella lo puede corroborar porque está acá, y a los demás nunca nos dieron una explicación de por qué no pudimos ir. Entonces sí somos muchos los docentes que queremos estudiar, porque somos muchos, pero no tenemos oportunidad.

Para corroborar dicha realidad, un funcionario de Secretaría de Educación también participante en la socialización del PFDCLC, agregó: [El Municipio] ya ha mandado a tres docentes desde que empezó la experiencia en San Andrés. Pero estamos hablando de tres personas en diez años, muy poquitas.

Sin embargo, también hay docentes como Juan que afirman que en ocasiones ha percibido que a algunos/as docentes les falta compromiso con estas propuestas de formación: ... Claro que también se presenta, que hay maestros que no quieren ir a nada. No les gusta ni las matemáticas ni el inglés; por eso el directivo tiene que irlo dirigiendo.

Contrastando la situación anterior, la docente Paz hace hincapié en la regularidad de las convocatorias que ha recibido para participar en cursos de formación en inglés: Nos han convocado año tras año, y que vuelvan a hacer el curso, y lo que veo es que los compañeros van a mesa de trabajo, van a capacitación.

En la misma línea, Victoria hace alusión a una serie de cursos que han estado recibiendo algunos/as docentes que aceptaron la invitación enviada desde su municipio para capacitarse en inglés y hace referencia también a unos espacios de reflexión para los docentes de todas las áreas del sector rural llamados micro-centros, en los cuales también han podido hacer discusiones sobre la enseñanza de inglés. Desde su sentir, esta docente manifiesta agrado y conformidad por dichos cursos, pues si bien ella afirma que son opcionales para los docentes, aquellos que asisten, los han encontrado útiles y pertinentes, para aproximarse a estrategias y material para trabajar con sus propios estudiantes en las aulas.

En este mismo orden de ideas, en una conversación informal, Paloma también nos habló de convenios con centros de idiomas y con alcaldías para ofrecerle inglés a los docentes del municipio donde ella trabaja. Estos cursos son gratuitos y la asistencia es voluntaria. Esta maestra expresó que ella ha conocido docentes muy motivados por estas propuestas, pero muchos otros que son reacios.

Adicionalmente, Paloma dice conocer de algunas experiencias que han tenido ciertos colegas con este tipo de procesos del PNI pero en instituciones urbanas. En una entrevista, ella hace alusión a unos cursos cortos ofrecidos a los docentes:

Él [un colega] estaba era recibiendo clases, él asistió a clases de inglés como tal para aprender y no para enseñar porque no es docente de inglés, es docente de física... él desertó, él no terminó las clases, él dijo que no le gustaban, eran como poco didácticas, como muy gramaticales y que no estaba avanzando mucho, por eso decidió retirarse.

Otros/as docentes también hicieron referencia a estos aspectos correspondientes al componente metodológico de las capacitaciones. Es el caso de Paz quien en una entrevista



manifiesta que, desde su mirada, la metodología no fue “adecuada” ya que no se les brindó la suficiente motivación para interesarlos en inglés, punto que era crucial ya que muchos de sus compañeros no veían inglés como una nueva oportunidad de apropiarse de conocimientos, sino como “algo adicional a su área específica”. Además, “el foco del curso era la gramática más que la comunicación”. Entonces, en palabras de la docente: hubo una carencia de motivación y de didáctica para presentarles el inglés.

De la misma manera, tenemos los comentarios de Ruth, quien sostiene que faltó más rigurosidad en algunos de los cursos en los que participó:

En el gobierno anterior de la Gobernación de Antioquia en convenio con (instituto de inglés reconocido), nos dieron un diplomado completo y no era con la rigurosidad con la que se dicta verdaderamente en (el instituto de inglés), pero sí nos dieron bases y si nos mostraron, nos daban los módulos, nos regalaban las cosas.

Como un aspecto complementario, en la socialización del PFDCLC, un funcionario de la Secretaría de Educación, habló sobre las preferencias de los docentes por la metodología presencial para las propuestas de formación:

Al parecer a los docentes les gusta más la formación que se les ofrece a nivel local y con la estrategia que se hace a nivel municipal que empezamos desde el 2011 que esta estrategia que se trajo de modelo de cascada, se mandaron 24 maestros, empezaron 18, después continuaron 15 y terminaron 13, mientras que en las propuestas con la universidad siempre ha terminado el 80, 90%, eso pasó en el 2011 y 2012.

A manera de síntesis, es importante resaltar algunos aspectos positivos que surgieron de los datos. Por ejemplo, docentes como Ruth y Amadeus compartieron algunas experiencias para



ellos significativas dentro de su participación en los cursos. La primera habla del fortalecimiento de los conceptos básicos en inglés, y la oportunidad de quitarse “las brechas existenciales” sobre el aprendizaje de una segunda lengua. El docente Amadeus por su parte, habla de la experiencia significativa de interactuar con docentes extranjeros y de intercambiar componentes culturales en las clases, al mismo tiempo que se empoderan de la competencia lingüística del idioma.

No obstante, basándonos en los testimonios compartidos por los demás participantes, nos surgen varios interrogantes sobre la participación docente en las capacitaciones brindadas desde el PNI. Primero, nos cuestionamos sobre la cobertura insuficiente y la prioridad que se le da a docentes de municipios certificados, al área urbana y a la secundaria, desconociendo muchas veces a los/las docentes de básica primaria y al sector rural. En segundo lugar, nos inquietan las reacciones de algunos/as docentes descritas por Paloma y Juan, cuando se retiran de los procesos de formación o cuando se muestran remisos a participar en ellas. Desconocemos las razones directas pero desde nuestra lectura consideramos que tal vez haya una conexión con la falta de criterios claros para seleccionar a los participantes de las capacitaciones ya que en ocasiones se incluye a algunos/as que tienen a cargo otras áreas diferentes a inglés, o que probablemente dichas situaciones tengan algo que ver con la manera en la que se llevan a cabo algunas de las capacitaciones, es decir, en corto tiempo, con muchas temáticas para cubrir y sin acompañamiento a los/las docentes desde la implementación de las propuestas. En tercer lugar, con referencia a los cursos que docentes como Victoria y Paloma mencionaron, los cuales han sido propuestos desde sus municipios, nos preguntamos por su vínculo con el PNI, ya que no conocemos si son programas directamente relacionados con esta política o si son propuestas alternas pensadas desde cada secretaría de educación. Así, desconocemos aspectos referentes a la



selección de los centros oferentes y de los docentes capacitadores, a la metodología llevada a cabo, y al seguimiento que se les debería hacer desde el MEN.

### **Sugerencias para la política lingüística nacional.**

Teniendo en cuenta los comentarios de los maestros y maestras, a partir de su experiencia y acercamiento a los procesos de formación en inglés ofrecidos desde la política lingüística, sugieren una serie de recomendaciones a la hora de diseñar políticas de bilingüismo.

Inicialmente tenemos la mirada de la docente Ruth, quien desde su participación en algunas capacitaciones, resalta la necesidad de determinar políticas estables, con procesos continuos, y no cambiantes, que tengan un seguimiento detallado y una evaluación constante para evidenciar su efectividad, como lo menciona ella:

Son procesos a los que no se les hace seguimiento, no se les hace evaluación, no se les hace control, simplemente por la política de un gobernador X, del gobernador de turno y ya llega el otro y la borra, eso es lo que ha venido pasando y creo que seguirá pasando.

Otros maestros y maestras sientan también sus voces para hacer ciertas sugerencias a la política lingüística. El docente Juan comenta, de manera informal, la necesidad de transversalidad para darle más relevancia y razón de ser al inglés: Lo que no permite que estas propuestas y otras tengan resultados buenos es la falta de transversalidad, el hecho de que se sigan enseñando las materias por separado.

Asimismo, docentes como Sofía afirman que es primordial que las políticas tengan en cuenta las particularidades del contexto para que sí se puedan llevar a cabo de una manera



significativa y, al igual que Juan, considera relevante la transversalización de inglés con otras áreas:

Yo pienso que debería partir de un contexto, yo creo que ahí el plan de estudios de la política pública lingüística debe centrarse mucho en el contexto y en lo metodológico, en cómo llegar a nuestros chicos, desde la motivación, desde el gusto, pero también desde lo que viven en su entorno y en su cotidianidad y que eso genere en ellos un verdadero aprendizaje significativo, que ellos lo puedan aplicar, en algo que puedan vivir... desde la comprensión misma del contexto cultural, me parece rico que se transversalice con otras áreas del conocimiento.

A las sugerencias previas, expresadas por los maestros y maestras, se suma la necesidad de tener docentes de idiomas capacitados/as y formados/as en el área y en las metodologías propias de ésta, ya que esto proporciona calidad al acto educativo y una mejor aproximación a la lengua extranjera. Así lo expresan docentes como Paloma:

Primero que todo que tengan personal capacitado, que asignen docentes para el área de inglés que sepan y lo conozcan porque obviamente las pobres profesoras no les van a enseñar lo mismo que un profesor idóneo en el área... Yo siempre he pensado que el profesor de inglés debe ser licenciado en inglés. En primaria que es muy complicado que tengan uno, pues por lo menos que les ofrezcan capacitaciones en lo básico porque para uno en bachillerato es muy útil que los niños vayan con bases desde la primaria.

En la misma línea, surgen otros comentarios que soportan esta idea, como los hechos por un rector participante en la socialización del PFDCLE:





Lo primero es hacer una recomendación al MEN sobre los docentes de primaria, el MEN se equivoca cuando piensa que un docente tiene que atender todas las áreas como un todo poderoso. El MEN tiene que empezar a pensar en incluir en la primaria docentes especializados en esa área... en secundaria por lo menos tenemos profesores licenciados... a mí sí me parece importante que el 100% de los docentes de primaria se capacite en inglés.

Por otra parte, los y las docentes han expresado que el tiempo que se establece como obligatorio desde el PNI para la enseñanza de la lengua extranjera a nivel nacional, el cual es de sólo una hora, no es suficiente para llevar a cabo procesos de formación realmente significativos en el aula. Así lo señala un docente en la socialización del PFDCLE:

En mi institución se viene trabajando una hora de inglés y entonces como la idea es llegar a preescolar bilingüe, que no se quede una sino dos siquiera, entonces de pronto buscar la posibilidad de mandar a alguien más o iniciar rápido las capacitaciones con los docentes porque estamos pendientes como de una fecha para empezar con eso.

### **Recursos Disponibles para la Formación en Inglés**

En este segundo tema recopilamos todas las afirmaciones expresadas por nuestros participantes y la información recolectada en las capacitaciones en las que hemos participado, relacionadas con la existencia, ausencia, calidad y necesidad de materiales para la enseñanza y aprendizaje del inglés en contextos rurales, tanto para los docentes como para los estudiantes.

Los recursos disponibles para la formación en inglés, tanto para maestros/as como estudiantes cobran sentido en nuestro proyecto, ya que en varios momentos estos se convierten en las únicas aproximaciones que tienen al inglés. No obstante, la ausencia de competencia en el



idioma y la reducida formación para el uso de los mismos, limita la posibilidad de su implementación satisfactoria. Así pues los recursos se convierten medios y no fines en la enseñanza de inglés, motivo por el cual hay una conexión directa entre la formación de los maestros y maestras y los recursos, pues si ellos no están formados en el área, será muy difícil garantizar un uso eficiente y adecuado de los recursos, como expresan los profesores Juan y Victoria.

Por su parte el profesor Juan plantea mediante la entrevista y algunas charlas informales que no se trata de que nos llenen de materiales; porque cuando nos llegan los materiales de capacitación, se quedan guardados en las instituciones. Esta semana estoy sacando esta maleta que es de lecto-escritura... y lleva 2 o 3 años en la institución y apenas se destapó esta semana que empecé yo un proyecto de lecto-escritura que he soñado siempre en las escuelas... y estamos hablando de español, qué tal que llegara una caja de inglés! Ahí sí que nunca la sacaría nadie, si con el español que es de todos los días, y lo manejamos supuestamente y no sacamos los recursos, se imagina que aquí llegue una maleta de inglés con CD, con grabadora, con un poco de cosas... me imagino que eso se queda escondido... no se trata de tanto material, sino primero de la exigencia de las secretarías, del ministerio hacia las instituciones; y que las instituciones también respondan si realmente están llegando con sus cosas, porque queda todo en la mitad del camino.

... las cartillas que vienen de inglés cuando de pronto le llegan a uno a una biblioteca no son muy aptas para uno enseñar a los niños de primaria porque nosotros no somos profesores de inglés entonces la mayoría vienen en inglés pero no vienen en español, entonces así se le complica a uno mucho mientras va a internet...

Adicionalmente, Juan aclara que no se trata sólo de recibir material sino de tener las bases y las indicaciones para ellos mismos crearlos.

A veces los maestros queremos que nos entreguen todo el material... no, denos la idea, que nosotros la desarrollamos, que hay muchas formas de hacer material, nosotros tenemos la capacidad.

A partir de esta temática sobre la importancia de los recursos y la capacitación para su uso, emergen diferentes puntos de vista y percepciones de otros docentes sobre el papel y la influencia de los recursos en la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

La mayoría de los docentes participantes en nuestro estudio, consideran que la enseñanza del inglés es un proceso complejo el cual debe ser abordado a partir de la variedad de herramientas que permitan a los niños y niñas aproximarse a dicho idioma de una manera didáctica, dinámica y activa. Esto se da a través de una formación integral de los profesionales a cargo y desde la existencia de materiales pedagógicos de apoyo para dicho proceso.

Me parece muy importante porque el inglés es muy cultural, en la variedad está el placer y los niños son muy visuales, aprenden mucho desde lo que ven y muy rico con cuentos, posters, todo ese material que ayuda y que motiva porque es que una clase de inglés teórica es muy aburridora, los mismos estudiantes lo dicen, entonces yo creo que teniendo más material los muchachos de pronto se motiven mucho más a aprender. (Entrevista, docente Paloma). Además de las carencias en cuanto a material específico para inglés en las escuelas rurales de algunos/as de nuestros maestros/as, los/las participantes hacen referencia a la falta de recursos en los hogares de sus estudiantes: Las cartillitas que no son ni didácticas, ni actualizadas (Entrevista docente Juan).



No hay internet en ninguna parte, los niños no tienen computador ni libros; entonces para qué se les coloca una tarea para que ellos investiguen, si no tienen cómo?... y si hay un sólo libro, no se les puede prestar porque ellos se lo prestarán entre sí, y puede llegar a quedarse uno sin material de trabajo... son esa serie de cositas, y que además nos entregaran los materiales para aprender a trabajar.

A partir de lo anterior podemos decir que para nuestros/as docentes participantes la presencia de recursos es muy relevante para su reto de ser maestros/as de inglés en contextos como el rural. Pero además de la existencia de materiales, ellos/as también resaltan la necesidad de recibir formación continua sobre su uso para poder aprovecharlo de la mejor manera en sus aulas. Asimismo, la ausencia de dichos materiales tanto en la institución como en las casas de los estudiantes, parece generar un sentimiento de desmotivación en los maestros, ya que, no le encuentran sentido asignarles actividades de extensión a los chicos/as, puesto que ellos tienen al alcance los materiales para el desarrollo de los ejercicios. Si se pretende lograr un aprendizaje significativo, continuo y sólido del inglés como lengua extranjera, en escuelas rurales, desde las propuestas de la política lingüística se deben considerar estrategias que piensen en la dotación de material necesario y capacitación continua sobre su uso, que les permita a los niños y niñas estar en constante interacción con el idioma tanto dentro de la institución como en sus hogares. Asimismo, es necesario que desde la política se piensen que no solo basta con entregar material a las instituciones, a los maestros/maestras y a los niños y niñas, es también imperioso que se haga un constante seguimiento sobre la implementación de los recursos.

**Material de apoyo desde el PNI.**



Desde cada una de las experiencias que develaron los participantes de nuestro estudio, nos encontramos con puntos en común entre sus discursos, especialmente cuando hicieron referencia al poco material que se les ofrece a las instituciones, a los estudiantes y a ellos en el marco de la implementación de la política. Pues si bien, desde el PNB (2004) se propuso la estrategia *My ABC English Kit*, el cual es un morral que contiene flashcards, videos, material para el docente de primaria, es algo que aún no ha salido a circulación. Esta ausencia de material se ve más marcada en las instituciones que pertenecen a los municipios que no son certificados. Desde la información obtenida a través de las entrevistas, charlas informales y desde las visitas a las instituciones en las que fue posible revisar el material existente en cada uno de los centros rurales, pudimos constatar dicha afirmación. En ambas escuelas del municipio certificado contaban con cierta dotación de material de alguna de las propuestas de la política nacional, tales como la mencionada anteriormente y la de la estrategia *Bunny Bonita*, más los textos adicionales que tienen las escuelas, por donaciones o parte de los maestros y maestras.

Sin embargo, el resto de las instituciones, no contaba con ningún material proveniente del MEN y el material obtenido por sus propios medios era realmente reducido, exceptuando la donación de una biblioteca que recibió una de las instituciones de un municipio no certificado. Para iniciar, tenemos las afirmaciones de docentes como Paloma durante una de las entrevistas, quien nos expresa la ausencia de dotación de material relacionado con inglés: Ninguno hasta el momento, sí han aportado en otras áreas como por ejemplo del medio ambiente, que por ser rural se fortalece mucho la parte agraria, pero en inglés nada, no contamos ni siquiera con diccionarios en la biblioteca, son por cuenta de los estudiantes y trabajamos con fichas que yo les proporciono pero de material ellos no nos han dado nada, ojalá nos dieran.



Asimismo, Sofía durante la segunda entrevista, nos manifestó su preocupación por la falta de recursos y materiales específicamente para el área de inglés. Pues si bien afirma que han recibido materiales audiovisuales, colección de libros de literatura en español, son muy pocos los textos de inglés.

No obstante, tenemos el testimonio de una docente que habló sobre la donación de material en inglés en su escuela, el cual a su parecer, ha sido de gran utilidad.

A finales del 2007, nos donaron una biblioteca que trae de todo: inglés, sistemas, trae de todo, es una biblioteca muy completa... y hace unos meses, nos donaron otra que trae mucho más material de inglés; pero le toca a uno escudriñar... no es que haya trabajado mucha cosa, pero sí, hay un libro que es muy ilustrado y trae los meses del año, que los días de la semana, los colores, los números, la familia, y de acuerdo a lo que voy trabajando, así mismo voy sacando de allí cositas para los muchachos... entonces si los estoy utilizando. Esos libros los donó la Gobernación, Antioquia vive la lectura... el material de Antioquia vive la lectura, creo que solamente está en 2 escuelas; cuando lo donaron, ésta era la única escuela de La Ceja que tenía esta biblioteca.

Por otra parte, tenemos al grupo de docentes que expresan su contacto con el material donado a las instituciones y con los textos y herramientas recibidas en los cursos o capacitaciones a las cuales han asistido. Con respecto a esta situación, ellos reconocen la presencia de las políticas, a través de la dotación de material tanto para la institución, como para su formación en la lengua extranjera.



Paz por ejemplo nos habla de la maleta “Bunny Bonita” la cual cuenta con guía para docentes, afiches y fichas con vocabulario. Sin embargo, ella considera que el vocabulario es demasiado básico y no corresponde a las exigencias del idioma.

Juan por su parte nos habla de la fascinación de los niños al trabajar con ese material de Bunny Bonita. En su concepto ha sido una excelente herramienta para los niños y un gran apoyo para el docente, quien lo usa como guía para enrutar los temas en la clase.

De igual manera, manifiesta su satisfacción con los libros y CDS que le dieron cuando asistió a varios cursos de formación en Lengua, desde una propuesta del PNI, el material que nos ofrecieron los libros y los CDS también nos ayudan bastante en la planeación de clase.

Vemos pues, cómo los materiales, para muchos maestros/as son vistos como una herramienta que les permite orientarse, proponer nuevo vocabulario y revisarlo a través de éstos, para otros y otras, si bien el material es una ayuda en su proceso, consideran que no es suficiente, ya que, que el hecho de simplemente trabajar vocabulario, es un ejercicio que reduce y no alcanza las exigencias de lo que es enseñar inglés, cuando no se tiene la suficiente formación en el idioma. Sin embargo, para otros es un anhelo constante ya que no los tienen a su alcance y tienen que aventurarse al diseño y preparación de sus clases con lo que tienen en sus manos, con lo que conocen, con lo que les proporciona su contexto:

Llevo dos años, pero que yo sepa, no; he sido el encargado de hacer el inventario de todos los materiales, y no vi nada de inglés; habría unos dos o tres diccionarios... y vasta. No hay nada que nos pueda apoyar en la enseñanza del inglés, en cuanto a textos, a material didáctico. Quisiera que algún día nos llegara a las instituciones, como unas bitácoras, unas directrices que salgan de los docentes encargados del inglés, no sé si por departamentos,



por municipios, o por instituciones, donde los maestros que son licenciados en inglés y en idiomas, se reúnan y nos entreguen una cantidad de materiales prácticos, no material ya hecho, sino como la guía, que uno pueda decir, esta guía me está diciendo cómo yo puedo trabajar, tales temas en inglés, y yo puedo desarrollar esta cantidad de ítems y puedo hacer los materiales, que nosotros, con eso ya trabajaríamos. Uno quisiera a veces trabajar, pero uno se siente realmente impotente.

A manera de resumen, podríamos decir, que si bien, el material brindado por el MEN cobra gran relevancia en los lugares donde ha sido distribuido y los maestros y maestras valoran su presencia, ya que, según algunos/as docentes, les permite como mínimo aproximar el idioma a los chicos por medio de vocabulario y palabras que los ayudan por lo menos a reconocer ciertos términos, la necesidad de formación constante en la lengua extranjera por parte de los docentes, sigue siendo una carencia que se convierte en una limitante para el mejor aprovechamiento de los materiales. En cuanto a los maestros y maestras pertenecientes a las escuelas que no cuentan con esta dotación, la panorámica se torna más compleja aún, puesto que tienen que ingeniárselas ellos mismos para presentarles el idioma a partir de sus conocimientos y con el material que haya disponible en la institución para tales fines.

### **Contextualización de los materiales.**

En las opiniones de los maestros y las maestras, hacemos visibles comentarios puntuales sobre la relación que encuentran entre el diseño de los materiales, sus contenidos y la conexión con las particularidades de sus contextos y su nivel de lengua.

Inicialmente, en una conversación informal, Ruth sugiere que haya materiales y textos apropiados, contextualizados a las necesidades rurales porque, según esta docente, las dinámicas





de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la ruralidad son muy distintas a las de las escuelas urbanas. Varias de las razones que exponen los/las docentes cuando se refieren a dichas diferencias son las necesidades de los niños de aprender vocabulario y expresiones propias a las actividades de su cotidianidad en el campo, con su familia, la manera como ellos se aproximan al nuevo conocimiento y la articulación que hacen con su contexto. Así lo expresa mediante de la interacción en una entrevista:

La realidad de lo rural es, requiere como de otros procesos, requiere de otras atenciones, requiere de otras dimensiones, porque muy rico sería pues que todos estuvieran como la formación, que los campesinos sean bilingües, pero también hay que prever que en el campo, se necesita un vocabulario específico, que los campesinos lo puedan usar en su realidad. Tal afirmación fue expresada durante una de las entrevistas.

Del mismo modo, en una conversación informal con Paz, ella hace alusión a la pertinencia de los contenidos del curso. Pues según ella, es importante que desde la enseñanza de contenidos y desde la capacitación de materiales que les brindan en los procesos de formación, se contextualice con las dinámicas de las escuelas rurales, que se haga hincapié en cómo adaptar, aproximar y conectar los materiales a las realidades del contexto rural, cómo articular las temáticas al modelo de Escuela Nueva. Este tipo de ejercicios no se visibilizan en dichas propuestas, y es por tal motivo que ella habla de la generalización de contenidos y temas en los materiales entregados, y recomienda tener en cuenta las diferencias con los contextos rurales, la estructura con las cuales ellos trabajan las guías por ejemplo en escuela nueva. Charla informal docente Paz, . En la misma línea, Victoria afirma:



Qué bueno sería que el alumno tuviera una cartilla en inglés, donde uno pudiera trabajar la orientación como lo hace uno con las cartillas de las otras áreas; que los muchachos tengan su cartilla de trabajo donde ellos pudieran completar o trabajar.

De igual forma, la docente Bertha, expresa abiertamente su inconformidad al evidenciar las diferencias con la existencia de material para enseñar inglés en la zona urbana de su municipio y el Centro Educativo Rural donde trabaja. Ella expresaba lo siguiente: Que triste que no haya material de inglés para trabajar en escuela nueva y que en el parque, en la plaza, todos los colegios estén dotados con cosas que aquí no tenemos.

Estos comentarios sobre la necesidad de material pertinente en contextos rurales para la enseñanza de inglés, plasmados en el comentario anterior, se conectan con los aportes de la docente Paz. Ella nos comenta que en el grupo de sus compañeras, algunas le apostaron en sus trabajos de grado de maestría al diseño módulos de inglés para crear material contextualizado a contextos rurales:

Yo me he encontrado con compañeras que estando en la maestría, el proyecto de grado como tal ha sido módulos de inglés, aterrizado a contextos rurales porque no los hay, de parte pues de las entidades, yo no los conozco (Entrevista, docente Paz).

Vemos pues cómo los maestros a pesar de las dificultades que se les presentan, tratan de sortear de la mejor manera todos los obstáculos y vicisitudes del día a día en sus aulas, y tratan de encontrar materiales y recursos que puedan de alguna manera contribuirles a su praxis y al proceso significativo de sus estudiantes.

Estas afirmaciones nos dejan ver un panorama general de las vivencias de los maestros sobre los retos que implica el hecho de enseñar inglés en un contexto particular, el cual no se ha



tenido en cuenta en detalle a la hora de proveer materiales y recursos que apoyen el proceso de aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera. Tal reto de la ausencia de material se refleja en las afirmaciones de Victoria, cuando expresa su inconformidad ante la ausencia de textos guías o cartillas que les ayuden a los estudiantes a reforzar los conceptos vistos en clase. Vemos cómo estos participantes manifiestan su sentir, sus angustias, develan sus experiencias y plantean reflexiones frente a las realidades, que pueden tomarse como sugerencias a la hora de diseñar y llevar material a las aulas de aquellas escuelas, como las que planteaba Paz, de la inclusión de características de Modelo Escuela Nueva o de la capacitación en estrategias para contextualizar el aprendizaje del inglés a las particularidades de las escuelas rurales, desde los mismos cursos que se les ofrecen a los maestros y maestras y desde el material que se les brinda.

Además de la preocupación por responder a los retos de trabajar en un contexto rural, existe también la preocupación en algunos/as docentes por lo que implica enseñar una asignatura para la cual no han sido formados y para la cual, según ellos/as mismos/as señalan, “no han contado con material suficiente”. Esta necesidad de pensar en el contexto no solo es señalada por los maestros y las maestras participantes, sino también por otros docentes quienes se han inquietado por dicha situación y quienes han tratado de buscar alternativas para promover procesos de calidad a pesar de las limitantes que han tenido que enfrentar.

### **Capacitación para usar el material.**

A partir de las descripciones anteriores, podemos notar cómo en algunas escuelas los maestros y maestras cuentan poco o ningún material relacionado con inglés y se ven abocados a crear desde lo que conocen, actividades y recursos que les sean útiles en su contexto.

Asimismo, tenemos la versión de aquellos docentes quienes han recibido una serie de materiales, especialmente en los municipios certificados, y si bien, han manifestado que dichos recursos han sido de gran utilidad y en cierta forma han facilitado o han apoyado el proceso, algunos expresan su preocupación por no tener una capacitación detallada de cómo usar el material, ya que, para ellos es complejo en algunos casos comprender a profundidad las diferentes formas de utilizar el material existente, y así tener un mejor aprovechamiento de los recursos y de lo que se puede hacer con ellos.

Pareciera que en algunos casos hay ausencia de material, pero en otros faltaría acompañamiento y seguimiento al material entregado a las escuelas y a la forma cómo este se pueda utilizar y trabajar con los/as estudiantes. Para ilustrar lo anterior, tenemos las siguientes afirmaciones de Amadeus:

Nos dan el material pero uno no sabe bien como utilizarlo, entonces toca a veces trabajar con lo que uno entiende y si es posible preguntarle a otras personas o colegas como más podemos aprovechar las fichas, y lo que traen, ya que todito viene en inglés y no es posible entender cada cosa, le toca defenderse a uno como uno pueda.

En este mismo sentido, Victoria nos habla de la dificultad para trabajar con el material cuando no se tienen las bases y herramientas lingüísticas necesarias para trabajar con un texto o alguna ficha que esté toda en inglés. En la segunda entrevista, la misma docente señala que la razón para no utilizar el material muchas veces es que todo el contenido del libro está en inglés y como ellos no saben inglés, entonces encuentran el material inaccesible. La capacitación para el uso del material, es pues, un asunto necesario, tal como lo ilustra Paloma:



La idea es que nos brinden capacitación y material porque muy rico tener textos, pues no importa que no cada uno de los estudiantes los tenga, pero que al menos la biblioteca tenga sus libros y recursos de consulta porque ni siquiera dan un diccionario hay diccionario pero porque ellos los compran como material de estudio no porque el colegio los tenga.

Por otro lado, están los comentarios de algunos docentes que han tenido la oportunidad de conocer o aproximarse a algunas propuestas de capacitación para uso de material donado desde las políticas. Estos hacen alusión a una en especial, las capacitaciones tipo cascada sobre el uso del material llamado Bunny Bonita. Tanto Paz como Amadeus manifiestan que el hecho de sólo capacitar una persona para que después ella difunda dicho conocimiento, ha sido en varias ocasiones insuficientes. En una conversación informal sostenida con los dos, señalan: Ellos van varios días, reciben su capacitación porque supuestamente son los encargados de compartir con los demás profes lo que aprendieron. Pero ya el asunto en las instituciones es muy diferente. Muchas veces pasa que solo dan un par de horas de socialización de esas capacitaciones, a veces los demás profes no asisten porque no están interesados, etc.

Aunque desde las miradas de varios maestros, podemos evidenciar la inconformidad e insatisfacción con varias situaciones relacionadas con la enseñanza del inglés sin recursos suficientes, sin una formación continua para los maestros, con materiales generalizados que desconocen las necesidades particulares en este caso del contexto rural, docentes como Sofía, nos develan otras perspectivas frente al rol del maestro a la hora de enfrentar dichos retos, en especial, lo que respecta a los recursos:



Pienso que hay dos cosas que hay que analizar, una que evidentemente es muy escaso, pero hay otra cosa y es que si bien el Ministerio de Educación está en la obligación digámoslo entre comillas de dotar a las instituciones , también hay una responsabilidad muy grande de parte de las instituciones de conseguir el material, pues porque no todos los recursos llegan del Ministerio de Educación ni del Departamento, nosotros tenemos una asignación de un cómplex anual, nos llegan dos cómplex por número de matrículas y eso se puede destinar, entre otras cosas, para material didáctico. O sea que también ahí cabría pensar en la responsabilidad de nosotros como docentes en qué empleamos los recursos o qué áreas tenemos de pronto relegadas. Unos fondos, unos recursos que uno nos gira la Nación, desde Bogotá y otro desde el Departamento.

A manera de resumen podemos decir, que desde la mirada de los maestros, dos grandes aspectos sobresalen en este gran tema de la capacitación para el uso de los recursos.,

Tenemos por un lado, la presencia de capacitaciones para aquellos maestros y maestras quienes cuentan con materiales de apoyo donados desde la política lingüística. Pero de éste se despliega la necesidad de repensarse dichas capacitaciones desde diferentes momentos para que cumplan a cabalidad sus objetivos. Es necesario conectar dichas capacitaciones con las necesidades reales de los contextos rurales, por ejemplo el trabajo con materiales para la enseñanza de inglés a través del modelo Escuela Nueva.

Por otra parte, las capacitaciones deben convertirse en procesos de formación continua para que brinden un acompañamiento a los maestros y maestras en la implementación del material.



Un segundo aspecto tiene que ver con la visibilización de capacitaciones y materiales para la enseñanza del inglés en instituciones rural donde la política no ha dotado tales recursos, y por ende los maestros/más deben hacer un esfuerzo mayor para aproximar a sus chicos/as al inglés.

### **Percepciones de las capacitaciones para el uso de los recursos.**

Un último aspecto que queremos rescatar en esa sección de resultados en la cual hablamos del papel de los recursos, tiene que ver con las percepciones de los maestros, frente al material de apoyo que han recibido aquellos que han tenido la posibilidad de acceder a procesos de formación, así como sus perspectivas frente a la metodología desarrollada en los cursos que participaron.

Inicialmente, tenemos una serie de comentarios que denotan miradas positivas por parte de los maestros, con respecto a los textos, fichas, hojas de trabajo, diccionarios y demás material que se les ha donado en los cursos. ... Bueno, aspectos positivos muchos porque los materiales fueron excelentes, los maestros que nos dieron fueron excelentes. (Entrevista, docente Ruth)

En un segundo aspecto tenemos varias opiniones frente al contenido de algunos textos que recibieron, así como la metodología utilizada en los cursos de formación en lengua extranjera ofrecidos desde la política del PNI.

Tenemos por ejemplo a Paloma, quien en su discurso desde las entrevistas y charlas informales nos habla de una reducción del material o unas aproximaciones meramente gramaticales, las cuales se enfocan principalmente en la parte funcional del idioma, situación que generó en varios de sus colegas un desinterés para seguir asistiendo a los cursos: De hecho por el material lo digo era un material basado en gramática y por eso pienso que la desmotivación fue por ese lado.

Asimismo plantea: Es muy gramatical, obviamente no sé el PNB hacia qué enfoca pero es netamente gramatical, no sé pues las otras habilidades cómo las desarrollarán pero el libro que vi del docente es netamente gramatical, es “Grammar in use”.

Finalmente, algunos/as maestros/as expresan la necesidad de recibir no solo capacitaciones sobre lengua extranjera, material para sus clases, sino que a su vez, ven que cada vez se hace imperioso recibir capacitaciones constantes sobre el cómo enseñar inglés. Estos maestros consideran que el componente metodológico es un complemento muy relevante en los procesos de formación que están recibiendo.

El inglés es un área de la cual si no se tiene dominio es posible caer en muchos errores, por lo cual es importante que los maestros se capaciten en las dos vías: aprendiendo el idioma y en la forma de enseñarlo, independiente del estatuto al cual pertenezcan, pues tanto el 2277 como el 1278 deben estar a la altura de lo que se pretende en cuanto a la calidad educativa.

### **Enseñar Inglés desde la Particularidad de Cada Maestro/Maestra**

En esta sección recopilamos los sentires que los maestros y maestras compartieron sobre el desafío de tener que enseñar inglés sin estar formados ni en el idioma ni en la manera en que se debe enseñar. Esta fue una situación verbalizada de manera insistente por los/as en algunas capacitaciones ofrecidas desde el MEN, como fue el caso de la capacitación de Bunny Bonita, (Noviembre 12 y 13 de 2013). Al enfrentarse a la demandante e “impuesta” responsabilidad de enseñar inglés sin tener una formación adecuada para ello, los docentes buscan diferentes estrategias para llevar a cabo dicha labor.





En este apartado traemos a colación sus voces con respecto a lo que ha significado para ellos el reto de tener que enseñar una lengua extranjera, además de las otras asignaturas, sus opiniones acerca de lo que implica esta faena, sus percepciones sobre la forma en que ellos y sus colegas la han llevado a cabo, los esfuerzos que han hecho y las dificultades que han tenido que sortear y su postura frente al proceso de enseñanza de una lengua extranjera. Ejemplos claros sobre sus perspectivas frente al reto de enseñar inglés los enuncian Paloma, Paz y Juan quienes sostiene que la vinculación al nuevo y viejo estatuto docente genera ciertas diferencias en cuanto a la aproximación y relevancia que los maestros le dan al inglés así como la dedicación para abordar dicho reto. En conversaciones informales ambas expresan que si bien, no se puede generalizar, porque hay varios casos que lo refutan, varios de los docentes que pertenecen al decreto 2277, no manifiestan interés por actualizarse en la formación en inglés y en los métodos para su enseñanza, mientras que muchos de los/las docentes que pertenecen al decreto 1278 muestran mayor motivación, preocupación por atender a las propuestas de formación en lengua extranjera. Ellas también sostienen que además del gusto que puedan sentir por dicho proceso, factores como la evaluación continua de su desarrollo profesional, también inciden en las actitudes de ambos grupos de maestros. Pues si bien existen docentes del 2277 que manifiestan su deseo por aprender inglés y estar preparados para enfrentar el reto de enseñarlo, la mayor parte del interés se muestra en los docentes “nuevos” como los llaman ellas, quienes son constantemente evaluados, a diferencia de los/las otros/as. No obstante, para docentes como Bertha y Sofía, la aproximación de los maestros y maestras o su posición frente al inglés no tiene que ver con el decreto al cual están vinculados, sino que ya es más un asunto de gusto personal.

Por otro lado tenemos las opiniones de algunos/as maestros y maestras como Victoria y Juan que ponen en escena los sentimientos de angustia, incertidumbre y en algunos momentos



culpa por no estar preparados para las exigencias del hecho de enseñar inglés. Victoria asimismo, expresa que es un proceso muy solitario en el cual a ellos les toca defenderse con lo poco que tienen o saben porque no hay ningún acompañamiento por parte del MEN para ellos acceder a algún ejercicio de capacitación. Estos y otros sentires se desarrollarán a lo largo de este gran tema. Igual que en la introducción del tema anterior, aquí sería bueno traer algunos ejemplos para que ilustren este comienzo del tema.

### **Ser docente de inglés y aprendiz a su vez.**

En este subtema describimos las vivencias de nuestros/as maestros/as participantes de su labor cómo docentes a cargo de una asignatura para la cual no han sido formados y a su vez su posición frente a dicha situación desde diferentes perspectivas tales como, la mirada personal y sus apuestas profesionales desde el decreto del estatuto docente que los cobija en el marco de su vinculación al magisterio.

En ocasiones los docentes que laboran en el sector oficial ponen de manifiesto diversas opiniones sobre las grandes diferencias existentes entre los dos decretos de los estatutos de profesionalización docente, el 2277 de 1979 y el 1278 de 2002, en cuanto a factores variados como la profesionalización docente que era indispensable en el decreto antiguo mientras que en el 1278 se admiten profesionales de otros campos, diferentes al educativo, para ejercer la profesión; el ascenso en el escalafón que en el 2277 se daba de manera automática cuando se cumplía un tiempo determinado de estar laborando o por producción académica, mientras que en el estatuto nuevo se realiza mediante pruebas; el ingreso al escalafón, que en el 2277 se llevaba a cabo mecánicamente, mientras que en el 1278 los/las docentes deben presentar un examen, en caso de ser admitidos tienen que hacer un año de período de prueba, luego superar la evaluación



para poder inscribirse en la carrera docente y una vez en ésta, siguen en constante observación; entre otras.

El último aspecto es quizás uno de los más mencionados por los docentes que enseñan inglés, quienes admiten que en el decreto 1278 de 2002 los profesores tienen más exigencia para estar capacitándose y se tienen que someter a diferentes evaluaciones donde den cuenta de su saber, procesos que no ocurrían con los docentes del decreto anterior. Por esta razón, se podría pensar que los docentes vinculados bajo el 1278 pueden tener una mayor y/o mejor disposición para participar en procesos de formación. Por ejemplo, así lo expresa Paz:

El hecho de pertenecer a estatutos diferentes si tiene relevancia puesto que quienes pertenecen al 2277 en la mayoría de los casos no revisan la forma en que están ofreciendo el área, por lo que da lo mismo si se ofrece el contenido de un libro, una cartilla o un diccionario. En el caso de 1278, si bien el inglés no es el fuerte de los maestros, el hecho de la evaluación de alguna forma implica un compromiso mayor frente al área, lo que obliga a interesarse en el asunto, pero no es la prioridad (Entrevista docente Paz)

En este mismo sentido, docentes como Paz y Paloma que sostienen que, desde lo que han vivido en su contexto, hay unas diferencias significativas entre los docentes de ambos decretos y su actitud para hacer parte de capacitaciones docentes para la enseñanza de inglés. Paz lo dice así: Hay esa separación que tenemos que somos de un decreto unos y de un decreto otros, entonces digamos que los que están más viejitos dicen a mi ese cuento no me interesa, yo a que voy, que bobada, yo a estas alturas no, entonces son muy poquitos los que le apuestan al inglés... Los que estamos en el decreto nuevo sí sentimos más la necesidad de ponernos en ese asunto.



Por su parte, Paloma sostiene que, aunque puede haber excepciones, sí existe relación entre el decreto de vinculación y la participación en procesos de formación. Ella manifiesta que: En el caso que yo menciono de los profes que sí están motivados... hay un profe del 2277 y una del 1278, entonces realmente están muy parejos. Pero yo sí digo, que en general, pues viendo los profes en general del 2277, veo más mediocridad porque ese decreto es mucho más permisivo... pero eso es lo que hace la diferencia entre el 2277, que desde el mismo decreto ya es permisivo, no es que sea la diferencia en lo personal, ya desde el mismo decreto es permisivo entonces ya eso hace que los profes sean digamos un poco más mediocres y se limitan a cumplir. Y en ese aspecto, sí veo un poquito más de

diferencia además que en el 1278 los profes son un poco más jóvenes, o se han graduado recientemente entonces ellos siempre salen digamos de la universidad como con más ganas de enseñar, y el inglés sí he visto que a los del 1278 les gusta como más estudiar, capacitarse... vieron inglés en la universidad, entonces sí les enseñan un poquito más de contenido.

Dichos comentarios fueron expresados durante una de las entrevistas realizadas a la docente Paloma.

No obstante, otros/as docentes afirmaron que la actitud de aproximarse a la enseñanza del inglés y a las propuestas de formación en inglés depende de cada docente más que de las exigencias que tienen al pertenecer a los respectivos decretos. Este planteamiento se podría sustentar desde varias perspectivas, una de ellas es que en los talleres de capacitación de Bunny Bonita, desde la aproximación que tuvimos a través de la asistencia a la capacitación y desde la observación, parecía ser que el nivel de inglés de los docentes asistentes era muy variado, ya



que ellos/as tenían que socializar unos talleres sobre unas micro clases que debían diseñar con el material de Bunny Bonita y explicar en inglés en qué consistían sus actividades, y al realizar dicho ejercicio, varios de ellos, especialmente algunos mayores, que pertenecían al decreto 2277 lo hicieron de una manera fluida y mostrando un buen dominio del idioma, mientras que otros docentes, varios de ellos del 1278 presentaban más dificultades para realizar dicho ejercicio en lengua extranjera desde la parte oral.

A través de una base de datos a la cual tuvimos acceso, pudimos constatar que a dicha capacitación asistieron tanto docentes pertenecientes al decreto 2277 como al 1278 (Capacitación Bunny Bonita).

Asimismo, desde los docentes participantes en nuestro estudio, también se puede vislumbrar las diferencias en los planteamientos de Bertha, Sofía, Juan y Victoria, ya que unos afirman que el hecho de pertenecer a un decreto o al otro si tiene incidencia en la manera como se aproxime al inglés, ya sea para aprenderlo y/o enseñarlo, mientras que otros sostienen que es un asunto de orden personal.

Bertha sostiene lo siguiente:

Quien le da fe que sí es eso, pues para mí es muy subjetivo que haya diferencia entre los dos estatutos, pues no hay diferencia, hay unos maestros que son de la vieja guardia y son súper tesos en muchas cosas.

Sofía por su parte afirma:

Yo pienso que sólo depende de factores personales, pues para mí sólo depende del gusto o no que el docente tenga frente al área de inglés, yo pienso que la barrera está es en el



deseo o no por aprenderlo, no creo que haya un factor externo, pues en mi concepto, yo creo que no ... yo creo que el área de inglés es un asunto más de gustos... yo pienso que en el área de inglés es sólo desde el deseo, sólo desde el gusto por el idioma... Simplemente he notado que hay personas apáticas al inglés y hay otras a quienes les gusta. Eso ya es cuestión de cada docente. No es que el decreto exija o facilite... Visión de Victoria. Es muy relativo, porque así como pensamos muchos que los maestros del decreto nuevo son maestros más capacitados, maestros más jóvenes, maestros con más energías, también encontramos maestros de ese mismo decreto 1278, con una educación tradicional, sin ánimos de capacitarse, muchas veces sin ánimos de involucrarse en nuevos proyectos, y uno también encuentra maestros del 2277, con veinte, veinticinco o treinta años de trabajo muy inquietos con la enseñanza del inglés. Yo digo que eso no depende tanto del decreto, sino que esto depende más que todo de las políticas que tienen no solo la institución educativa, sino de la vigilancia que haga la Secretaría; porque de nada sirve que un maestro tenga los ánimos o no los tenga, y el directivo docente lo deje ir por el camino que el docente quiera.

Vemos pues como se visibiliza una tensión con el ejercicio de formación cuando se ponen en escena aspectos externos al docente y de las condiciones existentes, tales como el rol de directivos a la hora de acercar las propuestas de formación a los docentes.

El directivo tiene que ser enrutador, tiene que decirle, que las necesidades de la escuela, son éstas o aquellas, en la enseñanza del inglés... aquí tenemos tres maestros pensionados y tres maestros del rubro nuevo. Uno percibe que la gente nueva, tiene un ánimo de renovar, pero no sólo vasta el ánimo; vasta también que se tenga una directriz clara, y por ejemplo una de las pensionadas, es súper encarretada con el inglés, de todos los seis



maestros, la directora que es una pensionada, es súper buena para trabajar inglés, les exige, trae cosas nuevas, entonces mire que eso es relativo.

Si bien Juan acaba de expresar que es un asunto del orden de lo personal e institucional, pareciera que en lo que expresa a continuación estuviera afirmando que hay docentes del decreto 2277 que no se esmeran lo suficiente en la enseñanza de inglés. Lo cual nos vuelve a señalar esa relación entre el decreto de vinculación y la formación del docente:

Y las otras compañeras, sí muestran una apatía tremenda; porque generalmente lo que manifiestan estos docentes, no solamente de acá, sino de otros colegios, es que para qué enseñar inglés, ya que se van a ir... cuando resulta que los que se quedan son los niños... entonces mire que el decreto sí incide mucho, porque la gente ya está cansada, dicen, si no aprendí eso hace veinte o treinta años, para que lo voy a aprender ahora que ya me voy a pensionar o me voy a retirar?

Por otra parte, hay docentes que ratifican la importancia que le dan algunos/as docentes a la formación en inglés pero argumentan que hay factores que les imposibilita hacerlo, como por ejemplo la falta de tiempo y expresan temores al tener que enseñar algo que no conocen a fondo, como expresa Amadeus:

Yo lo digo particularmente que pienso también por los demás, ¿a quién no le gustaría saber este idioma universal que permite que uno tenga acceso a todo a nivel mundial? pero ocurre que ya uno... por falta de tiempo, no se dedica porque uno como una persona que le ha gustado siempre dar lo mejor a los estudiantes como que no sé, como que a veces siente temor a enseñar lo que no es porque no está todavía bien preparado en este sentido.



A partir de los datos de este subtema, vemos como si bien hay percepciones distintas de los docentes con relación a los decretos, como se acaba de demostrar, en ocasiones los docentes concuerdan cuando manifiestan que independientemente factores externos, hay maestros que demuestran rechazo y apatía por las propuestas de formación relacionadas con el inglés y por la enseñanza de esta asignatura. Así lo expresa Paz:

La mayoría de los compañeros sea de cualquiera de los dos decretos le sacan el cuerpo a la formación en inglés, tal vez porque no ven la necesidad de enseñarlo bien. La posición general que se observa es de rechazo e indiferencia en la mayoría de los casos. Cuando un docente decide formarse en inglés es por gusto propio o imposición de las directivas, no hay una motivación desde los estatutos docentes.

También, pareciera existir un asunto que tiene que ver con la manera particular en que los/las docentes perciben el inglés y se relacionan con este. Sofía, por ejemplo, ilustra esta situación de manera muy clara:

Yo lo percibo desde mi institución, hay profes que definitivamente son absolutamente apáticos, ni para reemplazar una hora de inglés, no qué tal, cualquier cosa menos inglés, como hay personas que aunque no tengan formación en el área, pues lo demuestran desde el gusto por la música, o desde el interés con las compañeras de inglés, vos qué estabas haciendo en clase, qué significa, explícame esto, entonces yo creo que es más una cosa personal.

No obstante, no hay unanimidad en cuanto a la influencia del decreto en las prácticas educativas. Gracias a las contribuciones de los participantes de este estudio, encontramos que, en relación con este aspecto, hay percepciones muy disímiles entre los maestros. Pocos de los





docentes de esta investigación expresaron que consideran que sí existe una relación directa entre el decreto docente y la forma de aproximarse a la enseñanza del inglés y a la capacitación docente; mientras que otro tanto afirmó que este aspecto depende meramente de la actitud personal, del gusto y la preocupación del docente por aprender, más que del estatuto.

### **Percepciones de los/las docentes sobre su quehacer.**

Al reflexionar sobre su posición como maestros y maestras a cargo de inglés, además de las otras asignaturas, encontramos diferentes puntos de vista relacionados con la manera en que cada uno/a ha abordado la enseñanza de este idioma para lo cual han tenido poca o ninguna formación. Por ejemplo, algunos/as de ellos/as lo asumen como un reto personal y una responsabilidad individual, así deciden apropiarse y empoderarse de conocimientos y elementos para la enseñanza del inglés, usando herramientas que están a su alcance. Esta mirada se refleja en algunos comentarios como el de la docente Paz cuando dice que el asunto del inglés debe ser más un asunto personal, a partir de una necesidad creada por los niños... para poder tener más herramientas con los niños.

En otras ocasiones, la actitud de los maestros con respecto a este tema, no es positiva, como lo afirma Juan:

Los maestros no hemos tomado la importancia de la enseñanza de una segunda lengua, del inglés, y simplemente lo vemos como una carga, lo vemos con fastidio.

O se presentan tensiones internas en los docentes que se debaten entre el deseo de ofrecer lo mejor a sus estudiantes y la falta de conocimientos para hacerlo. Así lo podemos ver en la afirmación de Sofía:



Para el 2011 el nivel de exigencia fue más alto porque me tocó darlo (asignatura de inglés) en tercero, cuarto, quinto y sexto. Todos los chicos querían inglés, pues era su materia preferida, entonces la culpa ahí aumenta...entonces ahí la responsabilidad es mayor. Desde ese momento, empiezo a esforzarme un poquito más, pero también en esa medida aumenta la culpa.

Por otra parte, hay otros maestros que perciben que la enseñanza del inglés es un asunto que no puede ser sólo responsabilidad de los docentes sino que desde las políticas lingüísticas y el Ministerio de Educación Nacional se debe garantizar una buena formación para la labor a desempeñar, como lo sostienen algunas docentes como Ruth: Los agentes encargados del desarrollo de la política deben asegurar que todos los maestros puedan tener capacitaciones y entrenamiento. En este mismo sentido, Victoria afirma:

Que el Ministerio de Educación se comprometa más a capacitar a los docentes, para que adquieran la capacidad de dictar el área, ya que nosotros los docentes que no somos del área, no tenemos esa facilidad para poder enseñar inglés. Que le toca hacer al profesor? lo poquito que uno sabe, lo poquito que uno investiga, lo poquito por medio de las experiencias; sería muy bueno que... hubiera una igualdad de todos los centros educativos para poder enseñar el área.

Por otro lado, cuando hablamos concretamente de sus competencias en lengua extranjera y metodologías para su enseñanza, varios de los maestros/as participantes en el estudio, reconocen y se hacen conscientes sobre la ausencia de formación en inglés, así como en metodología para enseñarlo y al mismo tiempo expresan los sentimientos que esta situación les genera. Aunque algunos aseveran que hay una empatía con el idioma, y han estudiado inglés en



algunos cursos, argumentan que esto no ha sido suficiente para llevar a cabo una labor satisfactoria. Lo anterior se refleja en las palabras de la maestra Sofía:

Yo no tengo formación en el área de inglés realmente, lo poco que uno ve en la universidad, pero eso no me hacía conocedora del tema como yo quería, eso me generó muchos sentimientos ambivalentes, angustia por un lado, no porque no me guste, porque a mí no me genera el inglés temor, ni apatía, no, de hecho me gusta, pero sí creía que tenía que darle más a los estudiantes y me sentía, sentía que yo no era la persona indicada para hacerlo, pero tenía que hacerlo.

En este mismo orden de ideas, el maestro Juan hace hincapié en algunas consecuencias de no tener la formación en la lengua extranjera y en su enseñanza cuando afirma: cuando nosotros no tenemos la formación del inglés es muy complicado porque ni nos apropiamos, ni tampoco nos esforzamos, simplemente, hacemos lo que humanamente o de pronto nos exigen.

A manera de resumen, podemos decir que los maestros y maestras visibilizan a través de sus discursos la dificultad de afrontar el reto de ser maestros y maestras de inglés en el contexto rural cuando no tienen las suficientes herramientas desde su formación en el área ni el acompañamiento continuo por parte de la política lingüística nacional.

### **Desafíos para llevar a cabo la labor.**

Los maestros y maestras expresan sus opiniones sobre la manera como deben enseñar inglés a sus estudiantes y reconocen la necesidad de generar un aprendizaje significativo de la mano de estrategias que estén en comunión con las características propias de los niños. De alguna manera, buscan formas acordes con los grupos, los intereses de los niños y las niñas, y la forma de generar ese deseo por aprender el idioma. Juan, por ejemplo, lo dice de la siguiente manera:



Porque en sí debe haber una forma muy didáctica para que los niños se enamoren, aprendan y aprovechen la enseñanza del inglés y no un brochazo para que los niños aprendan que mamá o que papá se escribe y se lee de tal forma y los números del uno al diez y muchas veces no pasan de ahí. (Entrevista Juan, febrero 4).

Asimismo, algunos educadores opinan que dependiendo de la forma en que se les presente la lengua extranjera, puede ser relevante o no para los niños. En palabras de Paz: eso va mucho en la didáctica, en cómo lo ofrezcas, porque no es lo mismo que lo pongan a repetir como un loro a que usted cante una canción y se mueva y se pare y señale al compañero.

De la misma manera, algunos docentes afirman que si bien tienen un plan de estudios que les proporciona una orientación en los temas que deben enseñar en la clase de inglés, en ocasiones no pueden cubrir todos los contenidos ya que no tienen manejo de estos, como argumenta Victoria:

Es lo que uno como docente, por iniciativa investigue y, le quiera trabajar a los niños, claro que en el plan de estudios están los temas para trabajar en inglés, pero como uno no maneja todos los temas, uno trabaja lo que uno más domina.

Asimismo, ciertos docentes expresan que enseñan inglés a su ritmo, de acuerdo con lo que ellos mismos tienen la capacidad de aprender día a día para proceder a enseñarlo, como lo manifiesta la docente Sofía:

Entonces mañana es tal tema, yo me iba para youtube, yo bajaba páginas de internet, escuchaba mil veces la pronunciación, pero poquito contenido para poder aprenderlo, pues lo que podía digerir en un día para transmitírselo a los estudiantes.



Si bien, la maestra Sofía, comenta que insistentemente se preparaba para enseñar la pronunciación correcta, otros docentes afirman que especialmente enseñan vocabulario pero sin incluir la pronunciación ya que no la conocen. En este sentido, algunos educadores afirman que para enseñar la pronunciación correcta, toman una posición humilde y se apoyan en estudiantes extranjeros cuando tienen esta posibilidad:

El año pasado cuando tenía cuarto, aquí en la escuela contaba con una niña que nació en los Estados Unidos y vivió allá 10 años, entonces yo le decía esta palabra cómo se pronuncia correctamente y dejando el egoísmo simplemente me ponía a escuchar a la niña que tenía ese conocimiento.

No obstante, algunos de los/las docentes reconocen que como algunos de ellos están aprendiendo inglés y enseñándolo al mismo tiempo, en el mejor de los casos, o en el más complicado, enseñándolo sin haberse preparado, lo que llevan a las clases de lengua extranjera es muy elemental y no alcanzan a darle la trascendencia que las otras asignaturas pueden tener ni a transversalizar el conocimiento con estas. Este es el caso de Ruth y lo manifiesta así: Pues de alguna manera uno lo hace desde lo elemental, simplemente se ciñe a los estándares básicos de una manera muy baja, pues muy básica y simplemente se les da vocabulario, frasecitas, comandos, cosas así que cotidianamente uno utiliza.

De igual forma, Bertha expresa la imposibilidad de abordar la enseñanza del inglés de manera integral atendiendo a cada detalle: pero... pues que hacer una interdisciplinaria que las tareas cruzarlas con la enseñanza del inglés no, es un área más, incluso tiene una sola hora de intensidad horaria a la semana entonces es muy elemental.



Vemos pues como estos/as maestros y maestras a cargo de inglés dejan ver su posición frente a la enseñanza del inglés en primaria, que para ellos se convierte en un proceso muy básico, reducido al vocabulario que ellos conocen y a los conceptos que los/las docentes se vayan empoderando desde sus procesos de formación, eso sí, los que están interesados en atender a esos procesos de formación o a los que se les ha ofrecido. Porque a su vez tenemos de primera mano las miradas de algunos/as docentes frente a su gusto por aprender inglés o la importancia que le dan, como en la siguiente afirmación de la docente Bertha:

El inglés no es mi prioridad sinceramente, uno se defiende con lo básico, afortunadamente estoy en primaria, pues lo digo a nivel personal, porque en primaria es muy básico el inglés, en primaria es el saludo, frases cortas, frasecitas en inglés que uno más o menos la maneja; un vocabulario, un diálogo corto en inglés, pero yo digo afortunadamente yo estoy en primaria pero si como que la exigencia, exigencia eso estaría como muy entre comillas, yo digo que la exigencia es para la gente que está más avanzada en la universidad; para los niños yo no veo que a nosotros nos exijan.

A esta situación se suma el escaso tiempo destinado para enseñar inglés en cada institución educativa, que corresponde a una hora semanal en muchas escuelas por tratarse del tiempo establecido como requisito por el PNI, pues aunque desde la política se plantea la estrategia *Jornada Extendida* que es una intensificación horaria en las áreas de inglés, informática, educación física y educación artística, para los niños y niñas de la educación básica primaria (PNI 2014), es algo que aún no se ha dado y que, en realidad, es muy necesario como se manifiesta en el siguiente planteamiento de una docente durante la Capacitación de Bunny

Bonita:



Tengo la fortuna de enseñar inglés de 1° a 5°, pero el infortunio de tener sólo 1 hora semanal, hago el calentamiento y ya se acabó la clase, personalmente me gustaría que aumentara el número de horas, pero sé que es una utopía de acuerdo con el plan de estudios. (Docente formada en inglés)

Otro agravante lo pone de manifiesto otra docente asistencia a la misma capacitación cuando afirma: “Mi clase de inglés es a la última hora, de una hora, y casi siempre se pierde”. En la misma línea, docentes como Juan declaran que aunque tienen todo el deseo de hacer una buena labor, se sienten muy limitados por no tener formación. Esto expresó haciendo referencia a sus colegas:

Los percibo como me veo yo, muy inquietos con la necesidad de enseñar esa segunda lengua o segundo idioma, muy inquietos con cumplir con las exigencias que nos van trayendo; pero muy amarrados, en el sentido de que no tenemos las herramientas. Uno quisiera trabajar muchas cosas, pero por desconocimiento, por falta de capacitación, muchas veces por falta de preparación, y no digamos que por falta de tiempo, sino por falta de un apoyo, nosotros terminamos dando lo mismo. (Entrevista Juan)

Por otra parte, docentes como Victoria afirman que han aprovechado espacios convocados por la Secretaría de Educación de su Municipio, llamados microcentros, a los que deben asistir los docentes de básica primaria tanto del sector rural como urbano. En palabras de la maestra se explica lo que hacen en estos encuentros:

... Se hacen una vez al mes; los primeros viernes, y el objetivo es compartir experiencias, organizar proyectos, planear todas las cositas que tenemos pendientes por hacer o que nos exigen... Dentro del micro-centro, tenemos 2 compañeras licenciadas con énfasis en



inglés, y hemos propuesto que los docentes de acuerdo con su fuerte, organicemos y nos compartamos cosas; por ejemplo, que la profesora de inglés organice un folletico, en donde se puedan encontrar temas para todos los grados, y lo circulen entre las compañeras; lo mismo hacemos los de matemáticas, ciencias... y así nos compartimos y así cada uno tendrá mejor forma de enseñar el área.

A partir de las vivencias expresadas anteriormente surge un nuevo subtema, con posiciones de los maestros y maestras frente a su necesidad de formación en inglés.

### **Maestros y maestras: Su necesidad de formarse.**

Con respecto a este asunto, surgen diversas opiniones entre los docentes. Por un lado, unos como Consuelo expresan agrado por este idioma y manifiestan que sería importante dominarlo para lograr propósitos personales como comunicarse con alguien, leer un libro, comprender las noticias en TV, sin embargo, afirman que es algo que ven muy lejano y que les ha faltado dedicación. En la misma línea, Paz declara que hay una necesidad de formarse en inglés, yo lo que siento ahorita es la obligación del docente a prepararse.

Asimismo, hay otros docentes como Sofía, que tienen la fortuna, como ella misma lo expresa, de tener a una maestra licenciada en lenguas extranjeras en su centro educativo rural, y han aprovechado esto para formarse incluso en la misma clase de sus estudiantes:

Yo personalmente te quiero contar la experiencia porque para mí ha sido muy bonita, he estado yendo a las clases de un grupo, del grado 9°, o sea yo voy como estudiante a las clases, y ha sido una experiencia linda porque es mi grupo, yo soy la directora de grupo de noveno, yo voy, participo en las clases, en las actividades como todos ellos, para mí ha





sido desde lo personal, muy gratificante, no sólo desde las cosas que yo he alcanzado en inglés, sino desde el rol que he asumido como estudiante...

Por otra parte, hay otros educadores que admiten que no les gusta el inglés, que han hecho otras elecciones de formación, y que por esta razón no lo han estudiado:

La verdad a mí nunca en la vida me ha gustado inglés. Yo cuando estudiaba lo ganaba porque estudiaba para ganar la materia y no para aprender porque a mí nunca me ha llamado la atención, a mí lo único que me llamó la atención cuando estudiaba eran las matemáticas... De hecho por eso nunca me he preocupado por estudiar inglés o algo así porque yo digo qué pereza estudiar algo que a uno no le gusta, porque lo que a uno le gusta le entra fácil, pero lo que a uno no le gusta...

Además, hay docentes que argumentan que hacer un curso de inglés no es suficiente porque en estos no les proporcionan los elementos metodológicos necesarios para su quehacer: Uno cuando trabaja en primaria, que enseña todas las áreas ha sido muy difícil enseñar inglés porque ni en el colegio me enseñaron ni fue mi orientación profesional, entonces en los cursitos que uno hace, no le enseñan a uno cómo enseñar el inglés. (Docente asistente a capacitación Bunny Bonita)

Asimismo, hay docentes como Bertha a través de las conversaciones con ella en la entrevista y charlas informales, reconocen que en su institución educativa han motivado a los maestros para estudiar inglés, pero que no lo han hecho porque no han visto la necesidad. Además, hay maestros que sostienen que no necesitan estudiar inglés para desempeñarse en sus roles actuales, pero que hay propósitos especiales en los que sí sería necesario, como afirma Ruth: Uno no lo ve como una necesidad, yo en este momento estoy muy cómoda, yo no lo



necesito. Pero uno se pone a mirar que una maestría en el extranjero o en Europa y eso, y nivel de inglés B2...

### **Contextos para la Enseñanza del Inglés**

Desde las vivencias de los maestros y maestras participantes en nuestro estudio, podemos notar cómo en sus discursos, cada uno devela su interés por dar a conocer sus puntos de vista con respecto a la importancia de la enseñanza del inglés a partir de las necesidades del contexto, en este caso específico, en el sector rural.

Desde el PNI, se propone la estrategia English for Colombia (ECO) con la cual se plantea apoyar a los docentes de inglés de primaria que trabajan en el sector rural. Así se establece en el

PNI:

El programa English for Colombia "ECO" pretende desarrollar progresiva y acumulativamente las cuatro habilidades básicas de comunicación: escucha, habla, lectura y escritura básica en los estudiantes de nivel A1 a través del uso de un material audiovisual adaptado a las comunidades ubicadas en los lugares más remotos del país. El enfoque está orientado al desarrollo de competencias comunicativas, estrategias de aprendizaje y de adquisición de vocabulario que ayuden a los aprendices a alcanzar un cierto grado de autonomía en su proceso de aprendizaje de la lengua en los primeros años escolares (p. XX).

A pesar de lo planteado desde la política, descubrimos que ninguno/a de los/las docentes participantes en nuestro estudio tiene conocimiento de este programa, lo cual genera una tensión



entre las directrices dadas desde el MEN y las condiciones bajo las cuales las políticas son implantadas y vividas por los docentes.

En esta sección, reportamos la preocupación de nuestros participantes por brindar un buen proceso de inglés a sus estudiantes del sector rural, desde lo que ellos pueden darles, teniendo en cuenta los focos de su formación académica, y atendiendo a los retos y exigencias de su contexto.

Dentro de las reflexiones hechas por los docentes a la hora de relacionar la enseñanza de inglés con el sector rural, surgen algunas consideraciones y aspectos a tener en cuenta.

### **Apoyo del PNI en el sector rural.**

Es un común denominador que los maestros hablen de la poca intervención de la política lingüística en el sector rural. Con estas aseveraciones, los participantes ponen de manifiesto la falta de inclusión, socialización y acompañamiento de la política en un contexto tan concreto en nuestro país como lo es el sector rural. Además, narran el proceso solitario que en su mayoría han llevado como docentes de inglés en estos contextos. Por ejemplo, Sofía afirma que no ha tenido respaldo: En absoluto, ninguna de las dos, ni propuestas de formación, ni apoyo, ni material, no. Así mismo lo asevera Paloma: Yo llevo aproximadamente un año en el sector público y desde que yo empecé no he sentido el apoyo porque realmente en la institución en la que estoy no ha llegado. Así también lo manifiesta Juan:

Yo podría decir que nada, que 0% porque en los años que llevo aquí nunca he visto un apoyo, ni siquiera una visita para poder darnos algunas pautas, simplemente es cero la parte de apoyo en ese campo del plan de bilingüismo.

En la misma línea Victoria recalca:



No tenemos ninguna clase de apoyo, o sea, sería lo más normal que de pronto nos hicieran jornadas pedagógicas, nos trajeran personal que nos capacitara, al menos lo básico que uno pudiera trabajar con los niños, cómo enseñar toda esa serie de cosas, porque es que, es un área que uno no maneja, entonces no, lo único que uno puede, investigar y trabajar con los niños por su propia cuenta, pero que tengamos así apoyo como tal, no, nada, nada absolutamente nada.

Estos testimonios nos inquietan mucho ya que a través de ellos podemos leer la falta de acompañamiento de la política lingüística al sector rural, lo cual pareciera indicar que la enseñanza de inglés en este contexto y específicamente a los/las niños/as de la primaria, es un asunto que queda de segundo plano desde el PNI y los/las docentes quedan a su suerte, haciendo lo que pueden por sus medios, utilizando lo que haya, enseñando lo más básico.

### **Relación de la política lingüística con las necesidades del contexto rural.**

Los maestros y las maestras en este estudio sugieren una mayor articulación entre la política lingüística nacional y lo que se necesita en los contextos rurales, ya que se han creado políticas que buscan implementar y evaluar propuestas educativas a lo largo del país pero sin conversar con los elementos contextuales de la comunidad rural. Esta poca articulación se hace visible desde las propuestas de formación y capacitación para maestros, en las cuales rara vez se tienen en cuenta características, por ejemplo, de Escuela Nueva a la hora de proponer metodologías y estrategias de enseñanza para la clase de lengua extranjera, hasta los contenidos de algunos materiales, que no parecen incluir vocabulario propio o más cercano a las expresiones cotidianas de los estudiantes.

La docente Ruth hizo alusión a esta problemática durante la primera entrevista: Pero en el contexto rural, desentendimiento total de parte del gobierno nacional, de parte de sus políticas, incluso desde las cartillas para Escuela Nueva, no hay nada para inglés.

Para apoyar esta percepción sobre las dinámicas de la política nacional, posteriormente ella misma hace una reflexión sobre la prioridad que se le ha dado a las exigencias globales, restando importancia a los requerimientos locales:

Colombia debería atender esa ruralidad, pero se está olvidando esa ruralidad y se está yendo más bien por lo que le demanda el mundo, por lo que le demanda el banco mundial, por lo que le demanda las políticas mundiales, pero no se está enfocando verdaderamente en la necesidad de su gente.

En este mismo orden de ideas, Amadeus y Bertha, en conversaciones informales, hablan de un aspecto que consideramos muy relevante, la identidad. Ambos docentes reconocen el inglés como un puente para comunicarse con el mundo y como una “herramienta” necesaria hoy en día para estar a la vanguardia de los procesos globalizadores. Sin embargo, ellos piensan que el inglés debe “adaptarse” al mundo de cada comunidad y que la identidad de cada sociedad debe primar por encima de todo. Bertha, por ejemplo, declara que es sumamente importante visibilizar las características del contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, y que esto se logra enamorando a los niños del inglés desde lo que les gusta a ellos. Dice así:

Es muy importante que los niños y niñas de la escuela le encuentren sentido a aprender inglés, pero desde su propia identidad, que desde el gobierno les muestren la importancia del inglés para su territorio, como algo que no es ajeno y que se puede conectar con lo que ellos viven a diario.



Por su parte, Amadeus afirma que cree que:

Hace falta más mirar la particularidad de la comunidad porque vemos a veces en el material estilos de vida que no están en una vereda... hay niños que no conocen algún lenguaje, entonces creo que es el lenguaje en particular, hay que adaptarlo más a las costumbres, a las vivencias y a la forma de ser y pensar de la comunidad como tal.

A estos comentarios se suman las ideas de la docente Paloma quien afirma que la enseñanza de inglés en el sector rural debe ir acompañada de una sensibilización de la importancia y ventajas de aprender inglés desde este contexto:

Que haya una motivación en la vereda con los niños, como irlos motivando, eso siempre es un camino largo, que no es, no es así como que llegar y empezar a hablarles sin darles el para qué, el porqué de la enseñanza del inglés.

Las percepciones que han sido compartidas por los docentes nos permiten entrever la necesidad de contextualizar la enseñanza de una lengua extranjera en la ruralidad, es decir, de considerar los requerimientos y dinámicas locales como una condición para que dicha práctica educativa tenga significado para los habitantes de este territorio y para que haya un vínculo con su identidad en lugar de invisibilizarla desde la presentación de estilos de vida ajenos a ellos/as. Adicionalmente, podemos concluir que es necesario pensar en enfoques metodológicos y materiales pertinentes para la enseñanza de inglés en el área rural ya que consideramos que es un contexto desatendido en este sentido. Además, estas reflexiones nos hacen considerar las implicaciones de concebir la enseñanza de inglés de una manera homogenizada que no atienda las particularidades de los individuos y su entorno, como se sugiere desde la política.



### **La transversalidad para promover un proceso significativo.**

El inglés podría tener una mayor aproximación o ser más cercano a los niños y niñas de contextos rurales si se le apostara a procesos transversales, a conectarlo con otros conceptos y temas que se trabajen en diferentes asignaturas. Por lo que hemos notado hasta ahora, para ello también se necesitaría más preparación y apoyo para los maestros, de modo que pudieran mostrar el inglés antes sus estudiantes como una asignatura o herramienta más cercana a su cotidianidad.

Algunos docentes nos dejan ver una idea clara sobre esto. Juan, por ejemplo, afirma: Yo pienso que, tanto en lo rural como en lo urbano los aspectos que más debe tener un programa de enseñanza del inglés es que debe contar más bien con que sea algo transversal porque lo que más nos mata en la enseñanza de los jóvenes de hoy en día es que enseñamos saberes independientes, entonces si nosotros tuviéramos una capacitación donde nos digan vamos a trabajar el inglés de una forma transversal a través de las matemáticas, el español... para nosotros los maestros puede que sea muy engorroso porque nos toca empezar a transversalizar algo, pero para los niños van a ser más significativos sus aprendizajes y hasta más fácil, porque, van a estar más empapados del cuento del inglés, a diferencia de una horita cada semana y muchas veces es reemplazada o perdida, o se limita a hacer dibujitos al vocabulario básico y hasta ahí.

Amadeus, a su vez, señala:

Sería importante que los temas fueran más acomodados a la realidad de los niños del campo, y repasados en otras asignaturas. Se podrían ver cosas en inglés que uno les va enseñando en las otras área. Pero es importantes que nosotros los maestros sepamos entonces decir todo eso en inglés.



En la misma línea, Sofía argumenta: Me parece rico que se transversalice con otras áreas del conocimiento.

En conclusión, las ventajas de transversalizar la lengua extranjera con las demás áreas son muy claras. Una de las que consideramos más relevante es que el aprendizaje del inglés podría convertirse en un proceso significativo para los estudiantes del área rural ya que se estaría trascendiendo el aprendizaje de aspectos formales de la lengua para aproximarse a otros contenidos, es decir, los estudiantes comprenderían que la lengua extranjera más que un simple conjunto de palabras nuevas o de reglas gramaticales, es una herramienta que les puede ayudar a aproximarse a otros saberes.

No obstante, también es necesario pensar en los requerimientos de la transversalización. Por un lado, sigue siendo indispensable la formación de los/las maestros/as de primaria tanto en la lengua extranjera, en el manejo del código, como en metodologías para enseñarlo, ya que al hablar de transversalización por ejemplo, habría una conexión directa con enfoques metodológicos como CLIL o content based instruction, para lo cual los docentes necesitan orientación. Por otro lado, sería necesario el trabajo cooperativo entre los docentes de las instituciones educativas para analizar cuáles son los temas fundamentales en la formación de los estudiantes del sector rural y los cuales orientarían los contenidos de clase de lengua extranjera.

### **Los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto rural.**

Encontramos una tendencia generalizada de los docentes a considerar que la enseñanza de inglés en el contexto rural es muy básica y que casi siempre se ve limitada a la enseñanza de vocabulario, como se puede evidenciar en las palabras de Paz: Simplemente aumento la cantidad, digamos si es de vocabulario, si son cinco palabras en primero, entonces ya son siete en segundo





y en preescolar serán dos o tres. De igual forma, pareciera que el vocabulario que se enseña no está contextualizado ni agrupado de manera significativa y pocas veces incluye la pronunciación.

Por su parte, Juan afirma:

Porque generalmente nosotros sabemos qué debemos enseñar, según los estándares, según los contenidos, pero no lo estamos enseñando de la manera correcta; simplemente nos estamos limitando a un vocabulario, o a unas cositas sencillas, sin profundizar en las propuestas que se tienen de mejoramiento.

Esta situación pareciera relacionarse con el hecho de que los docentes no están formados en el saber específico, inglés, ni en enfoques metodológicos para su enseñanza, razón por la cual proceden a enseñarlo de forma empírica. Esta situación se percibe en el testimonio de Paloma: Yo llego a un centro educativo donde la experiencia era simplemente vocabulario que podían darles las profesoras, quienes eran licenciadas en educación infantil, no tenían ninguna formación en el idioma y como ellas lo expresan literalmente, ellas hacían lo que podían, entonces con vocabulario simple.

Sin embargo, como ya se mencionó, son mínimos los centros educativos rurales que cuentan con docentes con formación en inglés, por consiguiente es muy complicado contribuir al buen aprendizaje de los estudiantes, como expresa Victoria:

¿Qué le toca a uno para poder dictar la asignatura?, de acuerdo al conocimiento que uno tiene y con lo que uno investigue para poder enseñar lo básico, entonces, los niños del área rural no es que salgan como decir hablando mucho en inglés, porque es que uno no sabe.



### **Enseñar inglés en el sector rural.**

Para empezar la discusión, consideramos que se le debe dar una mirada a la percepción de los/las estudiantes sobre el aprendizaje del inglés. Con respecto a este tema, Bertha afirma que en el contexto rural en el que ella se desempeña, los niños no tienen la necesidad, la inquietud de aprender: Yo nunca he oído decir que mi niño me diga profe que rico el inglés, no.” En la misma línea, Amadeus afirma:

Los niños en ocasiones en las clases dicen, no pues yo para qué voy a aprender eso si yo me voy a manejar un camión y yo no necesito ese idioma, yo para qué voy a aprender inglés, eso para qué me sirve.

De la misma manera, hay educadores que argumentan que cuando el inglés se aprende como lengua extranjera y no como segunda lengua, el proceso se hace muy complicado, más aún cuando se trata del área rural, ya que hay que generar en los estudiantes el deseo, la necesidad de aprender algo que no les está exigiendo el contexto. Así lo señala Ruth:

Personalmente a mí me parece muy complejo, porque si ni siquiera saben escribir bien en su lengua materna, ahora ponerlos a escribir en la lengua extranjera que ni siquiera hace parte de su contexto, porque aquí solamente en el aeropuerto vos vez que están los letreros bilingües pero aquí no, en el pueblo no hay, aquí no hay, no hay lugares, ni personas que estén hablando todo el tiempo en inglés, no existe en nuestro contexto, el inglés simplemente hace parte de las áreas obligatorias y ya.

No obstante, hay profesores/as que declaran que han vivido procesos muy distintos en sus centros educativos rurales, como expresa Sofía en una conversación informal:



Un aspecto que llama la atención en la institución educativa es la gran motivación de los estudiantes por aprender la lengua extranjera. Con la maestra Paloma eso se ha encauzado porque ella está haciendo un excelente trabajo, pero ellos ya tenían esa motivación desde antes, esa fue una de las razones por las que también pedimos una plaza en inglés.

Asimismo, hay maestros/as que argumentan que es muy importante que los/las docentes de inglés en el área rural hagan evidente los usos que los/las estudiantes del sector rural pueden hacer de este idioma, que lo acerquen a su cotidianidad, con el fin de que no lo perciban como algo muy lejano a ellos. Es el caso de Sofía cuando enuncia:

Está bien que ellos en el contexto rural van a decir, ay profe yo nunca voy a viajar a los Estados Unidos, sí pero vos escuchás una canción y querés saber qué están diciendo, porque te gusta ese género musical... o vos vas a estar enfrentado a un computador y posiblemente desde ahí puedas generar otro tipo de relaciones con otro tipo de cosas.

En la misma línea, Ruth afirma que los/las niños/as se pueden motivar a aprender inglés si el/la docente implementa una metodología apropiada en el aula de clase. Este aspecto se evidencia en la experiencia de Paloma,

Al llegar yo con nuevas metodologías en la enseñanza del inglés, ellos se han sentido supremamente contentos y realmente para mí ha sido muy enriquecedor porque ellos ven el inglés como una innovación, se sienten muy felices en las clases y dicen que para ellos es la clase favorita.

De igual forma, hay docentes que afirman que es muy importante que los/las niños/as del sector rural aprendan inglés ya que lo pueden necesitar en otros contextos. Así se manifiesta en este fragmento de entrevista de Victoria:



Claro que les sirve muchísimo porque es que no todos los niños van a vivir toda la vida en el área rural. Además en el área rural solamente hay primaria, por lo general, entonces cuando a un estudiante no se le enseña inglés en el área rural en la primaria, va a tener unos vacíos muy elevados y se va a chocar de frente cuando vaya al bachillerato a estudiar al pueblo.

Teniendo en cuenta estas últimas ideas que establecen razones contundentes para enseñar inglés en el contexto rural, se suma el planteamiento de Sofía, quien establece que los centros educativos rurales son los únicos lugares donde los/las niños/as de estas zonas tienen la oportunidad de aprender inglés:

Yo sé que si ellos no lo tienen en el colegio, no lo tienen en otro lado, ellos no tienen la facilidad de los chicos de un contexto urbano, o de los colegios privados donde les dan la clase de complementación en otra academia, en otro lugar, no acá, acá es lo que nosotros les demos como institución educativa.

Los aportes hechos por los/las docentes dan pie para asociar la actitud de los/las estudiantes del sector rural con la manera en que sus docentes les presenten el idioma. En este punto, es primordial destacar el rol de los/las docentes como los/las agentes encargados/as de contextualizar la enseñanza del idioma teniendo en cuenta las características de sus estudiantes y del contexto; como la persona que debe motivar a los/las niños/as a aprender inglés mostrando los usos que se le pueden dar desde la ruralidad e implementando metodologías apropiadas para los/las niños/as de este contexto; como el profesional que sepa cómo adaptar la enseñanza de un idioma extranjero a las realidades del área rural, promoviendo su uso como una herramienta para acercarse al conocimiento pero sin dejar de reconocer su autenticidad, su identidad, aquellos



elementos que forman parte de su cultura. Por estas razones, podemos concluir que es de vital importancia que el/la docente de inglés de primaria del sector rural sea una persona formada, como ya hemos reiterado, tanto en el idioma como en las metodologías para enseñarlo, a la vez que debe ser hábil para leer los contextos y poder adaptar la enseñanza a sus necesidades.

### **Inglés en Escuela Nueva.**

En muchos centros educativos rurales la enseñanza se lleva a cabo a través de Escuela Nueva, el cual “es un modelo pedagógico que surgió en Colombia en la década de los años 70, como respuesta a las necesidades educativas de los niños de primaria de las zonas rurales del país” como está declarado por el Ministerio de Educación Nacional (2015).

Victoria, una de las maestras que trabajan bajo este modelo, compartió un poco su experiencia:

Trabajamos de acuerdo con las necesidades de los niños, puede ser que hoy toquen tres materias pero puede irse toda la jornada con una sola materia y, se trabaja con todos a la vez, entonces yo manejo temas que puedan ser de fácil entendimiento para todos los niños, de todos los grados porque queda muy complicado unirlos en una sola aula de clase y trabajar con seis grupos y dictarles temas diferentes entonces se trabaja temas unificados para todos.

En cuanto a las asignaturas de Escuela Nueva, se tuvieron en cuenta las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, y ciencias naturales, las cuales corresponden a algunas de las áreas obligatorias y fundamentales establecidas en la ley general de educación 115

(Congreso de la República de Colombia, 1994).



En este sentido, la conexión entre Escuela Nueva y la enseñanza de inglés es un asunto que se ha tratado recientemente desde el MEN (2011) con propuestas como ECO (English for Colombia), que pretenden ofrecer un proceso de enseñanza-aprendizaje que responda tanto a las necesidades globales como a las particularidades del contexto rural. No obstante, como ya lo hemos puesto de manifiesto en nuestro estudio, este proyecto no ha sido implementado en todas las regiones del país, lo cual tiene implicaciones de diferente índole para la comunidad educativa, especialmente para los/las docentes quienes quedan con la responsabilidad de asumir esta función sin estar formados/as para ello y sin tener apoyo desde la política lingüística. Esta problemática se puede leer en el aporte hecho por Sofía en una entrevista:

Quando yo llegué, no había ni siquiera plan de estudios del área de inglés, yo no tenía claro cómo trabajar el inglés desde Escuela Nueva porque Escuela Nueva es una propuesta metodológica muy concreta, tiene módulos, te da el enfoque metodológico desde las escuelas activas, desde los teóricos, pero no hay nada en el área de inglés, entonces realmente lo que hicimos fue construir, con base en modelos de colegios privados, donde la metodología no era Escuela Nueva, un plan de aula.

En la misma línea, una docente asistente a la capacitación de Bunny Bonita (2013), argumenta:

Yo trabajo en una vereda, primero que todo no hay internet, trabajo Escuela Nueva, con varios grupos juntos, debería haber una secuencia, debería haber una licenciada en inglés, pero al municipio le sale costoso; hoy me di cuenta de que estoy enseñando mal.

En consonancia con lo anterior, la docente Victoria establece que la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el CER donde ella enseña se ve afectado:



Bueno, el proceso de inglés acá en la escuela ha sido muy malo, empezando porque nosotros somos docentes del área rural, trabajamos todos los grados desde preescolar hasta quinto, y a nosotros no nos capacitan para dictar el área de inglés.

A manera de síntesis, podemos concluir que en nuestro contexto, la enseñanza de inglés en el área rural no ha sido pensada ampliamente desde la política lingüística, por lo cual este proceso queda a la suerte de lo que los/las docentes, desde sus aproximaciones a la lengua extranjera, puedan hacer en las instituciones educativas. Teniendo en cuenta que en muchas de ellas se trabaja bajo Escuela Nueva, el reto para los/las docentes de inglés del sector rural se hace aún más grande al exigirle a los/las docentes llevar a cabo la enseñanza de inglés sin tener orientaciones claras de cómo proceder.

### **Discusión**

A la luz de los datos analizados, podemos poner en escena los siguientes aspectos. Inicialmente haciendo referencia al conocimiento y aproximación a la política lingüística nacional por parte de los/las maestros/as, la información recolectada sugiere que aquellos/as que pertenecen a instituciones educativas públicas del municipio certificado tienen más oportunidades de participar en las propuestas de formación ofrecidas desde dicha política, tanto en jornadas de socialización sobre programas, como en capacitaciones para la implementación de estos y uso de material en las instituciones. Tales maestros y maestras expresaron algunas ideas y conocimiento a grandes rasgos sobre lo que se está haciendo desde el Programa Nacional de Inglés (PNI), por ejemplo, hacen alusión al objetivo general del PNI y lo articulan con las propuestas a las que ellos/as se han aproximado como capacitación continua en inglés; asimismo, expresan que es una política muy pertinente que va en comunión con las exigencias globales del bilingüismo; además, estos/as maestros/as hacen referencia a otro tipo de propuestas del PNI



como la inmersión en San Andrés y formación tipo cascada, las cuales no fueron evidentes en el discurso de los/las maestros/as que pertenecen a los otros municipios. Las afirmaciones anteriores sugieren que se presenta una desigualdad de oportunidades en cuanto al acceso a los procesos de capacitación así como a la socialización de los programas para los/las maestros/as a cargo de inglés dependiendo de las características del municipio donde laboren.

Del mismo modo, podemos deducir que dichas propuestas, si bien se hacen más visibles y de manera más fuerte en el municipio certificado, también tienen lugar, en cierta medida, en los municipios no certificados pero se limita al contexto urbano, excluyendo la participación de los/as docentes del sector rural desde el propio conocimiento de lo que trata.

Esta situación se articula con uno de los hallazgos del estudio realizado por Correa, Usma y Montoya (2014) en el cual se pone de manifiesto la falta de cobertura de las propuestas de capacitación ofrecidas desde la política ya que los/las docentes del sector rural son dejados de lado. Tal exclusión genera una inconformidad acerca de la manera como se desarrollan las políticas de bilingüismo y como ellos son o no aproximados a éstas. Por un lado, tenemos la insatisfacción de aquellos/as maestros/as quienes han sido excluidos/as y no se les ha tenido en cuenta a la hora de realizar cursos y capacitaciones, cuando expresan, por ejemplo, que no han escuchado sobre ninguna convocatoria para cursos de formación en lengua extranjera y, al tener la responsabilidad de enseñar inglés, se ven en la obligación de buscar estrategias para hacerlo. Es así como se visualiza que estos/as docentes deben asumir este reto de una manera muy solitaria.

En este aspecto se resalta el hecho de no pertenecer a un municipio certificado, pues según los resultados arrojados en nuestro estudio, es claro que por este motivo muchos/as





maestros/as no son vinculados a los programas de formación, en especial aquellos que laboran en el casco rural, ya que con ellos no se evidenció cobertura por parte de la política. Empieza pues así a vislumbrarse dicha brecha desde las condiciones municipales y de las secretarías de educación. En otros casos, los/las docentes expresan que se han presentado a convocatorias y no han sido admitidos ni han recibido las razones de esta decisión. Así, expresan su insatisfacción al haber cumplido a cabalidad con todos los requerimientos que se establecían desde la política y al no recibir ninguna justificación de la no elección, teniendo en cuenta que había cupos disponibles. Partiendo de este hecho, podríamos afirmar que al parecer existe una falta de criterios claros a la hora de seleccionar a los/las participantes de los programas.

Estos resultados están en la misma dirección de los hallazgos obtenidos en el análisis elaborado por Usma (2009) sobre la educación y la política lingüística en Colombia, quien afirma que si bien en ocasiones la política lingüística ofrece oportunidades para algunas personas, el número sigue siendo mínimo, y se hace más evidente la exclusión y la desigualdad.

Asimismo, notamos una falta de información detallada de lo que es la política lingüística en sí ya que si bien están enterados de su existencia, no tienen una aproximación más profunda sobre lo que establece la política, pues no todos han tenido la oportunidad de acceder a ejercicios de socialización para explicarles en detalle los propósitos y dinámicas de tal programa.

A partir de los datos analizados, vemos también que los medios por los cuales han conocido algunas propuestas han sido muy informales. Estos incluyen la interacción con otros colegas, especialmente del área urbana, quienes han sido las fuentes directas para los/las maestros/as rurales aproximarse al conocimiento de la política, más no podemos notar que desde



el Ministerio de Educación Nacional se estén llevando a cabo estrategias de socialización especialmente para los/las docentes de estos contextos rurales.

Esta ausencia de información sobre la política lingüística que podemos resaltar a partir de los resultados de este estudio se conecta con el análisis documental realizado por Sánchez y Obando (2008), en el cual los autores argumentan que para que los programas de bilingüismo en el país sean efectivos, es necesario primero que todo, informar a toda la comunidad educativa no sólo sobre los objetivos a alcanzar sino que se deben dar a conocer también las bases y fundamentos de los programas. Así, se sugiere la necesidad no sólo de socialización para los contextos rurales, sino también de inclusión en las propuestas de formación.

Por otra parte, tenemos las voces de los maestros y maestras que han tenido la oportunidad de participar en estos procesos de capacitación ofrecidos por la política. Si bien, reconocen la importancia de estos y de su participación en ellos, al mismo tiempo señalan las distintas falencias que dichos programas han tenido en cuanto a procesos de calidad y al cumplimiento de los propósitos que allí se establecen. Esta situación se hace visible cuando afirman que en las capacitaciones se tratan muchas temáticas en muy corto tiempo, las cuales no alcanzan a ser procesadas por muchos/as docentes ya que son nuevas para ellos y no hay un acompañamiento una vez finalizadas; también cuando expresan que no están muy de acuerdo con la metodología implementada en los cursos ya que se orienta muchas veces a la enseñanza de gramática; además, se refleja cuando enuncian que se ofrecen propuestas como la de inmersión en San Andrés, pero para las que se tiene en cuenta a un número muy reducido de docentes, y a los demás no se les explica por qué no fueron elegidos después de haber cumplido con todos los requisitos.

Adicional a esto, encontramos una falta de continuidad de los cursos y procesos de formación a los cuales asisten algunos maestros y maestras. A partir de los resultados de nuestro estudio, notamos que hay una insatisfacción conjunta sobre la falta de continuidad de dichas propuestas de formación, ya que la continuidad se ve irrupida en muchas ocasiones por cambios de administración en las alcaldías municipales, quedando a disposición de cada gobierno, y al haber un cambio, es posible que los dirigentes políticos le apuestan a otras opciones, abandonando los procesos ya comenzados. El hecho de tener un proceso interrumpido, afecta el ritmo de aprendizaje y empoderamiento de conceptos por parte de sus maestros y a su vez es una razón que genera desmotivación y deserción en los cursos posteriores.

Esta situación se conecta con los resultados encontrados por Correa, Usma y Montoya (2014) en su estudio, cuando manifiestan, a través de las voces de sus participantes, que hay falta de continuidad en estos procesos, baja cobertura, contenidos inadecuados de los cursos y falta de acompañamiento al terminar las capacitaciones. Esto implicaría repensar estos procesos, considerando ofrecer a los/las maestros/as más que capacitaciones esporádicas que se ejecutan en jornadas continuas, una formación estructurada y permanente como sostiene Gatti (2008).

En este mismo orden de ideas, también encontramos que esta problemática sobre los procesos de capacitación ofertados desde el PNI viene unida a un insuficiente o nulo seguimiento del quehacer de los maestros después de las capacitaciones y la entrega de material que se les da en dichos cursos. Como ellos lo afirmaron, después de los cursos no tienen seguimiento sobre la manera como están desarrollando sus clases, tanto en el uso de la lengua extranjera, como en los enfoques metodológicos y la implementación de materiales. Así, algunos/as docentes han sido dotados con una serie de materiales para las instituciones y centros educativos, principalmente aquellos/as que pertenecen a municipios certificados, y en una menor medida, los/las de los



municipios no certificados con uno que otro libro de inglés que se incluye en la dotación de bibliotecas, pero como ellos/as argumentan, su aprovechamiento ha sido reducido ya que tienen muchas dudas de cómo sacar provecho de ellos en sus clases y una de las razones principales es su bajo nivel de lengua que no les permite la comprensión de todo el contenido.

Si bien, desde algunas propuestas del PNI como Bunny Bonita se ofrece material para las instituciones y capacitación de su manejo con el fin de apoyar a los/las maestros/as desde su quehacer, estas aproximaciones siguen siendo insuficientes para abordar en profundidad las necesidades y particularidades de los/las maestros/as en términos de seguimiento a la implementación del material y a la formación en estrategias para adoptar, adaptar y complementar dicho material a las características del contexto rural.

De igual manera, desde la estrategia ECO “English For Colombia” que se propone desde el Programa Nacional de Inglés, se busca contribuir al proceso de enseñanza del inglés en escenarios rurales por medio de un kit que contiene un CD y una guía en español con instrucciones para los/las docentes de cómo llevar a cabo los distintos componentes de la propuesta, la cual hace parte del Proyecto de Educación Rural (PER), establecido desde el Ministerio de Educación Nacional el cual, a la luz de las necesidades educativas del sector rural, busca que las acciones allí planeadas “se orientan al diseño e implementación de estrategias flexibles que faciliten el acceso de los jóvenes rurales a la educación; y al desarrollo de procesos de formación y acompañamiento a los docentes que les permitan mejorar la calidad, pertinencia y relevancia de sus prácticas” (MEN, 2013). Sin embargo, surgen una serie de tensiones a la hora de no encontrar sinergia entre lo que se plantea desde estas propuestas de la política pública y lo que se vive en las realidades de los contextos escolares. Por ejemplo, el material de la estrategia



ECO aún no se ha distribuido en todo el territorio nacional, de lo cual dan cuenta los/las participantes de nuestro estudio quienes desconocen la estrategia como tal.

Haciendo una lectura de lo propuesto en el apartado anterior referente a los recursos para contextos rurales y capacitaciones para maestros/as sobre el uso de dicho material, visibilizamos dos aspectos importantes que generan tensión entre lo propuesto desde la política y la realidad educativa. En primer lugar, la dotación de materiales solo a ciertas instituciones, especialmente a las pertenecientes a municipios certificados, y las cortas capacitaciones docentes, generan más inequidad en cuanto a las oportunidades de acceso a la misma política. El hecho de visibilizar la participación de unos, y el desconocimiento por completo de dichos ejercicios por parte de otros/as docentes, nos presenta un panorama desigual de la política.

En este punto, hay una conexión con un estudio de investigación en el que se pone de manifiesto la escasez de recursos para la enseñanza de inglés, especialmente en las instituciones educativas del sector público, donde los/las docentes están muy desprovistos de este material de apoyo (Cárdenas & Miranda, 2014).

En segundo lugar, aquellos/as profesores/as que sí reciben las capacitaciones brindadas desde la política, solo se aproximan a una serie de instrucciones que se quedan cortas a la hora de llevar un proceso de enseñanza-aprendizaje riguroso de lengua extranjera. Se necesita que tales procesos, se conviertan en ejercicios permanentes que orienten, acompañen y evalúen la implementación de materiales y conceptos aprendidos por los docentes en tales capacitaciones.

A partir de la mirada de Freire (2004) desde una posición extensionista, en muchas ocasiones y desde muchas perspectivas, se busca persuadir a las poblaciones rurales de aceptar la propaganda de nuevas apuestas que no están dentro de sus prácticas, mostrándolas bajo la figura



de un quehacer educativo. En el caso del inglés, el propósito no debe ser meramente llevar un listado de contenidos o materiales, a un contexto como el rural, para que los estudiantes y maestros estén al mismo nivel de otros contextos, sino que se debe mostrar la importancia del porqué aplicar tal ejercicio y/ materiales al contexto y visualizar los beneficios que va a tener la comunidad, para convertirla en una educación, la cual define como práctica de la libertad y no algo de extensión de contenidos y temas descontextualizados a las realidades de los individuos. Algo que realmente converse e incluya activamente las particularidades de los contextos específicos y apuestas sociales de las comunidades.

Estas problemáticas enunciadas anteriormente no son las únicas que se visibilizan en las vivencias de los/las maestros/as, también encontramos varios comentarios y críticas sobre los cursos y capacitaciones ofrecidos, desde las voces de aquellos y aquellas que sí han tenido la posibilidad de acceder a las propuestas de capacitación.

En un primer momento, tenemos la mirada sobre el modelo cascada, el cual según la información analizada, no ha tenido un impacto efectivo ya que, como expresan los docentes, casi siempre estas capacitaciones no son socializadas a los miembros de la comunidad educativa interesada, es decir, a los demás maestros y maestras de las instituciones que no hacen parte de dicha estrategia. A la luz de los datos, podemos decir, que en ocasiones, la socialización no tiene lugar, porque no se brinda el espacio para tal fin desde los directivos de las escuelas y otras veces porque no se evidencia interés de los demás docentes en conocer acerca de esto. Estas realidades deben generar procesos de reflexión entre los creadores de tales propuestas, ya que, permite advertir que las capacitaciones no están cumpliendo el propósito establecido desde la política, el cual es generar cobertura y acceso a la información a partir de la divulgación de los asistentes a los/las demás docentes. Y si bien es un asunto, también de orden personal de cada docente, desde



su deseo e interés, sigue siendo una responsabilidad de la política generar estrategias que garanticen la socialización de tales ejercicios y que proporcionen todas las condiciones necesarias y adecuadas para el empoderamiento de saberes en cuanto a la competencia en lengua extranjera y a los enfoques metodológicos para su enseñanza.

Por su parte, siguiendo las vivencias de los/las participantes, encontramos que la modalidad de presencialidad tiene mayor acogida por los/las docentes de inglés, ya que para ellos es más significativo porque tienen un contacto directo con la información y pueden interactuar y expresar todas sus inquietudes directamente con sus docentes y pares, en el momento de acercamiento a conceptos y nuevo conocimiento.

Otro aspecto a resaltar se relaciona con los componentes didácticos y metodológicos con los que se desarrollan los cursos y las capacitaciones. A la luz de los datos, nos atrevemos a decir que existen varias falencias en los cursos propuestos para los/as maestros/as a cargo de inglés. Estos son pensados desde una mirada más formal del idioma, en la cual prima el componente gramatical y en muchas ocasiones se deja de un lado la práctica y el desarrollo de las cuatro habilidades como la escucha, el habla, la lectura y la escritura, o simplemente se centran en dos de ellas. Este hallazgo se conecta con el estudio realizado por Chacón (2006) en el que se enuncia que la lengua más que el objeto de estudio en los programas de formación, debe ser un instrumento de comunicación.

Asimismo, evidenciamos una insistente declaración por parte de la mayoría de los/las maestros y maestras, sobre la ausencia de capacitaciones para articular la enseñanza del inglés en escuelas rurales, y específicamente con las dinámicas del modelo Escuela Nueva. Las propuestas de formación son muy generales, ya que solo se limitan al saber disciplinar y no hay capacitación



sobre cómo facilitar esos procesos en dichos contextos. Al no hacer un reconocimiento de las características de los contextos, es muy poco probable que la política lingüística tenga los resultados esperados porque, en palabras de Spolsky (2004), es importante resaltar que la política lingüística va más allá de la implementación de la lengua como tal, también implica una relación del idioma con las dinámicas de los contextos, una interacción con elementos propios de la comunidad que dan lugar a un ejercicio de causa y efecto de lo que se propone, dependiendo de cómo se tome y cómo se reciba en el espacio donde se implemente.

En este respecto, nuestros/as maestros/maestras ponen de manifiesto que desde la política se antepone la importancia a responder a las exigencias globales sobre las necesidades locales y regionales, acción que conlleva a un descuido o una despreocupación por articular las propuestas de la política con las verdaderas particularidades de contextos como los rurales en lo que respecta al dominio de la lengua materna.

Esta problemática sobre la carencia de contextualización de lo que se propone en la política para aplicarlo en cada territorio teniendo en cuenta las realidades y necesidades educativas particulares, se ve reflejada en diferentes estudios. En algunos, se sostiene que desde las capacitaciones docentes muchas veces no se tienen en cuenta las particularidades de la básica primaria sino que se orientan a la secundaria (Correa, Usma & Montoya, 2014), que no se brindan elementos de cómo interpretar y aplicar la política teniendo en cuenta las características de cada escuela (Fallon & Rublik, 2012) y que conciben la enseñanza de inglés como una práctica que se puede homogeneizar teniendo en cuenta generalidades pedagógicas y aplicándolas en cualquier contexto (Zamora, Vargas, Rincón & Gonzáles, 2012); Como resultado, el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés en el sector rural carece de significatividad porque los/las docentes no implementen estrategias para contextualizar las





actividades y metodologías en las clases de acuerdo con las características y condiciones de sus alumnos y del territorio (Gil & Ruiz, 2009). En este sentido, se pone de manifiesto la necesidad de trascender la formación disciplinar y pedagógica para pensar en las características del entorno y adaptar la enseñanza de inglés a éstas (Chacón, 2006) y de aterrizar la política a lo que en realidad se puede lograr teniendo en las realidades educativas, las particularidades de los docentes y las exigencias primarias del contexto (Wang, 2008).

Si bien desde la política se propuso el programa ECO como estrategias de acompañamiento a los/las docentes a cargo de inglés en el sector rural, para brindarles herramientas, ideas, y un apoyo en sus clases, hay un desconocimiento total de ésta por parte de los maestros participantes. La razón es que dicha estrategia se socializó pero no se ha implementado como tal en muchos contextos, entre ellos los de nuestros/nuestras participantes, sólo está establecida y visible en la página donde se encuentran los documentos sobre política lingüística nacional. En una socialización a la cual asistimos, esta información se pudo corroborar, apenas este año se realizará la primera implementación pero sólo en convenio con algunas secretarías de educación de municipios certificados.

Finalmente, en lo que respecta al hecho de enseñar inglés en contextos rurales, podríamos afirmar que hay una carencia desde la visibilidad del perfil de quienes enseñan y aprenden inglés en el sector rural. La política ha creado propuestas generalizadas en las cuales la identidad, costumbres y cultura de dichas comunidades no se tienen en cuenta y es ahí donde se genera la tensión entre el hecho de tener que aprender una lengua por ser una imposición desde el gobierno, cuando en muchas ocasiones este tipo de personas no le encuentran sentido a dicho aprendizaje, ya que no tiene relación ni uso en su cotidianidad.



En esta misma línea los/las docentes manifiestan que en el modelo de Escuela Nueva los/las docentes están desamparados/as a la hora de enseñar inglés, que no cuentan con material ni formación para sortear e ir en conjunción con las dinámicas de este modelo.

A partir de lo anterior, podríamos decir que tal ejercicio docente, generalizado a la hora de enseñar inglés, obviando las singularidades del contexto, parte de la falta de formación de docentes con respecto a la adopción y adaptación de estrategias y enfoques metodológicos que conversen con las realidades del contexto rural, entre ellos con el modelo de Escuela Nueva.

Exceptuando la estrategia ECO, que según el PER, fue diseñada para la enseñanza del inglés en contextos rurales, en ninguna parte de nuestros datos, encontramos información que dé cuenta de un apoyo directo a maestros y maestras para trabajar inglés desde las perspectivas de Escuela Nueva. Tanto en los cursos presenciales regulares que se les ofrece a los/las docentes, como en las capacitaciones tipo cascada y en otras capacitaciones para el uso de material, se ve la ausencia de instrucción, reflexión y propuestas estratégicas que den aportes directos o que se piensen en la metodologías o proceso de enseñanza del inglés para contextos rurales y bajo las líneas del modelo Escuela Nueva. No hay instrucciones explícitas para los maestros y maestras que trabajan en este contexto, ni alguna capacitación para adaptar materiales en las aulas.

Entonces, a partir de esto, dos casos tienen lugar: el de los/las maestras que acceden a ofertas de capacitación y que si bien tienen una aproximación al inglés desde los cursos a los que asisten, no acceden a ningún tipo de formación metodológica para la contextualización del inglés en espacios rurales y desde las dinámicas de Escuela Nueva. Por otro lado tenemos el caso de los/las maestros que no reciben ni capacitaciones en la lengua extranjera, ni mucho menos en



enfoques metodológicos para su enseñanza, y a los que de igual manera se les exige cumplir con esta labor.

Esta situación ha sido poco revisada y abordada desde la literatura y si bien, existen muchos estudios sobre análisis de la política lingüística, sobre la formación de maestros/as y sobre la enseñanza del inglés en la primaria, hay poca reflexión frente a la pertinencia de estrategias para abordar el inglés desde contextos rurales y en especial desde la Escuela Nueva.

En este orden de ideas, conectamos de nuevo tales realidades con las acciones extensionistas que le damos al quehacer educativo en casos como éste, y que son criticadas por Freire (2004), quien afirma que somos dados a extender contenidos, estrategias y metodologías desde las dinámicas del sector urbano, a contextos como el rural, viéndolo como un espacio inferior que necesita ser normalizado, volviéndolo semejante al mundo urbano. Así pues la política se reduce a proponer estrategias generales para expandirlas a todos los contextos, sin pensar en dinámicas propias de los espacios rurales, como el modelo de Escuela Nueva, sus miradas sociales frente al aprendizaje, entre otros.

En esta misma línea, desde las propuestas de la política lingüística, se presenta una desarticulación de los materiales con las necesidades, vocabulario y cotidianidad del estudiante del sector rural, ya que los temas y expresiones en ciertas ocasiones no conversan con dichas características, tanto aquellos que son ofrecidos en los cursos para los profesores y profesoras como aquellos contenidos que traen los materiales entregados a las escuelas. Esta problemática se relaciona de nuevo con los resultados que Gil y Ruiz (2009) encontraron en su estudio, en los cuales se evidencia desconexión entre la clase de inglés y el contexto de los estudiantes.



Asimismo, en muchas ocasiones los materiales son muy básicos y le apuntan más al componente formal o estructural del idioma, dejando de lado la integración de las habilidades para propender un aprendizaje más significativo. Desde las voces de los/las docentes se resalta la importancia de los materiales en el proceso de enseñanza del inglés, ya que desde su perspectiva juegan un papel muy importante ya que permiten empoderar al/a la niño/a de nuevos conceptos.

Además de los materiales, consideran que la identificación e inclusión de los estilos de aprendizaje de los niños y niñas en el proceso de enseñanza, es esencial para poder dinamizar el proceso y hacerlo más significativo. Y si bien esta importancia de los estilos de aprendizaje se da en el aprendizaje en general, para los maestros y maestras, este ejercicio de particularizar su quehacer a las necesidades del niño con respecto al inglés, complejiza su labor, ya que hay falencias y vacíos en su formación en la lengua extranjera y en las metodologías para su enseñanza, que los/las limitan a abordar totalmente lo que requieren sus alumnos/as.

Además de las críticas, sugerencias e inconformidades, también hay un reconocimiento del esfuerzo que se ha tratado de hacer para enfrentar dichos retos, desde la política. Los/las docentes manifiestan que ha habido aspectos positivos en algunas propuestas de formación, tales como el hecho de interactuar con un extranjero y aproximarse a su cultura, al mismo tiempo que se aprende el idioma. De igual manera, algunos/as resaltan la importancia de haber participado en los cursos de formación en lengua, ya que eso les ha permitido cambiar un poco los imaginarios, prevenciones que tenía frente al idioma inglés y su dificultad para aprenderlo, lo cual se ha traducido también en mejores prácticas en el aula. Una percepción similar se presenta en el estudio de Cárdenas y Hernández (2012), cuando encontraron que los/las docentes que han asistido a cursos de capacitación piensan que están mejorando y sienten más confianza para enseñar el idioma. Además, las autoras percibieron que algunos docentes de inglés tienen una



imagen positiva de ellos mismos y de su trabajo y que asumen el reto de una enseñanza de calidad al reconocer que ellos son modelos para sus estudiantes. Sin embargo, las autoras recalcan que se trata de docentes altamente motivados, muchos de los cuales han asistido a programas de formación docente durante varios años. Estas actitudes también están presentes en nuestro estudio cuando algunos/as maestros/as expresaban que el éxito de las propuestas de formación no sólo depende de la política como tal, sino también desde la mirada, actitud y disposición del maestro, de cómo éste se aproxime a ella y busque una participación activa. El tinte de los/las maestros/as con respecto a la manera en que ellos reciban y busquen acceso a las propuestas de formación también juega un papel en el resultado favorable del desarrollo de dichas propuestas.

En lo que a las aproximaciones de los/las docentes a la políticas de bilingüismo, desde sus particularidades laborales y personales respecta, hallamos que si bien hay una diferencia marcada entre los docentes que pertenecen a los diferentes decretos 2277 y 1278, frente a la formación continua en nuevas exigencias, como la lengua extranjera, el manejo de herramientas tecnológicas, entre otras, no se puede hacer una generalización y afirmar que los/las docentes antiguos por no ser evaluados continuamente como lo hacen con quienes pertenecen al decreto 1278, indiquen siempre un rechazo participar a las propuestas de formación. A pesar de que hay una tendencia desde los/las educadores/as vinculados mediante el decreto 1278 a tener más compromiso y a ver tales capacitaciones más necesarias, también podríamos señalar que aquellos/as pertenecientes a los dos tipos de vinculación en ocasiones presentan diferentes actitudes frente a la urgencia de formarse en inglés.

Esta diferencia frente a la relevancia que le dan al inglés los/las profesores/as de ambos decretos también radica en la forma en que se los han presentado a cada grupo. Por decirlo de



alguna manera, aquellos del 2277 no tuvieron una imposición para aprender inglés como lo tienen ahora quienes pertenecen al 1278, así que el hecho de aprenderlo o no se ha tornado en una decisión más flexible para ellos/as y con menos rigidez para su quehacer. No obstante, en algunas ocasiones ostentan su rechazo al inglés desde la poca utilidad que ellos le pueden encontrar para su vida personal, ya que están a punto de pensionarse, y ya pronto se retirarán, obviando que sus estudiantes son quienes quedan en el proceso. Sin embargo, para algunos/as educadores/as sí se hace ineludible entrar en conjunción con este acercamiento a un nuevo idioma, ya que, desde las dinámicas de su formación les inculcan o les crean esa necesidad de dominio de una lengua extranjera para estar a la vanguardia de los retos y demandas en el campo educativo.

Siguiendo la línea de relación entre las políticas y los maestros, encontramos otra limitante que se evidencia desde la particularidad del maestro para los procesos de formación, y apunta al hecho de estar subyugados a las decisiones de sus superiores, en este caso de coordinadores, rectores y de las mismas secretarías de educación que en muchas ocasiones limitan o reducen las posibilidades de participación a los maestros, ya sea porque no comunican la información, no autorizan permisos para asistir a los cursos, también eso depende de las mismas concepciones que los directivos tengan sobre la importancia de formarse en inglés y la pertinencia de generar espacios para que sus maestros se involucren en dichos actos. Como lo señalábamos en apartados anteriores cuando traíamos a colación las críticas que hacen los maestros a algunas propuestas de capacitación como la de tipo cascada, es importante que los y las diseñadores/as de las política tomen en cuenta estas realidades que interrumpen el desarrollo satisfactorio que se esperan de las propuestas y que propendan estrategias que garanticen la participación de todos/as en las capacitaciones. En este caso que los/las maestras señalan el rol de los directivos a la hora de socializarles las propuestas o de permitirles el acceso a estas, la



política deben pensarse en vías de comunicación y ejercicios que generen acciones eficaces por parte de los directivos para que se sientan en la obligación de brindar a los/las maestros y maestras la información detallada y los espacios requeridos para su asistencia a tales jornadas de capacitación.

En lo que concierne a la relevancia de aprender y enseñar inglés, descubrimos a lo largo de nuestra investigación una serie de percepciones muy disímiles entre los/las maestros/as con respecto a la importancia del inglés y a la aproximación que hacen a este. Podemos concluir que es una cuestión de gusto personal, actitud y disposición para aprender desde los diferentes discursos y recursos individuales de cada maestro. Y si bien, circunstancias como edad, tipo de contratación o vinculación con el Estado tienen repercusión, no serían los únicos aspectos que determinan sus apuestas y miradas al inglés. Surgen como consecuencia, una serie de tensiones frente a opiniones encontradas entre los docentes participantes frente a la necesidad de formación en lengua extranjera. Por un lado nos encontramos con algunos quienes reconocen la necesidad de formarse en inglés y lo ven como algo imperioso para poder responder de manera satisfactoria al reto de enseñar esta asignatura. Asimismo manifiestan la relevancia del dominio de una lengua no solo para enseñarla sino para crecer culturalmente como individuos, poder conversar con las distintas dinámicas que han surgido en la sociedad actual, acceder al conocimiento a través de la lengua. No obstante, encontramos una contraparte en las voces de algunos maestros quienes manifiestan abiertamente su apatía y no deseo por aprender inglés ya que no está en sus prioridades y tampoco recibieron formación sobre esto anteriormente, así que ya han hecho otras elecciones de formación desde lo que realmente les apasiona. Estos docentes consideran que le dejan dicho reto y dicha labor a quienes realmente les interesa aprender una lengua extranjera y quienes tienen el deseo de enrutarse a tal proceso.



Esto se convierte en una barrera si quiere llamarse así que anteponen los maestros/as, para aproximarse a tales procesos. Desde sus propias perspectivas del inglés, así como desde sus responsabilidades laborales y personales hay una limitante y es el tiempo insuficiente para apostarle a un aprendizaje constante y dedicado al inglés. Lo pudimos ver en las voces de docentes como Paz, Ruth y Amadeus afirmaban decían que una de las limitantes para atender a estos procesos de formación eran los horarios de las capacitaciones, en jornadas contrarias a su horario laboral cosa que conllevaba al sacrificio de sus pendientes personales, familiares, ya que tenían que sacrificar esos tiempo individuales y con sus familiares, a veces en las noches, para poder asistir a tales cursos. Por tales motivos, a veces preferían no asistir, situación que interrumpía el proceso. Asimismo, docentes como Juan y Bertha señalan los factores personales, en este caso de motivación y miradas frente al inglés como elementos que tienen influencia en el aprendizaje del mismo. Según ellos existen maestros/maestras a quienes no les interesa aprender inglés, no es una prioridad para ellos/ellas, consideran que con lo que saben pueden abordar las clases con los niños y niñas, así que toman distancia de los cursos o capacitaciones que se les ofrece. Es el caso puntual de Bertha, quien sostiene que el inglés nunca fue una prioridad y que para trabajar inglés en primaria con los chicos, no necesita mucha formación en dicho idioma, ya que se trata de la primaria, y en estos grados es muy básico lo que se enseña.

No obstante, si bien, para docentes como Bertha, no hay una angustia visible por no formarse profundamente en este idioma, esta carencia de formación genera en otros/as maestros/as, que si tienen el deseo de aprender, la impotencia de no poder dar calidad en sus procesos y reducir dicha práctica pedagógica a algo que medianamente se puede hacer desde lo que se conozca, y según ellos/ellas es aquí donde el nivel de exigencia para los estudiantes





también se ve afectado, al mismo tiempo que su desempeño y competencias en la lengua extranjera.

En esta línea, desde la perspectiva de los maestros y maestras que sí expresan un deseo por formarse en inglés para poder enseñarlo, tenemos las vivencias y emociones que los/las maestros develaron sobre el reto, como ellos/as mismos/as lo llaman, de tener que estar a cargo de una asignatura para la cual no fueron capacitados desde su formación inicial. Los/las docentes señalan situaciones como el desconocimiento de la pronunciación, aspectos gramaticales, reducido bagaje en cuanto a vocabulario, falta de estrategias y enfoques metodológicos para direccionar su enseñanza, así como para contextualizar los contenidos a las particularidades de Escuela Nueva y carencia de material.

Esta necesidad de conexión y articulación se relaciona con otro aspecto que resaltan los/las maestros/as desde sus vivencias, lo cual tiene que ver con la dificultad de poder generar una transversalidad desde los contenidos de inglés con otras asignaturas, ya que los maestros confiesan que por su falta de formación en esta lengua extranjera, los conceptos y expresiones que preparan para sus clases son muy elementales y les cuesta poder conectarlos con otras asignaturas. Esta situación hace que los saberes impartidos o transmitidos de manera independiente desde cada asignatura no permiten que en contextos como el rural, la enseñanza del inglés cobre sentido y tenga significado en la vida de quienes lo enseñan y lo aprenden. Esto afecta y aumenta más la brecha entre quienes han sido formados en centros rurales y en Instituciones Educativas urbanas y por eso a la hora de presentar pruebas estandarizadas, predomina obviamente la variable en la que los estudiantes de contextos en los que no llega la política o no han tenido un proceso constante en inglés, obtienen menores resultados en lo que respecta a su desempeño o competencia en el idioma. Como consecuencia de lo anterior, la



necesidad y deseo de aprender inglés en el contexto rural en la mayoría de casos es poco visibilizada, es una cantidad reducida de estudiantes los que expresan su gusto y deseo por aprenderlo. Una de las razones que dan los maestros para justificar este fenómeno es que los niños no encuentran relevancia ni conexión con sus prácticas culturales, por ende no les interesa.

En el mismo orden de ideas, encontramos angustias y sentimientos de insatisfacción por parte de ciertos/ciertas maestros/as responsables de enseñar inglés por no poder responder en muchas ocasiones al reto y exigencias que se les ha puesto, y por no tener la oportunidad de recibir una capacitación constante en la cual se evidencie un progreso de calidad en cuanto a su nivel de lengua y un fortalecimiento en los enfoques metodológicos para la enseñanza de dicho idioma.

Si bien está claro que hay un esfuerzo de orden personal por parte de los maestros para poder cumplir con este requerimiento de enseñar inglés y demuestran un empeño por dar lo mejor de sí, desde el material creado por ellos/as, asistencia a cursos y clases privadas por su cuenta, algunos de ellos manifiestan su inconformidad con lo poco o nada que se les ofrece desde la política. Por ejemplo, señalan que se sienten en un proceso solitario a la hora de evaluar el reducido como así lo llaman de enseñanza del inglés, que necesitan un acompañamiento para saber si lo que implementan o hacen está bien hecho, además requieren de una constante verificación de la pronunciación de palabras, para no transmitir erros a los niños y niñas/, aspecto que les parece el más difícil en este proceso, porque si bien en cuanto a vocabulario y constructos gramaticales, ellos se aproximan a través de textos, internet, pero la cuestión de la pronunciación es un aspecto más grave, ya que no cuentan con ninguna ayuda con este respecto y los diccionarios se quedan cortos a la hora de abordar dicha situación.



Es un gran temor el que manifiestas varios/varias maestros/as a la hora de enfrentarse al hecho de dar una clase de inglés, a la pronunciación de las palabras, pues encuentran que es el componente de mayor complejidad y en donde tienen menos apoyo desde las propuestas de formación. Es por este motivo que les parece más simple trabajar vocabulario, la parte escritural pero el componente oral es en cierta medida, engorroso para ellos.

Esta reducción del inglés a una lista de vocabulario o expresiones aisladas, pareciera ser un consuelo en cierta medida para los docentes que no pueden ir a profundidad en los temas que enseñan, ya que hay una creencia de los maestros o unos imaginarios de concebir que en primaria sólo se necesitan elementos muy básicos en inglés, así que algunos sienten un peso menor al enseñar inglés en primaria porque consideran que no es tan grave que simplemente se reduzcan a conceptos básicos que ellos les pueden ofrecer y que se cubren en la hora que está destinada para inglés a la semana, y consideran que una mayor rigidez y exigencia tiene lugar en la secundaria y especialmente en la universidad, con estudiantes más avanzados en este ámbito.

Asimismo, denotamos un gran esfuerzo de algunos maestros/as por sortear de la mejor manera el hecho de enseñar inglés sin tener los conocimientos, desde tomar clases privadas en su tiempo libre, pedir apoyo a colegas de las instituciones urbanas para que compartan material, intercambiar clases con profes que tengan algún conocimiento en inglés, comprar textos por su propia cuenta, usar el internet como herramienta para trabajar la pronunciación, estudiar, paso a paso para ir avanzando de manera lenta pero enseñándole de manera correcta a los estudiantes son algunas de las actividades y estrategias que implementan los maestros y maestras en el día a día de su experiencia como profesores de inglés en el sector rural.

En esta misma línea los/las docentes que han participado en ciertos procesos de formación demandan más calidad en los procesos y aquellos/as a quienes les ha tocado sortear esta situación en una soledad total, exigen a la política una visualización para ellos a la hora de proponer cursos, puesto que sienten una gran exclusión en estas dinámicas, y de las particularidades de los contextos rurales en el diseño de dicha política.

### **A Manera de Resumen**

Para resumir, desde nuestros resultados encontramos una serie de conexiones y tensiones con algunas miradas teóricas y resultados de otros estudios de investigación expuestos a lo largo del proyecto.

En primera instancia, la aproximación de los/las maestros/as a la política del PNI. A partir de los datos, podemos decir que hay un conocimiento superficial de los/las maestros/as sobre la política, desde su participación directa o desde los testimonios de colegas, mientras que por otro lado, hay un desconocimiento total por parte de otros.

Esta situación entra en tensión con lo que plantea Spolsky (2007) cuando define la política lingüística como un fenómeno social que depende de un conjunto de creencias y comportamientos acordados entre cada uno de los miembros que hacen parte de una comunidad lingüística. Vemos que en el caso de nuestros/as participantes, no hay unos acuerdos que se hagan con ellos para la construcción de la política de uso de la lengua, no son tenidos en cuenta para tal ejercicio, su participación es reducida y algunos ni conocen de que se trata el asunto.

Un segundo tema tiene que ver con la participación de los/las maestros/maestras en las propuestas de capacitación y sus percepciones sobre éstas. De nuestros/as maestros/as sólo tres han participado en capacitaciones, dos de los cuales pertenecen al municipio certificado, y otros



simplemente han oído hablar de capacitaciones para formarse en inglés pero desconocen las propuestas específicas establecidas por la política. Otros aspectos que se relacionan con la participación en dichas propuestas tiene que ver con la falta de claridad en los criterios de selección en las convocatorias, situación que se vuelve excluyente con unos, y la poca difusión por parte de los directivos sobre las jornadas de capacitación y socialización.

En cuanto a las dinámicas de las capacitaciones, resumimos las percepciones de los/las maestros/as con los siguientes planteamientos:

En primer lugar, pusieron de manifiesto la corta duración de las capacitaciones que es muy reducida para sus dinámicas en el contexto rural, así como la falta de continuidad, que interrumpe el proceso de empoderamiento del conocimiento. De igual forma, las capacitaciones se tornan insuficientes porque no hay un seguimiento al quehacer de los maestros y maestras en sus instituciones. Asimismo, expresaron que no hay éxito en las capacitaciones tipo cascada ya que, por diferentes motivos, no siempre hay socialización de éstas en las instituciones por parte de los maestros y maestras asistentes. Por otro lado, desde la didáctica de las capacitaciones, nuestros participantes consideran que hay metodologías generalizadas que no se contextualizan a la particularidad de los maestros y maestras del sector rural. Adicionalmente, en ocasiones la metodología en los cursos ofrecidos se basa en conceptos gramaticales que dejan de un lado el componente comunicativo, aspecto que necesitan con urgencia los/las docentes de inglés para el desarrollo de sus clases, lo cual genera desmotivación y deserción por parte de los maestros/maestras.

Algunas de estas problemáticas, planteadas por los/las educadores/as sobre las propuestas de formación, se relacionan con los resultados del estudio llevado a cabo por Correa, Usma y



Montoya (2014), en el cual se manifiesta una baja cobertura ya que los docentes del sector rural, entre otros, no son tenidos en cuenta. Asimismo, se enuncian limitantes como el no acompañamiento a los/las docentes una vez terminadas las capacitaciones, la falta de socialización, y la no continuidad de los participantes y de las propuestas. Además, hay una conexión con el estudio realizado por Chacón (2006), en cuanto a la necesidad de moverse del componente gramatical al comunicativo en el proceso de formación de los docentes.

Un tercer tema que agrupa varios aspectos de los resultados de nuestro estudio, se relaciona con las sugerencias que surgen para la política lingüística desde las vivencias de los/las maestros/as en términos de formación, recursos y contextualización desde su quehacer en escuelas rurales.

Con respecto a la formación encontramos una tendencia generalizada de los docentes a considerar que la enseñanza de inglés en el contexto rural es muy básica y que casi siempre se ve limitada a la enseñanza de vocabulario, siendo la razón primaria es la falta de formación de los/las docentes en cuanto al inglés y los enfoques metodológicos para su enseñanza y el pobre acompañamiento desde la política tanto desde la formación, como desde la dotación de recursos conectados con las realidades de los niños y niñas del sector rural, situación que deja de un lado las dinámicas del sector rural y no genera estrategias para la inclusión activa de los contextos rurales en sus políticas. Asimismo, expresan que aunque ellos hagan esfuerzos personales por aproximarse a algunas expresiones y conceptos, esto es insuficiente. Por tal motivo manifiestan la necesidad de docentes altamente cualificados para la primaria, no simplemente con cursos y algunas capacitaciones.

Los resultados descritos, tienen un vínculo directo con un estudio de investigación en el cual comprobaron que los recursos para enseñar inglés con los que cuentan las instituciones educativas son muy escasos, primordialmente en el sector oficial, por lo tanto, los docentes no cuentan con materiales para soportar el proceso de enseñanza de la lengua extranjera (Cárdenas & Miranda, 2014).

Por otro lado, pocos de los docentes de esta investigación expresaron que consideran que sí existe una relación directa entre el decreto docente y la forma de aproximarse a la enseñanza del inglés y a la capacitación docente; mientras que otro tanto afirmó que este aspecto depende meramente de la actitud personal, del gusto y la preocupación del docente por aprender, más que del estatuto.

Podemos decir que los maestros y maestras visibilizan a través de sus discursos la dificultad de afrontar el reto de ser maestros y maestras de inglés en el contexto rural cuando no tienen las suficientes herramientas desde su formación en el área ni el acompañamiento continuo por parte de la política lingüística nacional.

Dichos hallazgos tienen relación con los de otros estudios (Cárdenas & Miranda, 2014; Correa, Usma & Montoya, 2014), en los cuales se reporta que muchos/as profesores/as de la básica primaria no están capacitados para enseñar inglés, ya que no cuentan con formación universitaria en lenguas y sus niveles de inglés están por debajo de las expectativas de la política lingüística.

En cuanto al contexto es un común denominador que los maestros hablen de la poca intervención de la política lingüística en el sector rural. Los participantes ponen de manifiesto la falta de inclusión, socialización y acompañamiento de la política en un contexto tan concreto en



nuestro país como lo es el sector rural. Es un asunto que queda de segundo plano desde el PNI y los/las docentes quedan a su suerte, haciendo lo que pueden por sus medios, utilizando lo que haya, enseñando lo más básica, sin los recursos y materiales adecuados.

Los maestros y las maestras en este estudio sugieren una mayor articulación entre la política lingüística nacional y lo que se necesita en los contextos rurales, ya que se han creado políticas que buscan implementar y evaluar propuestas educativas a lo largo del país pero sin conversar con los elementos contextuales de la comunidad rural. Se sigue una línea extensionista como lo menciona Freire (2004), en la que se llevan contenidos generalizados desde lo urbano a lo rural, sin pensarse en las características particulares. Esta poca articulación se hace visible desde las propuestas de formación y capacitación para maestros, en las cuales rara vez se tienen en cuenta características, por ejemplo, de Escuela Nueva a la hora de proponer metodologías y estrategias de enseñanza para la clase de lengua extranjera, hasta los contenidos de algunos materiales, que no parecen incluir vocabulario propio o más cercano a las expresiones cotidianas de los estudiantes.

Relacionamos estos resultados con los del estudio hecho por Correa, Usma y Montoya (2014), en el cual se reportó que los contenidos de algunas capacitaciones docentes no están articulados a la enseñanza de inglés en la primaria sino que están orientados a la enseñanza en la secundaria.

Asimismo, hay un vínculo con otro estudio de investigación en el que se sostiene que la formación de los docentes de inglés debe trascender el componente disciplinar y pedagógico para tener en consideración el entorno socio-político de la escuela (Chacón, 2006).





Por otra parte, hay conexión con el estudio de Wang (2008) en el que se menciona la falta de contextualización de la política lingüística con el conocimiento, habilidades y vivencias de los/las docentes así como con la realidad y exigencias educativas. En la misma línea, hay relación con otro estudio en el que se manifiesta que en las capacitaciones los/las docentes no reciben elementos para interpretar la política desde las particularidades de las regiones (Fallon & Rublik, 2012).

Asimismo, hay un vínculo con el estudio llevado a cabo por Gil y Ruiz (2009), donde se sustenta que el proceso de enseñanza de inglés en el sector rural no se lleva a cabo de manera significativa debido a la descontextualización de las actividades y metodologías propuestas y a la desconexión de la enseñanza con la forma de vida de la población.

Por último, esto se conecta con los resultados de un estudio en el cual se afirma que existe una tendencia a homogeneizar la formación docente ya que, por ejemplo para el sector rural, se hace una adopción y adaptación de modelos, estrategias o enfoques generales de la pedagogía y se aplican en este territorio (Zamora, Vargas, Rincón & Gonzáles, 2012).

En esta misma línea desde la mirada de los maestros, es necesario determinar políticas estables, con procesos continuos, y no cambiantes, que tengan un seguimiento detallado y una evaluación constante para evidenciar su efectividad. Asimismo sugieren que desde la política no se debe concebir la enseñanza de inglés de una manera homogenizada que no atienda las particularidades de los individuos y su entorno, como se sugiere desde la política.

Esto tiene que ver con los planteamientos teóricos de políticas públicas de Lozano (2008) que las relacionan con los procesos que tienen que ver con la elaboración de criterios para abordar una situación considerada socialmente relevante. A través de dichos criterios se busca



visibilizar la problemática en las agendas políticas, generar propuestas “instrumentales” que van dirigidas a públicos específicos, y que son analizadas por los grupos de expertos.

Por otra parte, los maestros expresan que las capacitaciones deben convertirse en procesos de formación continua para que brinden un acompañamiento a los maestros y maestras en la implementación del material, no reducir dicha formación a cursos de capacitación que limitan la posibilidad de un proceso continuo y que hace de los maestros y maestras unos agentes en una línea “tecnicista-eficientista” como lo menciona de Tezanos (1995), que le demanda al maestro “bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículo prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos”. Esto también va en la misma línea de los planteamientos de Gatti (2008) quien afirma que la capacitación docente es un mecanismo de control ya que es un proceso que se ofrece a corto plazo, que es continuo y no permanente, y que es brindado por “expertos” quienes muchas veces no son docentes y muestran cómo debe proceder el maestro.

Igualmente, dicha situación de falta de contextualización desde la política con respecto a las características de los contextos rurales y las particularidades de los maestros y maestras, así como la ausencia de las voces de los maestros y maestras a la hora de proponer dichos programas de capacitación, entra en contradicción a los componentes que hacen parte de la política lingüística mencionados por Spolsky (2009) “La práctica, creencias y manejo” (p.4). Las prácticas, en palabras del autor, proporcionan el contexto para cualquier individuo que esté en el proceso de aprendizaje de una lengua, las creencias, Spolsky las define como las ideologías, valores o estatus que se le da a la lengua, sus variedades y características, dependiendo de su uso y de su relación con nuestra cultura y la importancia que le demos dentro de nuestra cotidianidad



y el manejo, tiene que ver con la autoridad de alguien o de un grupo sobre una comunidad para tomar decisiones frente al uso del idioma, a sus prácticas o creencias.

Todas estas variables están ausentes según las voces de los maestros, y entrar a ser una sugerencia visible para el desarrollo satisfactorio de las políticas.

Finalmente, las contribuciones más visibles que encontramos desde los hallazgos de nuestro estudio y que se visibilizan a partir de las ausencias de estas en otros estudios, tienen que ver principalmente con

La necesidad de acoger en detalle las particularidades del contexto rural, de la educación rural como tal cuando se piensen en el diseño de políticas nacionales, ya que estas no deben obedecer simplemente a las exigencias del sector urbano o de las demandas globalizadoras, sino que primeramente deben reflexionar sobre las diversas formas y estilos de vida que se dan en este tipo de contextos, para así primeramente desarrollar estrategias que se adapten a tales situaciones, y así estas puedan conectarse con las realidades de las escuelas y maestros y así poder responder desde lo local a lo nacional y a lo global.

La urgencia de crear políticas a través de las voces de los/las maestros, de sus percepciones, de sus aciertos y desaciertos en el contexto rural, puesto que son aquellos quienes pueden dar cuenta específica de esa lectura de contexto que permitirá diseños de propuestas curriculares, procesos de formación, creación de materiales pertinentes para el sector rural. Las vivencias de los maestros y maestras son datos que se convierten en un libro abierto a la hora de tomar decisiones sobre qué enseñar, cómo hacerlo, que aspectos tener en cuenta en el proceso de empoderamiento de una lengua extranjera en contextos rurales.

Asimismo, dentro de estas particularidades, tenemos la desarticulación total con las dinámicas de la Escuela Nueva, no hay propuestas de formación para docentes a cargo de inglés en el sector rural que encierren componentes específicos tanto desde la enseñanza del inglés como desde la metodología, relacionados con las características de Escuela Nueva.

Por último, surge a partir de nuestro estudio esa necesidad de articular desde las universidades, Escuelas Normales, instituciones formadoras de docentes de lenguas extranjeras, la caracterización de contextos rurales y la formación didáctica y pedagógica para llevar a cabo su quehacer no solo como docentes de primaria, sino como docentes rurales de inglés como lengua extranjera. Si bien, como lo afirman González et al. (2012), la formación de maestros y maestras para el sector rural en nuestro país no ha tenido gran protagonismo a lo largo de la historia, y la formación general que reciben desde las normales o las facultades de educación, no hace mucho hincapié en las especificidades del contexto rural.

### **Implicaciones**

Los resultados de este estudio de investigación pueden ser utilizados como bases para llevar a cabo otros estudios que indaguen sobre la creación e implementación de políticas lingüísticas en las que sean consideradas las voces de los/las docentes y las especificidades del contexto y que a su vez, puedan ahondar la discusión en algunos temas que nosotras resaltamos en los resultados y discusión pero que no desarrollamos en detalle. Por ejemplo las prácticas y miradas de los/las docentes frente a su quehacer como docentes inglés dependiendo del estatuto docente al cual pertenecen. Si bien nosotros abordamos dicha situación, sólo tomamos los aspectos más sobresalientes a los cuales hacían alusión los/las participantes del estudio. De igual forma, la visibilizarían de las propuestas de formación en el municipio certificado, también fue un asunto que abordamos en nuestro estudio pero que no exploramos en detalle.



Otro asunto a tener en cuenta para futuras investigaciones, sería la caracterización de los contextos rurales, así como de los miembros de esta comunidad, padres de familia, estudiantes y maestros, maestras. Esta información sobre sus prácticas, sus perspectivas frente a la enseñanza del inglés en sus escenarios, contribuiría a la lectura específica de tales contextos que sería de gran utilidad a la hora de la construcción de las propuestas académicas para ellos/as mismos/as, desde las políticas educativas.

Por otro lado, tenemos otro elemento que simboliza una implicación para las políticas educativas y en este caso la política lingüística, el cual tiene que con la construcción de nuevas políticas o solidificación de las existentes, desde la transversalidad como herramienta o elemento para promover el uso significativo del inglés en la cotidianidad de la escuela. Esto puede darse a través de una reflexión, deconstrucción y construcción del plan de estudios de inglés, ya que se hace necesario diseñar dichos planes, teniendo en cuenta las necesidades de las instituciones, de los propios docentes y estudiantes. Asimismo, es menester desde las universidades formadoras de docentes de inglés, así como desde las Escuelas Normales, articular dentro del perfil del egresado, estrategias y enfoques directamente relacionados con el trabajo de Escuela Nueva en contextos rurales. Esto les permitirá a los/las futuras maestros/as acercarse desde su formación inicial al análisis de uno de los posible escenarios en los cuales llevarán a cabo su quehacer.

En este mismo orden de ideas, y con el fin de obedecer a las dinámicas de la transversalidad, se hace necesario que se configuren y se ajusten más los cursos de inglés que se les ha ofrecido a los/las docentes de otras áreas y que se les presente el idioma de una manera contextualizada y cercana a ellos. En esta medida se les brindará una orientación pertinente para que puedan encontrar y diseñar estrategias para relacionar el aprendizaje del idioma con lo que



requieren sus estudiantes en las otras áreas y desde los elementos contextuales existentes en los escenarios rurales.

Por otro parte, consideramos que sería necesario que haya una socialización clara a los maestros y maestras sobre lo que la política establece si se desea tener un proceso significativo. Dicha socialización podría ser masiva, comprender e involucrar a todos/as los/las docentes, no sólo a aquellos que trabajan en instituciones educativas urbanas, de municipios certificados, ni que sean licenciados en lenguas extranjeras. Si realmente se desea establecer una política lingüística válida y sólida que vaya en conjunción con las dinámicas y particularidades de cada rincón de nuestro país, ésta debería ser inclusiva en términos de perfiles, características de instituciones y necesidades, así podría visibilizarse en todos lados.

Otra de las implicaciones que surgen a partir del análisis de resultados y entrando en conjunción con el deseo de una calidad en los procesos de enseñanza aprendizaje del inglés, tiene que ver con la necesidad de Intensificar las horas de inglés en cada institución educativa con el fin de apostarle a un contacto continuo que permita una mayor exposición al idioma y así tener resultados más asertivos y de darle más importancia y trascendencia al proceso de aproximación al idioma.

Finalmente desde el apoyo a los maestros/as en su proceso de desarrollo profesional, sería importante hacer esa distinción entre capacitación y formación, teniendo en cuenta que la primera se da a corto plazo y no permite un mayor desarrollo del proceso. Siendo así sería recomendable proponer ejercicios de formación que permitan un permanente contacto de los maestros y maestras con la academia, para actualizarse en el día a día y estar a la vanguardia con las exigencias de los retos que se le establecen desde las políticas educativas. De igual forma, dentro



de esos proceso de formación, sería muy importante incluir cursos continuos sobre el uso adecuado del material que se vaya a implementa en las instituciones, así como el acompañamiento a los/las educadoras en el ejercicios de implementación y evaluación de dichos recursos en el aula. Esta petición fue expuesta desde por varios/as de nuestros/as participantes, se evidencia la importancia de esto durante nuestra investigación, pero al mismo tiempo dicha situación se condiciona a la urgencia de dominar el idioma para poder sacar provecho del material. Es por esto que la formación en lengua extranjera para dichos maestros se hace indispensable, no sólo para enseñarla sino también para tener una comprensión más amplia de las herramientas de apoyo en inglés y poder obtener un mejor beneficio de estas para el desarrollo de su quehacer.

Desde las dinámicas de las propuestas, como por ejemplo la capacitación tipo cascada no cumple los objetivos planteados que es replicar o llevar toda la información que unos cuantos reciben al resto de maestros y maestras que deben cumplir con la exigencia de enseñar inglés, la modalidad presencial tiene más acogida o es mejor vista, así que podrían formular más estrategias que comprendan este tipo de aproximaciones pedagógicas para los proceso de formación de maestros y maestras.

Por último, consideramos necesario repensar la construcción curricular ofrecida dentro de las capacitaciones en inglés a los/las educadoras, así como los enfoques metodológicos para la enseñanza del idioma extranjero, con el fin de aproximarse a la pertinencia de contenidos, según sus necesidades en el contexto rural. Estas capacitaciones según los/las maestros/maestras son muy generales, se concentran en lo gramáticas y no comprenden las especificidades para tener en cuenta a la hora de aplicarlos en contextos específicos como el rural, en especial las dinámicas



del modelo Escuela Nueva, que exige otro tipo de actividades, planeaciones y estrategias a la hora de abordar las diferentes temáticas en las clases.

## Conclusiones

A partir de los hallazgos en nuestro estudio y la conexión con los referentes teóricos existentes así como con las previas investigaciones relacionadas con la formación de maestros y maestras de inglés para la enseñanza de inglés y sus vivencias, emergen las siguientes conclusiones:

El conocimiento de los participantes sobre la política, visible para unos, existente para otros, a través de una aproximación muy superficial, nos devela la necesidad de involucrar más a los maestros y maestras en la reflexión, construcción y análisis de las políticas, ya que ellos son los directos ejecutores de ésta.

Más allá de la creación de propuestas de capacitación y dotación de material, hay que hacer un llamado a las dinámicas de la política y mostrar desde las mismas el sentido al por qué enseñar inglés en este tipo de contextos, como el rural, darle más significado, mostrando el beneficio que eso tendrá para la población, más que responder a las exigencias globalizadoras y a los procesos colonización, en los cuales se impone lo que se cree que es lo mejor, lo que supuestamente necesita un contexto, según miradas externas y que hace referencia a lo que llama Freire (2004) como dinámicas “extensionistas”.

Darle sentido, a la enseñanza de inglés y a la cualificación de los maestros y maestras que hacen parte de este escenario, quiere decir ir más allá de una intervención estatal de la política, como lo llama Lozano (2008) cuando hace alusión a la función de la política pública. No se trata ver el contexto rural como ese espacio lleno de carencias, como plantea Zamora (2010) que lo





llaman algunos, y simplemente implementar unas decisiones instrumentales, ni tampoco implementar como lo afirma Salazar (1999) “un conjunto de sucesivas respuestas del Estado frente a situaciones consideradas como problemáticas. (p.50). La esencia de estas dinámicas de las políticas a la hora de extender procesos como el de la política lingüística, debe obedecer al hecho de darle una re significación al quehacer de los/las maestras, desde las dinámicas de la nueva ruralidad, en las que se hace distinción entre los diferentes contextos rurales, que no atienden a una ruralidad en especial sino a una diversidad de ruralidades partiendo de las singularidades y perspectivas de cada comunidad, de las vivencias de los miembros, entre ellos los/las maestros, maestras.

En este orden de ideas, creemos que es indispensable que haya un trabajo mancomunado entre el Gobierno Nacional, las Secretarías de Educación, los/las directivos/as docentes y los/las maestros/as con relación a la política lingüística, y que las propuestas y decisiones se tomen en cuenta escuchando las voces de cada uno de estos actores. Si en el país se continúa ignorando a los/las docentes en el diseño de las políticas educativas, será muy difícil lograr avances significativos porque se seguirán considerando soluciones descontextualizadas que no le apunten a los problemas locales.

Además, el rol del/de la docente en los cursos de formación no puede limitarse a la reproducción de programas creados por agentes externos y desvinculados con las realidades de sus instituciones, ya que cuentan con la experiencia de un conocimiento situado de las realidades y son ellos quienes conocen las particularidades de sus contextos y sus voces, y por ende, pueden generar impacto en las dinámicas de las propuestas de política lingüística tanto en la creación de estrategias para la enseñanza de una lengua extranjera como en el diseño de los cursos de formación para ellos mismos. Por esta razón, se deben promover espacios de



capacitación desde el componente didáctico y de diseño de materiales, con el fin de que los/las maestros/as puedan crear, adoptar, adaptar materiales y planear sus clases teniendo en cuenta las particularidades de su público y contexto.

En esta línea de ideas, consideramos que es primordial que la formación que se ofrezca sea permanente y completa; que su existencia no esté sujeta a decisiones de administraciones municipales o directivos docentes, sino que esté muy establecida desde la norma a nivel nacional porque sólo así habrá continuidad de los programas; y que el personal encargado de los cursos de formación para los docentes esté muy cualificado, que sean licenciados en lenguas extranjeras como mínimo. Asimismo, es esencial hacerle seguimiento a las instituciones educativas con el fin de corroborar que haya una convocatoria efectiva de participantes y que los criterios sean claros y equitativos para los/as maestros/as a cargo de inglés.

Si bien, se han mencionado algunas de las responsabilidades que le competen a la política pública, también hay otras que le corresponden a los/las maestros, ya que para que las propuestas de formación que se ofrezcan desde la política tengan el impacto esperado, deben estar dispuestos y abiertos a los nuevos retos, a actualizarse y aprender cada día con el fin de mejorar su praxis y ofrecer mejor calidad a sus estudiantes, independientemente del tiempo que les reste para jubilarse.

De igual forma, desde nuestra lectura de los resultados obtenidos en el estudio, podemos concluir que la vía más efectiva para garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera que sea de calidad, estaría encaminada a que desde la política lingüística se decidiera establecer como requisito para las plazas de inglés exclusivamente a docentes con formación en la lengua extranjera y en metodologías para enseñarla, independientemente del decreto al cual



pertenezcan, y no sólo en la secundaria sino desde la educación primaria, ya que es una etapa fundamental para instaurar las primeras bases de inglés y gusto por aprenderlo. Es importante aclarar que al referirnos a docentes con formación, no sólo estamos considerando a los licenciados en lenguas extranjeras, pues en la actualidad son evidentes los beneficios de la transversalidad, así que también nos referimos a licenciados de otras áreas que sientan pasión por los idiomas y que le apuesten a la formación en este campo.

Para lograr buenos procesos con los docentes de otras áreas que también vayan a enseñar inglés, es indispensable que desde el Gobierno Nacional se les brinde formación, pero insistimos en que es trascendental hacer una selección rigurosa con el fin de incluir únicamente a los docentes que encuentren afinidad con los idiomas y que asuman el reto con compromiso, no meramente con la intención de posicionarse mejor en el escalafón. Así, si desde la política lingüística no hay criterios sólidos en cuanto a la selección del profesorado para enseñar inglés, y si esta función se implanta como responsabilidad de todos los docentes de primaria, como se ha dado hasta el momento, estas propuestas no tendrán el impacto y trascendencia que se espera ya que desde nuestra interpretación de los resultados, vemos que es un asunto estrechamente vinculado a los gustos personales, más que al hecho de pertenecer a uno de los dos decretos o de tener otro componente de formación profesional diferente a la lengua extranjera.

Por otra parte, las propuestas de formación deben estar enfocadas en las necesidades del contexto, y además de un qué, proponer un cómo a la hora de enseñar inglés en el sector rural, donde en muchos lugares se trabaja bajo la metodología de Escuela Nueva, en la cual no hay nada definido desde el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera. De esta carencia surge la necesidad de diseñar una guía o una serie de materiales que conversen con las



particularidades del contexto rural y que permitan al estudiante reconocer su propia identidad y cotidianidad al mismo tiempo que aprender nuevos conceptos.

Asimismo, la evolución de las políticas del PNI que ahora andan en constante restructuración deben seguir un principio de equidad con las diferentes regiones de nuestro país e ir en conjunción con las miradas de Roth (2002) de política pública y convertirla en un conjunto de decisiones conformado por uno o varios objetivos considerados necesarios o deseables y por medios y acciones que son tratados, con el fin de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática”. (p.27).

De igual forma, desde la formación del maestro, no solo en su fase inicial, sino en el transcurso de su desarrollo profesional se debe brindarle todas las condiciones necesarias para que lleve a cabo satisfactoriamente su labor y proporcionarles un proceso que lo acompañe en una marcha permanente que emprende el maestro y que no se limita sólo a su formación inicial sino que continúa a través de su práctica educativa (De Lella, 2003).

El aprendizaje continuo del/ de la maestro/a permite que esté actualizado, a la vanguardia con las exigencias locales para responder a las exigencias globales, y esto no sólo se da a través de procesos de capacitación, como lo dice Gatti (2008), es necesario tener en cuenta la diferencia que existe entre la formación permanente del docente y la capacitación continua que se le ofrece. No se necesita simplemente que el desarrollo y mejoramiento pedagógico y didáctico de los/las educadores/as de inglés en el sector rural, se reduzca a la capacitación docente, como lo denomina Gatti (2008), que radica en un conjunto de acciones -necesarias pero no suficientes en la formación del docente- por las cuales éste adquiere destrezas y habilidades concretas e instrumentales para desempeñarse en el aula, según parámetros de eficacia y eficiencia”.



Necesitamos que se dé protagonismo a la reflexión constante del maestro y que esta se visibilice a partir de la posibilidad de toma de decisiones en conjunto con ellos a la hora de proponer políticas para la enseñanza del inglés en contextos rurales.

En esta misma línea, consideramos necesario que lo que se plasma desde los documentos oficiales de las políticas nacionales, se articule en detalle con las realidades y vivencias de los/las maestras en su quehacer, pues si desde el MEN se establece que los/las educadoras reciben apoyo para mejorar sus prácticas, estas deben evidenciarse por completo, con estrategias que tengan en cuenta todos y cada uno de los aspectos necesarios para que sean exitosas, y esto incluye no solo cobertura, no sólo propuestas excluyentes para ciertos grupos, sino que a su vez exige contextualización, seguimiento a los procesos y una construcción conjunta con los directos ejecutores de las políticas lingüísticas, es decir los maestros y maestras.

Para concluir, este estudio nos permitió aproximarnos al corazón de las realidades de varios maestros y maestras, que si bien no representan una gran cantidad en términos de número, tienen una representatividad significativa para entender su mundo, como lo dice Stake (1999).

Simbolizan un universo que nos permitió leer las verdades, angustias, retos, esfuerzos que nuestros/as maestros/maestras de primaria del sector rural hacen para cumplir con su deber, para educar a un sinnúmero de niñas y niños, desde sus desaciertos, desde el poco acompañamiento que una política que ha estado en constante cambio, supuestamente ofrecido y que según sus objetivos desde los documentos oficiales, es inclusiva y tienen en cuenta las particularidades de dichos contextos.

## Referencias

- Arias, F. G. (2006). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. (5ta ed.). Caracas, Venezuela: Editorial Episteme.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (2003). Qualitative research for education: An introduction to theories and methods (4th ed.). New York: Pearson Education group.
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos. El proceso de investigación cualitativa (p. 70) Santa fe de Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Boyle, J. (2003). Estilos de etnografía. Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. (p. 193)
- Burns, A. (1999). Analysing action research data. Collaborative action research for English Language Teachers. (p. 156 - 157). Cambridge: Cambridge University.
- Cárdenas, M. L. (2006). Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed? Proceedings of the 19<sup>th</sup> Annual English Australia Education conference. Tomado de <http://www.docstoc.com/docs/32866051/Bilingual-Colombia-Are-weready-for-it-What-isneeded>
- Cárdenas, L., González, A. & Álvarez, J.A. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *Folios* (31).
- Cárdenas, M. (2010). Encuentros y desencuentros en la formación de profesores de inglés en Colombia: Una mirada a las políticas del Programa Nacional de Bilingüismo. En Álvarez, J., Cárdenas, M. & González, A. Cobertura vs continuidad: Dos retos para el desarrollo profesional para los docentes de inglés en el marco de Colombia Bilingüe. En Bastidas, J. & G. Muñoz (Ed.), Fundamentos para el desarrollo profesional de los profesores de Inglés.

- Cárdenas, R. & Hernández, F. (2012). Opportunity to Teach and Learn Standards: Colombian Teachers' Perspectives. *Profile Issues in Teachers' Professional Development* 14(2), 77-94. Tomado de <http://sociales.redalyc.org/articulo.oa?id=169224635006>
- Cárdenas, R. & Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia: Un balance intermedio. *Educación y Educadores* 17(1), 51-67.
- Castillo, E. (2003). Lo científico en la investigación cualitativa: viejos dilemas, nuevas posturas. *Nómadas* (18) 47
- Castillo, N., Jaimes, G. & Chaparro, R. (2001). La investigación cualitativa. *Una aproximación a la investigación cualitativa*. (p. 39). Tunja, Colombia
- Chacón, C. (2006). Formación inicial y competencia comunicativa: Percepciones de un grupo de docentes de inglés. *Educere*, 10(32)
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley general de educación 115. Áreas obligatorias y fundamentales, capítulo 1 sección tercera artículo 23. Tomado de [http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley\\_115\\_1994.pdf](http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf)
- Corbetta, P. (2007). Metodologías y técnicas de investigación social. (p.p. 389, 448). Madrid, España: Mcgraw-hill Ediciones. Universidad de Salamanca
- Correa, D., Usma, J. & Montoya, J. C. (2014). El Programa Nacional de Bilingüismo: Un estudio exploratorio en el Departamento de Antioquia, Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 19(1), 101-106
- Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI

(2001). Cochabamba, Bolivia. Tomado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121485s.pdf>

Dilthey, W. (1949). Introducción a las ciencias del espíritu. Fondo de cultura económica: México.

De Lella, C. (2003). Formación docente. El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. *Decisio saberes para la acción en educación de adultos*, 21-24.

De Mejía, A.M. (2011). The National Bilingual Programme in Colombia: Imposition or opportunity? *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 5(3) 7-17 Tomado de <http://apples.jyu.fi/ArticleFile/download/193>

De Tezanos, A. (1995). La formación de educadores y la calidad de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 7(14 y 15) 45, 55

Del Pozuelo, M., Gutiérrez, M., Ocaña, P., & Plaza, M.G. (2013). Innovaciones y precursores de la Escuela Nueva. Recuperado 02, 2013 de <http://www.buenastareas.com/ensayos/Innovaciones-y-Precursores-De-La-Escuela/7215240.html>

Echeverri, A. (1997). Lineamientos generales para la formación de maestros en Colombia. Congreso Nacional de Formación de Maestros. *Revista Educación y Pedagogía*, 9 (17)

España, C. (2010). El idioma inglés en el currículo universitario: importancia, retos y alcances. *Revista Electrónica Educare* 14(2), 64. Tomado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194115606005.pdf>

Fallon, G. & Rublik, N. (2012). Second-Language Education Policy in Quebec: ESL Teachers' Perceptions of the Effects of the Policy of English as a Compulsory Subject at the Early Primary Level. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada* 29 (2) Spring.

Fandiño, Y., Bermúdez, J. & Lugo, V. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo.



Colombia Bilingüe. *Educación y Educadores* 15(3), 363-381.

Freire, P. (2004). ¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI editores. s.a de c.v.

Galeano, M. E. (2007). Estudio cualitativo de caso: el interés por la singularidad. *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada.* (p.p. 66, 67, 75). Medellín, Colombia: La Carreta Editores.

Galindo, A. & Moreno, L. (2008). Estructura, resultados y retos del programa de bilingüismo colombiano 2004- 2019. *Revista de investigaciones de la Universidad del Quindío* (18),172.

Gatti, E. (2008). La formación docente como eje ideológico de las políticas educativas: formación permanente v/s capacitación continua. *Docencia, hacia un movimiento pedagógico nacional*, (36) 69-76

Gil, N. & Ruiz L. (2009). La enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en las comunidades rurales y el enfoque comunicacional. *Revista evaluación e investigación*, 4 (002) 1.

Giraldo, E. (2014). La lectura de contexto. En: Transversalidad y escuela: Aproximaciones pedagógicas y didácticas, S. Flórez-Atehortúa, D. A. Ramírez-Salazar, & O. Henao-Alvarez. Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional.

Gobernación de Antioquia (2008-2011). Plan de Desarrollo. Municipio El Carmen de Viboral.

Tomado de [http://www.elcarmendeviboral-antioquia.gov.co/apc-afiles/65393662383864386233643766376230/Plan\\_de\\_Development\\_2008\\_2011.pdf](http://www.elcarmendeviboral-antioquia.gov.co/apc-afiles/65393662383864386233643766376230/Plan_de_Development_2008_2011.pdf)

Gobernación de Antioquia (2012-2015). Plan de Desarrollo Municipal. La Ceja del Tambo.

Tomado de <http://laceja-antioquia.gov.co/apc-afiles/37663765393830616233346338623735/alcaldia-de-la-ceja-del-tambo-plan-dedesarrollo-2012-2015.pdf>



Gobernación de Antioquia (2015). Portal de la Ciudad de Rionegro. Tomado de

<http://www.rionegro.gov.co>

- Gómez, V. (2010). Visión Crítica sobre la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía* (14, 15), 280-306
- González, A., Montoya, C. y Sierra, N. (2001). EFL teachers look at themselves: could they grow together? En Cadavid, I.C., Quinchía, D. y Díaz, C. (2009). Una propuesta holística de desarrollo profesional para maestros de inglés de la básica primaria. *ÍKALA, revista de lenguaje y cultura*, 14 (21) 136
- González, A., Montoya, C. & Sierra, N. (2002). What do EFL teachers seek in professional development programs?: Voices from teachers. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*. 7 (13) 29-50.
- Gross, M. (2010). Conozca 3 tipos de investigación: Descriptiva, Exploratoria y Explicativa. Tomado de <http://manuelgross.bligoo.com/conozca-3-tipos-de-investigacion-descriptivaexploratoria-y-explicativa>
- Hernández, W. (2002). Consideraciones sobre el objeto desde la perspectiva de la vivencia intencional en la fenomenología husserliana. *A Parte Rei: Revista de Filosofía* 19 (5)
- Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.*, 8 (1), 141, 150
- Johnson, A.P. (2005). *A short guide to action research*. (p. 63). NY: Pearson.
- Lozano, A. (2008). Aspectos sobre política pública ejercicios e instrumentos para el análisis. Bogotá: Logofomas. S.A.
- Mendoza, C. & Naranjo, M. (2002). Estrategia multigrado en educación rural. En Mendoza, C.C. (2004). Nueva ruralidad y educación: Miradas alternativas. *Revista Geoenseñanza*, 9 (2), 173.



Ministerio de Educación Nacional (2004). Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia

2004 –

2019. Tomado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560\\_recurso\\_pdf\\_programa\\_nacional\\_bilinguismo.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2006). Guía No. 22. Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera: Inglés. Formar en lenguas extranjeras: Inglés. Santafé de Bogotá: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (2011). Inglés Audiovisual ECO - English for Colombia.

Tomado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-318173\\_recurso\\_3.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-318173_recurso_3.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2013). Programa de Fortalecimiento de Competencias en

Lengua Extranjera (PFDCLE). Tomado de

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-propertyvalue-48954.html>

Ministerio de Educación Nacional (2013). Proyecto de Educación Rural PER. Tomado de

<http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-329722.html>

Ministerio de Educación Nacional (2013). Sistema colombiano de formación de educadores y

lineamientos de política. Tomado de

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/w3-article-338720.html>

Ministerio de Educación Nacional (2014). ECO, una estrategia de formación de inglés para

docentes rurales de Colombia. Tomado de

<http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3article-345105.html>

Ministerio de Educación Nacional (2015). Colombia Bilingüe. Atracción, acompañamiento y

fortalecimiento docente. Tomado de

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3article-315554.html>



Ministerio de Educación Nacional (2015). Qué es Escuela Nueva. Tomado de Colombia

aprende.

La red del conocimiento. Tomado de

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-94519.html>

Ministerio de Educación Nacional (2015). Programa Nacional de Inglés 2015 – 2025. Colombia

Very Well. Tomado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. Modelos pedagógicos. Escuela Nueva. Tomado de

[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-87929\\_Archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-87929_Archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. Portafolio de modelos educativos. Dirección de Poblaciones y

Proyectos Intersectoriales Tomado de

[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-85440\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-85440_archivo.pdf)

Ocampo, J. F. (2002). La educación colombiana: Historias, realidades, y retos. En Usma, J. A.

(2009). Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of inclusion, exclusion, and stratification in Times of Global Reform. *Profile 11* (1), 127

Parsons, W. (2007). Políticas públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del

análisis de políticas públicas, (trad. de Atenea Acevedo Aguilar), Ciudad de México:

FLACSO–México.

Patton, M. (2002) *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed). The United States of

America: Sage

Pérez, E. (2010). Portafolio pedagogía general. Tomado de

<http://sistemaromano.blogspot.com/p/la-escuela-nueva-o-escuela-activa.html> Phillipson, R.

(2003). *English-Only Europe? Challenging Language Policy*. Routledge, London.



Prats, J. y Reventós, F. (2005). Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?

Colección Estudios Sociales (18) p. 26 Tomado de

[http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/sistemas\\_educativos\\_europeos\\_crisis\\_transformacion.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/sistemas_educativos_europeos_crisis_transformacion.pdf)

Programa Departamental de Bilingüismo de la Gobernación de Antioquia. Tomado de

[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-177719\\_archivo9.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-177719_archivo9.pdf)

Ricento, T. (2006). Language Policy, Theory and Method. USA: Blackwell publishing.

Roth, A (2002). Políticas Públicas. Bogotá D.C.: Ediciones Aurora.

Salazar, C. (1999). Políticas Públicas. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Sánchez, A. & Obando, G. (2008). Is Colombia Ready for “Bilingualism”? ¿Colombia está lista para el “Bilingüismo? *Profile 9*, 181-195.

Simons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Shohamy, E.(2006) Language Policy: Hidden agendas and new approaches. New York: Routledge.

Spolsky, B. (2004). Language Policy. Cambridge University Press, United Kingdom.

Spolsky, B. (2007). Towards a Theory of Language Policy. *Working Papers in Educational Linguistics* 22(1), 1-14. Disponible en:

[http://www.gse.upenn.edu/sites/gse.upenn.edu.wpel/files/archives/v22/v22n1\\_Spolsky.pdf](http://www.gse.upenn.edu/sites/gse.upenn.edu.wpel/files/archives/v22/v22n1_Spolsky.pdf)

Spolsky (2009). Language Management. Cambridge University Press, New York.

Stake, R. (1994). Case studies. En Galeano, M. (2009). Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada. Pág. 68. Medellín.

Stake, R (1995). La investigación con estudios de caso. Madrid: Ediciones Morata.

Schutz, A. (1993) La construcción significativa del mundo de la vida. Barcelona: Paidós.

Tollefson, J. (2002). Language policies in Education. Critical Issues. Lawrence Erlbaum

Associates, Inc, publishers.

UNESCO (2001). Aprender a Vivir Juntos: ¿Hemos fracasado? Síntesis de las reflexiones y los aportes surgidos durante la 46a Conferencia Internacional de Educación de La UNESCO.

Ginebra. Tomado de

[http://www.ibe.unesco.org/publications/free\\_publications/ICE\\_2001\\_summary\\_sp.pdf](http://www.ibe.unesco.org/publications/free_publications/ICE_2001_summary_sp.pdf)

Usma, J. A. (2009). Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of inclusion, exclusion, and stratification in Times of Global Reform. *Profile 11* (1), 123-

141 Vaillant, D. (2007): Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica (pp. 207-222). *Pensamiento Educativo*, 41 (2).

Vargas, A. (1999). Notas sobre el Estado y las políticas públicas. Bogotá: Almudena.

Velasco, M. (2011). On becoming bilingual: are we doing the right thing? Classroom implications of the National Bilingualism Program. *Perspectivas en educación* (3),7-12.

Wang, H. (2008). Language Policy Implementation: A Look at Teachers' Perceptions. *Asian EFL journal: The EFL professional's written forum*. Faculty of Education, Mount Saint Vincent University, Canada

Wolcott, H. (1993). Sobre la intención etnográfica. Tomado de antropología pedagógica para educadores.

Zamora, L. (2010). Título de la ponencia: ¿Qué es lo rural de la Educación Rural?- El sentido y alcances de la categoría educación rural – En Tercer Congreso Nacional de Educación Rural. Medellín (Colombia).

Zamora, L., Vargas, M. & Rincón, A. (2012). Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia. Bogotá: CÓDICE LTDA.