

Bilingüismo y ruralidad: percepciones de los estudiantes de bachillerato de la escuela La
Meseta

Viviana Andrea Cortés

Director

Carlos Eduardo Aguilar Cortés

Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás

Maestría en Ambientes Bilingües de aprendizaje

Author Note

ID orcid.org (<https://orcid.org/0009-0006-1203-519X>)

Tabla de Contenido

Tabla de Contenido.....	2
Resumen.....	4
Introducción	6
Objetivos	10
Objetivo General.....	10
Objetivos Específicos	10
Pregunta de Investigación	10
Marco Conceptual	10
El bilingüismo como fenómeno.....	10
Educación rural.....	12
Bilingüismo en la ruralidad	13
Percepciones en procesos educativos.....	15
Diseño Metodológico	16
Paradigma Sociocrítico	17
Enfoque Cualitativo	18
Tipo de Investigación	20



Participantes.....	21
Instrumentos	22
<i>Encuesta</i>	23
<i>Grupo focal</i>	25
Organización de Datos - Encuesta Likert.....	26
Resultados, Análisis e Interpretación de los Datos	27
Resultados de la encuesta Likert.....	27
Análisis e interpretación de los datos de la encuesta	29
Organización Datos - Grupo focal	30
Resultados, análisis e interpretación y discusión del grupo focal	34
<i>Experiencias del Aprendizaje</i>	34
<i>El inglés como oportunidad de desarrollo personal y profesional</i>	36
<i>Compatibilidad Entre el inglés y la Cultura Rural</i>	39
<i>El Fenómeno del Desarraigo Rural</i>	40
Conclusiones	42
Contribuciones a los Ambientes Bilingües de Aprendizaje.....	45
Recomendaciones	47
Referencias.....	¡Error! Marcador no definido.
Apéndices.....	¡Error! Marcador no definido.

Resumen

La presente investigación analiza las percepciones de los estudiantes de bachillerato de la escuela rural La Meseta sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso instrumental. Asimismo, se fundamentó en el paradigma sociocrítico, con el propósito de comprender las percepciones de los estudiantes e identificar los factores pedagógicos y contextuales que moldean estas visiones. Se utilizaron encuestas de tipo Likert y grupos focales para recolectar información de una muestra de estudiantes de educación media. Los resultados revelan una contradicción estructural: los jóvenes valoran altamente el idioma como capital cultural para el éxito laboral, pero enfrentan graves limitaciones en infraestructura, recursos tecnológicos y exposición real al idioma en su entorno. Además, se identificó que el inglés es percibido como un "idioma de paso", vinculado al deseo de migración urbana y no al desarrollo del territorio rural.

Palabras clave: Bilingüismo, bilingüismo rural, educación rural, percepciones estudiantiles, inglés como lengua extranjera.

Abstract

This research analyzes the perceptions of high school students at La Meseta rural school regarding learning English as a foreign language. The research was conducted using a qualitative approach and an instrumental case study design. It was also grounded in the socio-critical paradigm, with the aim of understanding students' perception and identifying the pedagogical and contextual factors that shape these perspectives. Likert-type surveys and focus groups were used to collect data from a sample of secondary education students. The results reveal a structural contradiction: while students highly value the language as cultural capital for labor success, they face severe limitations in infrastructure, technological resources, and actual exposure to the language in their environment. Furthermore, English is perceived as a "transitional language," linked to a desire for urban migration rather than the development of rural territories.

Keywords: Bilingualism, rural bilingualism, rural education, student perceptions, English as a foreign language.

Introducción

El bilingüismo en Colombia se ha legitimado desde la instauración e integración en las políticas educativas que se orientan y enfocan en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Este se materializa con el Plan Nacional de Bilingüismo que propone el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para promover el aprendizaje de la lengua extranjera inglés y para esto diseña diversos documentos orientadores: los lineamientos curriculares, estándares de competencia, derechos básicos de aprendizaje y currículo sugerido de inglés. Así mismo, se ha adoptado indiscutiblemente como estándar internacional el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) como eje articulador (MEN, 2005) que se propone guiar la enseñanza con el fin de responder al mundo globalizado. En este sentido, el inglés es considerado una herramienta que integra a los ciudadanos al mundo laboral y académico.

Pese a esto, el bilingüismo en Colombia ha sido un tema en torno al cual han girado múltiples cuestionamientos por estar centrado específicamente en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, lo que ha generado un reduccionismo de este concepto y, a su vez, suscitado tensiones en el ámbito educativo. Asimismo, Cruz-Arcila (2020), añade que las políticas de bilingüismo acuden a modelos y metodologías extranjeros que se alejan de las realidades sociales relacionadas con la diversidad cultural, lingüística, condiciones económicas y sociales.

Frente a esto, Guerrero (2010) afirma que el plan de bilingüismo que adopta el MEN (inglés – español), al ser inculcado como única forma de llegar al éxito, posicionando al inglés como una lengua universal, reproduce imaginarios sociales que se configuran en la inmersión en un mercado laboral global. Estos análisis e indagaciones permiten dilucidar un trasfondo en la

implementación de esta lengua que genera tensión entre lo que se es culturalmente y lo que desde la institucionalidad se quiere en las aulas. Aunque el aprendizaje del inglés sea un fenómeno que sobresale en las urbes por y para el capitalismo, vale la pena revisar si los estudiantes de entornos rurales vinculan su progreso económico con este idioma. Como lo analiza Aguilar Cortés (2019), “dominar el inglés es una idea que nos vincula a los colombianos, vía el aparato escolar, con las relaciones de producción capitalistas a las que estamos sujetos por la ideología dominante” (p. 50). Por lo tanto, se requiere identificar cuáles son los intereses que motivan su estudio y si estos están vinculados a su proceso de aprendizaje en la escuela.

De acuerdo con lo anterior, puede intuirse que el plan funciona como se ha pensado, pero la realidad es diferente en un país de pluralidades culturales y geográficas como Colombia, específicamente en la ruralidad campesina. El bilingüismo en la ruralidad aún presenta brechas que se reflejan en las políticas nacionales, la diversidad cultural, la falta de recursos tecnológicos, los factores socioeconómicos y el descuido de las lenguas locales (de Mejía, 2011). De esta manera, las realidades en la educación rural tienen unas características específicas que las diferencian de otros contextos. Echavarria et al. (2019) afirman que las dinámicas rurales no se pueden entender partiendo de los entornos urbanos ya que en ambos se presentan características socioculturales y socioeconómicas distintas al tiempo que influyen en los procesos de aprendizaje. En esta misma línea, Santamaria -Cardaba y Gallego (2020) advierten que la escuela rural debe entenderse desde particularidades geográficas, económicas y sociales que influyen en la formación educativa de los jóvenes.

La enseñanza del inglés adquiere un papel relevante en la ruralidad pues, aunque hace parte de una política educativa establecida, presenta aun problemáticas para llegar al objetivo de bilingüismo. Diversas investigaciones han identificado que la enseñanza del inglés en contextos

rurales enfrenta desafíos relacionados con la poca exposición a la lengua, recursos tecnológicos, pedagógicos y planes educativos alejados de los contextos de los territorios (Monroy y Agudelo, 2022; Botero y Reyes, 2022). La implementación del bilingüismo en los entornos rurales adquiere especial atención ya que existen realidades culturales muy diversas. Los enfoques pedagógicos sobre bilingüismo deben reconocer las identidades y necesidades de las comunidades, además de comprender sus características socioeconómicas y culturales (Barbosa, 2019).

En esta misma línea, Usma (2009) indica que las políticas de bilingüismo están viciadas por modelos educativos que no se adaptan a los contextos nacionales, instrumentalizan la lengua con fines económicos y capitalistas, y dejan de lado formas alternativas de razonar y percibir una lengua extranjera y una local. Desde esta perspectiva, el bilingüismo no debe concebirse como la simple transmisión de un código lingüístico, sino que conlleva aspectos asociados a fenómenos socioculturales y, desde allí, surgen tensiones entre lo global y lo local. Cruz-Arcila (2020) añade que es necesario que haya un balance entre lo global y lo local que converja en el respeto y la conservación de la diversidad cultural.

En consecuencia, una acción pertinente es dirigir la atención en los estudiantes ya que son actores centrales dentro de los procesos educativos y por tanto indagar sobre sus percepciones resulta fundamental para poder entender falencias y problemáticas existentes en su aprendizaje. Frente a esto, Rosales Sánchez (2015) explica que las percepciones están directamente relacionadas con las experiencias y que desde sus interacciones surgen interpretaciones sobre sus contextos. Las percepciones permiten comprender como los sujetos valoran y perciben las dinámicas de su entorno y construyen significados alrededor de sus experiencias propias.

De esta manera, se hace necesario explorar las percepciones de los estudiantes de bachillerato campesinos sobre su propio aprendizaje e indagar cómo interpretan y qué significados otorgan al aprendizaje del inglés como lengua extranjera en su contexto. Asimismo, es pertinente conocer sus proyecciones a futuro, cómo perciben las metodologías del maestro y cómo ha sido su experiencia con este aprendizaje. En este sentido, Freire (1997) afirma que los estudiantes son sujetos capaces de analizar de manera crítica sus realidades y ser partícipes en la construcción de su propia formación. Por tanto, no se deben concebir como sujetos pasivos en los procesos educativos. De esta manera, indagar en las motivaciones, necesidades y experiencias de los estudiantes resulta ser un aporte valioso para comprender a los sujetos que viven este proceso directamente.

Una mirada basada en el paradigma sociocrítico ubica a los participantes en el centro al considerarlos críticos de sus propias realidades. Este paradigma tiene como propósito comprender las necesidades y experiencias de los sujetos que viven en los contextos, pero además llevar a acciones que generen reflexiones y cambios significativos Loza et al (2020).

Este estudio permite visibilizar a los estudiantes como sujetos críticos en su proceso de aprendizaje de inglés, para pensar en maneras más incluyentes de educación que estén en consonancia con la realidad rural. Las voces de los estudiantes contribuyen a comprender sus percepciones sobre el aprendizaje del inglés y amplían el camino para entender que los estudiantes no son solo receptores pasivos en la enseñanza del inglés, sino que, además, es importante reconocer sus contextos, expectativas e intereses.

Objetivos

Objetivo General

Comprender las percepciones de los estudiantes de bachillerato de la escuela rural La Meseta frente al aprendizaje y utilidad del inglés como lengua extranjera.

Objetivos Específicos

1. Identificar los factores pedagógicos y contextuales que configuran las percepciones individuales de los estudiantes rurales frente al aprendizaje del inglés
2. Interpretar los sentidos colectivos que emergen en el discurso de los estudiantes sobre el inglés como herramienta cultural y educativa en su contexto rural.

Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes de bachillerato de una institución rural sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en un contexto caracterizado por una baja exposición al idioma y por condiciones institucionales limitadas para su enseñanza?

Marco Conceptual

El bilingüismo como fenómeno

El bilingüismo ha sido un tema central de debate que desde distintas disciplinas ha adquirido una variedad de facetas. La psicología, la educación y la lingüística le han dado múltiples significados de acuerdo con cada perspectiva. De manera general, el bilingüismo se asume como la habilidad de hablar dos lenguas desde distintas dimensiones. Es así como este se

debe entender transversalmente pues se configura en contextos bilingües y monolingües además de que están inmersos en ámbitos cognitivos, sociales y culturales (Bermúdez y Fandiño, 2016).

Otra definición la plantea Grosjean, (2010) quien analiza el bilingüismo como una práctica dinámica que está sujeta a los contextos y necesidades comunicativas de las personas y desde una perspectiva funcional el bilingüismo no se debe ver como el uso perfecto de dos lenguas, sino que es más importante la capacidad de usarlo en contextos diarios. Grosjean brinda una definición dirigida a las realidades contextuales en que se usan dos lenguas e indica que el bilingüismo no implica que las dos lenguas se usen en ámbitos de una sola caracterización, sino que una lengua se puede usar para contextos familiares y culturales y la otra para contextos laborales únicamente.

Desde una perspectiva crítica, Pennycook (2017), plantea que el bilingüismo es una práctica que está legitimada por ideologías, políticas lingüísticas y construcciones sociales que posicionan la lengua inglesa como universal y le dan un mayor valor por sobre las demás. Así, el bilingüismo centrado en el inglés se asocia con modernidad, éxito laboral, prestigio y desarrollo. (Pennycook, 2017). Los planteamientos expuestos frente al bilingüismo desenmarcan una definición del bilingüismo fijada en el conocimiento de un código lingüístico con una intención de movilidad social y amplían el imaginario de su definición hacia una visión crítica y social.

De esta manera, más allá de la visión disciplinar y la competencia lingüística, el bilingüismo involucra relaciones de poder y “sistemas políticos” relacionados con las lenguas predominantes (Bourdieu, 1991). Es, entonces, un fenómeno sociocultural y político en el que se insertan, además, la globalización y la identidad. En este sentido, se reconoce que no todas las formas de bilingüismo poseen el mismo reconocimiento en cuanto a su valor cultural, simbólico y social.

Educación rural

La educación en la ruralidad se constituye mediante el establecimiento de escuelas en zonas apartadas, caracterizadas por estructuras sociales, culturales y económicas que difieren de las dinámicas urbanas. Echavarría et al. (2019) afirman que la educación rural no puede concebirse de la misma manera que la educación urbana, pues son contextos en donde las dinámicas de los actores educativos son muy diversas y diferentes debido a las condiciones geográficas y sociales. Así mismo, los planes de estudio deben pensarse desde las realidades y necesidades con el propósito de reconocer las particularidades que se tejen en estos territorios. (Ramírez, 2024).

Pese a esto, ha surgido interés en fortalecer la educación rural y otorgarle un lugar en los planes de desarrollo territorial. Galván (2020) observa que cada vez hay más investigaciones que buscan comprender la ruralidad desde su especificidad cultural y social y que, aunque existen tensiones entre las realidades y las acciones políticas, se procura consensos que lleven a una escuela inclusiva. En Colombia, este cambio se refleja en iniciativas como el Plan Especial de Educación Rural (PEER), orientado a mejorar la equidad y la calidad educativa en el campo. (MEN, 2015). Estas iniciativas se proponen reconocer la riqueza del medio rural y su papel en la formación de comunidades sostenibles; de esta manera, se destaca la necesidad de una educación que, más que adaptarse al modelo urbano, se nutra de las raíces y realidades del territorio.

Asimismo, la escuela rural es la forma tangible y concreta de la educación rural y representa un espacio de interacciones entre las comunidades y es desde allí donde se interrelacionan las políticas educativas, los territorios y las prácticas educativas. Es decir, no se trata solo de un claustro escolar, sino que adquiere un valor relevante para el desarrollo comunitario y territorial. Santamaría-Cárdaba y Gallego (2020) afirman que la escuela rural

tiene un papel fundamental en las comunidades, pues es allí donde se consolidan los saberes y las prácticas culturales que refuerzan el tejido social.

A pesar de que desde la institucionalidad se han realizado acciones que intervienen en los espacios rurales para mejorar sus condiciones en zonas de difícil acceso, es necesaria la continuación de procesos que mejoren los entornos que aún están condicionados por factores estructurales negativos (UNESCO, 2020).

Desde el ámbito pedagógico, la escuela rural se estructura en aulas multigrado en las que estudiantes de distintas edades y grados interactúan en un mismo ambiente de aprendizaje con la guía de un solo docente (Orozco - Orozco y Rivera – Sepulveda, 2026). Aunque este modelo busca ser una solución a la cobertura, aún presenta fallas que se manifiestan en inequidad educativa, falta de tecnología y capacitación integral de los docentes.

De este modo se debe entender que la escuela rural está directamente relacionada con la educación rural como un tejido social más amplio que responde a dinámicas que involucran a todos los actores educativos (tutoras, tutores, estudiantes y maestros).

Bilingüismo en la ruralidad

Como se pudo indagar en el concepto anterior, el bilingüismo es un fenómeno que se define en una diversidad de contextos, que a su vez se caracterizan por presentar dinámicas sociales, culturales y geográficas en los diferentes territorios rurales (Guerrero, 2010). En este sentido, el bilingüismo (español-inglés) en la ruralidad específicamente adquiere un estatus más profundo de análisis, pues se inserta en territorios históricamente olvidados que requieren mucha más atención porque allí se genera una tensión entre la diversidad cultural, las realidades de las

comunidades y políticas que han adoptado modelos de bilingüismo adaptados a las urbes que son más homogéneas en sus características lingüísticas y sociales (Calderon, 2019).

Existen, sin embargo, problemáticas de equidad que transfiguran los programas bilingües del MEN en contextos urbanos. Los territorios rurales tienen carencias de diferentes índoles, como los recursos, la formación docente, el acceso a tecnología, así como problemas de infraestructura y materiales didácticos que inciden de manera significativa en el aprendizaje de los estudiantes (Sánchez, 2024). De esta manera, el fenómeno del bilingüismo en la ruralidad se aborda a partir de las carencias evidenciadas. Monroy y Agudelo (2022) enfatizan en que por las particularidades que rodean a los contextos rurales, no es posible replicar modelos de enseñanza urbanos en contextos rurales.

Desde una mirada antropológica, Calderon (2019) afirma que la educación bilingüe rural debe:

Cimentarse desde la inclusión y desde la diferencia; que no solo sea capaz de entender la complejidad que encierra educar en lo rural, sino que trascienda los campos epistémicos y no se limite a un reconocimiento superficial del espacio demográfico como un entramado geográfico y regional donde confluyen diferentes cosmogonías y saberes. (p. 4)

Esto sugiere que la construcción social que hay detrás de la implementación de un programa bilingüe debe tomar como base lo que ya está (los sujetos, la cultura, el entorno) y tejerse desde allí y no que la ruralidad se deba adaptar y destejarse en función de un modelo educativo global.

Otro factor relevante de la enseñanza del inglés en la ruralidad lo plantea Barbosa (2019) quien señala que los jóvenes rurales, y esto contradice el imaginario de Calderon, han construido un pensamiento colectivo relacionado con el aprendizaje del inglés y la posibilidad de acceder a

mejores oportunidades de tipo académico y laboral. Este evento también adquiere relevancia, pues se tejen imaginarios culturales, sociales, económicos o ideológicos desde el aprendizaje de una lengua. “Un fenómeno social como el bilingüismo tiene, entonces, implicaciones profundas en cada miembro del grupo social, y se entreteje con factores económicos y de poder que configuran procesos culturales y de reconstrucción de identidades” (Barbosa, 2019, p. 7).

En este sentido, la inserción de una lengua extranjera dentro de una cultura con tantas dinámicas sociales que oscilan entre la riqueza cultural y la carencia estructural debe optar por un equilibrio entre ambas culturas, manteniendo las lenguas locales y nativas como un patrimonio cultural.

Percepciones en procesos educativos

Las percepciones son quizá lo más relevante dentro de un proceso educativo en una comunidad cualquiera que esta sea. Sin embargo, vale la pena buscar una definición general que ayude a conducir este apartado hacia el objetivo de esta investigación. Según Rosales (2015) la percepción está relacionada con un estímulo sensorial que se visibiliza en un objeto y así mismo las percepciones también ejecutan un proceso más complejo relacionado con las experiencias; “La percepción, al propio tiempo de estar condicionada por la experiencia, es en sí misma una fuente de fortalecimiento de esta” (p.24)

Desde el aprendizaje, las percepciones están vinculadas a la experiencia, y toda experiencia implica un aprendizaje. Asimismo, la conducta se va moldeando porque se perciben respuestas del entorno, lo que resulta en el aprendizaje por la percepción (Rosales, 2015).

En este sentido, las percepciones se forman a partir de las experiencias y el aprendizaje de los sujetos. Desde una perspectiva educativa y sociocultural enfocada en la ruralidad, las

percepciones se configuran en ideas, creencias y experiencias que las comunidades van construyendo desde sus procesos e interacciones. También, las voces de la comunidad educativa se fortalecen y toman importancia cuando son escuchadas y tenidas en cuenta para generar cambios significativos. (Botero y Reyes, 2021). Escuchar las necesidades puede ser el punto de partida para tomar acciones en las que todos participen y llegar a decisiones que enriquezcan a la comunidad.

Desde una perspectiva crítica de la educación, es esencial entender que los estudiantes también son constructores de sus propios procesos de aprendizaje a partir de las reflexiones que les generan sus propias vivencias y necesidades. (freire, 1997)

Es así como las percepciones de los estudiantes sobre el bilingüismo permiten repensar las metodologías, interacciones y herramientas que pueden adaptarse a sus contextos, además de entender el significado que tiene para ellos y ellas aprender una lengua extranjera (Barbosa, 2019). De igual forma, las percepciones de los integrantes de una comunidad pueden ampliar la perspectiva y considerar el inglés más como una oportunidad integrada a su entorno rural (Galván, 2020). Por lo tanto, se hace necesario indagar sobre las percepciones de los estudiantes que viven en contextos rurales con el propósito de entender como conciben ellos y ellas su aprendizaje de una lengua extranjera.

Diseño Metodológico

Paradigma Sociocrítico

La investigación se sustenta en el paradigma sociocrítico el cual centra su atención en los intereses y necesidades de las comunidades y en concretar acciones para cambios sociales. (Loza et al, 2020). De esta manera, se alinea con el propósito de analizar los sentires colectivos de los estudiantes sobre su propio aprendizaje y desde sus propias voces, convergiendo en reflexiones en las que los jóvenes sepan que sus percepciones son importantes para la construcción de los procesos educativos. Entonces, integra las necesidades y experiencias como parte del análisis; es decir, no se limita a medir o buscar datos concretos. Alineado a esto, (Maldonado, 2018. P. 176, citado por Loza et al, 2020) indica que:

El paradigma sociocrítico considera la simbiosis entre la teoría y la práctica. El cual se genera a partir de una crítica a la racionalidad instrumental y teórica del paradigma positivista, o comúnmente llamado científico, propone una realidad sustantiva que incluye los valores, los juicios e intereses de las comunidades. (p. 32)

Así, este paradigma además visibiliza y permite comprender que los contextos en los que los estudiantes están inmersos influyen en sus procesos de aprendizaje, en sus discursos y percepciones y no se pueden entender solo desde un análisis teórico.

Así mismo, este se fundamenta en la investigación cualitativa, la cual aborda ámbitos sociales, políticos, culturales e históricos que componen las prácticas de las diferentes comunidades. Aunque existe una variedad de paradigmas sociocríticos que se conciben desde epistemologías que se forman con los sujetos todas apuntan a que debe haber acciones que reconfiguren las practicas sociales (Loza et al, 2020).

En el ámbito educativo, Álvarez Giraldo et al, (2022) explican que el paradigma sociocrítico toma un papel aún más relevante pues desde allí se tejen los pensamientos, acciones

para la emancipación y prácticas pedagógicas. La escuela es formadora de imaginarios colectivos que se configuran desde las prácticas pedagógicas y en la comunidad que se teje en los claustros académicos. De esta manera, el paradigma sociocrítico en esta investigación posiciona a los estudiantes de la escuela La Meseta en el centro del análisis como constructores y recibidores del conocimiento.

Esto se alinea con lo que plantea Freire (1997) quien plantea que la educación debe basarse en el diálogo con los sujetos, llevándolos a reflexiones y conciencia crítica de sus entornos y procesos de aprendizaje, siendo los estudiantes activos, partícipes y conscientes en la construcción de las sociedades.

De esta manera, el paradigma sociocrítico propone un análisis de las percepciones, factores pedagógicos y contextuales de los estudiantes, integrándolos y escuchando sus voces, pues este concibe a los estudiantes no como sujetos pasivos en su aprendizaje sino como proponentes y constructores de las prácticas pedagógicas.

El carácter de estudio de caso de la investigación permitirá no solo comprender en profundidad las dinámicas educativas del contexto rural, sino también generar información útil que contribuya a ajustar las políticas de bilingüismo y a fortalecer la equidad educativa en Colombia.

Enfoque Cualitativo

El presente estudio se constituye desde el enfoque cualitativo ya que este analiza fenómenos sociales que provienen de los comportamientos de los individuos dentro de una comunidad. En esta medida, pretende interpretar y analizar las percepciones de los estudiantes frente a su aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Creswell (2007) indica que un estudio cualitativo se caracteriza por su indagación acerca de cómo los individuos construyen

significados a partir de sus propias experiencias y realidades. En este sentido, el enfoque cualitativo toma como escenario de abordaje, los contextos sociales y educativos que permiten interpretar esas percepciones.

En este sentido, es preciso añadir que las dinámicas sociales giran alrededor de los saberes y de las problemáticas que conforman así formas colectivas de percibir otras dinámicas que son construidas desde la institucionalidad y constituyen así, situaciones de las que van surgiendo interrogantes acerca de cómo superar dificultades colectivas. De esta manera, el enfoque cualitativo es pertinente para la interpretación de fenómenos relacionados con las prácticas sociales y se concentra además en indagar sobre las experiencias de los individuos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Otro aspecto importante y característico del enfoque cualitativo consiste en que la interacción entre los participantes y el investigador son propia de este enfoque. (Creswell, 2007). En este caso, la investigadora es precisamente la profesora de inglés en la escuela La Meseta y, por tanto, ha evidenciado la importancia del estudiante en los procesos académicos; la importancia de darles voz a estos jóvenes campesinos. De esta manera, siguiendo esta lógica, en esta investigación se indaga sobre las percepciones de los estudiantes frente a su aprendizaje de inglés partiendo de un fenómeno y por tanto, el enfoque cualitativo resulta coherente con el paradigma sociocrítico porque reconoce las subjetividades de los participantes y toma como referente sus experiencias y aprendizajes.

Tipo de Investigación

Esta investigación se desarrolla mediante el método de estudio de caso, cuyas características se alinean con el análisis de un fenómeno que ocurre en un contexto particular. Desde una perspectiva cualitativa, el estudio de caso permite intervenir en diversos grupos sociales para abordar un fenómeno específico y, además, se ha utilizado en diversas disciplinas de las ciencias humanas. (Yin, 2018). La investigación que se propone aquí indaga en un grupo de estudiantes campesinos de la escuela rural La Meseta un fenómeno relacionado con sus percepciones sobre el aprendizaje de la lengua extranjera, el inglés, y, específicamente, el bajo rendimiento en esta asignatura. De esta manera, el estudio de caso, desde el enfoque cualitativo, indaga prácticas significativas a partir de las realidades de los estudiantes. (Yin, 2028).

En consecuencia, alineada al enfoque cualitativo, esta investigación se enmarca en un estudio de caso instrumental, el cual consiste en analizar un contexto particular con el fin de entender un fenómeno más amplio (Stake, 1995). Así mismo, al haber escogido un caso particular, esta toma un papel de instrumento que permite indagar sobre el fenómeno relativo a las falencias que tienen los estudiantes en su aprendizaje de inglés, pues el estudio de caso, al analizar un caso particular, considera los sentires, experiencias y aprendizajes que van constituyendo el fenómeno estudiado.

De esta manera, el estudio de caso analiza fenómenos en contextos reales y específicos sin alterar su carácter holístico, a la vez que, de ello, se comprenden ámbitos sociales y pedagógicos que no pueden estar separados (yin, 2018). Los fenómenos que surgen de las relaciones humanas se analizan desde las interacciones y dinámicas que conforman la comunidad educativa y, por supuesto, los estudiantes son actores creadores y tejedores de esas dinámicas.

Por tanto, este estudio es coherente porque busca interpretar y reconocer las percepciones de los estudiantes campesinos, y analizar su pensamiento y visión, sobre su aprendizaje a través de lo que Stake retoma como un “estudio acotado”; esto quiere decir, un sistema organizado y compuesto por: un lugar, unos sujetos o participantes, un tiempo determinado y un fenómeno.

Así, el estudio de caso en esta investigación se articula con el enfoque cualitativo y el paradigma sociocrítico, en tanto que cumple con las características propias de una problemática que surge en un contexto educativo rural, donde existen tantas variables cotidianas. Aquí, los estudiantes dejan entrever que las condiciones a su alrededor influyen de manera significativa en su aprendizaje y en sus percepciones sobre este bilingüismo que, desde la institucionalidad, se quiere lograr, pero en la práctica aún existen brechas.

Participantes

Sobre los participantes, se han considerado estudiantes de educación media, específicamente de sexto a once, pertenecientes a la institución educativa rural La Meseta. De este grupo se tomará una muestra intencionada conformada por aproximadamente 19 estudiantes para la encuesta y 8 estudiantes para el grupo focal, cuyas edades oscilan entre los doce y diecisiete años, todos inscritos de manera regular en la asignatura de inglés que forma parte del plan académico institucional.

El tipo de muestreo seleccionado es de carácter intencional o por conveniencia —método común en la investigación cualitativa—, ya que permite elegir a quienes cuentan con experiencias o conocimientos relevantes sobre el fenómeno que se pretende estudiar (Hernández-Sampieri, 2014). La elección de los estudiantes de bachillerato responde a que, por ser un entorno rural, la población no es numerosa y se podía contar con las opiniones de todos.

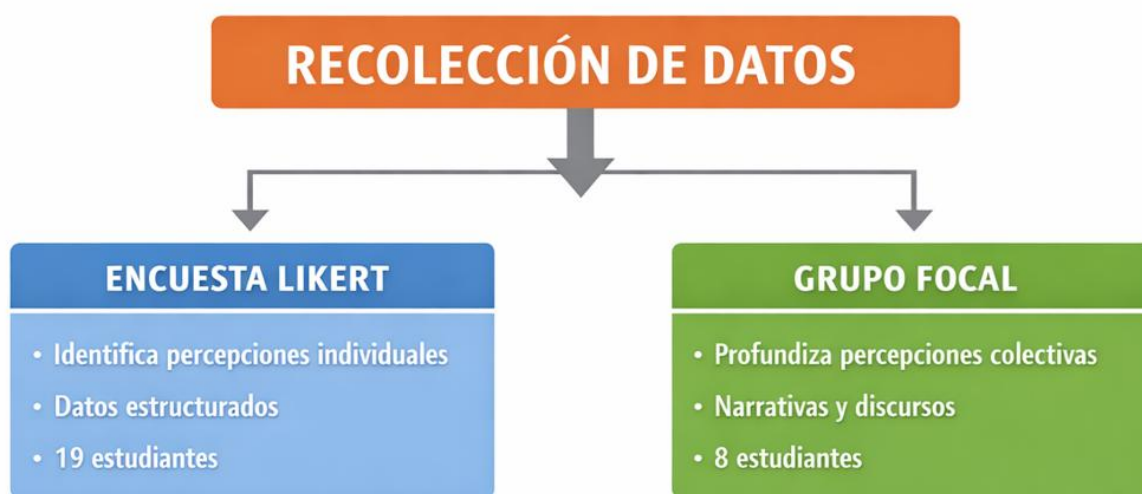
En cuanto a los criterios de selección, se incluye a los estudiantes activos desde los grados 6° a 11°, que participen de forma voluntaria en la investigación y cuenten con el consentimiento informado, de su acudiente por ser menores de edad. Por el contrario, se excluirán quienes no otorguen su consentimiento o decidan abandonar el proceso investigativo.

Instrumentos

Esta investigación recurrió a dos instrumentos de recolección de datos: una encuesta tipo Likert la cual permitió obtener información inicial sobre las percepciones de los estudiantes. Siguiendo a esto, se implementó un grupo focal con el fin de profundizar los hallazgos iniciales en la encuesta para obtener información sobre experiencias y significados relacionados con sus contextos. De esta manera, los dos instrumentos llevaron a una mejor comprensión sobre el fenómeno estudiado. Cada uno de ellos presenta cierta pertinencia, la cual se detalla a continuación en la Tabla 1. Más adelante se desarrolla la explicación de cada instrumento.

Figura 1.

Proceso de recolección de datos



Nota. Elaboración propia a partir de los instrumentos aplicados en la investigación, con el apoyo de Microsoft Copilot.

Encuesta

El primer insumo para la recolección de datos que se presenta en esta investigación pertenece a una encuesta elaborada con un cuestionario tipo Likert, la cual fue diseñada con el fin de recopilar información inicial acerca de las percepciones de los estudiantes de bachillerato de la Escuela Rural La Meseta, frente al aprendizaje del inglés.

La encuesta, es una técnica de investigación utilizada como herramienta para recopilar o generar información y, aunque ha sido asociada a enfoques cuantitativos algunos autores reconocen su pertinencia y flexibilidad cuando se requiere utilizarla para interpretar, describir o explorar. De acuerdo con De Vaus (2002), la encuesta se caracteriza por recolectar datos de manera sistemática y no se limita a un instrumento único, pues admite la integración de observaciones, entrevistas y cuestionarios. Así que es una técnica versátil a la hora de medir datos cualitativos. Estas herramientas son plenamente coherentes con el enfoque de la investigación cualitativa.

En este sentido, la encuesta se utilizó para explorar percepciones mediante preguntas tipo escala de Likert. El instrumento permitió interpretar las percepciones y fue útil para definir sentidos y perspectivas de los estudiantes. De esta manera la encuesta tipo Likert es un instrumento que se acopla a la medición cualitativa. Al respecto, De Vaus (2002) enfatiza que “tipificar la investigación por encuestas utilizando la distinción cuantitativa/cualitativa es engañoso y enfatiza el uso del análisis estadístico y las medidas cuantitativas a expensas de destacar las características fundamentales del método de encuesta” (p. 7).

Asimismo, el instrumento es un cuestionario de tipo Likert, el cual facilitó la estructuración y el manejo eficiente de la información. De esta manera, Wilkinson y Birmingham (2003) aseguran que el cuestionario es un instrumento de gran utilidad para la recopilación de opiniones y puntos de vista. Además, se considera una herramienta idónea para la recolección y organización de datos. En consecuencia, la encuesta de esta investigación permitió recopilar información de gran importancia que dio cuenta de la perspectiva de los estudiantes y contribuyó a comprender el fenómeno desde sus contextos. (Véase apéndice A. **Instrumento de la encuesta.pdf**)

Criterios de validez y credibilidad del instrumento en el marco cualitativo

La validez y credibilidad del instrumento se definen mediante el análisis y discusión de los datos a partir de los cuales se puede hacer un acercamiento a los objetivos de este estudio. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la validez en el enfoque cualitativo no busca la generalización estadística, sino la representatividad y profundidad de las percepciones de los actores en su entorno sociocultural. En este sentido, la credibilidad de la escala se sustenta en su capacidad para sistematizar las opiniones y puntos de vista de los estudiantes, permitiendo que los datos numéricos sean un marco de referencia que es posteriormente contrastado y discutido a través de los discursos emergentes en el grupo focal.

Asimismo, la construcción de este instrumento consideró el número de categorías de respuesta para asegurar que los ítems reflejen con claridad la intensidad de las percepciones estudiantiles, para que la interpretación de las actitudes frente al bilingüismo fuera más precisa. Este proceso de verificación comparando los dos instrumentos aplicados garantiza que los resultados no sean datos aislado, y por el contrario dilucide las percepciones, realidades y sentires de los estudiantes.

Grupo focal

La técnica del grupo focal busca comprender las percepciones que los estudiantes de la institución educativa rural La Meseta comparten, contrastan o construyen colectivamente en torno al aprendizaje del inglés. A través de una entrevista grupal se pretende identificar cómo interpretan el papel que este idioma desempeña en sus vidas, en su entorno y dentro de la comunidad a la que pertenecen.

Así mismo, el grupo focal pretende indagar sobre el valor que los estudiantes le dan al inglés, cómo lo vinculan a su identidad individual y cuáles son sus aspiraciones académicas y sus proyecciones a futuro (Velez et al, 2018). El grupo focal, permite explorar varios ámbitos que envuelven al estudiante en su proceso, sus experiencias y perspectivas.

Así mismo, Velez et al. (2018) define el grupo focal en tanto es una herramienta de corte cualitativo y orientada a recoger información usando como instrumento la entrevista a un grupo pequeño de personas que conviven en un mismo contexto particular. Mediante esta dinámica, los participantes expresan sus opiniones, emociones y creencias en torno a un tema específico, generando un espacio de reflexión compartida.

Kitzinger (1994) indica que es desde las interacciones y los grupos preexistentes de donde surge información de gran valía en la entrevista de un grupo focal. Como resultado, en esta investigación, los estudiantes intercambiaron sus sentires de manera grupal pero además desde su individualidad. De esta manera, la técnica ofrece una mirada más amplia sobre el valor que los jóvenes atribuyen al idioma dentro de su entorno campesino y sobre las condiciones culturales que influyen en su forma de entenderlo y aprenderlo. (*Véase apéndice B. **Instrumento grupo focal.pdf***)

Organización de Datos - Encuesta Likert

Posteriormente, se pasó a analizar los datos recolectados con la encuesta tipo Likert. Los datos obtenidos de la encuesta se organizaron en una tabla dinámica en Excel que permitió la sistematización y agrupación de las respuestas obtenidas. (*Véase apéndice D. Datos recolectados de la encuesta.xlsx*).

Con el análisis de la encuesta de Likert se identificaron tendencias en las percepciones mediante un ejercicio de agrupamiento de las respuestas por niveles de sentido. Además, se realizó un análisis descriptivo no estadístico para interpretar las respuestas de los estudiantes en coherencia con el enfoque cualitativo de la investigación. En este sentido, el análisis de datos cualitativos, aunque se hayan obtenido mediante una encuesta, no se limita a valores numéricos, sino que se concibe como la construcción de significado. (McMillan 2016).

Asimismo, la técnica utilizada en la encuesta se basa en lo expuesto por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), quienes afirman que son de mayor valor el sentido epistemológico y el propósito de la investigación que el tipo de instrumento al que se acuda para llegar a lecturas de corte cualitativo.

De esta manera, la escala de Likert permitió reconocer las percepciones, los niveles de acuerdo, las actitudes y las valoraciones de los estudiantes en relación con el fenómeno en estudio. Los instrumentos estructurados pueden utilizarse en estudios cualitativos cuando cumplen una función exploratoria y comprensiva (McMillan, 2016). La encuesta facilitó una lectura del fenómeno a partir de las percepciones colectivas; asimismo, su aplicación es coherente con los fundamentos de la investigación cualitativa (Creswell, 2014; Flick, 2015).

Así, tanto el grupo focal como las entrevistas consolidaron información cualitativa valiosa sobre las construcciones, significados y narrativas que permiten analizar con mayor

profundidad las percepciones de los estudiantes respecto de su aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Resultados, Análisis e Interpretación de los Datos

La presentación de los resultados de esta investigación se fundamenta en la necesidad de visibilizar las voces de los estudiantes rurales como sujetos críticos de su propio proceso educativo. Bajo el paradigma sociocrítico y mediante un diseño de estudio de caso instrumental, este capítulo interpreta el fenómeno del bilingüismo no como un dato estadístico aislado, sino como una construcción sociocultural atravesada por tensiones de identidad, territorio y equidad.

Para el análisis de los datos se organizaron y procesaron los registros obtenidos tanto de la encuesta Likert como del grupo focal y seguido a esto, se procedió a su interpretación. De esta manera, la preparación del material resulta fundamental para su análisis y posterior interpretación (Flick, 2015).

Resultados de la encuesta Likert

Los resultados de la encuesta muestran una alta tendencia de favorabilidad hacia el aprendizaje de la lengua inglesa. Los ítems que indagaron sobre su esfuerzo propio para aprender y sobre el inglés como una herramienta útil, entre el 80% y 90 % predominaron las respuestas de “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”. De igual manera, en los ítems relacionados con herramientas tecnológicas para aprender tanto en la escuela como en sus hogares, entre el 50% y el 60 %, las escalas que más eligieron los participantes fueron “neutrales” y “en desacuerdo”.

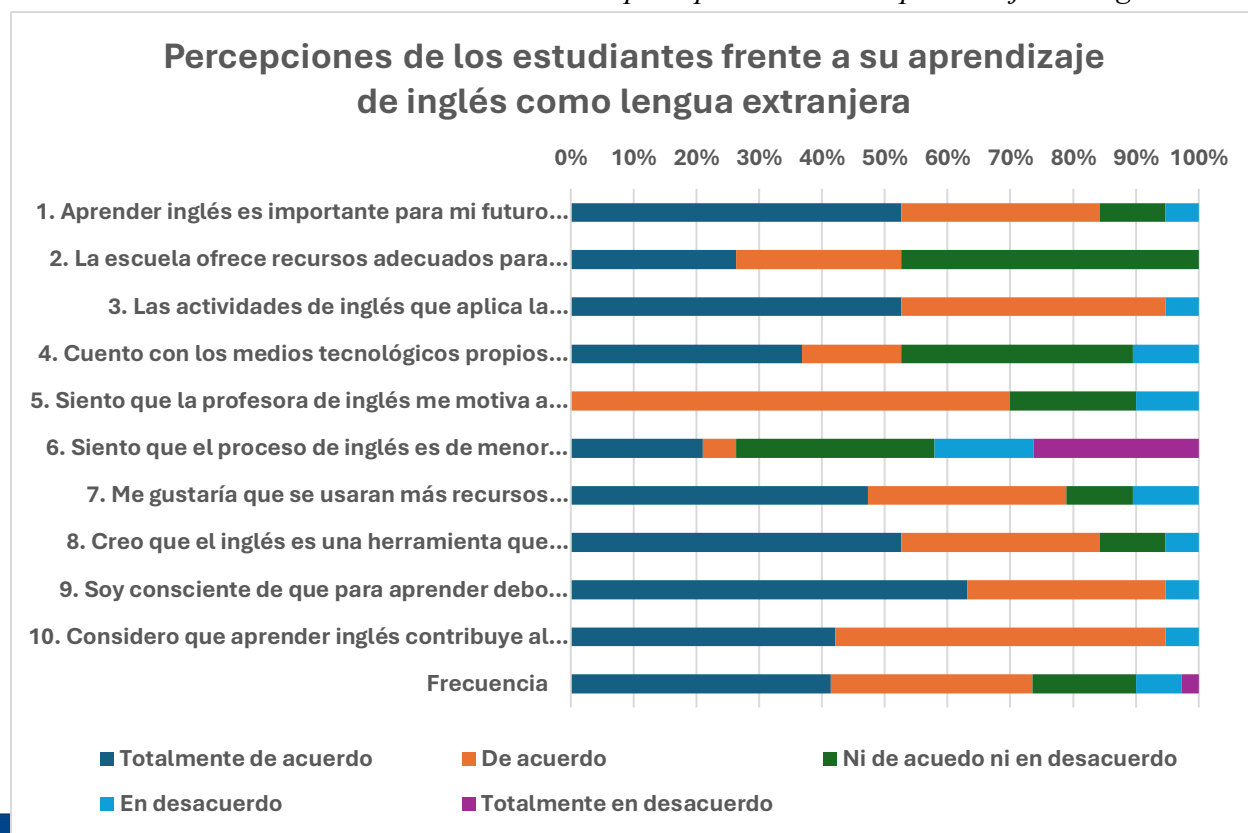
Esto muestra, en contraste con los anteriores ítems menos favorabilidad en esta percepción. Con respecto al ítem de desigualdad entre lo rural y lo urbano predominaron tres

niveles en la escala: neutral, totalmente de acuerdo y de acuerdo, lo que indica diversidad de posturas con relación a esta problemática. Por su parte, en el ítem sobre la compatibilidad entre la lengua y la cultura hay una aceptación significativa por parte de los estudiantes, pues el 70% indicó que aprender inglés sí contribuye al avance de su vereda. No hay una percepción unificada frente al ítem de desigualdad del aprendizaje entre los rural y lo urbano ya que la categoría que más predominó fue “ni de acuerdo ni en desacuerdo” con el 45% de las respuestas. Los resultados de la encuesta identifican tendencias generales en las percepciones de los estudiantes respecto de su aprendizaje en el contexto rural en el que están inmersos.

Las categorías de valoración permitieron ver tendencias generalizadas sobre las percepciones de los participantes. Como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2.

Resultados detallados de la encuesta de percepción sobre el aprendizaje del inglés.



Nota. Datos obtenidos de la aplicación del instrumento a la muestra de bachillerato (2026). Elaboración propia.

Análisis e interpretación de los datos de la encuesta

Los datos recolectados mediante la encuesta aplicada a los estudiantes de bachillerato de la Escuela Rural La Meseta permiten elaborar una radiografía de las percepciones individuales. El instrumento evidencia una contradicción estructural entre la aspiración global y la realidad local. Por un lado, en los hallazgos se encontró que los estudiantes consideran el inglés una herramienta que les puede servir para su futuro, esto reafirma la percepción de que el inglés se vincula con su progreso académico y laboral. Sin embargo, con respecto al acceso a herramientas tecnológicas, los estudiantes perciben que estas son barreras que retrasan su proceso de aprendizaje de la lengua. Por otro lado, los estudiantes no tienen una percepción definida en relación con los procesos de aprendizaje entre lo rural y lo urbano.

Con lo anterior se puede evidenciar que las concepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje y uso del inglés en su funcionalidad no son homogéneas. Existe una diversidad de percepciones que pone en evidencia la complejidad del fenómeno muestra que los participantes viven de diferente manera sus procesos de aprendizaje de la lengua inglesa, de maneras distintas.

Discusión del análisis e interpretación de la encuesta

La percepción que favorece el aprendizaje del inglés coincide con lo planteado por Bourdieu (1991), quien indica que las lenguas constituyen un capital lingüístico que genera ventajas en diversos contextos socioculturales. Desde esta construcción social, los estudiantes ya tienen una idea preconcebida de lo que este aprendizaje representa.

De la misma manera, las desigualdades se ven reflejadas desde las falencias pedagógicas, tecnológicas y estructurales que fracturan los procesos pedagógicos, evitando que se consoliden y avancen. Usma (2009) señala que desde las políticas educativas se reproducen prácticas de exclusión, pues se exigen estándares europeos sin considerar los contextos de precariedad.

Del mismo modo, aquí se genera una tensión entre varios aspectos, como las brechas para aprender la lengua, la desigualdad social y las políticas educativas que aún no atienden las diversidades culturales y geográficas (Usma, 2009).

De manera conjunta, los resultados evidencian una tendencia general sobre las percepciones de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje del inglés. Para obtener una comprensión más amplia sobre los significados que los estudiantes adjudican a su aprendizaje desde sus experiencias, en la aplicación del grupo focal, se profundizará con el fin de ampliar estos primeros hallazgos.

Organización Datos - Grupo focal

El presente análisis se estructuró mediante la organización, categorización e interpretación de los datos, tomando como sustento la codificación de la teoría fundamentada, como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3.

Fases del proceso de análisis de los datos



Nota. Elaboración propia a partir de la codificación, con apoyo de Microsoft Copilot.

De esta manera, las categorías surgieron a partir de los discursos de los participantes (Strauss y Corbin, 2002; McMillan, 2016). Por otra parte, en el grupo focal, mediante codificación abierta se identificaron unidades de significado y códigos emergentes; mediante codificación axial se constituyeron relaciones entre categorías, condiciones y consecuencias; y mediante codificación selectiva se integraron las categorías centrales para la configuración de las bases explicativas. Asimismo, las categorías emergentes subyacen de manera inductiva partiendo de los datos. (Véase *apéndice F. Codificación del grupo focal.xlsx*).

De la información recogida, se depuraron en una tabla de Excel todas las preguntas y respuestas de los participantes, con el fin de categorizar y codificar cada una de ellas.

Posteriormente, se utilizó la IA Chat GPT como herramienta de apoyo para la revisión y organización de la información recolectada. Con base en los aportes de la teoría fundamentada, que propone el análisis de datos de forma inductiva mediante la codificación axial, abierta y selectiva (Strauss y Corbin, 2002; McMillan, 2016). Seguido a esto, habiendo reunido y categorizado los datos de manera empírica y manual en una tabla de Excel, extrayendo las preguntas y respuestas en categorías comunes, se reexaminaron los datos y se reubicaron aquellos códigos que presentaban una relación correspondiente y adecuada con el eje central que previamente había sido decidido por la investigadora. Como resultado, se incluyeron categorías que hacían falta y no se habían tenido en cuenta.

A continuación, se procedió a reajustar manualmente las categorías, tomando como criterio la experiencia de la investigadora como docente de la institución rural y como habitante de la vereda. El resultado del proceso de análisis, interpretación y codificación se organizó y sintetizó como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4.

Codificación de los datos recolectados del grupo focal

Bilingüismo y ruralidad: percepciones de los estudiantes de bachillerato de la escuela La Meseta

EJE CENTRAL	SUBTEMA	IDEAS CLAVE
 Aprendizaje del inglés	Experiencias	✓ Metodología docente efectiva ✓ Uso de tecnología ✓ Contacto solo en la escuela ✓ Percepción positiva ✓ Aprendizaje autónomo ✓ Dificultades ✓ Motivación al comprender
 Proyección de vida	Oportunidades	
 Educación bilingüe	Importancia	✓ Requisito académico/laboral ✓ Comunicación intercultural ✓ Viajar al extranjero ✓ Mejores trabajos ✓ Estudiar en el exterior
 Barreras	Externas	✓ Desigualdad rural ✓ Falta de docentes ✓ Limitaciones estructurales
 Barreras	Personales	✓ Falta de concentración ✓ Desinterés e indisciplina ✓ Falta de dinero ✓ Poco tiempo
 Lengua y cultura	Relación	✓ Compatibilidad cultural ✓ Impacto positiva ✓ Algunos no ven influencia
 Desarraigo rural	Movilidad	✓ Migración ✓ Estudiar en el exterior ✓ Trabajo fuera de la vereda ✓ Progreso percibido fuera

Nota: Elaboración propia a partir de los datos recolectados con apoyo de Microsoft Copilot.

En la Figura 4 se pueden observar los códigos que, por codificación abierta, surgen de las entrevistas e, inherentemente, agrupados por relación, aplicando la codificación axial, como se muestra en los cuadros naranjas; de allí surgen los ejes centrales, como se muestra en los cuadros verdes. De este análisis emergen discusiones sobre las tensiones que se suscitan entre conceptos como la identidad, las barreras y las oportunidades.

A continuación, se muestran los resultados, análisis e interpretación y discusión de los datos recolectados con la aplicación del grupo focal.

Resultados, análisis e interpretación y discusión del grupo focal

En el grupo focal se explicaron los resultados, análisis e interpretación y discusión por cada uno de los ejes centrales. Además, surgieron relaciones entre los ejes que ayudaron a ampliar el entendimiento sobre las percepciones que surgieron con la implementación de este instrumento.

Experiencias del Aprendizaje

Desde el eje de las experiencias de aprendizaje surgen múltiples percepciones que integran las metodologías implementadas por la maestra de inglés, el aprendizaje desde varios ángulos y las dificultades en el aprendizaje de la lengua. Por ejemplo, uno de los estudiantes afirma que: “Con la profesora entendí mucho mejor la materia porque explicaba palabra por palabra y así se hacía más fácil comprender el inglés” (E2); mientras que otro responde que: “Gracias a la profesora he mejorado mucho en inglés y ahora me gusta más la materia” (E7).

Resalta en las respuestas de los estudiantes la importancia del docente en su proceso de aprendizaje y el hecho de que les resulta significativo, ya que les ha facilitado el entendimiento de la lengua. Entre otras respuestas similares, esto demuestra que el docente cumple un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; es decir, no solo es un transmisor de conocimientos lingüísticos, sino que además influye en la actitud que los estudiantes tienen frente a su propio aprendizaje. Frente al rol docente, múltiples análisis indican que este es crucial para los procesos educativos significativos, en los que los ámbitos socioculturales y formativos deben integrarse en el quehacer docente. (Castillo Córdoba et al, 2023).

De los resultados referentes al uso de la tecnología, los estudiantes afirmaron que “Yo utilizo Duolingo en mis tiempos libres y así aprendo nuevas palabras y cómo pronunciarlas” (E6); “Gracias a la experiencia, gracias al Duolingo, he aprendido a escribir y pronunciar muchas

palabras que el juego te repite” (E2). los estudiantes resaltan que el uso de la tecnología ha contribuido a su aprendizaje y que es un ejercicio que han realizado de manera autónoma mediante la aplicación Duolingo. Además de que para ellos es divertido, también han mejorado sus habilidades en inglés.

De los 8 estudiantes, la mayoría siente que es de gran ayuda aprender a través de esta aplicación. Hoy en día, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación aporta de manera significativa al aprendizaje. Sáez et al. (2019) reafirman la importancia del uso de la tecnología, “la tecnología se presenta como una aliada importante para la enseñanza de la pronunciación y la gramática, pasando por el léxico o los sistemas de corrección automática de la escritura” (p. 4). Así, esta experiencia que narran los estudiantes incorpora también la motivación por aprender y, además, revela que sí puede haber aprendizaje autónomo mediante el uso de las TIC. Los estudiantes en su experiencia y su cercanía con su aparato celular sacan provecho de este y simultáneamente van aprendiendo. De esta manera, la tecnología se convierte en una oportunidad para la interacción; es motivadora y es una oportunidad para mejorar sus habilidades (Sáez et al., 2019).

Así mismo, las barreras también se conciben como parte de sus experiencias de aprendizaje. En los resultados los estudiantes hicieron las siguientes afirmaciones y estas son algunas de sus respuestas: “mis experiencias más son en horas de clase, ya que soy un estudiante que prácticamente no entiende ese tema; se le dificulta” (E5); “mi dificultad sería la falta de memoria y concentración” (E2).

Pese a lo anterior, los estudiantes indican que barreras como la falta de concentración, de disciplina, y el contacto con la lengua solo en la escuela, hacen parte también de sus experiencias de aprendizaje. Los estudiantes son conscientes de que su experiencia no es del todo beneficiosa

en su proceso. Aunque en este análisis se extrajo un eje central solo relacionado con las barreras de aprendizaje, se incluyen en este eje por considerarse también parte de las experiencias.

Es importante acotar que las barreras de aprendizaje están relacionadas con los contextos de los estudiantes, pues viven en entornos rurales donde no utilizan la lengua inglesa en su vida diaria, como lo indica uno de los estudiantes, quien afirma que su contacto con la lengua es únicamente en la escuela. Además, factores como la falta de recursos tecnológicos en la escuela, las pocas horas de clase de inglés y otros aspectos de sus contextos familiares que les impiden dedicar tiempo extra en sus casas para practicar. Aunque los estudiantes reconocen sus barreras personales de aprendizaje, estos factores se pueden asociar con las políticas de bilingüismo que relegan a las zonas rurales y no se incluye una mejor calidad de este aprendizaje desde la primaria (Murcia, 2024).

Es así como las percepciones que manifiestan los estudiantes frente a sus experiencias se pueden traducir en varios aspectos subjetivos relacionados con la motivación, las estrategias autodidactas y pedagógicas y las dificultades en su aprendizaje de la lengua.

El inglés como oportunidad de desarrollo personal y profesional

El eje del inglés como una oportunidad surge a partir de los siguientes resultados:

Por ejemplo, algunos de los participantes afirman que: “Aprender inglés es importante porque eso abre muchas puertas para el futuro” (E1). En línea con esta perspectiva, otro estudiante explica: “Es necesario aprender inglés para la carrera que queramos estudiar o para trabajar con personas de otros países” (E7). Al tiempo que otro responde: “Pues en 5 años, ojalá lo pueda aprender, puede que tenga unas oportunidades más para trabajo, gane más dinero, o me pueda ir al extranjero a trabajar” (E3).

En la categoría del inglés como una oportunidad tanto profesional como educativa, la mayoría de los estudiantes coincidieron en que con el aprendizaje del inglés pueden ampliar sus expectativas de progreso. A partir de esto puede haber una relación entre la concepción inocente de éxito si se aprende la lengua y la mercantilización de la lengua. Aguilar, (2019) afirma que el inglés se concibe como algo meramente mercantilista, enseñado con fines laborales que atienden a necesidades globales. Esto genera una tensión entre cómo los estudiantes conciben el progreso, brechas de desigualdad y el desarraigo de sus comunidades veredales.

De estas respuestas surgen dichas tensiones al observar que los jóvenes ven en el inglés una forma de mejorar sus condiciones socioeconómicas, al percibir que existen dificultades de ese tipo en sus entornos. Algo que también llama la atención es cuando afirman que “sería bueno aprenderlo” pues esto evidencia que no es suficiente lo que se aprende en la escuela y que aprender realmente esta lengua requiere un estudio más formal y riguroso. De estas observaciones surge el tema del desarraigo territorial como una causa de las percepciones ya descritas; sin embargo, este se desarrolla en uno de los ejes centrales más adelante.

De esta manera, los estudiantes relacionan el aprendizaje de la lengua con la posibilidad de tener un mejor empleo, viajar, estudiar y con la favorabilidad social. Bourdieu (1991) habla del capital lingüístico e indica que las lenguas predominantes pueden ampliar oportunidades laborales y educativas. Afirma además que esto, sin embargo, recae en una jerarquización de las lenguas que se torna excluyente frente a las costumbres y cultura propia de zonas rurales de Colombia.

Barreras Para el Aprendizaje del Inglés

El eje de las barreras se desarrolla bajo los siguientes resultados: Por ejemplo, algunos participantes mencionan obstáculos relacionados con la concentración y la disciplina. Al respecto, un estudiante afirma que: “no aprendo inglés porque me falta concentración” (E5), mientras que otro señala que: “una de las dificultades es que a veces no prestamos la atención suficiente en clase” (E6). Además, los participantes mencionan otras barreras asociadas a la falta de tiempo, a la falta de recursos económicos, al poco tiempo de clases de inglés en el colegio, a la inequidad en contextos rurales con respecto a los urbanos, y a la falta de docentes. Aquí algunas de sus respuestas: “...las pocas, bueno, expectativas que nos dan para, digamos, aprender inglés, pues ya como nosotros, los de 11.º, salimos, ya tenemos poca expectativa, digamos, de que alguien nos siga enseñando a aprender más inglés; nos tocaría ya meternos en cursos por nuestra cuenta y meterle más empeño para poder seguir aprendiendo inglés” (E6). “El poco tiempo que tengo para para aprender el inglés” (E8). “hay municipios que son muy de bajos recursos y no tienen para un profesor que les enseñe inglés” (E6). Sería bueno que se le dieran las mismas oportunidades de aprender inglés aquí en lo rural, así como en lo urbano” (E3)

En este eje, los estudiantes reconocen que existen barreras no solo personales sino externas que interfieren en su aprendizaje del inglés. Además, esas barreras se integran en contextos tanto dentro como fuera de la escuela y los mismos estudiantes reconocen que, para aprender un idioma, se requiere dedicación y esfuerzo.

Estas percepciones manifestadas por los estudiantes han sido discutidas en las investigaciones sobre la implementación del bilingüismo en Colombia, con énfasis en que los

diversos contextos, tanto urbanos como rurales, aún presentan brechas que han retrasado el éxito de la implementación del PNB en la escuela como tal. (Usma, 2009)

De esta manera, es importante reflexionar y analizar el contraste que emerge entre lo que desean los estudiantes y sus realidades sociales. Estas realidades generan la deshumanización de su aprendizaje y lo encaminan hacia un aprendizaje mercantilista que hila lo que Aguilar Cortés (2019) denomina un “imaginario social”, “dada la conexión ideológica que este tiene con el corpus capitalista de competitividad y productividad promovido por las clases dominantes”. (p. 52) Es decir, que para los estudiantes el aprendizaje de la lengua extranjera (inglés) tiene más un propósito para la supervivencia y no para la vida, pero esta percepción se debe a una construcción social.

Compatibilidad Entre el inglés y la Cultura Rural

Este eje se consolida a partir de los siguientes resultados: Por ejemplo, un estudiante asegura: “No creo que aprender inglés afecte nuestra cultura del campo” (E5). Asimismo, otro participante manifiesta una percepción similar: “Aprender otro idioma no cambia la cultura que tenemos aquí en el campo” (E3).

Uno de los hallazgos con una alta relevancia del grupo focal es que los estudiantes no perciben el aprendizaje de una lengua extranjera como algo que amenace su identidad cultural. Por el contrario, perciben que la lengua se puede integrar a sus contextos y que esta no afecta las costumbres y tradiciones del contexto rural.

Estas afirmaciones determinan que los estudiantes además de percibir que no hay un choque cultural, también lo ven como una herramienta de comunicación y una oportunidad laboral y educativa, más que como un elemento que sustituya o interfiera en su identidad cultural

rural. De la misma manera, esto se relaciona entonces con la percepción de progreso, pero además genera una tensión con las barreras y el desarraigo de su tierra.

En este sentido, el hallazgo adquiere importancia pues entra en discusión con algunas posturas que advierten sobre la implementación del inglés como una forma de dominación lingüística y cultural (Bourdieu, 1991). Sin embargo, los estudiantes lo perciben más bien como un recurso práctico que les permite ampliar sus oportunidades en el ámbito laboral, y no necesariamente como un elemento que vulnere sus tradiciones. Esto, además, puede deberse a que no hay mucho interés desde la comunidad campesina de aprender inglés.

Considerando lo anterior, esto lleva a reevaluar el criterio que los estudiantes tienen sobre su papel como sujetos individuos y colectivos que se construyen en un entorno específico. Es allí donde deben ser conocedores del funcionamiento de los sistemas educativos en los que están inmersos. Los conocimientos deben estar asociados a la importancia que tiene su participación en la sociedad y los aportes que se necesita que esos nuevos graduados hagan en esta, es decir, aportes y apropiación con conciencia social, y para el crecimiento del entorno donde han crecido. Desde esta perspectiva, esto puede traducirse en lo que Walsh (2013) denomina la “decolonización de la educación” y plantea que existen otros escenarios pedagógicos también orientados a desaprender y reaprender.

El Fenómeno del Desarraigo Rural

Este eje central resulta de gran relevancia, ya que los estudiantes perciben que no van a progresar si se quedan en la vereda y ven el inglés como posible salida. En los resultados los estudiantes hicieron las siguientes afirmaciones: “de mi parte no creo que el inglés sirva para la vereda. Porque sinceramente, no creo que me quede aquí en el campo, la verdad” (E1). Al

respecto, otro estudiante asegura que “con un nivel alto de inglés para la ciudad se les facilitaría mucho más su carrera o lo que decidan estudiar” (E2).

A partir de estos resultados, se pone en evidencia que los jóvenes no ven el idioma como una herramienta para transformar la vereda, sino como un medio para abandonarla y migrar a la ciudad. Con este hallazgo, cabe resaltar que la escuela influye en este tipo de concepciones y

aspiraciones, pues los estudiantes consideran que vivir en el campo es un símbolo de pobreza y que solo se puede progresar en las ciudades. Lucas (2012) explica que la migración del campo está relacionada con la formación de los individuos, y que la escuela está ligada a estas decisiones. Aunque en el proceso de formación de los estudiantes se implementan actividades que buscan reforzar las costumbres y saberes propios del territorio, esto no es suficiente, especialmente cuando hay carencias económicas que no se logran superar.

Los resultados de esta categoría central evidencian tensiones entre las oportunidades ofrecidas a nivel global, el concepto de progreso y la permanencia en los territorios.

En conclusión, la encuesta y el grupo focal permiten comprender de manera más amplia, las percepciones de los estudiantes frente a su aprendizaje y utilidad del inglés en la escuela rural La Meseta. Por una parte, la encuesta facilitó identificar tendencias generales en relación con el contexto, las barreras de aprendizaje y el valor que le atribuyen los estudiantes al inglés; mientras que el grupo focal profundizó en la interpretación de los significados desde las percepciones que se construyen a partir de sus vivencias y contextos. De este modo, tanto la encuesta como el grupo focal permitieron una mejor interpretación de los hallazgos para así poder comprender que las percepciones de los estudiantes se configuran tanto de manera colectiva como individual y que además los contextos, vivencias y necesidades inciden en los procesos de aprendizaje de esta lengua de los estudiantes.

A manera de complemento, la siguiente figura muestra coincidencias y contradicciones entre los sentires individuales, las percepciones y los discursos colectivos.

Tabla 5.

Hallazgos relacionados entre la encuesta Likert y el Grupo Focal

CATEGORÍA	ENCUESTA	GRUPO FOCAL
Importancia del inglés	Alta valoración	Futuro y trabajo
Barreras	Falta de recursos	Desigualdad y concentración
Tecnología	Limitada	Uso de Duolingo
Cultura	Aceptación	No amenaza cultural
Proyección	Progreso	Migración

Nota. Elaboración propia con apoyo de Microsoft Pilot.

La relación que se presenta permite comprender cómo las percepciones de los estudiantes se configuran cuando hay evidentes convergencias y contradicciones en los datos.

Conclusiones

Este estudio permitió comprender las percepciones de los estudiantes de la escuela rural La Meseta frente a su aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Dentro de los hallazgos se pudo evidenciar que los estudiantes perciben el inglés como una herramienta para su vida laboral y académica asociándolo además con el progreso. Aun así, esta visión se condiciona cuando surgen factores socioeconómicos y pedagógicos que inciden en el proceso de aprendizaje de los jóvenes campesinos.

Se analizaron, además, los factores pedagógicos y contextuales a partir de los cuales los estudiantes construyen sus percepciones sobre el aprendizaje del inglés. En respuesta al primer

objetivo, se pudo identificar que esos factores pedagógicos responden a las metodologías, a la falta de recursos tecnológicos, a aspectos relacionados con su disciplina propia para estudiar y desigualdades en la ruralidad con respecto a lo urbano, por lo que, desde las voces de los estudiantes, estos factores tienen gran incidencia en sus procesos de aprendizaje. Asimismo, factores que tienen que ver con la poca exposición a la lengua y barreras socioeconómicas se enmarcan en los contextos que, aunque se sitúan fuera de la escuela, influyen en sus aprendizajes y sus percepciones se tejen desde allí.

Por otra parte, atendiendo al objetivo de interpretar los sentidos colectivos de los estudiantes, se pudo evidenciar que perciben el inglés como una herramienta de progreso y movilidad social. Pese a esto, surgen tensiones relacionadas con querer abandonar su territorio para poder avanzar con el aprendizaje del inglés. Es decir, que el progreso lo conciben por fuera de la vereda y esto también puede representar un detrimento en el desarrollo y aporte social hacia el territorio y la comunidad.

De la misma manera, los resultados indican que, desde las políticas de bilingüismo, aun existen desafíos que requieren observar con detenimiento las particularidades de los entornos rurales para fortalecer factores pedagógicos, tecnología, recursos educativos y mayor acceso a las oportunidades de aprendizaje. Además, surge la importancia de mejorar los recursos para que así también mejore la adquisición del conocimiento. Es decir, entre más calidad y apoyo, mejor puede ser el acceso al conocimiento que además propenda por el desarrollo de la comunidad.

De esta manera, tanto los sentidos colectivos como los factores pedagógicos y contextuales que se analizaron generan una discusión pertinente sobre el papel que juegan los estudiantes en las decisiones que se toman desde las políticas y cómo esas políticas van moldeando sus percepciones de manera grupal.

Por otra parte, y en discusión con la teoría, se concluye que en la escuela La Meseta aún se lucha por alcanzar el bilingüismo propuesto por el MEN, y esto se debe a múltiples aspectos que impiden alcanzar esta meta. Al definirse el bilingüismo desde las dinámicas sociales, interacciones, experiencias, diversidades y necesidades, deja de ser este concebido solo como el simple aprendizaje de un código lingüístico y se comienza a visibilizar, partiendo de las percepciones de los estudiantes, que el plan de bilingüismo que propone el MEN aún carece de cimientos que sostengan en la práctica a esos jóvenes que por su ubicación geográfica y condiciones socioeconómicas no han logrado la meta que propone el MEN.

Frente a esto, se observa que los planes curriculares y los procesos pedagógicos no se adaptan al contexto rural de la Meseta, ya que las dinámicas de los estudiantes rurales son muy distintas de las de los urbanos. El aprendizaje de inglés de los estudiantes de La Meseta ha estado marcado e influido por diversos factores socioeconómicos, estructurales y pedagógicos que inciden de manera significativa en su aprendizaje, lo que genera una brecha de desigualdad con respecto a la educación en las ciudades.

Por otra parte, los hallazgos permiten concluir que la escuela rural es un contexto académico que se sostiene en dinámicas distintas a las urbanas, influye en los aprendizajes de los jóvenes y forma desde la institucionalidad. Asimismo, la escuela rural La Meseta no es la misma de hace algunos años y se han mejorado algunos aspectos estructurales y educativos; sin embargo, aún existen limitaciones que tienen que ver con la capacitación docente, recursos tecnológicos y políticas pensadas más para estos contextos.

Desde el enfoque cualitativo, el estudio de caso resultó pertinente para valorar las percepciones de los estudiantes sobre su aprendizaje del inglés en su contexto rural. Además, contribuyó a examinar el fenómeno a partir de elementos y sujetos que permitieron escuchar las

voces de los participantes y plantear la importancia de sus sentires, con el fin de repensar las estructuras de enseñanza que hoy perviven, pero que presentan restricciones en los aprendizajes de los jóvenes. Esto permitió evidenciar factores de desarraigo rural, barreras de aprendizaje y percepciones de progreso académico y escolar; sin embargo, este último desató discusiones de gran importancia, pues de allí se desprenden tensiones relacionadas con el choque cultural, las barreras y el desarraigo. Las técnicas e instrumentos, tales como el grupo focal, entrevistas y una encuesta tipo Likert, estuvieron orientados a recolectar la información que más adelante permitió llegar a los hallazgos.

Finalmente, este trabajo de investigación proporciona bases para continuar evaluando y reflexionando acerca de cómo transita el plan de bilingüismo en la ruralidad. Se recomienda continuar investigando las percepciones de otros actores que viven en estos contextos rurales que lleven a cambios significativos y propuestas que se implementen

Contribuciones a los Ambientes Bilingües de Aprendizaje

Desde los Ambientes Bilingües de aprendizaje, esta investigación visibiliza las percepciones de los estudiantes rurales respecto de su aprendizaje de inglés como lengua extranjera, a partir de observar que presentan falencias en su aprendizaje. El contexto se caracteriza por carencias estructurales, escasa exposición a la lengua extranjera en sus entornos cotidianos y desigualdad educativa en relación con las condiciones urbanas. Asimismo, este estudio aporta una mejor comprensión de lo que implica la implementación de este aprendizaje, ya que no se puede limitar a enseñar un código lingüístico de manera estandarizada, sino que apremian también realidades socioeconómicas, culturales y emocionales de los estudiantes. Rodríguez et al. (2023) añade que los ABA se constituyen desde las interacciones humanas no

únicamente en el aula de clase, sino que están directamente ligados a las realidades, contextos y experiencias de los jóvenes.

Los hallazgos muestran que los ABA deben tener avances más contextualizados que incorporen todo aquello que hay alrededor de los estudiantes en su vida rural, su comunidad y el territorio. Además, muestran la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que se adapten a estos contextos y además buscar otras alternativas para fortalecer el contacto más frecuente con la lengua.

Asimismo, se resalta la relevancia de que los ABA sean espacios de convergencia y participación constante de los estudiantes, además de que sean proponentes, constructores y críticos de su propio proceso. Escucharlos en las aulas, además contribuye descubrir en el camino del proceso de formación, cuáles son sus verdaderas falencias al tiempo que se diseñen planes que vayan en consonancia con aquello que se va evidenciando en sus habilidades. Esto orienta los procesos de enseñanza y los adapta a sus necesidades y realidades. De esta manera, la valoración de los sujetos en su diversidad y sus experiencias tanto colectivas como individuales se inserta en pensar los ABA desde esos ejes subjetivos (Rodríguez, 2023).

Por último, los hallazgos al evidenciar que los estudiantes asocian el aprendizaje del inglés con el progreso económico y un futuro fuera de la vereda, es crucial que los Ambientes Bilingües de Aprendizaje se fortalezcan y sus contenidos se especialicen en estudiar por medio del inglés su propio territorio, así como el desarrollo local y la identidad cultural. Los ABA se deben concebir para aportar al desarrollo de la comunidad y no solo como el aprendizaje de un código lingüístico. **Producto final de CABA.docx**).

Recomendaciones

Las recomendaciones que surgen a partir de los hallazgos de esta investigación están dirigidas a todos los actores educativos que tienen como labor y objetivo implementar el programa de bilingüismo en todas las aulas colombianas. Además, tiene como propósito contribuir al fortalecimiento de las prácticas educativas enfocadas en el inglés, teniendo en cuenta los contextos y las subjetividades de los estudiantes rurales que forman parte de su realidad e influyen en su aprendizaje.

Desde una perspectiva institucional, se recomienda que las políticas de bilingüismo consideren aspectos como las condiciones socioeconómicas y culturales de los territorios rurales. Esto es porque no todos los contextos tienen las mismas condiciones de oportunidad y, recursos tecnológicos. En este sentido, es crucial que los modelos educativos no sean homogéneos en la enseñanza del inglés y que estén pensados para la ruralidad y sus matices.

Adicionalmente, en los ambientes bilingües de aprendizaje, los estudiantes deben ser reconocidos como sujetos activos y que tanto sus percepciones como sus procesos educativos sean tenidos en cuenta en las prácticas de aula para la construcción de estrategias pedagógicas que permitan avanzar con los aprendizajes y que en verdad sean significativas para sus vidas.

Por otra parte, al evidenciarse que los estudiantes, en sus experiencias de aprendizaje, tienen en cuenta las metodologías para su motivación, es importante que estas estén pensadas de manera más dinámica y que los estudiantes tengan libertad en ciertas actividades, pues lo hacen porque quieren y no porque sea una obligación. El acompañamiento docente es crucial para la motivación de los estudiantes y, además, para el uso de herramientas tecnológicas, actividades lúdicas y estrategias adaptadas a sus contextos. Cabe señalar que esto también implica un trabajo

mancomunado con los gobiernos, que deben aportar las herramientas necesarias y las condiciones para que ello sea posible. A pesar de que en la escuela La Meseta el número de estudiante es reducido aún falta mejorar condiciones estructurales, y de tecnología para llegar a los objetivos que propone el MEN.

Por otra parte, resulta de gran importancia reflexionar críticamente sobre lo que implica la implementación de un programa de bilingüismo enfocado en una lengua extranjera ya que los estudiantes ven en el inglés una salida económica que los lleva a pensar que deben abandonar la vereda. Ante esto, debe haber espacios pedagógicos enfocados en la apropiación de los territorios como lugares que forman parte importante de toda la sociedad y que guardan identidad y saberes. Se debe comprender que aprender una lengua extranjera no implica el desarraigo de estos jóvenes.

Finalmente, se recomienda que las investigaciones relacionadas con el bilingüismo sean más inclusivas y críticas respecto de las condiciones educativas que rodean a los jóvenes, es decir, que los jóvenes participen desde sus voces y sentires sobre su propio aprendizaje.

Referencias

- Aguilar Cortés, C. E. (2019). El interés por el inglés en Colombia: un imaginario social dominante. *Imaginación Barbarie*, 19, 46-120.
- Álvarez Giraldo, N. B., Cardozo Cruz, J. J., & Mejía Guarín, S. M. (2022). Posturas del paradigma socio-crítico como aportes a la educación y gestión educativa en Colombia.. <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i10.678>
- Araque, D., y Rodríguez, S. (2021). Alcance local y global de la virtualidad para la formación posgradual en bilingüismo: estudio de necesidades de la Universidad Santo Tomás. *Revista Virtu@lmente*, 9(2), 1-22. <https://doi.org/10.21158/2357514x.v9.n2.2021.3247>
- Barbosa, J. (2019). Bilingüismo en la Colombia rural: fronteras y comunidades indígenas. V Congreso Internacional de Investigación y Pedagogía. <https://short.do/yKrSPS>
- Bermúdez, J., y Fandiño, Y. (2016). Perspectivas sobre la enseñanza del inglés. Santillana.
- Botero, J., y Reyes, C. (2022). English teaching in Colombian rural schools: Challenges and opportunities. *Revista Boletín Redipe*, 11(7), 41-55. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i07.1853>
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard university press.
- Calderón, D. B. B. (2019). Desarrollo de competencias interculturales: Una propuesta de formación bilingüe en contextos rurales. *Horizontes pedagógicos*, 21(2), 25-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7415994>
- Cardona-Escobar, D., Barnes, M., y Pruyn, M. (2023). The enactment of the Colombian National Bilingual Program: Equal access to language capital? Profile: Issues in

Teachers' Professional Development, 25(2), 95–

110. <https://www.redalyc.org/journal/1692/169275684007/html/>

Castillo Córdova, G. E., Sailema Moreta, J. E., Chalacán Mayón, J. B., &

Calva Abad, A. (2023). El rol docente como guía y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica*

Multidisciplinar. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4409

Cenoz, J. (2021). Language Policy in the Basque

Country [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=O2Fa1IX8zOA>

Cobo, G., Acosta, L. R., & Valencia, H. G. (2020). Políticas públicas sobre bilingüismo en

Colombia y la formación de docentes de lenguas extranjeras. In *La formación del profesorado: Teoría y práctica pedagógica* (pp. 25-42). Universidad Santiago de

Cali. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8430169>

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2.^a ed.). Sage Publications.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Cruz-Arcila, F. (2020). Rural English language teacher identities: Alternative narratives of professional success. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 435-

453. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012334322020000200435&script=sci_ar_ttext

- De Mejía, A. (2011). The National Bilingual Programme in Colombia: Imposition or opportunity? *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 5(3), 7-17. <https://apples.journal.fi/article/view/97825>
- De Vaus, D., & De Vaus, D. (2002). *Surveys in social research*. Routledge.
- Echavarría, C., Vanegas, J., González, L., y Bernal, J. (2019). La educación rural “no es un concepto urbano”. *Revista Universidad de La Salle*, 1, 15-40. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.2>
- Fandiño-Parra, Y. J. (2014). Bogotá bilingüe: tensión entre política, currículo y realidad escolar. *Educación y Educadores*, 17(2), 215-236. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.2.1>
- Flick, U. (2015). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.
- Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 11(2), 48-69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard university press.
- Guerrero, C. H. (2010). Is English the key to access the a wonders of the modern world? A Critical Discourse Analysis. *Signo y Pensamiento*, 29(57), 294-313. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012048232010000200019&script=sci_arttext&tlng=en
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill Interamericana.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4732421.pdf>

Kitzinger, J. (1994). The methodology of Focus Groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16(1), 103–

121. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11347023>

Loza, R., Mamani, J., Mariaca, J., y Yanqui, F. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag*, 9(2), 30-39. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v9i2.2656>

Lucas, D. B. (2013). Despoblación, desarraigo y escuela rural, condenados a encontrarse. *Encrucijadas: Revista crítica de Ciencias Sociales*, (6), 56-

69. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4732421.pdf>

McMillan, J. H. (2016). *Fundamentals of educational research* (7th ed.). Pearson.

Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*.

Monroy, O., y Agudelo, S. (2022). La práctica pedagógica del inglés en la educación rural: Un análisis de política pública y metodologías de enseñanza. *Revista Electrónica en*

Educación y Pedagogía, 6, 83-

101. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061107>

Murcia-Yalí, J. H. (2024). Retos para potenciar el inglés en la primaria rural

colombiana. *Pedagogía Y Saberes*, (60), 175–191. <https://doi.org/10.17227/pys.num60-19011>

Pennycook, A. (2017). The cultural politics of English as an international language.

Routledge. <https://api.taylorfrancis.com/content/books/mono/download?identifierName=doi&identifierValue=10.4324/9781315225593&type=googlepdf>

Peñaherrera Vélez, M. J., Arpi, N., Zúñiga, G., Jerves, E., Cabrera, D., & Ochoa Avilés, A.

(2018). Grupos focales. In VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (Ecuador, 7 al 9 de noviembre de

2018) <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/109341>

Ramírez Rincón, J. C. (2024). El currículo rural en Colombia. Problematicación e

institucionalización de la educación rural. Revista Científica De Salud Y Desarrollo

Humano, 5(4), 472–600. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i4.379>

Rodríguez, S. M. (2023). Contribuciones a los Ambientes Bilingües de Aprendizaje (ABA).

Universidad Santo Tomás.

Rodríguez, S. M., et al. (2023). Bilingual Learning Environments: Reflections and Contributions.

Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11634/67037>

Rosales Sánchez, Juan J. (2015). Percepción y Experiencia. EPISTEME, 35(2), 21-36.

Recuperado en 15 de abril de 2026,

de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-43242015000200002&lng=es&tlng=es)

[43242015000200002&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-43242015000200002&lng=es&tlng=es).

Sáez, F., Salvadores Merino, C., & Gabarrón Pérez, Á. (2019). Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: revisión de la literatura. RIED: Revista

Iberoamericana de Educación a Distancia. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22257>

- Sánchez, Y. (2024). El alcance del bilingüismo en la ruralidad: una mirada desde la cosmovisión de los docentes de primaria de zonas rurales. *International Refereed Journal of Engineering and Science (IRJES)*, 13(6), 76-81. <https://orcid.org/0000-0001-9523-4587>
- Santamaría-Cárdaba, N., & Gallego, R. S. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, (30), 147-176. <https://www.redalyc.org/journal/296/29668176005/29668176005.pdf>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- UNESCO. (2020). *Educación rural: lecciones y desafíos hacia el 2021*.
<https://www.unesco.org/es/articles/educacion-rural-lecciones-y-desafios-hacia-el-2021>
- Usma Wilches, J. A. (2009). Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification intimes of global reform. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 11(1), 123–142. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-07902009000100009&script=sci_arttext
- Viana Astaiza, J. A., y Gómez Medina, C. (2025). ¿Por qué el bilingüismo en Colombia? Una revisión sistemática. *Jangwa Pana*, 24(1), e5846. <https://doi.org/10.21676/16574923.5846>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir (Vol. 1)*. Editorial Abya-Yala. <https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=KONZEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=pedagog%C3%ADas+decoloniales+catherine+walsh&ots=u6ykyQptL6&sig=yJkuhyDn3zBCDECyFVA3GMMV6o8>

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6.^a ed.). Sage Publications.

Apéndices

Apéndice A. Instrumento encuesta Likert---[Instrumento de la encuesta.pdf](#)

Apéndice B. Instrumento grupo focal---- [Instrumento grupo focal.pdf](#)

Apéndice C. Datos recolectados grupo focal ---- [Datos recolectados -grupo focal.xlsx](#)

Apéndice D. Datos recolectados de la encuesta--- [Datos recolectados de la encuesta.xlsx](#)

Apéndice E. Datos sistematizados de la encuesta --- [Datos sistematizados de la encuesta \(1\).xlsx](#)

Apéndice F. Codificación grupo focal --- [Codificación del grupo focal.xlsx](#)

Apéndice G. Links de portales investigativos ---- [Links de portales investigativos.docx](#)

Apéndice H. Producto final de CABA ---- [Producto final de CABA.docx](#)

Anexos

Anexo 1. Carta aval --- [carta AVAL \(1\)](#)

Anexo 2. Asentimientos informados ---- [Asentimientos Firmados](#)

