

Aprender desde el campo:

Brechas y Actitudes Lingüísticas en la Educación Bilingüe Rural

Angelica López Niño, Lissi Becerra Becerra y Andrea Melissa Barón Baracaldo

Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás

Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje

Director

Luis Carlos Vargas Zambrano

<https://orcid.org/0000-0003-3402-2817>

Author Note

Luz Andrea Melissa Barón Baracaldo

<https://orcid.org/0009-0005-6711-092X>

luz.baracaldobar@santotomas.edu.co

Lissi Johanna Becerra Becerra

<https://orcid.org/0009-0000-7109-3839>

lissi.becerrabec@usantotomas.edu.co

Angelica Rocío López Niño

<https://orcid.org/0009-0001-3827-6075>

angelicaninolop@usantotomas.edu.co

No tenemos conflicto de intereses que declarar

2026

Tabla de Contenido

Resumen	2
Introducción	4
Revisión de la literatura	6
Marco Conceptual	11
Ambiente de Aprendizaje	11
Ambiente de aprendizaje rural	12
Brechas Educativas rurales	14
Actitudes lingüísticas	19
Objetivos	23
Objetivo General	23
Objetivos Específicos	23
Marco Metodológico	24
Población	26
Instrumentos	28
Recolección de Datos	30
Análisis de los resultados	32
Proceso de codificación	35
Interpretación de resultados	36
Ambiente de Aprendizaje [AA]	37
Ambiente de Aprendizaje Rural [AAR]	38
Brechas Educativas Rurales [BER]	40
Actitudes Lingüísticas [AL]	43

Relación de Brechas Educativas y Actitudes Lingüísticas	47
Actitudes Lingüísticas Sin Relación Directa Con Las Brechas	50
Conclusiones	52
Contribuciones a los Ambientes Bilingües de Aprendizaje	54
Recomendaciones	56
Referencias	59
Apéndices	65

Lista de Figuras

Figura 1. Tasa de deserción promedio cohorte acumulada	17
Figura 2. Tasa de Deserción programas de formación 2025	27

Lista de Tablas

Tabla 1. Matriz de Análisis Aprendizices 33

Tabla 2. Matriz de Análisis Instructores 34

Lista de Apéndices

Apéndice A. Formato de AVAL consentimiento de la institución	65
Apéndice B. Formato de consentimiento informado diligenciado por aprendices	66
Apéndice C. Formato Instrumento 1 - Cuestionario Sociodemográfico	70
Apéndice D. Formato Instrumento 2. Entrevista	71
Apéndice E. Validación Expertos	75
Apéndice F. Recolección y Codificación – Instrumento 1	76
Apéndice G. Recolección y Codificación – Instrumento 2	77
Apéndice H. Análisis de la información – Instrumento 1	79
Apéndice I. Análisis de la información – Instrumento 2	80
Apéndice J. Matriz de relación de información	81

Resumen

La investigación analiza las brechas educativas en los ambientes bilingües de aprendizaje en la formación técnica rural y su relación con las actitudes lingüísticas de los aprendices frente al inglés. Se desarrolló bajo un paradigma hermenéutico, con un enfoque mixto de predominio cualitativo y mediante un estudio de caso. La información se recolectó a través de cuestionarios sociodemográficos y entrevistas semiestructuradas aplicadas a aprendices e instructores en contextos rurales.

Los resultados evidencian que las brechas educativas, asociadas a la infraestructura, el acceso, la permanencia, el currículo y la equidad, no operan de manera aislada, sino que se interrelacionan y configuran la experiencia de aprendizaje. Algunas de estas brechas inciden directamente en las actitudes lingüísticas en los componentes cognoscitivo, afectivo y conductual, mientras que otras, no muestran una relación directa. Asimismo, se identifica que las actitudes lingüísticas no son homogéneas, sino que se construyen a partir de la interacción entre factores estructurales, pedagógicos y experienciales. En este proceso, el rol del instructor resulta fundamental para generar ambientes de aprendizaje más contextualizados.

En conjunto, la investigación aporta a la comprensión de la educación bilingüe en contextos rurales, al evidenciar la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas pertinentes que integren tanto las condiciones locales como las actitudes hacia el aprendizaje de la lengua.

Palabras clave: ambiente de aprendizaje, educación bilingüe rural, brechas educativas, actitudes lingüísticas.

Abstract

This research analyzes the educational gaps in bilingual learning environments within rural technical education and their relationship with learners' linguistic attitudes toward English. It is framed within a hermeneutic paradigm and a mixed-methods approach with a qualitative predominance, using an interpretative case study. Data were collected through a socio-demographic questionnaire, and semi-structured interviews applied to both apprentices and instructors in rural contexts.

The findings reveal that educational gaps related to infrastructure, access and permanence, curriculum, and equity, do not work separately, but they are interconnected and shape the learning experience. Some of these gaps show a direct influence on apprentices' cognitive, affective, and behavioral attitudes, while others do not present a direct relationship. Likewise, it is identified that linguistic attitudes are not homogeneous; rather they are constructed through the interaction of structural, pedagogical, and experiential factors. In this process, the instructor's role is fundamental in creating more contextualized learning environments.

Overall, the research contributes to understanding bilingual education in rural contexts, by highlighting the need to design appropriate pedagogical strategies that integrate both local settings and attitudes towards language learning.

Key words: learning environment, bilingual rural education, educational gaps, language attitudes.

Introducción

El aprendizaje de un idioma es un proceso arduo en el que surgen numerosas situaciones que deben examinarse tanto en el proceso de enseñanza como en el de aprendizaje, a fin de crear ambientes de aprendizaje que potencien al máximo las habilidades de los estudiantes. Sin embargo, existen obstáculos que pueden comprometer la calidad y el acceso de las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. La comunidad rural en Colombia es un sector vulnerable de la población, donde las oportunidades de educación son condicionadas por diferentes factores como infraestructura deficiente, calidad educativa desigual, desvalorización del conocimiento rural, deserción escolar, entre otros (Arias Gaviria, 2017). En este escenario, surge la necesidad de preguntarse: ¿cómo estas condiciones impactan los ambientes bilingües de aprendizaje en contextos rurales y la formación en inglés de sus aprendices¹? y ¿cómo los ambientes bilingües de aprendizaje también se reconfiguran ante las brechas y las necesidades de la educación rural?

En este contexto, resulta pertinente articular esta realidad con lo planteado en el Plan Nacional de Desarrollo [PND] (2022 – 2026, p. 113), el cual establece

Se garantizará el derecho a la educación y al desarrollo integral de las niñas, los niños, los adolescentes, los jóvenes y adultos, desde la educación inicial hasta la postmedia, a través de estrategias de acceso y permanencia. La educación de calidad estará centrada en la formación y desarrollo de la profesión docente, y en el fortalecimiento pedagógico, curricular y de ambientes de aprendizaje. La apuesta es por una educación humanista, incluyente, antirracista e intercultural.

¹ Según el Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA (2020) “el aprendiz es toda persona que recibe formación en la Entidad. En el SENA se reconoce con el perfil de libre pensador, con capacidad crítica, solidario, emprendedor creativo y líder”. (p.3)

En cuanto a la formación bilingüe en la Educación Superior, el SENA (2025) bajo el

PND tiene como objetivo “fortalecer las competencias lingüísticas de la comunidad SENA, con énfasis en el idioma inglés, como factor determinante para la empleabilidad, competitividad e internacionalización del sector productivo y social” (p. 1), lo cual igualmente está alineado con la Ley 1651 de 2013 (Ley de Bilingüismo) en donde se decreta:

Desarrollar competencias y habilidades que propicien el acceso en condiciones de igualdad y equidad a la oferta de la educación superior y a oportunidades en los ámbitos empresarial y laboral, con especial énfasis en los departamentos que tengan bajos niveles de cobertura en educación. (p. 1)

Estas políticas educativas establecen metas y estándares homogéneos para el fortalecimiento de competencias en inglés a nivel nacional, dichos lineamientos se estandarizan asumiendo condiciones similares en todo el territorio nacional. Sin embargo, a pesar de reconocer las brechas educativas, pocas veces se diseñan planes diferenciados que respondan efectivamente a las necesidades del contexto y las actitudes lingüísticas de la comunidad rural en Colombia.

Con todo lo anterior, no sólo es pertinente identificar las necesidades y realidades que crean estas brechas en los ambientes bilingües de aprendizajes rurales, sino también considerar las actitudes lingüísticas de los aprendices y cómo estas influyen en su proceso de aprendizaje frente al idioma inglés, para así comprender las dinámicas de aprendizaje presentes en este ambiente bilingüe de aprendizaje rural.

Revisión de la Literatura

En primer lugar, los autores del siguiente estudio Ortega Bravo y Solano León (2023) plantean que las desigualdades no pueden ser señaladas únicamente en cuestiones de infraestructura o recursos, sino que además deben apuntar equitativamente al reconocimiento de políticas que logren otorgar una participación de las comunidades rurales y ofrezcan una comprensión profunda de estos contextos culturales, para así fortalecer su identidad y autonomía. Metodológicamente, este estudio presenta una revisión de literatura o revisión narrativa, en la que se analizan investigaciones producidas en Colombia entre los años 2002 y 2022, sobre la desigualdad en los entornos rurales a nivel nacional, desde las políticas que rigen la educación en Colombia; con el propósito de identificar vacíos y proponer políticas públicas educativas en el contexto rural colombiano.

Posteriormente, se destacan los aportes de Monroy Ramírez y Barros Bastidas (2022), quienes señalan que la enseñanza del inglés en contextos rurales enfrenta diversos desafíos que demandan transformaciones en el modelo de Escuela Nueva. Según los autores, en muchos casos no se evidencian los resultados de aprendizaje esperados, con la escasa consideración de la participación de los estudiantes y de la diversidad cultural presente en estos contextos; para ello desarrollan una investigación de enfoque cualitativo basada en el análisis de artículos, investigaciones y documentos científicos relacionados con la enseñanza del inglés, la ruralidad y el translingüismo².

Desde esta perspectiva, Monroy Ramírez y Barros Bastidas (2022) plantean que el translingüismo puede constituirse en una herramienta pedagógica relevante para los docentes, en la medida en que permite transformar los enfoques y las prácticas de enseñanza. A partir de su

² Los autores, Monroy Ramírez y Barros Bastidas definen translingüismo como “una metodología que incluye los saberes previos y los repertorios lingüísticos con que ya cuentan los estudiantes” (p.67)

análisis, los autores evidencian que el uso del translingüismo favorece el aprovechamiento de los conocimientos previos y de los repertorios lingüísticos de los estudiantes, incorporando las lenguas presentes en su contexto sociocultural como apoyo para el aprendizaje del inglés. Este planteamiento guarda relación con el presente estudio al reconocer las dificultades que se presentan en los ambientes bilingües de aprendizaje en contextos rurales, aspecto que se orienta en el desarrollo de esta investigación.

De igual manera, se toman los aportes de Niño Parada y Moreno Carrillo (2020), quienes analizan las brechas existentes entre la política nacional de bilingüismo y su implementación en contextos rurales. Su estudio tiene como propósito comprender la práctica docente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en una sede rural del municipio de Cúcuta. Para ello, desarrollan una investigación de enfoque cualitativo con diseño biográfico-narrativo, centrada en la experiencia del docente. La recolección de información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas, observación directa y registros en diario de campo.

El estudio resalta la necesidad de adaptar la enseñanza del inglés a las particularidades sociales y educativas de los entornos rurales, lo cual implica repensar las prácticas pedagógicas para responder de manera más contextualizada a las dinámicas de estas comunidades. Este planteamiento resulta pertinente para el presente estudio, en la medida en que también reconoce las tensiones entre las orientaciones de la política educativa y las condiciones reales en las que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en contextos rurales.

Del mismo modo, los autores Salazar Caro y Ospino Palmera (2021) analizan las actitudes lingüísticas de la comunidad wayuu de Majayura frente al wayuunaiki, tomando como ejes la lealtad, el orgullo y la conciencia lingüística. La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo etnográfico, orientado a describir e interpretar las creencias, sentimientos y

comportamientos lingüísticos de los hablantes en su contexto sociocultural, asumiendo que las actitudes lingüísticas son construcciones sociales compartidas que inciden directamente en el uso, la valoración y la pertenencia hacia una lengua.

El estudio se llevó a cabo en la comunidad de Majayura, ubicada en la península de La Guajira, territorio habitado por el pueblo wayuu, cuya población se caracteriza por una fuerte identidad cultural y una predominancia de contextos rurales. Metodológicamente, se realizó trabajo de campo mediante entrevistas semidirigidas a hablantes bilingües con reconocimiento dentro de la comunidad, así como observación participante. Desde el punto de vista analítico, la investigación se centra en los componentes cognitivos y emotivos de las actitudes lingüísticas, entendidos como las creencias, conocimientos y valoraciones sobre la lengua, así como los sentimientos de orgullo y lealtad hacia ella. Asimismo, el estudio muestra que las actitudes lingüísticas cumplen un papel clave en los procesos de mantenimiento y revitalización de las lenguas indígenas, ya que las valoraciones de los hablantes influyen en sus prácticas lingüísticas y en la continuidad de su uso.

En conjunto, este trabajo resulta relevante como referente teórico, ya que permite comprender cómo las actitudes lingüísticas no solo reflejan percepciones individuales, sino que están profundamente ligadas a procesos sociales, culturales e identitarios, aportando elementos clave para el análisis de contextos bilingües y para el diseño de estrategias que fortalezcan la diversidad lingüística.

El estudio de Peña Pérez (2023) analiza cómo los estudiantes universitarios wayuu valoran y perciben el uso del español dentro de su contexto sociocultural. La investigación se desarrolló con un enfoque descriptivo, con la participación de estudiantes universitarios de la comunidad indígena wayuu, quienes cursan la Licenciatura en Etnoeducación en modalidad a

distancia de la Universidad de La Guajira, en la Alta Guajira. El instrumento aplicado fue una encuesta estructurada, orientada a identificar las actitudes y valoraciones de los participantes frente al uso del español y su relación con su lengua materna en distintos ámbitos de su vida social y académica.

El estudio no solo permite comprender las condiciones educativas o las brechas presentes en los entornos formativos, sino también reconocer el papel que juegan las actitudes lingüísticas en las dinámicas de aprendizaje dentro de contextos bilingües, dado que estas influyen en la manera en que se aproximan al aprendizaje de una segunda lengua.

De manera complementaria, López Méndez et al. (2025) evidencia que los estudiantes con actitudes positivas en cualquiera de sus tres dimensiones alcanzan niveles superiores de competencia lingüística, mientras que aquellos con actitudes negativas tienden a ubicarse en niveles deficientes o regulares. Los autores afirman que “las actitudes positivas, en cualquiera de sus dimensiones, se asocian con un mejor desarrollo de habilidades lingüísticas” (p.5). La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, descriptivo y correlacional de corte transversal, aplicado a una muestra de 76 estudiantes universitarios de un centro de idiomas. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario con escala tipo Likert destinado a medir las actitudes hacia el aprendizaje del inglés y la competencia lingüística de los participantes.

En territorios campesinos, donde el acceso a recursos educativos, la exposición a lenguas extranjeras y las experiencias previas de aprendizaje suelen ser más limitadas, las actitudes lingüísticas pueden verse aún más condicionadas por factores socioculturales, afectivos y de autopercepción. El artículo subraya que las actitudes se construyen a partir de experiencias previas, creencias personales y contextos socioculturales, señalando que “las actitudes hacia el

inglés no se desarrollan de manera aislada, sino que se construyen a partir de experiencias previas, creencias personales, motivaciones, así como de los contextos sociales y culturales que moldean la percepción del estudiante sobre el idioma y su relevancia” (p.2).

En este sentido, el estudio aporta fundamentos teóricos para comprender cómo las actitudes lingüísticas influyen en la motivación, la autoeficacia y la participación de los estudiantes en el aprendizaje del inglés, aspecto que resulta pertinente para el desarrollo del presente proyecto de investigación.

La literatura analizada evidencia que la enseñanza del inglés en ambientes bilingües rurales colombianos presenta desafíos vinculados a la desconexión entre las políticas educativas y las condiciones específicas de estos territorios. Los trabajos revisados concuerdan en que es necesario implementar prácticas pedagógicas que incorporen la diversidad cultural, los conocimientos lingüísticos previos, la importancia de los entornos rurales y las actitudes de los estudiantes hacia el idioma en el desarrollo de la competencia lingüística. Estos hallazgos permiten identificar brechas en la implementación de los lineamientos educativos en contextos rurales y respaldan la necesidad de seguir investigando los entornos bilingües en estos escenarios.

Marco Conceptual

A partir de estos antecedentes que ofrecen un panorama sobre las condiciones actuales sobre los *ambientes bilingües de aprendizaje*, es primordial comprender las definiciones conceptuales que sustentan este proyecto investigativo y a su vez dan rumbo a las construcciones teóricas, con el fin de generar nuevos constructos que contribuyan en el fortalecimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Ambiente de Aprendizaje

Los ambientes de aprendizaje se entienden como entornos elaborados específicamente para favorecer el aprendizaje y las relaciones entre maestros y estudiantes, apoyándose en la utilización de diferentes recursos didácticos, esto, según las autoras Hernández Jara et al. (2022), quienes hacen una definición acertada, que engloba la participación entre el estudiante y profesor y así mismo las dinámicas que surgen dentro del aula que dan lugar a un ambiente de aprendizaje, donde factores tanto físicos y humanos lo integran y lo fortalecen. El concepto de ambiente de aprendizaje es apoyado por Berrocal Contreras et al. (2024) quienes consideran que el aprendizaje se genera mediante la interacción con otros y su experiencia en situaciones reales. Bajo esta perspectiva, el ambiente de aprendizaje debe ir más allá de la infraestructura, y facilitar la interacción entre los participantes a través de actividades planeadas, para estimular el interés de los estudiantes y responder a las necesidades de cada uno de los entornos educativos.

Tras comprender el rol de los entornos de aprendizaje, es necesario entender los *ambientes bilingües de aprendizaje* como entornos educativos diseñados para facilitar el desarrollo de habilidades en dos o más idiomas. Estos ambientes están diseñados para promover la adquisición y el uso efectivo de las lenguas tanto oral como escrita, Rodríguez y Araque Torres (2019) presentan un enfoque amplio del ambiente de aprendizaje que va más allá del

salón tradicional y destacan la necesidad de crear ambientes de aprendizaje que respondan a la diversidad social y cultural. Este concepto se suma a la perspectiva de que el aprendizaje se debe dar en entornos bilingües diversos y responder a las necesidades de las personas que los conforman.

En este sentido, se puede afirmar que un ambiente de aprendizaje es un espacio educativo, físico, social, pedagógico y relacional, planteado para promover la participación entre aprendices e instructores³, y fortalecer procesos formativos mediante diversos recursos didácticos.

Ambientes de Aprendizaje Rural

En este punto, es esencial considerar las implicaciones de un ambiente de aprendizaje en contextos rurales; Carrero Arango y González Ramírez (2016), afirman que: En el medio rural, el servicio educativo se ha visto influido por las condiciones socio-económicas, culturales y de infraestructura de las poblaciones rurales. En términos generales, se puede describir una escuela en el medio rural como un establecimiento pobre, estropeado, con poca dotación y mobiliario poco funcional, condiciones que hacen que sean vistas como poco interesantes y de ese mismo modo el Estado y las políticas olvidan el medio rural. (p. 81)

Esta caracterización pone en evidencia que los *ambientes rurales de aprendizaje* se configuran dentro de una realidad desigual, en la que la precariedad de recursos, la falta de atención estatal y las limitaciones estructurales condicionan la experiencia educativa.

³El concepto de instructor se entiende de acuerdo con la definición institucional SENA, como “sujeto que participa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, quien asume el rol de facilitador del aprendizaje, orientador y apoyo, quien retroalimenta y evalúa al aprendiz durante su proceso formativo, haciendo uso de distintas técnicas didácticas activas bajo la estrategia de aprendizaje por proyectos, la cual le permite contribuir en su propio aprendizaje”.(p. 21)

Frente a esta situación, se hace imprescindible considerar las diferencias entre la educación rural y urbana. Las condiciones de la escuela rural difieren, en muchos aspectos, de las correspondientes a la educación en zonas urbanas. Arias Gaviria (2017), sostiene que las condiciones de los estudiantes deben ser tenidas en cuenta en los procesos pedagógicos para el desarrollo de las clases dentro de los ambientes de aprendizaje. Esta afirmación permite resaltar que cualquier intento por fortalecer la educación en zonas rurales debe partir del reconocimiento de estas realidades. Con ello, se respalda esta necesidad, ya que los aprendices provienen de diferentes contextos y condiciones que necesariamente tienen que ser tenidas en cuenta en el desarrollo curricular de cada sesión, esto con el fin de garantizar un ambiente de enseñanza - aprendizaje óptimo para la población rural.

Desde esta perspectiva crítica sobre los ambientes educativos rurales, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2003) adscribe los *ambientes bilingües de aprendizaje rural*, como entornos educativos en comunidades rurales que emplean dos o más lenguas —incluyendo la lengua materna y otras de uso local o nacional— como medio para mejorar la calidad educativa, promoviendo la diversidad lingüística y cultural, y respondiendo a las necesidades específicas de esas comunidades. Aunque en el texto no hay una definición formal de *ambientes bilingües de aprendizaje rural*, este destaca la importancia de garantizar los derechos lingüísticos y promover actitudes interculturales con otras lenguas y culturas, siempre y cuando, las políticas educativas estén adaptadas a estas realidades.

Sumado a los *ambientes de aprendizajes*, es relevante analizar el rol del bilingüismo en el contexto rural como una herramienta poderosa para preservar la diversidad lingüística y cultural, fomentar la comunicación intercultural y promover el desarrollo local a partir de las lenguas originarias (Corbetta et al., 2018). Esta concepción deja ver el bilingüismo más allá de ser una

estrategia de enseñanza, como un vínculo que involucra aspectos culturales y sociales.

Según el Glosario institucional SENA (2020), los *ambientes de aprendizaje* son un espacio donde se integran diversas fuentes de conocimiento, con el propósito de fomentar competencias relacionadas con la habilidad para adaptarse a los sistemas productivos. Así mismo se describe el programa de formación como el marco de formación titulada (programas técnicos y tecnólogos).

A partir de los referentes citados se entiende como ambiente bilingüe de aprendizaje rural, al entorno educativo situado en comunidad rural, donde se integran dos o más lenguas y saberes, el cual apunta a procesos de enseñanza y aprendizaje contextualizados, que respondan a realidades sociales, promuevan actitudes interculturales y favorezcan la diversidad lingüística de las comunidades, para fortalecer competencias que permitan el desenvolvimiento en contextos y escenarios reales.

Brechas Educativas Rurales

Una vez explorados los conceptos sobre los ambientes de aprendizaje y el papel del bilingüismo en ellas, es importante revisar y analizar las brechas que se presentan en los entornos educativos rurales y que podrían afectar el acceso equitativo al aprendizaje. De acuerdo con Farfán Betancourt y Correal Romero (2025) las *brechas educativas* rurales son desigualdades existentes en el acceso, la permanencia y la calidad de la educación en los contextos rurales en comparación con los urbanos. Estas desigualdades están relacionadas con factores como la falta de infraestructura adecuada, conexiones tecnológicas deficientes, carencia de recursos, formación docente insuficiente y desconexión entre los contenidos educativos y las necesidades del territorio rural. La brecha también implica una desconexión cultural y contextual, donde los saberes y realidades campesinas no están suficientemente integrados en el currículo, generando

desmotivación y exclusión social en la población rural.

A partir de las diversas citas y del estudio de las autoras, se puede inferir que las brechas educativas rurales limitan la posibilidad de acceso a una educación equitativa, adecuada y de calidad. Desigualdades que afectan directamente a los estudiantes de dichos contextos en su desarrollo personal, académico, profesional y social. En esta misma línea, autores como Miranda Morales et al. (2023) consideran que las brechas educativas son dadas por variables de género, etnias, estratos sociales o nivel de ingresos y sobre todo en las zonas rurales lo cual genera dificultades en el acceso a la educación. Esta afirmación permite enfatizar la idea de que dichas brechas no solo responden a carencias materiales o estructurales, sino también a factores sociales e identitarios que profundizan la exclusión educativa.

Las *brechas educativas* en un contexto colombiano rural están definidas por las carencias y limitaciones que enfrenta la comunidad educativa dentro de estos ambientes de aprendizajes, en particular las siguientes:

La UNESCO (2017), en el marco del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), define la equidad educativa como el compromiso de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas” (UNESCO, 2017, p. 18). Esta definición orienta al esfuerzo de brindar un servicio educativo, que debe ser dado en igual proporción independientemente la población; sin embargo, no es algo que suceda en el sistema educativo rural colombiano, donde vemos que desafortunadamente no hay igualdad con las instituciones urbanas y rurales.

Esta situación se hace aún más evidente si se considera el enfoque de Seibold (2000, p.223) "La equidad en educación tiene que ver, en general, con la igualdad de oportunidades y con el respeto por la diversidad". Consolidando estas conceptualizaciones, se observa que está

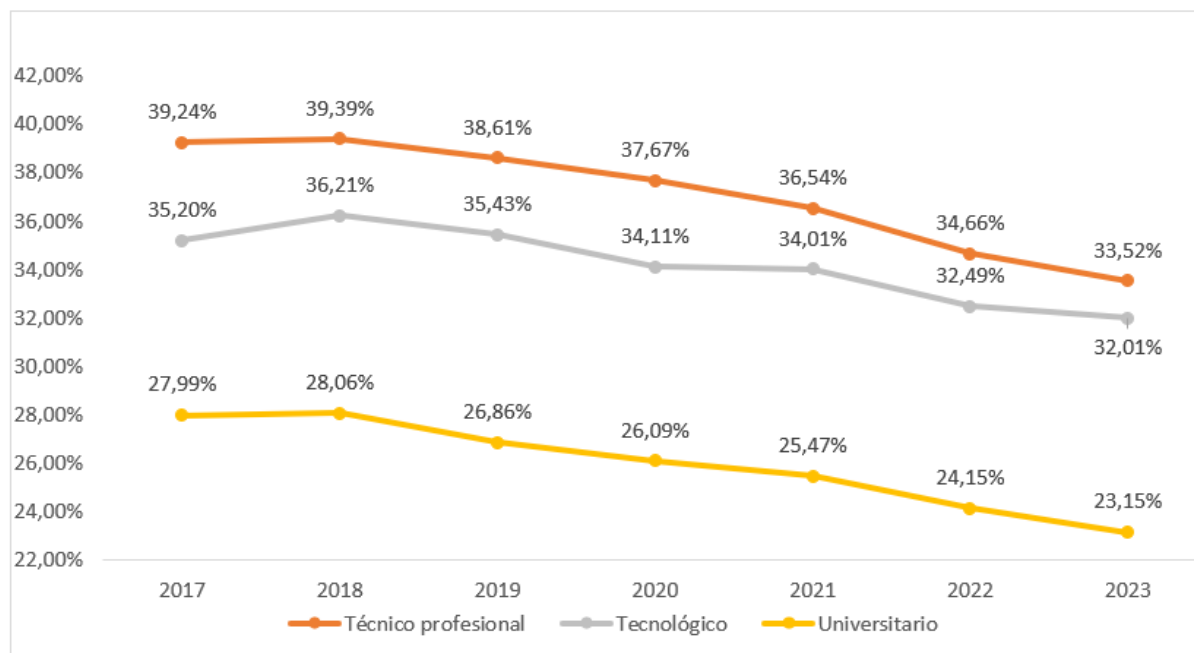
siendo vulnerada esta tal equidad, que únicamente pareciera regir para el sistema educativo urbano, donde cada aprendiz puede llegar a su centro de formación, obviando las realidades de aprendices que provienen de la ruralidad.

De acuerdo con el MEN (2013, p.72), se considera deserción el abandono al sistema educativo antes de terminar un grado o nivel formativo. Así mismo, cuando por situaciones ajenas a la voluntad de los estudiantes, deben ausentarse de manera definitiva del proceso de formación al cual se matricularon. En esta misma línea, Velasco Quintero y Castro Garzón (2023) afirman que la deserción escolar es un problema que se presenta cuando los estudiantes abandonan la escuela sin haber completado su educación, y sin matricularse posteriormente en otra institución o en la misma. Esta situación no solo representa una interrupción en el proceso formativo, sino también refleja problemáticas sociales y educativas más amplias, las cuales suelen evidenciarse en los indicadores estadísticos del Ministerio de Educación Nacional (2025).

Para el año 2023 este indicador se ubica en el 23,15% para el nivel universitario y en 32,01% y 33,52% para los niveles tecnológico y técnico profesional, respectivamente. Este resultado indica que aproximadamente 1 de cada tres estudiantes que ingresan al sistema no culmina sus estudios, sin embargo, la tendencia en los tres niveles de formación es decreciente, por lo que, con el paso de los años, el número de estudiantes que desertan ha venido disminuyendo. (párr. 13).

Figura 1

Tasa de deserción promedio cohorte acumulada



Nota: Tomado de Estadísticas de deserción y permanencia en educación superior SPADIES 3.0 – Indicadores 2023, por Ministerio de Educación Nacional (2025), <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/secciones/Estadisticas-de-desercion/>

Atendiendo a Lamus de Rodríguez et al. (2022) definen las carencias de oportunidades como dificultades para acceder a los recursos económicos y tecnológicos, llevando al estudiante hacia un colapso emocional, que deteriora su autoestima y motivación. Así, las limitaciones materiales y de acceso no solo influyen en las condiciones de aprendizaje, sino que también inciden en el bienestar y motivación del estudiante.

Acorde con Murcia-Yalí (2024) “el abandono de las escuelas rurales que afecta negativamente la enseñanza del inglés incluye la escasez de docentes con conocimientos de la lengua y la poca inversión a nivel de infraestructura y dotación de materiales pedagógicos y tecnológicos” (p.186). Estas condiciones evidencian carencias estructurales en los ambientes educativos rurales que dificultan el proceso efectivo de enseñanza del inglés.

“Las carencias no se limitan a los elementos materiales, también deben señalarse las limitaciones referidas a los actores, en este caso los docentes; además de los aspectos relacionados con la actualización de contenidos y mejoramiento de la calidad educativa, condiciones generales del proceso educativo” recalca Foronda Macías (2021, p.129). En este marco, el autor amplía el análisis de las limitaciones del proceso educativo más allá de los recursos materiales.

Dentro de este panorama, al analizar las políticas y contenidos educativos, es importante aportar, perfeccionar y meditar sobre las prácticas de enseñanza del inglés, fundamentalmente en la escuela rural, ya que en este escenario existen grandes vacíos y desafíos por superar. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de Colombia (2002) es un documento cuya finalidad es unificar criterios para describir los niveles del dominio del idioma y así los procesos educativos nacionales puedan compararse con estándares internacionales. en la estandarización general del aprendizaje.

No obstante, dichas políticas internacionales no siempre responden a las realidades de las instituciones educativas colombianas, especialmente al contexto rural, donde las condiciones pedagógicas, sociales, tecnológicas, socioculturales y lingüísticas de los estudiantes, difieren significativamente para garantizar procesos de aprendizaje más equitativos y pertinentes. En este sentido, la comprensión de la enseñanza del inglés debe complementarse con el análisis de las percepciones, actitudes y experiencias de los propios actores educativos, lo que permite ampliar la mirada más allá de los estándares formales.

Actitudes Lingüísticas

Para comprender cómo las personas interpretan y responden a su entorno, es fundamental definir el concepto de actitud, según Worchel et al (2002) una actitud es una valoración que se hace sobre un objeto, considerándolo positivo o negativo. Esta caracterización enfatiza la dimensión evaluativa de las actitudes dirigidas a un referente en particular.

Los autores también agregan que las actitudes se encuentran representadas en la memoria, lo que implica que estas se organizan como asociaciones mentales vinculadas a distintos objetos, personas o situaciones (Worchel et al., 2002), lo que sugiere que son patrones relativamente fijos que moldean cómo las personas procesan la información y guían su comportamiento. Del mismo modo, Worchel et al. (2002) explican que las actitudes se forman a partir de tres tipos de información: la cognoscitiva, relacionada con conocimientos e ideas sobre un objeto; la afectiva, vinculada con emociones y sentimientos; y la conductual, basada en comportamientos o experiencias previas, lo que lleva a considerarlas como entidades multifacéticas compuestas por diferentes aspectos.

Una de las definiciones más conocidas y citadas sobre la actitud lingüística y de la cual surgieron muchas otras ideas que han ampliado y desarrollado este concepto, es la de Fishman (1988) quien vincula la noción de actitud directamente con la realidad de las lenguas en la vida cotidiana. No la entiende como una simple opinión aislada ni como un juicio que se reduce a evaluar si una lengua es buena o mala; por el contrario, plantea que las actitudes forman parte de procesos sociales y culturales más amplios que influyen en cómo las comunidades usan y perciben las lenguas; estas actitudes son decisivas para comprender por qué una lengua se mantiene o comienza a desplazarse. La manera en que una comunidad valora su propia lengua puede favorecer su transmisión y fortalecimiento, o, por el contrario, contribuir a que poco a

poco deje de utilizarse o rechazarla.

En situaciones donde coexisten varias lenguas, Fishman (1988) explica que las personas suelen atribuir características subjetivas a los idiomas describiéndolos como agradables o desagradables, completos o limitados. Además, señala que estos juicios no dependen de una base objetiva sino en su capacidad de influir y desde esta perspectiva se pueden involucrar componentes cognitivos, afectivos y/o conductuales ligados al entorno sociocultural donde se desarrollan los hablantes. Este planteamiento se contacta con lo expuesto por Peña (2022) quién toma como referente a Fishman y explica que las actitudes tienen un papel determinante en el proceso de uso, cambio o permanencia de una lengua dentro de una comunidad. Esto se debe a que las lenguas están profundamente vinculadas a dinámicas sociales. Asimismo, Worchel et al. (2002) afirman que:

Rasgo clave de las actitudes es que se desarrollan a partir de la información cognoscitiva, afectiva o conductual. Esto significa que las evaluaciones de los objetos se basan en los conocimientos y las ideas sobre ellos (información cognoscitiva), reacciones emocionales y sentimientos (información afectiva) y conductas y respuestas anteriores (información conductual. (p. 127).

Lo que permite comprenderlas como construcciones complejas integradas por diferentes componentes.

En cuanto al componente cognoscitivo se relaciona con lo que las personas saben, creen o asumen acerca de un objeto, fenómeno o en este caso una práctica educativa. En este sentido, las actitudes frente al idioma están delimitadas por las características que los aprendices asocian a este, las creencias positivas tienen a generar actitudes favorables así mismo, las creencias negativas suelen derivar actitudes de resistencia o desmotivación. Estas creencias pueden

originarse frente a experiencias directas, contacto previo con el idioma o incluso con docentes que imparten la formación, de igual modo las experiencias transmitidas por otras personas. No obstante, las personas suelen otorgar mayor credibilidad a sus propias vivencias que a la información recolectada por terceros.

En cuanto al componente afectivo, Worchel et al. (2002) señalan que existen dos procesos destacados, la exposición pura, en donde la repetición a la exposición de un estímulo tiende a generar una actitud favorable frente al mismo, es decir la exposición constante favorece el gusto por algo o alguien y “el condicionamiento clásico, ocurre cuando un estímulo llega a evocar una respuesta que no producía antes” Worchel et al. (2002, p. 133) , por ejemplo, actividades lúdicas, interacciones significativas, actividades relacionadas con su vida cotidiana, lo cual activa un proceso de exposición favorable, comenzando a asociar el inglés con experiencias positivas.

En lo que respecta al componente conductual Worchel et al. (2002) hacen referencia a las inferencias de conductas pasadas, destacando el rol de la comunicación, la regulación de acciones y el desarrollo de habilidades sociales y lingüísticas a través de la experiencia y la interacción con el entorno, por ende, es un componente observable en la que los aprendices manifiestan actitudes, expresan conductas o decisiones que emergen dentro de interacciones sociales, en este caso, el ambiente de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, los componentes resultan especialmente relevante para el análisis de las *actitudes lingüísticas*, en tanto permite observar cómo las valoraciones sobre una lengua se traducen en prácticas concretas dentro del aula: participación, evitación, uso (o no uso) del inglés, y formas de interacción con pares e instructores. En concordancia, Moreno (2009) sostiene que el estudio de las actitudes lingüísticas es central para comprender los procesos

educativos en contextos bilingües, especialmente en zonas rurales donde la lengua se entrelaza con identidad, pertenencia y desigualdad. *“la actitud lingüística es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad”* (p. 177). Esta afirmación es clave ya que las actitudes hacia el inglés no solo reflejan percepciones sobre la lengua, sino también sobre los grupos que la usan y los valores que se le atribuyen. *“Las actitudes lingüísticas son reflejo de unas actitudes psicosociales, de hecho, son actitudes psicosociales”* (p. 178), las cuales son manifestadas mediante preferencias o convenciones sociales, estas actitudes se clasifican en tres componentes definidos como cognoscitivo, afectivo y conativo.

En cuanto al componente cognoscitivo hace referencia a la conciencia sociolingüística, lo cual se manifiesta mediante la idea o la creencia. El componente afectivo, otorga la valoración lo cuál es el reflejo de las emociones, la admiración, el orgullo o quizás ansiedad por una nueva lengua y el componente conativo, se refiere a la conducta o disposición a actuar respecto a una lengua, la disposición a participar o no en clases.

A partir de lo examinado anteriormente se propone en el presente trabajo la siguiente pregunta investigativa: ¿Cómo se configuran las brechas educativas en los ambientes bilingües de la formación técnica rural y de qué manera se relacionan con las actitudes lingüísticas de los aprendices hacia la lengua extranjera?

Objetivos

Considerando la pregunta investigativa, se definen los siguientes objetivos que buscan caracterizar las brechas educativas en la formación técnica rural y relacionar las actitudes lingüísticas de los aprendices e instructores frente al aprendizaje de una lengua extranjera; de este modo los objetivos expuestos a continuación articulan la metodología para la propuesta investigativa.

Objetivo General

Caracterizar las brechas educativas presentes en los ambientes bilingües de la formación técnica rural y su relación con las actitudes lingüísticas de los aprendices hacia la lengua extranjera.

Objetivos Específicos

1. Identificar las brechas educativas presentes en los ambientes bilingües de la formación técnica rural.
2. Categorizar las actitudes lingüísticas de los aprendices hacia la lengua extranjera en estos contextos.
3. Examinar la relación entre las brechas educativas identificadas y las actitudes lingüísticas de los aprendices en los ambientes bilingües de formación técnica rural.

Marco Metodológico

Esta investigación se enmarca en el paradigma hermenéutico el cual asume que, aunque la realidad existe, esta se representa de forma particular en cada individuo, fomentando el análisis de contextos lo cual potencia la apreciación de la diversidad cultural, impulsando una enseñanza que valore la dimensión humana, el pensamiento reflexivo y la comprensión del entorno (Méndez Cabrita, 2023) lo que lleva a los participantes a cuestionar sus propias ideas y comprender las de los demás, fortaleciendo la relación en comunidad.

Lo anterior, no solo optimiza la calidad educativa, sino que a su vez ofrece herramientas tales como el pensamiento crítico para poder enfrentar con seguridad los desafíos del mundo actual. Por ende, este enfoque permite explorar las brechas educativas desde una perspectiva contextual, social y cultural, atendiendo a las particularidades del entorno rural.

Este proyecto investigativo forma parte de un estudio de caso interpretativo (Abad Peña et al., 2021) ya que permite comprender fenómenos educativos partiendo de una descripción contextualizada, a partir de los datos e información recolectada mediante los instrumentos de investigación seleccionados, con los cuales se estima ilustrar la realidad en cuanto a las Brechas Educativas en Ambientes Bilingües de Aprendizaje Rurales desde la perspectiva de los aprendices, describiendo e interpretando experiencias, concepciones y desafíos que a diario se enfrentan dentro de los ambientes educativos rurales.

De esta manera, el estudio de caso facilita el análisis de situaciones educativas en contextos particulares, teniendo en cuenta la interacción de los diversos actores y las variables que se presentan en el entorno. De acuerdo con Cohen et al (2018), este tipo de estudio explora las interacciones reales, complejas, dinámicas y en desarrollo entre los acontecimientos, las relaciones humanas y otros factores que convergen en una situación única. Este enfoque resulta

pertinente, ya que permite identificar brechas educativas y cómo se relacionan con las actitudes lingüísticas de los aprendices en entornos rurales.

Asimismo, el estudio de caso incorpora diferentes técnicas de recolección y análisis de datos, ya que se pueden aplicar múltiples métodos de obtención de datos, combinando enfoques cuantitativos y cualitativos, junto con diversas formas de análisis (Cohen et al., 2018). Esta característica apoya el enfoque de este trabajo.

En concordancia con este método, la investigación se enmarca en un enfoque mixto con predominancia cualitativa. Este enfoque se fundamenta en el pragmatismo y su objetivo no es reemplazar uno de los enfoques, sino aprovechar las fortalezas de ambos para obtener una comprensión más completa de la propuesta investigativa (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018). En el contexto de las brechas educativas, este tipo de enfoque permite articular la comprensión profunda de las percepciones y significados (propia del enfoque cualitativo) con la obtención de datos verificables y comparables (propia del enfoque cuantitativo); además, es útil para explorar diversas dimensiones de los problemas, facilitando una comprensión más profunda y efectiva de los diferentes aspectos en estos ambientes de aprendizaje.

Con la predominancia en el enfoque cualitativo, se busca interpretar y comprender los significados que los aprendices atribuyen al aprendizaje del inglés bajo las condiciones de su contexto. Al respecto se afirma que “la investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones” (Hernández-Sampieri et al., 2010, p.9). Por lo tanto, este enfoque es adecuado para estudiar las experiencias que pueden influir en los aprendices y en cómo entender su entorno.

La metodología cuantitativa tiene un rol complementario, la cual se aplica para describir

a la población en función de rasgos, tales como edad, género, nivel académico, entre otros; con los datos recopilados se obtiene una visión clara de las características de la población objeto de estudio. Desde esta perspectiva, lo cuantitativo permite medir variables mediante herramientas sistemáticas que le da relevancia y fiabilidad a los resultados de la investigación, tal como lo afirma Hernández-Sampieri et al. (2010) “Para que una investigación sea creíble y aceptada por otros investigadores, debe demostrarse que se siguieron tales procedimientos” (p. 5).

Población

El estudio se centra en la población de aprendices pertenecientes al Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), entidad pública del estado colombiano que ofrece programas complementarios y programas titulados tales como técnicos y tecnólogos, estos en diversos sectores productivos del país. Los programas de formación están dirigidos a adolescentes, jóvenes y adultos, quienes buscan potenciar sus habilidades y poder certificarlas para mejores oportunidades laborales. A diferencia de los programas llevados a cabo en contextos urbanos, la formación en entornos rurales se adapta a los espacios disponibles donde se pueda concentrar a los grupos de aprendices, puede ser en centros educativos o salones comunitarios de la población. La realización de la investigación fue previamente autorizada por la institución mediante la firma de la carta de aval y consentimiento institucional ([véase Apéndice A](#)), garantizando el cumplimiento de los procedimientos éticos requeridos para el desarrollo del estudio.

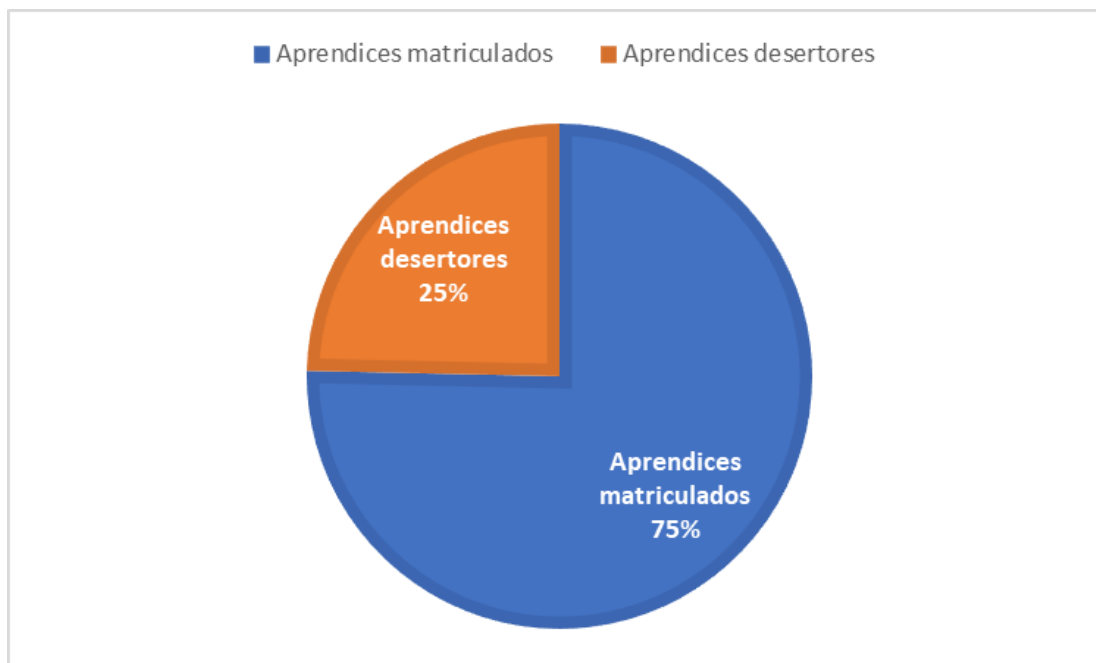
El primer grupo son aprendices matriculados en el técnico Cultivos Agrícolas, quienes llevan a cabo su formación en la Institución educativa el Charco, ubicada en la vereda El Charco de San Miguel de Sema, un grupo de 25 aprendices inicialmente matriculados, de los cuales 17 continúan activos en el proceso formativo. El segundo grupo son aprendices en el técnico en

Operaciones Comerciales, quienes reciben formación en el Punto de Atención para la Víctimas en Miraflores; inicialmente con 30 aprendices de los cuales 20 siguen en proceso formativo. Y el tercer y último grupo perteneciente al técnico en Mantenimiento e Instalaciones de Sistemas Solares Fotovoltaicos en Monguí, el cual empezó con 24 aprendices, de los cuales 17 siguen activos, y reciben las sesiones en el salón parroquial del municipio. Estos grupos están conformados por hombres y mujeres cuyas edades están entre los 17 y los 65 años, la mayoría vinculados a actividades agrícolas y comerciales.

De la totalidad de la población activa de aprendices, participaron 17 aprendices y 4 instructores SENA, quienes aceptaron hacer parte del estudio de manera voluntaria, aportando información relevante para el desarrollo de la investigación ([véase Apéndice B](#)).

Figura 2

Tasa de Deserción programas de formación 2025



Nota. Creación propia. 2025.

Instrumentos

El primer instrumento aplicado en esta investigación es un cuestionario diseñado con 15 ítems que permiten recolectar información sociodemográfica y sentires iniciales sobre el aprendizaje del inglés en el contexto rural ([véase Apéndice C](#)). Según Hernández-Sampieri et al. (2010), los cuestionarios son herramientas adecuadas en el enfoque cuantitativo porque garantizan la recolección estandarizada de datos y facilitan el análisis descriptivo de una población, lo que resulta útil para identificar patrones y tendencias generales.

En esta investigación, el cuestionario sirve como un instrumento que permite recoger datos cuantificables sobre las actitudes, experiencias y características de los participantes en relación con el aprendizaje del inglés en contextos rurales. Su aplicación facilita obtener una visión panorámica del fenómeno, al identificar patrones, tendencias y posibles relaciones entre variables como edad, género, acceso a recursos educativos o nivel de motivación hacia el aprendizaje de la lengua extranjera.

El segundo instrumento es una entrevista semiestructurada de diseño comparativo, aplicada tanto a los aprendices como a los instructores de bilingüismo de los programas técnicos objeto de estudio ([véase Apéndice D](#)). De acuerdo con Hernández-Sampieri et. al (2010), las entrevistas semiestructuradas son una de las técnicas más empleadas en la investigación cualitativa, ya que posibilitan obtener información sobre las experiencias de los participantes, manteniendo una estructura temática flexible que permite profundizar según las respuestas.

De esta manera, la aplicación secuencial del cuestionario y de la entrevista semiestructurada no solo responde a la naturaleza mixta del estudio, sino que también permite avanzar desde una comprensión general del fenómeno hacia un análisis más profundo y situado. Tal como plantean Cohen et al., (2018), en los métodos mixtos el tránsito desde datos

cuantitativos amplios hacia exploraciones cualitativas detalladas posibilita que cada fase analítica oriente y nutra a la siguiente. En este proyecto, los patrones y tendencias identificados mediante el cuestionario funcionan como punto de partida para focalizar la indagación cualitativa, permitiendo comprender con mayor precisión las actitudes y brechas que los aprendices y los instructores atribuyen al aprendizaje del inglés en contextos rurales. Esta articulación progresiva fortalece la coherencia metodológica y asegura una construcción más completa y fundamentada. En coherencia con el enfoque hermenéutico adoptado en esta investigación, la entrevista busca interpretar los sentidos y valoraciones que tanto aprendices como instructores construyen en torno al aprendizaje del inglés y las brechas educativas, reconociendo las particularidades culturales y sociales del entorno rural en el que se desarrolla el proceso formativo.

La entrevista se desarrolla a partir de una guía de preguntas abiertas y estructuradas en torno a tres categorías iniciales sobre las actitudes lingüísticas. No obstante, en coherencia con la naturaleza flexible de la investigación cualitativa, el proceso analítico mantiene apertura a la aparición de nuevas categorías que puedan surgir a partir de las respuestas de los participantes. En este sentido, Cohen et al. (2018) señalan que en el proceso de análisis cualitativo pueden surgir categorías emergentes con el fin de integrar de manera adecuada la información obtenida, con el fin de incorporar y acomodar los datos de manera adecuada, evitando la presencia de casos que no se ajusten a las categorías establecidas.

Los formatos de recolección de la información son validados por dos expertas en el área de la enseñanza de lenguas ([véase Apéndice E](#)). La primera experta es Jennifer Rodríguez Rodríguez es Licenciada en Lenguas Extranjeras y Magíster en Ambientes Bilingües de Aprendizaje, con especialización en bilingüismo e inglés; cuenta con 14 años de experiencia en la enseñanza del inglés, especialmente en contextos rurales, lo que la habilita para valorar la

pertinencia y claridad de los instrumentos aplicados en estudios sobre educación bilingüe. La segunda experta es Jeimy Johana Zerda González es Licenciada en Idiomas y Magíster en Lingüística, se desempeña como docente en la Escuela de Idiomas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, lo que le otorga la formación académica y experiencia necesarias para evaluar instrumentos relacionados con enseñanza de lenguas y procesos educativos.

Recolección de Datos

La recolección de datos se desarrolló en distintos momentos dentro de los ambientes de formación técnica en contextos rurales. En una primera etapa se aplicó el cuestionario sociodemográfico a 17 aprendices de los 3 municipios; antes de responder el cuestionario, todos los aprendices firmaron el consentimiento informado ([véase Apéndice B](#)) y fueron informados sobre el propósito del estudio. Los aprendices del programa Técnico del municipio de Miraflores diligenciaron el cuestionario de manera presencial durante su jornada de formación y posteriormente, los aprendices de San Miguel de Sema y Monguí respondieron el instrumento de forma remota a través de un enlace de Google Forms ([véase Apéndice F](#)).

La fase cualitativa del estudio se llevó a cabo mediante las entrevistas semiestructuradas dirigidas a 17 aprendices y 4 instructores de bilingüismo. En primer lugar, se realizó la entrevista grupal de manera virtual, en la que participaron las investigadoras y dos instructores del área de bilingüismo con experiencia en contextos rurales. Luego, se realizaron las entrevistas individuales con aquellos instructores que no pudieron participar en la sesión grupal debido a compromisos laborales o dificultades de desplazamiento. En uno de los casos, el instructor envió sus respuestas mediante un audio que posteriormente fue transcrito para su análisis; en otro, las respuestas fueron remitidas por escrito. En los encuentros se abordaron aspectos relacionados con las actitudes de los aprendices en el aprendizaje del inglés, las barreras educativas y las

estrategias pedagógicas implementadas, con el fin de asegurar la coherencia del proceso investigativo.

Las entrevistas grupales a los aprendices se realizaron en cada uno de los programas técnicos de formación. Estas entrevistas se llevaron a cabo de manera presencial dentro de los respectivos ambientes de formación, lo que permitió generar un espacio de diálogo cercano al contexto cotidiano de aprendizaje. La participación de los aprendices fue voluntaria y se les informó previamente que la conversación sería grabada con fines exclusivamente investigativos. Durante el desarrollo de las entrevistas, los participantes respondieron a partir de sus propias vivencias, conocimientos y sentires frente al aprendizaje del inglés en su proceso formativo.

Análisis de Resultados

La información recopilada fue examinada a través del análisis cualitativo de contenido, técnica que posibilita la interpretación de manera sistemática de los discursos mediante la construcción de categorías que emergen dentro de los datos recolectados. ([véase Apéndice G](#)) Este tipo de análisis contribuye a organizar y comprender datos obtenidos de las entrevistas a instructores y aprendices SENA. En este sentido, Cohen et al. (2018) señalan que el análisis del contenido resulta pertinente para abordar temas que conectan la cultura con la organización social, además de permitir el estudio de grupos sociales y los procesos de interacción que los caracterizan. Si bien el análisis desarrollado fue principalmente de carácter cualitativo, la información recopilada mediante el cuestionario sociodemográfico constituyó un apoyo descriptivo para la comprensión e interpretación general de los resultados obtenidos. ([véase Apéndice H](#))

Mediante el análisis de contenido cualitativo, es posible detectar temas y patrones de los datos recolectados, para realizar este proceso, la técnica de la codificación posibilita identificar patrones discursivos y organizarlos en categorías. De acuerdo con Cohen et al. (2018) afirman que, mediante la codificación de los datos, el investigador puede identificar las frecuencias, es decir, los códigos que aparecen con mayor frecuencia, y los patrones, aquellos códigos que presentan conjuntamente, además de recuperar toda la información asociada a un mismo código, tanto dentro de un archivo como entre distintos archivos.

Para orientar el análisis de la información se diseñó una matriz de análisis compuesta por categorías, subcategorías e indicadores, la cual permitió clasificar de manera sistemática los fragmentos extraídos de las transcripciones de las entrevistas.



Tabla 1

Matriz de Análisis Aprendizices

Categoría	Subcategoría	Indicadores en la investigación APRENDICES
Ambiente de aprendizaje [AA]	Interacción pedagógica [AA - Ip]	Descripción de la interacción instructor–aprendiz, evocando estrategias pedagógicas y de las dinámicas del ambiente de formación.
	Ambiente bilingüe de aprendizaje [AA - Aba]	Mención de expresiones similares a “clases”, “clases de inglés”, “programa de inglés”, “formación”, “aprendizaje del inglés”
Actitudes Lingüísticas [AL]	Cognoscitiva [AL-C]	Comentarios sobre la utilidad del inglés y oportunidades laborales o académicas. Mención de experiencias previas con el idioma (positivas/negativas). Comentarios sobre influencia de docentes anteriores.
	Afectiva [AL-A]	Expresión de emociones frente al inglés (agrado, miedo, vergüenza, entusiasmo).
	Conductual [AL-Co]	Participación voluntaria o uso del idioma en actividades en inglés. Evitación de intervenciones orales. Abandono o retiro del proceso formativo. Búsqueda autónoma de recursos para aprender.
	Cognoscitivo- Afectivo [AL-CA]	Comentarios del inglés como difícil, complejo o inaccesible
	Cognoscitivo- Conductual [AL-CC]	Comentarios frecuentes en los aprendices sobre el inglés.
	Afectivo - Conductual [AL-AC]	Manifestación de ansiedad al participar oralmente

Tabla 2
Matriz de Análisis Instructores

Categoría	Subcategoría	Indicadores en la investigación INSTRUCTORES
Ambiente de aprendizaje [AA]	Interacción pedagógica [AA - Ip]	Descripción de la interacción instructor–aprendiz, evocando estrategias pedagógicas y de las dinámicas del ambiente de formación.
	Recursos y condiciones [AA - Rc]	Mención de la palabra <i>recursos</i> . Referencia al uso de los recursos y espacios formativos.
	Ambiente bilingüe de aprendizaje [AA - Aba]	Mención de expresiones similares a “ <i>clases</i> ”, “ <i>clases de inglés</i> ”, “ <i>programa de inglés</i> ”, “ <i>formación</i> ”, “ <i>aprendizaje del inglés</i> ”
Ambiente de aprendizaje rural [AAR]	Diversidad sociocultural [AAR - Ds]	Mención de características sobre nivel socioeconómico, educativo, edad y género.
	Ambientes bilingües de aprendizaje rural [AAR - Abar]	Alusión a procesos de formación del inglés en un contexto rural.
Brechas educativas rurales [BER]	Infraestructura y tecnología [BER - It]	Descripción de la falta de internet, energía, conectividad y materiales.
	Acceso y permanencia [BER - Ap]	Mención de factores asociados a la deserción escolar.
	Curriculares y pedagógicas [BER - Cp]	Especificación de contenidos descontextualizados y limitación en los tiempos de enseñanza.
	Equidad educativa [BER - Ee]	Comentarios sobre la falta de igualdad entre educación rural y urbana.
Actitudes Lingüísticas [AL]	Cognoscitiva [AL-C]	Creencia del instructor sobre el papel del inglés en la formación técnica. Postura pedagógica frente a la enseñanza del idioma. Interpretación del proceso de aprendizaje del inglés.
	Afectiva [AL-A]	Empatía del instructor frente a las condiciones de los aprendices rurales. Valoración del esfuerzo y de la realidad social del estudiante rural.
	Conductual [AL-Co]	Descripción de ajustes pedagógicos ante conductas de resistencia. Acciones pedagógicas del instructor para contextualizar el aprendizaje. Adaptación del instructor a las limitaciones de infraestructura rural.
	Cognoscitivo- Afectivo [AL-CA]	Creencia positiva sobre el valor social y laboral del idioma.
	Cognoscitivo- Conductual [AL-CC]	Justificación del instructor sobre la integración del inglés en actividades formativas o productivas como parte de su enfoque pedagógico.
	Afectivo - Conductual [AL-AC]	Manifestaciones del instructor sobre emociones o preocupaciones frente al aprendizaje del inglés que se reflejan en ajustes pedagógicos o en la manera de gestionar la participación de los aprendices.

En el análisis cualitativo de contenido, este sistema de categorías constituye el eje central del proceso analítico. De acuerdo con Schreier (2012), este método consiste en describir de manera sistemática el significado del material cualitativo, lo que implica analizar los datos mediante la clasificación organizada de segmentos del material textual. Este procedimiento permitió relacionar los discursos de los participantes con las categorías establecidas para el estudio y analizar las relaciones entre las brechas educativas rurales y las actitudes lingüísticas presentes en los ambientes bilingües de aprendizaje.

Proceso de codificación

A partir de los instrumentos aplicados se desarrolló el proceso de codificación de los datos, orientado a organizar y dar sentido a la información cualitativa recolectada. El proceso consistió en la identificación y selección de fragmentos relevantes dentro de las transcripciones de las entrevistas realizadas a aprendices e instructores, los cuales fueron posteriormente clasificados para su análisis ([Ver Apéndice I](#)).

En el análisis de contenido, la codificación es una etapa clave para organizar la información. Según Schreier (2012) la codificación se realiza asignando progresivamente partes del material a las categorías definidas dentro del marco de análisis, ya que este proceso se realiza asignando de forma sucesiva las distintas partes del material a las categorías establecidas en la matriz de análisis.

Este proceso permitió reconocer patrones y recurrencias en los discursos de aprendices e instructores, lo que facilitó la interpretación de sus experiencias y sentires frente al aprendizaje del inglés en contextos rurales. En este sentido, el uso de categorías contribuye a organizar la información y a comprender los datos particulares dentro de conceptos más amplios, ya que, como señala Schreier (2012), al clasificar información específica como ejemplo de una categoría,

se integra dicha información bajo un concepto más general. De esta manera, la codificación permitió sistematizar la información de las entrevistas y estructurar el análisis de las brechas educativas en ambientes bilingües de aprendizaje rural y su relación con las actitudes lingüísticas de los participantes ([Ver Apéndice J](#)).

Interpretación de Resultados

A partir de la categorización establecida, se desarrolló un proceso de triangulación cualitativa de tipo teórica y de datos lo que posibilitó la integración de los resultados descriptivos del cuestionario sociodemográfico ([véase Apéndice H](#)), con el fin de complementar la interpretación de las categorías y fortalecer el contraste entre la información cualitativa y cuantitativa. En el marco de esta investigación, la triangulación se concretó con la construcción de una tercera matriz, en la cual se establecieron relaciones entre las brechas educativas identificadas y las actitudes lingüísticas de los informantes. Lo anterior permitió vincular los discursos de aprendices e instructores frente a los referentes conceptuales que se sustentan, facilitando una comprensión más amplia y coherente ([Ver Apéndice J](#)).

Este ejercicio metodológico se sustenta en los planteamientos de Cohen et al. (2018), quienes señalan que la triangulación implica la incorporación de múltiples perspectivas para el análisis de un mismo fenómeno, ya sea mediante la aplicación de distintas teorías o la consideración de diversas fuentes de información, con el propósito de profundizar su comprensión. De esta manera, la matriz de triangulación no solo permite contrastar sistemáticamente la información previamente categorizada, sino también evidenciar las relaciones entre las condiciones del contexto rural y las disposiciones lingüísticas de los aprendices, robusteciendo el alcance interpretativo del análisis.

Ambiente de aprendizaje [AA]

Para el contexto SENA, el ambiente de aprendizaje se concibe como un entorno que va más allá del espacio físico del aula. Es un espacio que integra componentes formativos, socioculturales e interpersonales que estructuran la experiencia educativa. En este sentido, Hernández Jara et al. (2022) lo definen como un escenario que favorece el aprendizaje a través de la interacción entre el docente y los estudiantes, a su vez, Berrocal Contreras et al. (2024) amplían esta perspectiva y plantean que la construcción de conocimiento surge de la experiencia y del vínculo directo dentro de sus entornos cotidianos.

A partir de este enfoque, conocer las características sociodemográficas de los aprendices nos permite ubicar el análisis en un contexto concreto. De acuerdo con los resultados del cuestionario sociodemográfico, los aprendices se identificó una población intergeneracional, en la que el 31% de los participantes se ubica en el rango de 36 a 45 años, seguido por los grupos de 18 a 25 años (22%), 26 a 35 años (17%) y 56 a 65 años (17%). En cuanto al género, las mujeres representan el 57% de la muestra, mientras que los hombres corresponden al 43%. Respecto al nivel educativo, el 52% de los aprendices cuenta con educación secundaria y el 39% posee formación técnica previa ([Ver Apéndice H](#)). Estos datos evidencian la diversidad social, educativa y generacional presente en los contextos rurales de formación.

Con base en los comentarios de los aprendices, la experiencia directa en el aula constituye un eje central en relación con las dinámicas educativas implementadas, donde se destacan elementos, incluyendo, la participación activa, estrategias lúdicas y el diálogo pedagógico con el instructor, *“la clase dinámica, pues ayudan en muchas cosas, los juegos, las dinámicas evitan que uno se sature y se bloquee.”* ([Apéndice G, Aprendiz, L180](#)), *“las clases son divertidas, actividades como la del reloj, es divertido exponer”* ([Apéndice G, Aprendiz,](#)

[L97](#)). De manera complementaria, el 61% de los aprendices considera que el espacio de formación es adecuado para aprender inglés, el 35% lo percibe como regular y el 4% como muy inadecuado ([Ver Apéndice F](#)). Estos elementos muestran que el ambiente de aprendizaje trasciende lo material y se construye desde la experiencia pedagógica, siendo el instructor determinante para crear condiciones favorables para el aprendizaje.

Frente a los Ambientes de Aprendizaje Bilingües, Rodríguez y Araque (2019) cuestionan los entornos de aprendizaje tradicionales, enfatizando que deben responder a las características propias de cada lugar y a su comunidad. Esto no solo coincide con lo expresado por los aprendices, donde ellos asocian el inglés con sus contextos laborales y técnicos “*lo de la maquinaria viene escrito en inglés, instrucciones, todo ahí y es bueno saberlo.*” ([Apéndice G, Aprendiziz, L135](#)), y desde el punto de vista de los instructores quienes reconocen que “*la efectividad del proceso depende de adaptar la enseñanza a condiciones reales: tiempo limitado, recursos variables, trayectorias educativas diversas*” ([Apéndice G, Instructor, L546](#)). A partir de lo anterior, el ambiente de aprendizaje bilingüe se moldea no sólo desde un modelo de enseñanza habitual, sino por su funcionalidad en entornos reales.

Ambiente de Aprendizaje Rural [AAR]

El ambiente de aprendizaje rural del SENA, no sólo es un espacio de formación, sino un escenario profundamente influenciado por las dinámicas del entorno en el que se encuentra. Desde esta perspectiva, Carrero y González (2016) permiten comprender que la escuela rural no puede entenderse de manera aislada, ya que se construye en medio de condiciones sociales, económicas y estructurales que terminan moldeando la experiencia educativa de quienes participan en ella: “*en contextos rurales, los aprendices necesitan ver el inglés en acción dentro de su área de formación*” ([Apéndice G, Instructor, L798](#)). En este punto, la población

participante procede de tres municipios rurales: Monguí (40%), San Miguel de Sema (30%) y Miraflores (30%) ([Ver Apéndice F](#)), lo cual confirma que el análisis se ubica en escenarios formativos atravesados por dinámicas territoriales diversas, lo que evidencia una distribución relativamente equilibrada entre diferentes contextos rurales.

Estas condiciones se evidencian no solo en el entorno educativo, sino también en las representaciones sociales que atraviesan el aprendizaje del inglés. En este sentido, los instructores identifican expresiones de los aprendices como: *“yo por acá en el campo, ¿yo para qué inglés?”* ([Apéndice G, Instructor, L509](#)). Este fragmento permite evidenciar que el ambiente de aprendizaje rural del SENA también está condicionado por construcciones simbólicas que influyen en la disposición de los aprendices frente al idioma.

La UNESCO (2003) plantea que los ambientes educativos rurales deberían responder a las necesidades de las comunidades. Desde la voz de los aprendices, esta relación se refuerza en afirmaciones como: *“pues para mí es muy útil el aprender el inglés, porque en el trabajo que realizo, pues tengo que ver con muchas personas que vienen del extranjero, entonces es bien importante el practicar, el aprender y el explicar los productos que vendo.”* ([Apéndice G, Aprendiz, L49](#)). Esta percepción también se articula con la valoración positiva del idioma, pues el 74% de los aprendices considera importante aprender inglés y el 91% reconoce su posible influencia en oportunidades educativas y laborales ([Ver Apéndice F](#)).

No obstante, al contrastar este planteamiento con la realidad del SENA, se observa que dicha integración difícilmente se desarrolla de forma coherente; por el contrario, suele aparecer de manera aislada, dependiendo más de su utilidad en situaciones concretas que de una apuesta pedagógica estructurada:

“los objetivos que nosotros tenemos como instructores del SENA, muchas veces no son realistas porque no tienen en cuenta ni el contexto en el que estamos, ni las habilidades que tienen nuestros aprendices, ni tampoco, digámoslo así, sus formas de aprender”

([Apéndice G, Instructor, L128](#)). De esta manera, en coherencia con lo planteado por Corbetta et al. (2018), el ambiente bilingüe rural se configura como un espacio situado, donde el idioma adquiere sentido en función de su utilidad.

Brechas Educativas Rurales [BER]

Las brechas educativas rurales se entienden como desigualdades estructurales que afectan el acceso, la permanencia, la continuidad y la calidad de la educación en contextos rurales en comparación con los urbanos (Farfán y Correal, 2025). Estas brechas no actúan de manera independiente, sino que se entrelazan y configuran un panorama educativo marcado por condiciones sociales, económicas y territoriales que influyen directamente en las experiencias de aprendizaje.

En relación con la brecha de infraestructura y tecnología, los hallazgos evidencian condiciones de alta precariedad material que limitan el desarrollo de los procesos educativos. Los instructores describen escenarios caracterizados por la ausencia de recursos básicos, como se refleja en fragmentos: *“conectividad irregular en zonas netamente rurales”* ([Apéndice G, Instructor L511](#)), *“no hay tableros, no hay computadores”* ([Apéndice G, instructor L684-685](#)), *“se nos va la luz en plena clase y nos toca alumbrar con la luz de los teléfonos para poder dar clase”* ([Apéndice G, instructor L206-207](#)), *“a duras penas hay un techo, pero no hay ni luz ni internet”* ([Apéndices G, instructor L235](#)).

A esto se añade las particularidades del entorno rural, tales como, desplazamientos desde otros municipios a pie o en motocicleta, configurando las dinámicas de acceso y continuidad del

proceso de formación, así como, los instructores participantes lo confirman “*las limitaciones más comunes son conectividad y datos, transporte, tiempos, dispositivos adecuados si es que se trabaja de manera virtual*” ([Apéndice G, Instructor, L677](#)). Así mismo, el cuestionario evidenció que el 48% de los aprendices posee conectividad inestable, el 13% no cuenta con acceso a internet, mientras que únicamente el 39% dispone de conexión estable ([Ver Apéndice F](#)). Estas cifras permiten reforzar la presencia de limitaciones tecnológicas dentro del ambiente de aprendizaje rural, lo que implica que la formación requiere estrategias pedagógicas que sean flexibles y adaptadas al contexto.

Estas condiciones evidencian que la brecha de infraestructura no se limita al espacio del aula, sino que se extiende al territorio y a las condiciones de acceso, en coherencia con lo planteado por Foronda Macías (2021), quien señala que las limitaciones materiales afectan de manera directa la calidad de los procesos formativos. Además, es importante señalar que, si bien el SENA garantiza la oferta de formación en el municipio y la presencia del instructor, no dispone de un ambiente de formación propio. En consecuencia, los aprendices, algunas veces con apoyo del municipio, suelen gestionar los espacios donde se desarrollan las clases, los cuales en muchos casos corresponden a salones comunales, parroquiales, escuelas o lugares de residencia de alguno de los aprendices.

La brecha de acceso y permanencia se manifiesta a partir de las condiciones de vida de los aprendices, las cuales inciden en su continuidad dentro del proceso formativo. En este sentido, los instructores destacan factores como: “*muchos de ellos trabajan sus 8 horas diarias*” (Apéndice G, Instructor L594), “*... a veces llegan cansados o estresados.*” ([Apéndice G, Instructor L719](#)). Estos elementos evidencian que la permanencia en los procesos educativos no depende exclusivamente del interés del aprendiz, sino de condiciones que limitan su

participación. En coherencia con lo planteado por el MEN (2013) y Lamus de Rodríguez et al. (2022), quienes asocian la deserción con factores socioeconómicos y contextuales.

En cuanto a la brecha curricular y pedagógica, se identifica una desconexión entre los contenidos educativos y las realidades del contexto rural, lo que genera desmotivación y limita la apropiación del aprendizaje. Esto se evidencia en afirmaciones como: “*se toma como una actividad decorativa o de relleno*” ([Apéndice G, Instructor L536-537](#)), “*no basta con enseñar frases o guiones*” ([Apéndice G, Instructor L550-L551](#)), “*estamos idealizando mucho la formación*” ([Apéndice G, Instructor L439](#)). Estas expresiones permiten comprender que el problema no radica únicamente en el contenido, sino en su pertinencia y aplicabilidad, lo cual coincide con lo planteado por Farfán et al. (2025), quienes destacan la importancia de la contextualización en los procesos educativos rurales.

Finalmente, la brecha de equidad educativa se manifiesta en la desigualdad de oportunidades entre contextos rurales y urbanos, lo cual se evidencia en los discursos de los instructores: “*el idioma es para gente de ciudad*” ([Apéndice G, Instructor L709](#)), “*lo que funciona en un salón urbano no siempre funciona en una vereda*” ([Apéndice G, Instructor L745-L746](#)). Estas afirmaciones reflejan una percepción de desventaja estructural, en coherencia con la UNESCO (2017), que plantea la equidad como la garantía de condiciones educativas ajustadas a la diversidad de contextos. De manera complementaria, el cuestionario evidenció que el 65% de los aprendices percibe que no existen las mismas oportunidades para aprender inglés en contextos rurales frente a los urbanos ([Ver Apéndice F](#)), lo que fortalece la identificación de esta brecha desde la voz de los propios participantes.

Actitudes Lingüísticas [AL]

Los resultados evidencian que las actitudes lingüísticas hacia el inglés en el contexto rural SENA están fuertemente condicionados por las emociones y las disposiciones frente al idioma que emergen de las interacciones cotidianas en el aula, de las prácticas pedagógicas y de los significados que los aprendices construyen a partir de su propio contexto.

En el componente cognoscitivo, el inglés suele percibirse como un conocimiento distante y poco vinculado con la realidad de los aprendices rurales, lo anterior entra a ser reforzado por prácticas pedagógicas descontextualizadas que no dialogan con las dinámicas ni las necesidades territoriales, lo cual coincide con lo planteado por Worchel (2002), cuando enfatiza en cómo las creencias sobre un idioma orientan la actitud hacia él cuando se percibe como ajeno. No obstante, esta representación se transforma cuando el inglés se articula con las demandas reales del contexto *“así como la presencia constante del idioma en catálogos, electrodomésticos y manuales técnicos, todos vienen en inglés”*, ([Apéndice G, Aprendiz L10-11](#)), *“la mayoría de las referencias son en inglés”*, ([Apéndice G, Aprendiz L54](#)); *“si uno no entiende eso, puede cometer errores”*, ([Apéndice G, Aprendiz L59-60](#)), de esta forma cuando el aprendizaje se vincula con temáticas del programa técnico, el inglés adquiere sentido práctico y motivador, permitiendo imaginar nuevas posibilidades de interacción. *“que venga un turista a un mercado campesino”*, ([Apéndice G, Aprendiz L151](#)), lo cual demuestra que la actitud hacia el idioma depende en gran medida de la capacidad del currículo para conectarlo con las prácticas y aspiraciones del contexto rural.

En relación con el componente afectivo, los resultados muestran que, por un lado, emergen valoraciones favorables asociadas a la experiencia pedagógica: *“me motiva la profesora porque tiene unas dinámicas y le explica a uno cuando no entiende”* ([Apéndice G, Aprendiz,](#)

[L35](#)), *“es chévere la participación continua”* ([Apéndice G, Aprendiziz, L124](#)), lo que sugiere que un ambiente de aula dinámico y acompañamiento constante favorecen una disposición emocional positiva. No obstante, estos comentarios coexisten con resistencias iniciales, como lo expresa un aprendiz al afirmar que *“era muy reacia en el sentido de tema de lenguaje de inglés”* ([Apéndice G, Aprendiziz, L69](#)), lo que evidencia que dichas actitudes no son estáticas, sino que se transforman a partir de la experiencia. Este hallazgo dialoga con la tendencia positiva ya que el 91% de los aprendices manifestó una actitud favorable frente al aprendizaje del inglés, aunque un 9% mantuvo una postura neutra ([Ver Apéndice F](#)), posiblemente asociada a experiencias previas, inseguridad o falta de claridad sobre la utilidad del idioma en su contexto.

Así, el instructor contribuye a generar un ambiente emocionalmente seguro: *“lo primero que hago es crear un ambiente seguro, donde el error no se castigue”* ([Apéndice G, Instructor, L695](#)) y *“cuando sienten que no van a ser juzgados, su actitud cambia muchísimo”* ([Apéndice G, Instructor, L698](#)). Asimismo, estrategias como *“celebrar los progresos visibles, por mínimos que sean”* ([Apéndice G, Instructor, L703](#)) contribuyen a fortalecer la confianza y la autoimagen del aprendiz, lo que permite comprender que las emociones negativas no desaparecen por completo, sino que se reconfiguran en interacción con el entorno de aprendizaje. En concordancia con lo planteado por Moreno (2009), las emociones se construyen a partir de las valoraciones por una nueva lengua, y cuando estas emociones son mediadas por prácticas pedagógicas sensibles, es posible transformar progresivamente dichas actitudes hacia disposiciones más favorables.

En relación con el componente conductual, los resultados evidencian que las actitudes hacia el aprendizaje del inglés se materializan en niveles variables de participación e implicación, los cuales están estrechamente vinculados con la percepción de utilidad del idioma. Algunos aprendices reconocen estrategias activas de aprendizaje, como *“la forma*

de aprender mejor inglés es leyéndolo, escribiéndolo y relacionándolo con mi vida cotidiana.”

([Apéndice G, Aprendiz, L44](#)), lo que sugiere una disposición favorable hacia el uso práctico del idioma. Sin embargo, esta actitud coexiste con manifestaciones de desmotivación, como se refleja en expresiones del tipo “*meterme para los cursos virtuales, ya he tomado el primer curso y otra vez, y ay, qué mamera.*” ([Apéndice G, Aprendiz, L129](#)), evidenciando una baja implicación sostenida en el proceso formativo.

En este escenario, las acciones pedagógicas del instructor buscan precisamente contrarrestar dicha apatía conductual. Estrategias como “*empezamos con juegos sencillos*” ([Apéndice G, Instructor, L44](#)), “*brindándole al aprendiz esa confianza que él necesita para poder utilizar una segunda lengua o empezar a aprender una segunda lengua.*” ([Apéndice G, Instructor, L62](#)) y el uso de procesos estructurados que van desde la modelación hasta la producción autónoma, evidencian un intento por promover una participación progresiva.

No obstante, la necesidad de implementar estas estrategias también confirma que la baja participación no responde únicamente a dificultades académicas, en coherencia con lo planteado por Worchel (2002), las conductas observables son la expresión de actitudes formadas a partir de experiencias y contextos específicos. Por tanto, cuando el inglés no es percibido como una herramienta útil para avanzar, la implicación del aprendiz disminuye; en contraste, cuando el proceso se contextualiza y adquiere sentido, se favorecen conductas más activas y participativas.

Desde la perspectiva de Fishman (1988), las actitudes lingüísticas no son fenómenos individuales aislados, sino expresiones de procesos sociales que moldean como una comunidad usa, valora y legitima una lengua, en este marco se permite entender las dos subcategorías que emergen dentro de las actitudes lingüísticas identificadas en la investigación.

Los componentes cognoscitivo-afectivo y cognoscitivo-conductual. En la primera, los

participantes expresan una valoración creciente del idioma al reconocerlo como un recurso universal y necesario “*es importante, porque el inglés es un idioma universal*” ([Apéndice G, Aprendiz L11](#)); “*ya se volvió como una necesidad*” ([Apéndice G, Aprendiz L78](#)); “*aprender inglés ya es una necesidad, es algo imperativo*” ([Apéndice G, Aprendiz L156](#)) pero esta valoración convive con emociones de dificultad, inseguridad o cansancio: “*es que no es fácil*” ([Apéndice G, Aprendiz L86](#)) y “*no es un idioma que usamos día a día y el cerebro no está listo*” ([Apéndice G, Aprendiz L171](#)). Estas tensiones muestran que, aunque el inglés se percibe como valioso, su aprendizaje genera contradicción interna, oscilando entre la motivación por su utilidad y la frustración derivada de experiencias previas o de la falta de práctica. Esta contradicción también se refleja en el cuestionario donde el 70% se ubica en un nivel básico y el 26% no tiene experiencia previa con el idioma ([Ver Apéndice F](#)).

En la segunda subcategoría, la cognoscitivo-conductual, los testimonios revelan cómo estas creencias y emociones se traducen en disposiciones para actuar. Los aprendices reconocen que el inglés es necesario para desenvolverse en un mundo actualizado “*uno tiene que ir a la par que el mundo solicita*”, ([Apéndice G, Aprendiz L208-209](#)), para comprender productos y tecnologías “*uno va a hacer mercado y ya hay productos que solo vienen en inglés*”, ([Apéndice G, Aprendiz L162-163](#)).

Asimismo, cuando la enseñanza se vuelve clara y contextualizada, se fortalece la disposición a continuar aprendiendo: “*ya se me hace muy fácil, como nos lo explicó se me hizo muy fácil*” ([Apéndice G, Aprendiz L194-195](#)) y “*es importante seguir trabajándolo, para llegar a un futuro y podamos reconocer palabras*” ([Apéndice G, Aprendiz L169-170](#)). En conjunto, estas dos subcategorías muestran que la actitud hacia el inglés no depende solo de su valoración racional, sino de cómo dicha valoración se entrelaza con emociones y con la capacidad de

proyectar acciones concretas en la vida cotidiana y técnica del contexto rural.

Relación de brechas y actitudes lingüísticas

La triangulación entre las brechas identificadas y las actitudes lingüísticas de los aprendices identificó relaciones diferenciadas y las disposiciones hacia el aprendizaje del inglés, lo que permitió comprender que las actitudes lingüísticas no se dan de la misma manera, sino que resultan de factores pedagógicos, estructurales y experienciales.

Uno de los hallazgos más relevantes de este análisis se evidenció en la brecha de infraestructura y tecnología, aunque los instructores mencionaron condiciones limitantes, no se identificó una relación directa con las actitudes lingüísticas de los aprendices. En otras palabras, los aprendices en las entrevistas no mencionaron una correlación entre falta de recursos y su interés por aprender inglés. Esta ausencia lejos de indicar que la brecha no tiene impacto, por el contrario, dichas condiciones podrían llegar a percibirse como naturales dentro de la cotidianidad de los aprendices, lo cual se asume como una posibilidad analítica y no como una afirmación concluyente.

En contraste con lo anterior, la brecha de acceso y permanencia muestra un vínculo directo con los componentes cognoscitivo, afectivo y conductual de los aprendices. Estas relaciones emergen de las condiciones que enfrentan los aprendices en su realidad, lo cual influye en sus actitudes hacia el aprendizaje del inglés. En este sentido, factores como “*si emocionalmente no están bien, es difícil que conecten con el idioma.*” ([Apéndice G, Instructor, L719](#)), se enlazan con actitudes emocionales de los aprendices como “*mi primera reacción fue de preocupación*” ([Apéndice G, Aprendiz, L73](#)). Asimismo, el poco tiempo para impartir la formación “*tenemos grupos a los que vemos una vez a la semana, si los vemos una vez a la semana y en los contextos que ellos tienen, es muy complicado que ellos sigan practicando*

mientras nosotros no estamos.” ([Apéndice G, Instructor, L426](#)), se conecta directamente con lo manifestado por los aprendices *"para mí, la mayor barrera para aprender inglés es la falta de práctica"* ([Apéndice G, Aprendiz, L29](#)), esto refleja una incidencia en el componente conductual del aprendizaje.

En la brecha curricular y pedagógica, se evidencia una relación transversal con los componentes de las actitudes lingüísticas. Cuando los contenidos no son pertinentes se puede manifestar como, *“la mayor dificultad que he tenido para aprender inglés es memorizarme la cantidad de verbos que hay”* ([Apéndice G, Aprendiz, L26](#)), *“hay profesores que enseñan muy rápido, no sé la forma en explicar los temas o lo que dicen, solamente vamos a enfocarnos en esto”* ([Apéndice G, Aprendiz, L92](#)). Esto evidencia que las dinámicas de enseñanza afectan directamente la construcción de las actitudes, como lo afirma Worchel et al. (2002), quienes plantean que estas se estructuran a partir de los conocimientos previos, valoraciones subjetivas y las vivencias de los individuos.

Por último, en la brecha de equidad educativa se encontró relación con las actitudes lingüísticas cognitivas, especialmente en la percepción de desigualdad frente a contextos urbanos. Esto se expresa en afirmaciones como *“el inglés del colegio era muy quedado, uno no avanzaba de ahí”* ([Apéndice G, Aprendiz, L189](#)), *“las bases que traía del colegio la verdad no eran tan buenas”* ([Apéndice G, Aprendiz, L73](#)). En coherencia con Moreno (2009), las actitudes lingüísticas operan como indicadores de las actitudes sociales, orientadas al uso de la lengua y su uso en la sociedad. Desde esta perspectiva, las actitudes se configuran desde las creencias y posicionamientos que los individuos desarrollan en relación con su contexto.

La triangulación realizada permitió evidenciar que las brechas educativas no afectan las actitudes lingüísticas de manera uniforme, sino que establecen relaciones diferenciadas con los

componentes cognoscitivo, afectivo y conductual. En este sentido, la brecha de acceso y permanencia mostró una incidencia directa sobre los tres componentes actitudinales, dado que las interrupciones en los procesos formativos, la escasa continuidad en la práctica del idioma y las dificultades para sostener el aprendizaje generan percepciones de dificultad, sentimientos de preocupación e inseguridad, así como limitaciones en las prácticas de estudio y participación.

Por su parte, la brecha curricular y pedagógica presentó una relación transversal con todos los componentes de las actitudes lingüísticas, ya que las percepciones sobre contenidos complejos, poco contextualizados o metodologías de enseñanza poco pertinentes se asocian con frustración, desinterés y una menor disposición para participar activamente en el aprendizaje. En contraste, la brecha de equidad educativa se relacionó principalmente con el componente cognoscitivo, al evidenciar creencias de desventaja frente a estudiantes de contextos urbanos y percepciones de insuficiencia en la formación previa recibida. Finalmente, aunque la brecha de infraestructura y tecnología fue identificada tanto por aprendices como por instructores, no se encontró una relación directa con las actitudes lingüísticas. Una posible interpretación es que estas limitaciones han sido progresivamente naturalizadas dentro de la experiencia educativa rural, por lo que no son reconocidas explícitamente como factores que influyen en la disposición hacia el aprendizaje del inglés.

En conjunto, estos hallazgos permiten concluir que las actitudes lingüísticas no constituyen una consecuencia automática de las brechas educativas. Por el contrario, se configuran a partir de la interacción entre condiciones estructurales, experiencias personales, prácticas pedagógicas y los significados que los aprendices atribuyen al inglés dentro de sus trayectorias formativas. Esta comprensión amplía la lectura de las actitudes lingüísticas, al

mostrar que su construcción responde a procesos complejos y situados, más allá de una relación lineal entre limitación educativa y disposición hacia el aprendizaje.

Actitudes Lingüísticas Sin Relación Directa Con Las Brechas

El análisis también permitió identificar algunas actitudes lingüísticas de los aprendices que, aunque no se relacionan directamente con las brechas educativas estudiadas, resultan relevantes dentro de la investigación. Estos hallazgos sugieren que la actitud frente al aprendizaje del inglés no depende únicamente de ciertas condiciones; más bien, se construye a partir de la combinación de experiencias personales, prácticas pedagógicas y los significados que cada aprendiz le da al idioma.

En el componente cognoscitivo, los aprendices suelen otorgar al inglés un valor principalmente funcional, vinculado a su utilidad en escenarios globales y tecnológicos. Esto se refleja en expresiones como: *“es importante, porque el inglés es el idioma universal que, si uno viaja a otra ciudad, o los mismos adelantos tecnológicos se le exigen.”* ([Apéndice G, Aprendiz, L8-9](#)), *“pues el inglés es muy necesario, porque hoy en día, como la programación, como los sistemas, como toda la actualización sistemática y de las TIC, la mayoría viene en inglés.”* ([Apéndice G, Aprendiz, L17](#)). Sin embargo, aunque estos comentarios son positivos, muestran una forma de entender el idioma centrada en su utilidad práctica y en lo que se exige el mundo, más que en una apropiación que se conecte con sus propias experiencias y contextos.

En cuanto al componente afectivo, se reconocen posturas favorables hacia el inglés, expresadas en afirmaciones como *“a mí me fascina el inglés”* ([Apéndice G, Aprendiz, L75](#)), *“es una satisfacción personal”* ([Apéndice G, Aprendiz, L213](#)). Estas respuestas muestran una relación emocional favorable con el idioma; por ello, resulta pertinente profundizar en estas

emociones y analizarlas en relación con las experiencias educativas de los aprendices, con el fin de comprender su origen y fortalecer dichas actitudes dentro del proceso formativo.

Por su parte, en el componente conductual se observan acciones que nacen del interés propio de los aprendices, como “*tratando de leer más*” ([Apéndice G, Aprendiz, L23](#)), “*leer y tratar de salir adelante*” ([Apéndice G, Aprendiz, L25](#)). Estas iniciativas muestran compromiso; sin embargo, también sugieren que gran parte del proceso depende del esfuerzo individual, lo que invita a reflexionar sobre el acompañamiento pedagógico y las condiciones que ofrece la institución para apoyar estos aprendizajes.

Lo anterior muestra que, incluso en contextos marcados por limitaciones, los aprendices logran construir actitudes positivas frente al idioma. Esto se relaciona con lo planteado por Fishman (1988), quien señala que las actitudes lingüísticas están influenciadas por el valor social que se le atribuye a una lengua. En este sentido, los hallazgos sugieren que las brechas educativas no determinan de forma directa estas actitudes; más bien, estas se configuran a partir de la interacción entre las condiciones del contexto, las experiencias individuales, las prácticas pedagógicas y los significados sociales que se construyen alrededor del inglés. En consecuencia, la triangulación permite concluir que las actitudes lingüísticas no son una consecuencia automática de las brechas educativas, sino el resultado de procesos complejos en los que convergen factores estructurales, experienciales y socioculturales que influyen en la manera en que los aprendices perciben, sienten y actúan frente al aprendizaje del idioma.

Conclusiones

La presente investigación tuvo como propósito caracterizar las brechas educativas en los Ambientes Bilingües de Aprendizaje dentro de la formación técnica rural y analizar su relación con las actitudes lingüísticas de los aprendices frente al inglés.

Al identificar las brechas educativas presentes en los ambientes bilingües de la formación técnica rural, se evidencia que no se limitan únicamente a aspectos como la infraestructura o la conectividad, sino que se configuran de manera más amplia, reconociendo también brechas de carácter pedagógico y social, especialmente relacionadas con la desconexión entre los contenidos educativos y las realidades del contexto rural. En cuanto a la categorización de las actitudes lingüísticas de los aprendices, estas se estructuran a partir de los componentes cognoscitivo, afectivo y conductual, lo que refleja su carácter dinámico. Los aprendices reconocen el valor del inglés en ámbitos formativos y laborales; sin embargo, también experimentan emociones como inseguridad, miedo y frustración durante su proceso de aprendizaje. Esto permite afirmar que las actitudes lingüísticas no son estáticas ni iguales para todos, sino que se construyen a partir de las experiencias, creencias y contextos socioculturales de los aprendices.

La relación entre las brechas educativas y las actitudes lingüísticas no es homogénea, y presenta diferencias significativas. Algunas brechas como las vinculadas al acceso y permanencia, curriculares y pedagógicas inciden directamente en las actitudes de los aprendices. En este sentido, se identificaron actitudes positivas que no guardan relación directa con las brechas, lo que sugiere que los aprendices construyen significados propios frente al aprendizaje del inglés, incluso en contextos adversos. En contraste, la brecha de infraestructura, y tecnología no muestra una correspondencia clara; este resultado constituye un hallazgo relevante, ya que evidencia que ciertas condiciones estructurales han sido asimiladas y normalizadas por los

aprendices convirtiéndose y reflejándose en una forma de percibir y comprender la realidad educativa propia.

La revisión de la literatura aporta una mirada crítica que contribuye al campo de la educación rural y la enseñanza del inglés, al proponer una comprensión más amplia de los procesos educativos en contextos rurales. Asimismo, analizar las brechas educativas no solo desde una perspectiva más integral, sino también entender las actitudes lingüísticas como construcciones dinámicas. Sin embargo, aunque existen aportes importantes sobre brechas educativas y actitudes hacia las lenguas, aún hay vacíos teóricos; esto se hace evidente especialmente en los estudios sobre Ambientes Bilingües de aprendizaje rural, donde los desarrollos teóricos son escasos, y en lo que concierne a actitudes lingüísticas, los referentes en muchos casos provienen de enfoques clásicos que requieren ser actualizados y contextualizados.

Esta investigación evidencia cómo las condiciones estructurales, sociales y pedagógicas inciden en las actitudes lingüísticas de los aprendices. Desde un enfoque hermenéutico y mixto, la investigación logra integrar la interpretación de los significados atribuidos al aprendizaje del inglés con el análisis sistemático de datos que caracterizan la población y sus contextos formativos. Este proceso permite reconocer patrones y relaciones que revelan desigualdades educativas que no solo afectan la calidad del aprendizaje, sino también la manera en que los sujetos construyen sentido frente a su experiencia educativa.

Así entonces, se abre nuevas posibilidades especialmente en torno a la transformación de los Ambientes Bilingües de Aprendizaje en contextos rurales; además de la necesidad de fortalecer el rol docente, integrar el componente socioemocional en la enseñanza de lenguas extranjeras y profundizar en el diseño de estrategias pedagógicas contextualizadas y acciones educativas que reconozcan las particularidades del territorio y las experiencias de las comunidades rurales.

Contribuciones a los Ambientes Bilingües de Aprendizaje

La presente investigación contribuye a comprender y repensar los Ambientes Bilingües de Aprendizaje en contextos rurales, al ofrecer una mirada integral de las brechas educativas y las actitudes lingüísticas como procesos relacionados entre sí, que se edifican dentro de dinámicas sociales, culturales y pedagógicas propias de cada contexto.

La investigación permite reconocer el papel clave de las actitudes lingüísticas en los procesos de aprendizaje del inglés, al entender que estas se construyen a partir de experiencias, creencias y emociones de los aprendices, y se amplía la comprensión de cómo los aprendices se relacionan con la lengua extranjera más allá del ámbito académico, al asumir que las actitudes hacia una lengua hacen parte de las actitudes sociales de las personas. En este sentido, se confirma que la forma en que se percibe y se aprende una lengua está estrechamente vinculada con el contexto social y cultural en el que se desarrolla (Moreno, 2009).

De igual manera, resalta el papel de los instructores como agentes clave en los Ambientes Bilingües de Aprendizaje, ya que a través de sus prácticas pedagógicas no solo desarrollan contenidos, sino que generan experiencias que influyen directamente en las actitudes de los aprendices frente a la adquisición de la lengua. En este sentido, la investigación insiste en la importancia de promover ambientes educativos más contextualizados, flexibles y pertinentes, en línea con lo señalado por la OECD (2024), que destaca la necesidad de propuestas formativas que reconozcan la diversidad de los contextos y favorezcan enfoques de aprendizaje ajustados a dichas realidades.

En la misma línea, aporta una nueva mirada sobre la comprensión de las brechas educativas rurales derivadas del desajuste entre las políticas educativas y las realidades del contexto rural. Este hallazgo dialoga con lo planteado por Rodríguez (2022), quien advierte que

los modelos homogéneos pueden invisibilizar los saberes y repertorios lingüísticos de las comunidades, generando procesos de exclusión de los saberes locales.

Finalmente, en el ámbito transversal, la investigación sitúa el bienestar, la inclusión y la sostenibilidad educativa como elementos centrales para la transformación de los Ambientes Bilingües de Aprendizaje. En esta línea, Rodríguez (2022), plantea la importancia de incorporar estrategias de apoyo al aprendizaje que tengan en cuenta las diversas realidades que influyen en los procesos educativos. Esto permite entender que la enseñanza del inglés no puede centrarse únicamente en lo cognitivo, sino que debe integrar también componentes afectivos y contextuales.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos obtenidos en esta investigación sobre las brechas educativas presentes en los ambientes bilingües de aprendizaje rural y su relación con las actitudes lingüísticas de los aprendices frente al inglés, se proponen las siguientes recomendaciones dirigidas a distintos actores educativos e investigativos.

Se recomienda a las instituciones educativas y a las entidades responsables de la formación rural fortalecer los procesos de acompañamiento frente a las brechas de acceso, permanencia e infraestructura tecnológica presentes en estos contextos. Si bien los aprendices no siempre reconocen estas limitaciones como obstáculos directos en su proceso de aprendizaje del inglés, los hallazgos permiten sugerir la posible existencia de dinámicas de adaptación o naturalización frente a ciertas condiciones de precariedad, particularmente en aspectos relacionados con la conectividad, los recursos tecnológicos y los espacios de formación. De igual manera, se considera pertinente que futuras investigaciones profundicen en cómo estas experiencias podrían influir en la manera en que los aprendices perciben y afrontan las desigualdades educativas en contextos rurales. En coherencia con Ortega Bravo y Solano León (2023), es necesario avanzar hacia políticas educativas rurales que no solo atiendan las carencias materiales, sino que también reconozcan las realidades sociales, culturales y territoriales de las comunidades rurales.

A nivel nacional, se recomienda al Ministerio de Educación Nacional y a las políticas de bilingüismo promover lineamientos diferenciados para la enseñanza del inglés en contextos rurales, evitando la aplicación homogénea de estándares contruidos desde realidades urbanas. En consecuencia, es pertinente incorporar enfoques pedagógicos contextualizados, como el translingüismo, entendido como una estrategia que reconoce y aprovecha los saberes previos y

los repertorios lingüísticos de los estudiantes dentro del proceso de aprendizaje. Lo anterior coincide con lo planteado por Monroy Ramírez y Barros Bastidas (2022), quienes destacan la importancia de integrar la diversidad cultural y lingüística de las comunidades rurales en la enseñanza del inglés, favoreciendo procesos formativos más significativos, inclusivos y cercanos a las realidades de los aprendices.

En relación con futuras líneas de investigación, se considera pertinente profundizar en el análisis de las actitudes lingüísticas en otros contextos rurales y en poblaciones con características socioculturales diversas, como comunidades indígenas, campesinas y territorios donde exista presencia de lenguas ancestrales. Esto permitiría ampliar la comprensión sobre la manera en que las actitudes individuales y dinámicas culturales, sociales e identitarias inciden en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Dicha recomendación se articula con los planteamientos de Salazar Caro y Ospino Palmera (2021), así como con lo expuesto por Peña Pérez (2023), quienes destacan que las actitudes lingüísticas no se construyen de manera aislada, sino en estrecha relación con los contextos sociales, culturales y los procesos de identidad de las comunidades.

Asimismo, se sugiere desarrollar investigaciones longitudinales que permitan analizar cómo evolucionan las actitudes lingüísticas de los aprendices rurales a lo largo de su proceso formativo y cómo estas se transforman a partir de experiencias pedagógicas contextualizadas. Del mismo modo, sería pertinente investigar el impacto de metodologías como el translingüismo en ambientes bilingües rurales de formación técnica, dado que este enfoque aún presenta limitadas exploraciones en contextos educativos rurales colombianos.

Se recomienda que futuras investigaciones contemplen la participación de asistentes o agentes externos de investigación durante los procesos de recolección de información, especialmente en las entrevistas realizadas a aprendices, considerando que la presencia directa

del instructor-investigador dentro del ambiente formativo podría influir o condicionar algunas respuestas relacionadas con sus percepciones, emociones y experiencias frente al aprendizaje del inglés y las condiciones educativas del contexto rural. La incorporación de agentes externos podría favorecer ambientes de mayor confianza y espontaneidad, fortaleciendo la profundidad y autenticidad de la información recolectada.

Finalmente, se recomienda continuar investigando la relación entre las brechas educativas rurales y los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés desde enfoques interdisciplinarios que integren dimensiones pedagógicas, sociales, emocionales y culturales, permitiendo construir propuestas educativas más equitativas, inclusivas y pertinentes para las comunidades rurales colombianas.

Referencias

- Abad Peña, G., Fernández Rodríguez, K. L., Delgado Menoscal, S. E., Boderó León, J. C., y Contreras Jordán, E. N. (2021). *La investigación educativa: teoría y práctica*. Editorial Tecnocientífica Americana. <https://doi.org/10.51736/ETA2021TU3>
- Arias Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, (33), 53–62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>.
- Berrocal Contreras, D., Mauricio Díaz, A., y Pereira Hernández, S. (2024). *Comunidades de aprendizaje docente para mejoramiento de competencias investigativas y planeación curricular*. *Enunciación*, 29(1), 16-41.
- Carrero Arango, M. L. y González Ramírez, M. F (2016). *La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas*, (33), 81.
<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/1377/1312>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., y Vergara Parra, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Recuperado de <https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/3572/educacion-intercultural-bilingue-enfoque-interculturalidad-sistemas-educativos>
- Farfán Betancourt, A. M., y Correal Romero, T. F. (2025). Brechas educativas en el campo colombiano: accesibilidad, permanencia y calidad en la educación rural. *In Igar Inar*, (20), 359-389.

Fishman, J. A. (1988). *Sociología del lenguaje*. Cátedra.

Foronda Macías, D. P. (2021). La resiliencia en el contexto educativo de la ciudad de Medellín, Colombia. *Investigación y Postgrado*, 36(2), 115-139. Disponible en:

<<http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/revinpost/article/view/9683/6159>>

Hernández Jara, P. V., Miranda De Mora, I. S., y Guevara Albán, G. P. (2022). Ambientes de aprendizaje y su influencia en los niños/as de la Educación Inicial. *Journal of Science and Research*, 7(CININGEC II), 1466–1472. Recuperado a partir de

<https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/2883>

Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill/Interamericana Editores. Recuperado de

[Metodología de la investigación, 5ta Ed](#)

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill. Recuperado de

<https://bellasartes.upn.edu.co/wp-content/uploads/2024/11/METODOLOGIA-DE-LA-INVESTIGACION-Sampieri-Mendoza-2018.pdf>

Lamus de Rodríguez, T. M., Moreira Choez, J. S., Cordova Loo, C. E., y Robles García, M. G.

(2022). Deserción estudiantil durante la pandemia en la Educación Básica General.

RELIGACION Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 7(31), Artículo e210880.

<https://doi.org/10.46652/rgn.v7i31.880>

Lemos, S. L., y Rubiano, M. C. C. (2023). El Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026:

Colombia, Potencia Mundial de la Vida. *Revista Fasecolda*, (189), 64-69.

Lopez-Mendez, Kerry Alvi, Jalixto-Erazo, Hans Manuel, Malqui-Acuña, Roxana Shirley, Lazo-

Montero, Gloria Lizeth, & Palpa-Galvan, David Beto. (2025). Actitudes hacia el

- aprendizaje del inglés básico como LE y la competencia lingüística en estudiantes universitarios. *Revista InveCom*, 6(2), e602073. Epub 30 de septiembre de 2025. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16892105>
- Méndez-Cabrita, C. M. (2023). La Hermenéutica Filosófica en el Contexto Educativo. *EPISTEME KOINONIA*, 6(12), 1–3. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2557>
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles237704_archivo_pdf_marco_europeo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *La deserción escolar*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-293659_archivo_pdf_abc.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2025). *Estadísticas de deserción y permanencia en educación superior SPADIES 3.0 – Indicadores 2023*. Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES).
<https://www.mineduacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/secciones/Estadisticas-de-desercion/>
- Miranda, J.; Maldonado, S. y González, X. (2023). Desfragmentación social y transmisión intergeneracional de desigualdades educativas en jóvenes colombianos. *Pensamiento Americano*, 16(31), 1-18. <https://doi.org/10.21803/penamer.16.31.582> (Original work published 2023)
- Monroy Ramírez, Ó. M., y Barros Bastidas, C. (2022). Beneficios del translingüismo en el proceso enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el aula de una escuela rural colombiana. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (35), 63–79.
<https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2723>

- Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje* (4.^a ed.). Ariel.
- 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>
- Niño Parada, C. L., y Moreno Carrillo, Y. D. (2020). *Práctica docente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en una sede rural de básica primaria del municipio de Cúcuta: Una mirada desde la narrativa docente / EFL English teacher's classroom practice in a rural elementary school in Cúcuta: A look from the teacher's narrative* [Tesis de maestría, Universidad Francisco de Paula Santander]. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/350882444_Practica_docente_en_la_ensenanza_del_ingles_como_lengua_extranjera_en_una_sede_rural_de_basica_primaria_del_municipio_de_Cucuta_una_mirada_desde_la_narrativa_docente
- OECD (2024), *Reimagining Education, Realising Potential*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b44e2c39-en>.
- Ortega Bravo, E. E., y Solano León, E. de J. (2023). Inequidad en la educación rural en Colombia: revisión de literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 7257-7274. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4961
- Peña Pérez, P. P. (2023). *Percepciones y actitudes lingüísticas de estudiantes universitarios wayuu en torno al español en su comunidad de habla*. *Entretextos: Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe*, 17(32), 110–126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7868938>
- Rodríguez, S. y Araque, D. (2019). *Maestría en ambientes bilingües de aprendizaje*. (Trabajo de grado, Universidad Santo Tomás). Bogotá, Colombia. Repositorio Institucional

Universidad Santo Tomás. [Maestría en ambientes bilingües de aprendizaje](#)

Rodríguez, S. M. (2022). *Contribuciones a los ambientes bilingües de aprendizaje. Módulo 1:*

Características y condiciones particulares en los ambientes bilingües de aprendizaje.

Universidad Santo Tomás.

Salazar Caro, A. R., & Ospino Palmera, J. D. (2021). Las actitudes lingüísticas en la comunidad de Majayura (La Guajira): Un estudio desde los componentes cognitivo y emocional. *Lingüística y Literatura*, 42(80), 236–256.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8071804>

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE Publications.

Seibold, J. R. (2000). *La calidad integral en educación: Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 215-231. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1012/1926>

Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA. (2020). *Glosario*.

<https://www.sena.edu.co/es-co/ciudadano/Paginas/glosario.aspx>

Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA. (2025). *Lineamientos para el desarrollo de competencias lingüísticas en el SENA (Circular 43)*.

https://normograma.sena.edu.co/compilacion/docs/circular_sena_0043_2025.htm
[resaltar=bilinguism](#)

UNESCO. (2003). *La educación en un mundo plurilingüe: Documento de orientación*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728_spa

UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la

Ciencia y la Cultura (UNESCO). Recuperado de

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>

Velasco Quintero, S. J., y Castro Garzón, V. O. (2023). *La deserción en la educación rural en Colombia. Un problema multidimensional*. Una revisión documental 2007 - 2020. Universidad Pedagógica Nacional.

Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G. R., & Olson, J. M. (2002). *Psicología social*. Thomson.

PLAN NACIONAL DE DESARROLLO: [plan-nacional-de-desarrollo-2022-2026-colombia-potencia-mundial-de-la-vida.pdf](#)



Apéndices

Apéndice A. Formato de aval consentimiento de la institución. [Apéndice A -Formato AVAL](#)



Duitama, Boyacá

Miembros Comité de ética, bioética e integridad científica (CEBIC)
Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje
Universidad Santo Tomás

Cordial saludo.

A través de esta comunicación, y en calidad de mi rol como subdirector confirmo que hemos sido contextualizados acerca del proyecto de grado titulado, "Aprender desde el campo: Brechas y Percepciones en la Educación Bilingüe Rural". El cual, estará liderado por los maestrantes, **Luz Andrea Melissa Barón Baracaldo, Lissi Johanna Becerra Becerra y Angélica Rocío López Niño**, quienes actualmente, cursan la maestría en ambientes bilingües de aprendizaje de la Universidad Santo Tomás.

Desde nuestra institución comprendemos que el desarrollo del proyecto involucra un desarrollo metodológico, el cual, involucra un proceso de recolección de datos con miembros de esta comunidad. En este sentido, se nos ha informado que se recogerán datos mediante dos instrumentos los cuales son: cuestionario demográfico y entrevistas a los participantes, los cuales serán aplicados por los maestrantes **Luz Andrea Melissa Barón Baracaldo y Lissi Johanna Becerra Becerra**, quienes actualmente ejercen como instructores de bilingüismo en el Centro de Gestión Administrativa y Fortalecimiento Empresarial y Centro De Desarrollo Agropecuario Y Agroindustrial respectivamente. Dichos instrumentos se gestionarán mediante previo consentimiento informado con los diferentes participantes (aprendices e instructores).

También, se aclaró que, en el marco del desarrollo del proyecto, el equipo investigador socializará los resultados y/o diseminará la información, según los términos definidos por la institución en formato digital, mediante un reporte o informe y/o reunión. La información será accesible para la comunidad educativa y se reitera la disposición del equipo investigador para responder preguntas o inquietudes que surjan a partir del proyecto. Para ello, estará siempre disponible los investigadores mencionados.

Como institución que avala el proyecto, entendemos que el acceso a los hallazgos y resultados nos beneficiará en términos de aporte al seguimiento del proceso investigativo y al fortalecimiento del saber, ya que el proyecto contribuirá a la comprensión de las brechas y percepciones del aprendizaje del inglés en contextos rurales, y servirá como base para la reflexión académica en ambientes de aprendizaje bilingües.

Se firma la carta de aval por parte de la institución

SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE SENA
CENTRO DE DESARROLLO AGROPECUARIO Y AGROINDUSTRIAL CEDEAGRO
KILOMETRO 1 VIA PAIPA

ENITH YADIRA RAMIREZ CAMARGO
SUBDIRECTOR (E) DE CENTRO
eramirez@sena.edu.co
Duitama, Boyacá

Miembros Comité de ética, bioética e integridad científica (CEBIC)



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797

Apéndice B. Formato de consentimiento informado diligenciado por aprendices.

Apéndice B - Formato Consentimiento

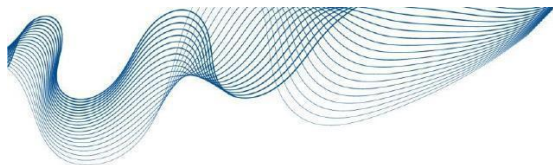


“Aprender desde el campo: Brechas y Percepciones en la Educación Bilingüe Rural”

FORMATO CONSENTIMIENTO INFORMADO PARTICIPANTES

Yo _____
con número de cédula _____ manifiesto:

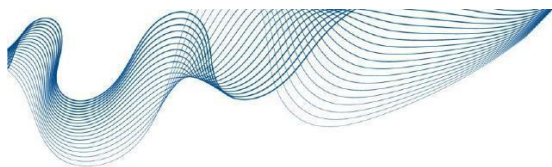
1. Que he sido invitado a ser participante en el proyecto investigativo titulado:
“Aprender desde el campo: Brechas y Percepciones en la Educación Bilingüe Rural”, el cual, es liderado por los maestrantes, Luz Andrea Melissa Barón Baracaldo, Lissi Johana Becerra Becerra y Angélica Rocío López Niño, en el marco de su proyecto de grado para el programa de maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje de la Universidad Santo Tomás. Se me explicó que el objetivo principal del proyecto es: Comprender las brechas educativas en programas de formación técnica en zonas rurales y las percepciones de los aprendices respecto a la lengua extranjera en ambientes bilingües de aprendizaje rural.
2. Se me informó sobre el problema de investigación, el cual, está centrado en ¿Cuáles son las brechas educativas y percepciones que enmarcan los ambientes bilingües de aprendizaje rural?
3. Se me ha indicado el propósito y el procedimiento del proyecto investigativo y de qué manera involucrará la recolección de la información mediante la implementación de instrumentos, a través de los cuales, seré partícipe y otorgo consentimiento. Estos instrumentos responden a un diseño metodológico mixto.
4. Se me aclaró en términos de los **resultados esperados**, las contribuciones y aportes en la comunidad y el campo del conocimiento, ya que el proyecto contribuirá a la comprensión de las brechas y percepciones del aprendizaje del inglés en contextos rurales, y servirá como base para la reflexión académica en ambientes de aprendizaje bilingües.
5. Se me informó qué, **los resultados del proyecto serán divulgados**, a través del reporte, y la presentación oral derivada del mismo para su evaluación, y se me aclaró que resultados parciales y finales probablemente, se divulguen en eventos educativos, académicos e investigativos, así como revistas o Journal (s) relacionadas con la temática y el objetivo de la investigación, respetando los términos de confidencialidad y habeas data que se presentan en este formato de consentimiento.



6. Se me contextualizó que, en tanto que el proyecto forma parte del proceso investigativo y formativo de la maestría en ambientes bilingües de aprendizaje de la Universidad Santo Tomás, los resultados del proyecto estarán igualmente, visibles en el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación, CRAI, respetando los términos de confidencialidad y habeas data que se presentan en este formato de consentimiento.
7. Que he sido contextualizado acerca de **los beneficios** al ser participante del proyecto:
 - (i) El proyecto beneficiará el avance del conocimiento, en términos de los saberes del programa de la maestría y sus núcleos, el bilingüismo y los ambientes de aprendizaje.
 - (ii) La información que suministre será parte de la reflexión y el análisis que realice el equipo investigador en virtud de su posicionamiento crítico e interpretación de la información como aporte para el conocimiento, la formación posgradual, y el avance educativo, según las dinámicas educativas actuales, así como el fortalecimiento pedagógico y epistemológico.
 - (iii) Mejora en la calidad de la enseñanza bilingüe, al identificar brechas y percepciones propias con la intención de aportar a la investigación.

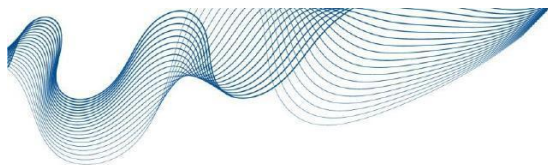
Que he recibido la información acerca de los **riesgos del proyecto investigativo**:

- (i) El equipo investigador ha evaluado los riesgos posibles psicológicos, físicos, comunitarios y psicosociales, sin identificar alguno, explícitamente. Sin embargo, en caso de identificarse algún tipo de riesgo, este me será comunicado y mitigado focalizando el proceso de recolección de la información únicamente en la información pertinente al objetivo del proyecto, mencionado previamente, sin ningún tipo de afectación.
 - (ii) Soy consciente de que el proyecto no implica riesgos de sustancias peligrosas, químicas, y otros materiales. Tampoco, implica un riesgo en el área ambiental y/o ecológica.
8. Que he sido informado **el protocolo de manejo de datos y habeas data** con las siguientes aclaraciones sobre el procedimiento:
 - a. Se me ha indicado el propósito, el procedimiento del proyecto investigativo y el tipo de muestra, así como, de qué manera seré partícipe en la recolección de la información, según los instrumentos del proyecto, a través de los cuales, otorgo consentimiento.



- b. Se me especificó, de qué manera se almacenará la información, y cómo se garantiza el manejo responsable de dichos datos, mediante su ordenamiento en carpeta OneDrive de Microsoft, la cual, tendrá uso restringido, únicamente, el equipo investigador conformado por los maestrantes, su director y el docente del curso, *opción de grado* de la maestría, a través de las cuentas de correo institucional de la Universidad Santo Tomás. La carpeta será compartida como material de lectura con el jurado del proyecto.
- c. Se me aclararon los términos de confidencialidad acerca del almacenamiento de datos, el cual, estará bajo la responsabilidad del equipo investigador; se me informó que, dicha información no se compartirá con terceros, y que, en caso de divulgarse los resultados, se hará una selección de datos representativos, que no involucren información sensible o personal de los participantes.
- d. Se me informó que, tengo derecho a conocer los resultados del proyecto, así como también, a retirar mi consentimiento para el uso de muestras y datos en cualquier momento, mediante solicitud escrita vía email enviada al equipo investigador. Recíprocamente, el equipo investigador me informará cuando el proyecto esté terminado y me compartirá la presentación que sintetiza el desarrollo de este, vía email; como participante tengo derecho a solicitar el acceso desde el repositorio CRAI o el reporte escrito, si así lo solicito. También, se me especificó que, puedo solicitar aclaraciones sobre los resultados a los integrantes del equipo investigador.
- e. Se me indicó que para efectos de confidencialidad y habeas data, mis datos serán anónimos, en términos de protección de mi identidad, mediante asignación de seudónimo o codificación definida por el equipo investigador; por lo tanto, no se hará mención explícita de mi nombre u otros aspectos sensibles respecto a mi información personal.
- f. Comprendo que mi participación es completamente voluntaria y que puedo retirar mi participación en cualquier momento, así como puedo solicitar rectificación y/o cancelación de la información, que suministre como participante y su respectiva divulgación.
- g. Entiendo que para efectos de preguntas e inquietudes relacionadas con el proyecto puedo contactar a los maestrantes investigadores:

Luz Andrea Melissa Barón Baracaldo



luz.baracaldobar@usantotomas.edu.co

WhatsApp: 3142524672

Lissi Johana Becerra Becerra

lissi.becerrabec@usantotomas.edu.co

WhatsApp: 3022973025

Angélica Rocío López Niño

angelicaninolop@usantotomas.edu.co

WhatsApp: 3214306219

- h. Recibo igualmente, un duplicado de este formato de consentimiento informado.
- i. En consecuencia, **doy mi consentimiento** para participar en el proyecto; asimismo, autorizo el tratamiento de datos personales, de acuerdo con los términos expresados en este documento.

Nombre participante _____

Firma _____

Apéndice C. Formato Instrumento 1 - Cuestionario Sociodemográfico.

Apéndice C - Formato instrumento 1



Impacto de las brechas educativas en ambientes bilingües de aprendizaje rurales CUESTIONARIO

Investigadoras: Becerra Becerra Lissi Johanna, Barón Baracaldo Luz Andrea Melissa y López Niño Angélica Rocio

Objetivo específico: Caracterizar las brechas educativas presentes en los programas de formación técnica en zonas rurales y su relación con ambientes bilingües de aprendizaje.

La presente encuesta tiene como finalidad recolectar información socio demográfica y a su vez las percepciones de los aprendices sobre el proceso de aprendizaje del inglés en el contexto rural.

1. Ocupación: _____ 2. Edad: _____ 3. Municipio: _____

4. Género: ☐ Hombre ☐ Mujer ☐ Otro, cuál? _____ ☐ Prefiero no responder

5. Nivel de educación: ☐ Primaria ☐ Secundaria ☐ Media ☐ Técnico ☐ Otro: _____

6. Medio de transporte principal: ☐ A pie ☐ Moto ☐ Bus ☐ Otro

7. Acceso a internet: ☐ Sí (bueno) ☐ Sí (inestable) ☐ No ☐ Prefiero no responder

8. Experiencia previa con inglés: ☐ Ninguna ☐ Básica ☐ Intermedia

9. ¿Es importante aprender inglés?

☐ Totalmente en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo ☐ De acuerdo
☐ Totalmente de acuerdo

10. ¿Cómo describiría su actitud frente al aprendizaje del inglés?

☐ Muy negativa ☐ Negativa ☐ Neutra ☐ Positiva ☐ Muy positiva

11. ¿Considera que el inglés puede influir en sus oportunidades educativas o laborales?

☐ Nada ☐ Poco ☐ Regular ☐ Mucho ☐ Totalmente

12. ¿El lugar donde se desarrolla la formación cuenta con una infraestructura adecuada para aprender inglés?

☐ Muy inadecuada ☐ Inadecuada ☐ Regular ☐ Adecuada ☐ Muy adecuada

13. ¿Los contenidos de inglés se relacionan con las necesidades de su vida y su trabajo en el campo?

☐ Muy inadecuada ☐ Inadecuada ☐ Regular ☐ Adecuada ☐ Muy adecuada

14. ¿Los aprendices de zonas rurales tienen las mismas oportunidades de aprender inglés que los de zonas urbanas?.

☐ Totalmente en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo ☐ De acuerdo
☐ Totalmente de acuerdo

15. ¿Los recursos didácticos (libros, audios y videos) y los materiales de formación (cuadernos y computadores) disponibles son suficientes y adecuados para apoyar su aprendizaje del idioma inglés?

☐ Totalmente en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo ☐ De acuerdo
☐ Totalmente de acuerdo

16. ¿Siente apoyo por parte de la institución frente al proceso de aprendizaje del inglés?

☐ Nada ☐ Poco ☐ Regular ☐ Mucho ☐ Totalmente



BOGOTÁ - Línea gratuita nacional: 01 8000 11180 PBX: (+57) 587 8797 / www.usta.edu.co / admisiones@usantotomas.edu.co / Carrera 9 No. 51-11
VICERRECTORÍA GENERAL DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA (VUAD) - Tel.: (+57) 595 0000 / www.ustadistancia.edu.co / admisiones@ustadistancia.edu.co / Carrera 10 No. 72-50



Apéndice D. Formato Instrumento 2. Entrevista.

Apéndice D - Formato instrumento 2



Aprender desde el campo: Brechas y Actitudes Lingüísticas en la Educación Bilingüe

Rural

Ficha técnica	Hora:
Fecha:	
Lugar (ciudad y sitio específico):	
Nombre del entrevistador:	
Nombre del entrevistado:	
Objetivo de la entrevista:	
Duración de la entrevista (tiempo aproximado):	
Testigo (el participante lo definirá)	
Medio de interacción o lugar:	

PREGUNTAS

Componente Cognoscitivo

Pregunta orientadora:

¿Cómo cree que el inglés puede influir en las oportunidades económicas o de empleo?

Preguntas auxiliares:

¿Qué tan importante considera que es aprender inglés para las personas de su comunidad rural y por qué?

¿Cómo cree que el dominio del inglés puede influir en su futuro profesional?

¿Cómo percibe la presencia o importancia del inglés en su campo laboral o técnico?

¿Qué tipos de trabajos o sectores en su comunidad cree que podrían requerir el uso del inglés?

¿Qué dificultades o barreras ha enfrentado al aprender inglés y cómo las ha manejado?

¿Cómo percibe las oportunidades que tienen las personas de su comunidad para aprender inglés?



Componente Afectivo

¿Qué lo motiva a usted a aprender inglés?

Preguntas auxiliares:

¿Qué representa para usted aprender inglés y cómo le gustaría usarlo en su vida personal o cotidiana?

¿Cómo vive sus clases de inglés dentro de su programa técnico? ¿Qué aspectos le resultan más agradables?

¿Ha pensado en estudiar, trabajar o viajar a un país donde se hable inglés? ¿Por qué le interesaría o no?

Componente Conductual

Pregunta orientadora:

¿Ha tenido alguna experiencia en la que el inglés haya sido útil o necesario en su trabajo o práctica técnica?

Preguntas auxiliares:

¿Qué tipo de actividades o metodologías en clase le resultan más útiles o agradables para aprender inglés?

¿Ha notado que el inglés se valore o se exija en trabajos o sectores relacionados con su formación? ¿Qué piensa de eso?



Aprender desde el campo: Brechas y Actitudes Lingüísticas en la Educación Bilingüe

Rural

Ficha técnica

Fecha:

Hora:

Lugar (ciudad y sitio específico):

Nombre del entrevistador:

Nombre del entrevistado:

Objetivo de la entrevista:

Duración de la entrevista (tiempo aproximado):

Testigo (el participante lo definirá)

Medio de interacción o lugar:

PREGUNTAS

Componente Cognoscitivo

Pregunta orientadora:

¿Cómo perciben usted y sus aprendices el papel del inglés dentro de la formación técnica que imparten en el SENA?

Preguntas auxiliares:

¿Qué importancia considera que debería tener el inglés dentro de los programas técnicos? ¿Por qué cree que debería (o no) ser un componente obligatorio?

¿Cómo valora el nivel de dominio del inglés que alcanzan los aprendices al finalizar su proceso formativo?

¿Qué tipo de inglés considera más pertinente para los aprendices rurales: un inglés general para la comunicación cotidiana o un inglés técnico orientado al trabajo? ¿Por qué?



¿Qué sectores económicos o productivos de la región ha identificado como aquellos que más demandan el uso del inglés?

Componente Afectivo

Pregunta orientadora:

¿Cómo maneja o aborda el temor, la inseguridad o la falta de confianza que manifiestan algunos aprendices frente al uso del idioma?

Preguntas auxiliares:

Desde su experiencia, ¿qué factores personales o emocionales influyen en la motivación o desmotivación de los aprendices hacia el aprendizaje del inglés?

¿Qué

Componente Conductual

Pregunta orientadora:

¿Cómo integra en sus clases el uso del inglés en contextos reales de trabajo o de formación técnica?

Preguntas auxiliares:

¿Qué estrategias o actividades pedagógicas utiliza para conectar el aprendizaje del inglés con el campo laboral o productivo específico de los aprendices?

Desde su experiencia, ¿en qué medida los egresados aplican el inglés en sus entornos laborales o productivos?



Apéndice E. Validación Expertos.

Ápndice E - Validación Expertos

Preguntas auxiliares:

1. ¿Podría compartir algún caso o experiencia en la que un aprendiz o egresado haya mejorado sus condiciones laborales o salariales gracias al dominio del inglés?
 - a. Claridad: ☐1 ☐2 ☐3 ☒4
 - b. Coherencia: ☐1 ☐2 ☐3 ☒4
 - c. Relevancia: ☐1 ☐2 ☐3 ☒4
 - d. Pertinencia: ☐1 ☐2 ☐3 ☒4
 - e. Observaciones: _____
 - f. _____
2. ¿Qué limitaciones económicas identifica en los aprendices que pueden afectar su aprendizaje o acceso a recursos para el estudio del idioma?
 - a. Claridad: ☐1 ☐2 ☐3 ☒4
 - b. Coherencia: ☐1 ☐2 ☐3 ☒4
 - c. Relevancia: ☐1 ☐2 ☐3 ☒4
 - d. Pertinencia: ☐1 ☐2 ☐3 ☒4
 - e. Observaciones: _____

Observaciones generales

¿El cuestionario evalúa adecuadamente las percepciones y experiencias de los aprendices rurales sobre el aprendizaje del inglés?

☒ **Si** ☐ Parcialmente ☐ No

Recomendación general:

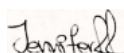
☐ Aprobación sin cambios

☒ **Aprobación con ajustes menores**

☐ Revisión profunda

Observaciones adicionales: **Sólo revisar un poco la parte de redacción de algunas preguntas.**

Firma del experto

- Firma: 
- Fecha: 27 de octubre de 2025

Apéndice F. Datos Recolección – Instrumento 1.

Apéndice F - Datos Recolección - Instrumento 1

Correo: Lu... Primer ins... Impacto d... 5. Formato... Acuerdos... Opcion de... Panel de c... Descargar... +

usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:r/personal/yunyepes_usta_edu_co/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7BF2D9D79D-A889-45F4-BC1...

Impacto de las brechas educativas en ambientes bilingües de aprendizaje rurales (Respuestas)

Search for tools, help, and more (Alt - Luz Andrea Meliss...)

File Home Insert Share Page Layout Formulas Data Review View Automate Help Draw Table Design Comments Editing Share

B3 X fx Independiente

1. Ocupación:	2. Edad:	3. Municipio:	4. Género:	Si marcó la opción 'Otro', por favor escriba cuál	5. Nivel de Educación:	Si marcó la opción 'Otro', por favor escriba cuál	6. Nivel de Educación:
2		23 San Miguel de Sema	Hombre		Técnico		Mo
3		41 San Miguel de Sema	Mujer		Técnico		Otro
4		40 San miguel de sema	Mujer		Secundaria		Bus
5		39 San Miguel de sema	Boy	Mujer	Secundaria		A p
6		54 San Miguel de sema	Mujer		Secundaria		A p
7	Aprendiz y hogar 47 años	San Miguel de sema	boy	Mujer	Secundaria		Mo
8	Ama de casa	62 San Miguel de Sema	boy	Mujer	Secundaria		A p
9	Aprendiz	19 Miraflores	Mujer		Técnico		a pi
10	Aprendiz	36 Miraflores	Mujer		Técnico		A p
11	Aprendiz	31 Miraflores	Mujer		Técnico		A p
12	Aprendiz	18 Miraflores	Mujer		Secundaria		Mo

Respuestas de formulario 1 +

Apéndice G. Recolección y Codificación – Instrumento 2

Apéndice G - Recolección y Codificación – Instrumento 2

1 TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTAS APRENDICES

2 Transcripción Entrevista Grupal Aprendices 1

3 **Entrevistador:** ¿Cómo cree que el inglés puede influir en las oportunidades económicas o
4 de empleo?

5 **Aprendiz 1:** Influye positivamente, porque hoy en día la globalización de la economía
6 indica que uno de los idiomas que más se maneja en cuestión de internacionales es el
7 inglés.

8 **Aprendiz 2:** Es importante, porque el inglés es el idioma universal que, si uno viaja a otra
9 ciudad, o los mismos adelantos tecnológicos se le exigen.

10 **Aprendiz 3:** El inglés, los catálogos de lo que uno compra, los electrodomésticos, todos
11 vienen en inglés. Es importante el inglés, porque el inglés es un idioma universal.

12 **Entrevistador:** ¿Qué lo motivó a usted a aprender inglés?

13 **Aprendiz 2:** Me motivó a estudiar inglés porque el estudio que estoy realizando, se ven
14 muchas plantillas en inglés, y para la utilización o compra de elementos se requiere.

15 **Entrevistador:** ¿Qué estás estudiando?

16 **Aprendiz 2:** Fotovoltaica.

17 **Aprendiz 3:** Pues el inglés es muy necesario, porque hoy en día, como la programación,
18 como los sistemas, como toda la actualización sistemática y de las TIC, la mayoría viene
19 en inglés.

20 **Entrevistador:** ¿Qué dificultades o barreras ha enfrentado al aprender el inglés y cómo
21 maneja esto?

22 **Aprendiz 4:** Una de las dificultades, pues, es la pronunciación y la escritura, y, pues,
23 ¿cómo lo maneja? Tratando de leer más, de buscar más en los diccionarios.

24 **Aprendiz 5:** Pues, la verdad, es hay veces uno mismo que se pone una barrera en entre el
25 estudio, pero pues todo ayuda es con el aprendizaje, leer y tratar de salir adelante.

26 **Aprendiz 6:** La mayor dificultad que he tenido para aprender inglés es memorizarme la
27 cantidad de verbos que hay, y puedes relacionarlos cuando preguntan algo, pero ¿de qué
28 están hablando? ¿Me repite, por favor? Repeat please. Ok.

29 **Aprendiz 2:** Para mí, la mayor barrera para aprender inglés es la falta de práctica.

30 **Entrevistador:** ¿Cómo vive sus clases de inglés dentro de su programa técnico?
31 ¿Qué aspectos le resultan agradables?

32 **Aprendiz 1:** Yo vivo mi programa de inglés dentro de mi formación técnica, de una manera
33 abierta a aprender, ¿qué me motiva? La forma de enseñanza y la forma de socialización que
34 tiene los instructores

1 TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTAS INSTRUCTORES

2 Entrevista 1: Instructor 1 y 2

3 **Instructor 1:** Ok, entonces, bueno, buenas tardes. Mi nombre es xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx,
4 yo soy licenciado en lenguas extranjeras inglés francés. Soy egresado de la Universidad de
5 xxxxxxxxx y he estado trabajando con la institución Sena desde hace ya con este, 7 años, he
6 trabajado en territorios rurales, en ciudades, en este momento estoy trabajando con el Sena de
7 Vélez, que, pues, es principalmente rural, ¿listo? Muchas gracias por invitarme.

8 **E1:** Bueno, Gracias profe

9 **Instructor 2:** Bueno, buenas tardes. Mi nombre es xxxxxxxxx, también soy egresada de la
10 Universidad de xxxxxxx. Soy licenciada en lenguas extranjeras, también con especialidad en
11 inglés y francés, al igual que xxxxxx. Y ya llevo trabajando con el Sena 11 años, específicamente
12 empecé con el centro minero, en un programa que era precisamente con comunidades rurales en
13 la parte de Villa de Leyva, los alrededores de Villa de Leyva. Y después empecé a trabajar con
14 CEGAFE acá en Tunja, con diferentes áreas, empecé desde el sector turismo, mesa y bar, y
15 pasé también por técnicos y tecnólogos en áreas como talento humano, contabilidad, gestión
16 empresarial. Y justamente el año pasado empecé a trabajar con CampeSena y visité diferentes
17 poblaciones rurales en áreas que tienen que ver con la parte de turismo, con la parte de música
18 y la parte de recreación.

19 **E1:** Muchas gracias profe

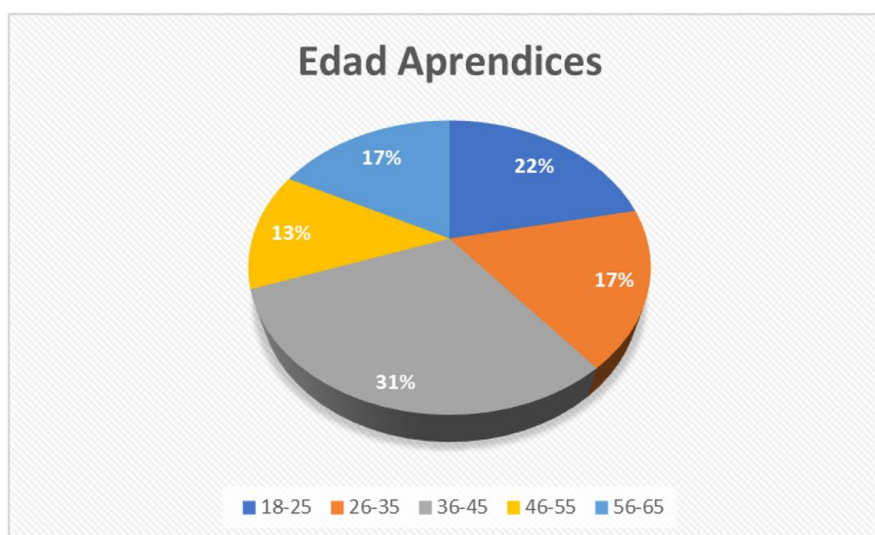
20 **E2:** Agradecemos su participación en esta entrevista, y debido a la experiencia que ustedes han
21 tenido en esta parte de enseñanza rural, específicamente, la que ustedes hablaron, especialmente
22 en el área de CampeSena, nosotros quisiéramos saber, ¿ustedes cómo perciben el papel de los
23 aprendices dentro de la formación técnica que imparten en el Sena, especialmente
24 en la enseñanza del inglés?

25 **Instructor 1:** Bueno, pues, si quieren, empiezo yo por acá. Esto, bueno, con respecto a la
26 enseñanza del inglés en territorios rurales, es bastante complicado, la verdad, es bastante
27 complicado porque, pues, lógicamente, los muchachos tienen bases muy limitadas con respecto
28 a lo que es inglés. Por ejemplo, o uno llega a diferentes pueblos, por ejemplo, El Peñón o La
29 Belleza, o los pueblos que estoy atendiendo ahora, ellos muy rara vez ven inglés en el
30 bachillerato. Entonces, ¿qué pasa? Pues, lógicamente, si van a ser un técnico o un tecnólogo,
31 pues el técnico exige cierto nivel de educación, hasta noveno grado, o el tecnólogo o el
32 bachillerato completo, pero resulta y pasa que ellos no tienen ninguna base sólida del inglés
33 porque nunca han tenido un docente de inglés.
34 Entonces, al principio, sí suele ser un poco chocante para ellos, porque ellos dicen, no, yo no soy
35 capaz, no, no voy a ser capaz, yo nunca vi eso... (inaudible)... que llegamos a territorios rurales y
36 por la escasa, o limitada parte educativa que ellos tienen con respecto al área, pues se sienten
37 como intimidados al inicio, ¿sí? Entonces, ese es el principal inconveniente que uno encuentra en
38 esas comunidades rurales.

Apéndice H. Análisis de la información – Instrumento 1

Apéndice H- Análisis de la información – Instrumento 1

2. Edad



En el gráfico se muestran los rangos de edades del grupo de aprendices participantes en el estudio, conformado por un total de 23 personas. Se destaca que el rango de edades entre 36 a 45 años representa el 31% de la muestra, equivalente a 7 aprendices, indicando presencia notable de adultos en la etapa media de su vida en el proceso de formación. En contraste, tenemos el grupo de 18 a 25 el cual abarca el 22% de los participantes (cinco aprendices), evidenciando la participación temprana de jóvenes en fases iniciales de formación.

De igual manera, los rangos de 26 a 35 y 56 a 65 años cuentan con un porcentaje del 17% cada uno, equivalente a 4 aprendices por rango, lo cual representa una inclusión intergeneracional equitativa en el grupo. Finalmente, el grupo de 46 a 55 años tiene la menor representación, con un 13% (3 aprendices). En conjunto estos datos revelan una muestra diversa que incluye las edades del grupo de muestra, lo que permite analizar las diversas dinámicas y experiencias en su ambiente de aprendizaje.



Apéndice I. Análisis de la información – Instrumento 2

Apéndice I -Análisis de la información – Instrumento 2

ANÁLISIS INSTRUMENTO - ENTREVISTA

Categoría	Subcategoría	Indicadores Instructores	Fragmentos Instructores
Ambiente de aprendizaje [AA]	Interacción pedagógica [AA - Ip]	Descripción de la interacción instructor-aprendiz, evocando estrategias pedagógicas y del dinámicas del ambiente de formación.	"por eso siempre priorizo en mi caso personal un ambiente de aprendizaje seguro" (L494-495)/ "Normalizo el error como parte del proceso y organizo la participación de manera gradual" (L495-496) / "esas dos reglas las manejo y permiten que los aprendices desde el inicio comprendan que ese es un ambiente precisamente para que ellos puedan equivocarse y aprender" (L515-517) / "trabajo con tareas auténticas: descripciones cortas de producto, materiales, origen, procesos; simulaciones de atención al cliente o a visitantes; elaboración de mini guiones para ventas; y lectura guiada de información relevante" (L580-582) / "trabajo con estructuras y variaciones para que el aprendiz entienda el significado y pueda modificar lo que dice según el contexto" (L656-657) / "Incluyo profundización gramatical funcional: comparativos, cantidades, tiempos básicos, preguntas, siempre al servicio de una tarea real" (L657-659)/ "Les recuerdo que nadie aprende un idioma sin equivocarse y que cada intento, por pequeño que parezca, ya es un avance." (L.713-714) "También uso actividades muy sencillas al inicio: juegos cortos, diálogos guiados, repeticiones en coro." (L.716-717) "Por último, trato de acercar el idioma a su realidad rural." (L.720) "También es importante trabajar competencias blandas junto con el inglés." (L.744) "Si las clases de inglés integran estas habilidades, el aprendizaje se vuelve más completo." Por ejemplo, hacer actividades donde deban negociar ideas, presentar proyectos simples o explicar un proceso técnico en inglés fortalece su seguridad y su capacidad de expresarse en diferentes escenarios." (L.746-749) / "Mirar los problemas que tienen. Yo trato de acercarme mucho a ellos y ser muy empático y entender las situaciones de cada uno de ellos." (L.312-313)/ "hacer como un sondeo al inicio, el primer día de clase, para que ellos lo conozcan y se sientan con uno más cómodo." (L.314-315) / "que uno es una persona que los va a entender, que no los va a llegar a como que, bueno, si usted no es capaz, usted es un bruto o usted no le sirve esto, no." (L.315-317) / "Simplemente que todos somos personas, tenemos tipos de aprendizaje distintos y que poco a poco lo vamos a ir logrando." (L.317-318)
	Recursos y Condiciones [AA - Rc]	Mención de la palabra recursos. Referencia al uso de los recursos y espacios formativos.	"la efectividad del proceso depende de adaptar la enseñanza a condiciones reales: tiempo limitado, recursos variables, trayectorias educativas diversas" (L562-563) / "procura planear estrategias de bajo costo, recursos ligeros y actividades que se puedan sostener con lo posible, con lo disponible" (L697-699) / "todo hace parte de la experiencia y de los recursos y cómo uno se puede acoplar a ellos para poder ofrecer la mayor cantidad con la mejor calidad" (L703-704) / "También, he aprendido a valorar la resiliencia de las comunidades rurales". (L.766) / "hay muchas variables que que nosotros debemos tener en cuenta y que, lastimosamente, pues nosotros nos seguimos enfrentando a eso." (L.214-215)
	Ambiente bilingüe de aprendizaje [AA - Aba]	Mención de expresiones similares a "clases", "clases de inglés", "programa de inglés", "formación", "aprendizaje del inglés"	"en algunos casos eran cursos específicamente en inglés. En otros se trabajaba sobre proyectos productivos" (L502-503) / "Articule el inglés en proyectos productivos, artesanías y turismo" (L540) / "para que el idioma no quedara como un contenido decorativo sino como un recurso para resolver necesidades reales" (L541-542) / "el inglés se vuelve una herramienta para visibilizar el emprendimiento, mejorar la interacción con visitantes y fortalecer procesos de comercialización" (L574-575) / "no basta con memorizar frases; se requiere una base lingüística funcional que permita comprender lo que se dice y ajustar el mensaje según la situación" (L564-566) / "Desde mi experiencia, yo percibo el inglés como un componente que complementa la formación técnica..." (L.771-772) / "En mi experiencia, el nivel de inglés que alcanzan los aprendices al finalizar su proceso formativo suele ser básico, pero funcional." (L.788-789) / "Creo que ambos tipos de inglés son importantes..." (L.804) / "con respecto a la enseñanza del inglés en territorios rurales, es bastante complicado, la verdad, es bastante complicado." (L.25-26) / "los muchachos tienen bases muy limitadas con respecto a lo que es inglés." (L.27-28)
Ambiente de aprendizaje rural [AAR]	Diversidad sociocultural [AAR - Ds]	Mención de características sobre nivel socioeconómico, educativo, edad y género.	"sobre todo en el sector rural: "yo no soy bueno para idiomas", "yo no sirvo para eso", "yo por acá en el campo, ¿yo para qué inglés?" / "he tenido grupos con aprendices de edades entre los 15 y los 60." / "Muchos jóvenes tienen responsabilidades en el hogar o en el campo, / "Los aprendices rurales suelen tener menos exposición al inglés y, en algunos casos, menos bases gramaticales o fonéticas." / "estas personas no tienen el nivel de escolaridad suficiente como para enfrentarse dentro de su misma lengua a algo muy técnico." / "Estoy hablando de un grupo que trabaja mucho con lo que tiene que ver con la parte de agro, con la parte del campo."
	Ambientes bilingües de aprendizaje rural [AAR - Abar]	Alusión a procesos de formación del inglés en un contexto rural.	"trabajé como instructor de bilingüismo en distintos municipios y veredas de Boyacá y zonas aledañas, entre ellos Tópaga, Monguí, Tasco, Cocuy, Paz del Río, Miraflores, Zetaquirá, Paipa, Chisco" (L.499-501)/ "la orientación de los procesos dependía de la oferta institucional y de la ruta de CampeSENA" (L501-502) / "en el caso de CampeSENA en la ruralidad es una motivación" (L533-534) / "Cuando usamos vocabulario, situaciones y tareas relacionadas con su formación —por ejemplo, procesos agrícolas, manipulación de alimentos, turismo local o emprendimientos rurales— el aprendizaje cobra sentido." (L.740-742)/ "Los aprendices, especialmente en contextos rurales, suelen ver el inglés con cierta distancia al principio." (L.777-778)/ "En contextos rurales, los aprendices necesitan ver el inglés en acción dentro de su área de formación." (L.815-816) / "he trabajado en territorios rurales, en ciudades, en este momento estoy trabajando con el Sena de Vélez, que, pues, es principalmente rural." (L.6-7) / "visité diferentes poblaciones rurales en áreas que tienen que ver con la parte de turismo, con la parte de música y la parte de recreación." (L.16-18) / "Lo sienten difícil o ajeno a su realidad." L.777 / los objetivos que nosotros tenemos como instructores del SENA, muchas veces no son realistas porque no tienen en cuenta ni el contexto en el que estamos, ni las habilidades que tienen nuestros aprendices, ni tampoco, díganoslo así, sus formas de aprender L.129-132

Apéndice J - Matriz de relación de información

[illegible]