



**Aspectos Sociocríticos en la Adopción de Lineamientos para la Enseñanza del Inglés en
Escuela Nueva: Perspectivas de Agentes Educativos**

Adriana Barrera Riaño

Luisa Fernanda Ladino Herrera

Yenni Lorena Pineda Alfonso

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje

Nota de los autores

adrianabarrerar@usantotomas.edu.co <https://orcid.org/0000-0003-0944-417X>

luisa.ladino@usantotomas.edu.co <https://orcid.org/0009-0003-1527-1823>

yennipineda@usantotomas.edu.co <https://orcid.org/0009-0004-6786-816X>

No tenemos ningún conflicto de interés que comunicar



Tabla de contenido

Resumen.....	5
Abstract	6
Introducción	7
Marco Conceptual.....	9
Enseñanza de Inglés como LE en Áreas Rurales desde las Experiencias de Agentes Educativos	10
Modelo Escuela Nueva.....	12
Sociocrítica en la Educación	13
Sistema Social.....	14
Diseño Metodológico.....	23
Método, Enfoque y Tipo de Investigación	23
Contexto	23
Participantes	24
Eje Temático	24
Pregunta de Investigación	25
Objetivos	25
Objetivo general	25
Objetivos específicos	26
Instrumentos de Recolección de la Información	26
Cuestionario	26
Entrevista Semiestructurada	27
Análisis	29
Resultados	32
Aspectos Normativos de Orden Nacional e Institucional	32
Perspectivas y nociones de agentes educativos frente a normas de orden nacional para la enseñanza de inglés como LE en relación con el modelo Escuela Nueva	33
Perspectivas y nociones de los agentes educativos frente al acceso y distribución de recursos para procesos educativos relacionados con enseñanza inglés como LE	39
Conciencia colectiva e ideología sobre elementos relacionados con la enseñanza de inglés como LE	49
Conclusiones	56
Recomendaciones	58
Referencias.....	62



Tabla de Tablas

Tabla 1. <i>Lineamientos nacionales para la enseñanza de inglés como lengua extranjera</i>	16
Tabla 2. <i>Relación de instrumentos con objetivos de investigación</i>	27
Tabla 3. <i>Categorías y subcategorías</i>	31
Tabla 4. <i>Plan estratégico</i>	60



Tabla de Gráficos

Gráfico 1. <i>Ilustración marco conceptual</i>	9
Gráfico 2. <i>Lineamientos adoptados en institución educativa</i>	33
Gráfico 3. <i>Percepciones de nivel de efectividad de elementos que permean enseñanza de LE según contexto educativos</i>	49



Resumen

Este estudio analizó los elementos sociocríticos presentes en la adopción de lineamientos nacionales para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en las sedes rurales de una institución oficial del municipio de Nocaima, Cundinamarca, las cuales siguen el modelo Escuela Nueva. Para tal fin, se empleó la investigación de tipo cualitativo desde un enfoque analítico para explorar las perspectivas y nociones de docentes y directivos docentes en relación con el fenómeno ya expuesto. Los resultados revelaron aspectos sociocríticos relacionados con normas e ideología. En relación a la normatividad, se encontró que la enseñanza de inglés se ve permeada por tensiones entre directrices nacionales e institucionales. Las primeras se enfocan en parámetros que no son apropiados para el entorno rural, mientras que las segundas se centran en las necesidades y particularidades del estudiante rural. En cuanto a ideología, se encontró que los participantes tienen una visión instrumentalizada del inglés y la educación, considerándolos como medio para desligarse del entorno rural y adoptar un estilo de vida urbano. Finalmente, se evidenció una idealización de hablantes nativos como única fuente legítima para aprender un inglés “adecuado”.

Palabras clave: aspectos sociocríticos, educación rural en Colombia, enseñanza de inglés como lengua extranjera, Escuela Nueva, lineamientos para enseñanza de inglés.



Abstract

This study analyzed the socio-critical elements of the adoption of national guidelines for the teaching of English as a foreign language in primary rural branches of an official institution in the municipality of Nocaima, Cundinamarca, which follows the Escuela Nueva model. To this end, a qualitative research approach with an analytical focus was employed to explore the perspectives and notions of school stakeholders in relation to the aforementioned phenomenon. The results revealed socio-critical aspects related to norms and ideology. In relation to normativity, it was found that the teaching of English is permeated by tensions between national and institutional guidelines. The former focuses on parameters that are not suitable for the rural environment, while the latter centers on the needs and specificities of rural students. As for ideology, participants were found to have an instrumentalized view of English and education, considering them as a means to detach themselves from the rural environment and adopt an urban lifestyle. Finally, an idealization of native speakers as the only legitimate source for learning “proper” English was found.

Key words: Escuela Nueva, guidelines for the teaching of English, rural education in Colombia, socio-critical aspects, teaching of English as a foreign language.



Introducción

En Colombia, la Ley General de Educación (Congreso de la República, 1994) establece la obligatoriedad de formación en una lengua extranjera (LE) para estudiantes de educación básica y media, sugiriendo la enseñanza del inglés como herramienta para responder ante los procesos de globalización (Ministerio de Educación, 2004). Esta exigencia ha llevado a la creación de lineamientos nacionales que sirven como marco referencial y normativo para las instituciones educativas oficiales del país al diseñar y proponer sus procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como LE. Por tanto, las escuelas rurales de carácter público del país son llamadas a seguir dichas directrices, siendo este el caso de instituciones oficiales bajo el modelo Escuela Nueva (EN), el cual, según Barbosa (2014), permite la promoción flexible, la integración comunidad-escuela y escolaridad completa.

En ese sentido, esta investigación buscó analizar descriptivamente el fenómeno correspondiente a la adopción de lineamientos nacionales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en una institución educativa (IE) oficial con sedes rurales bajo el modelo EN desde las experiencias de docentes y directivos docentes y los aspectos sociocríticos de este proceso. Para ello, el abordaje analítico se llevó a cabo en relación con categorías de investigación en términos de aspectos normativos de orden nacional e institucional y conciencia colectiva e ideología sobre elementos relacionados con la enseñanza de inglés como LE. Con ello, se establecieron conclusiones frente a la adopción de dichas directrices para este proceso de instrucción en el contexto de investigación y se delimitaron acciones que pretenden fortalecer el mismo. A su vez, respondiendo a lo expuesto por Ramírez Lamus (2015), se busca apoyar e informar futuras investigaciones relacionadas con procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en las zonas rurales colombianas.



Esta investigación se articula al eje temático C de la MABA, enfocado en la gestión educativa, la cual se refiere al análisis sociocrítico y epistemológico de políticas y programas aplicados en ambientes bilingües de aprendizaje, así como las tensiones existentes entre las prácticas docentes y la adopción de lineamientos nacionales para la enseñanza de inglés como LE; esto con el fin de identificar acciones y estrategias que puedan contribuir a fortalecer la adopción y aplicación efectiva de estas directrices. En última instancia, se busca promover una comprensión más profunda de los desafíos y oportunidades que rodean la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos educativos específicos, lo que a su vez puede contribuir a mejorar la calidad de la educación en Colombia.

Finalmente, se reconoció como limitación para el desarrollo investigativo la falta de claridad frente al contenido de los lineamientos nacionales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera por parte de los participantes, así como la desvinculación de una de las instituciones educativas donde originalmente se desarrollaría el estudio debido al desconocimiento de procesos de investigación cualitativa y su naturaleza de cambio continuo.

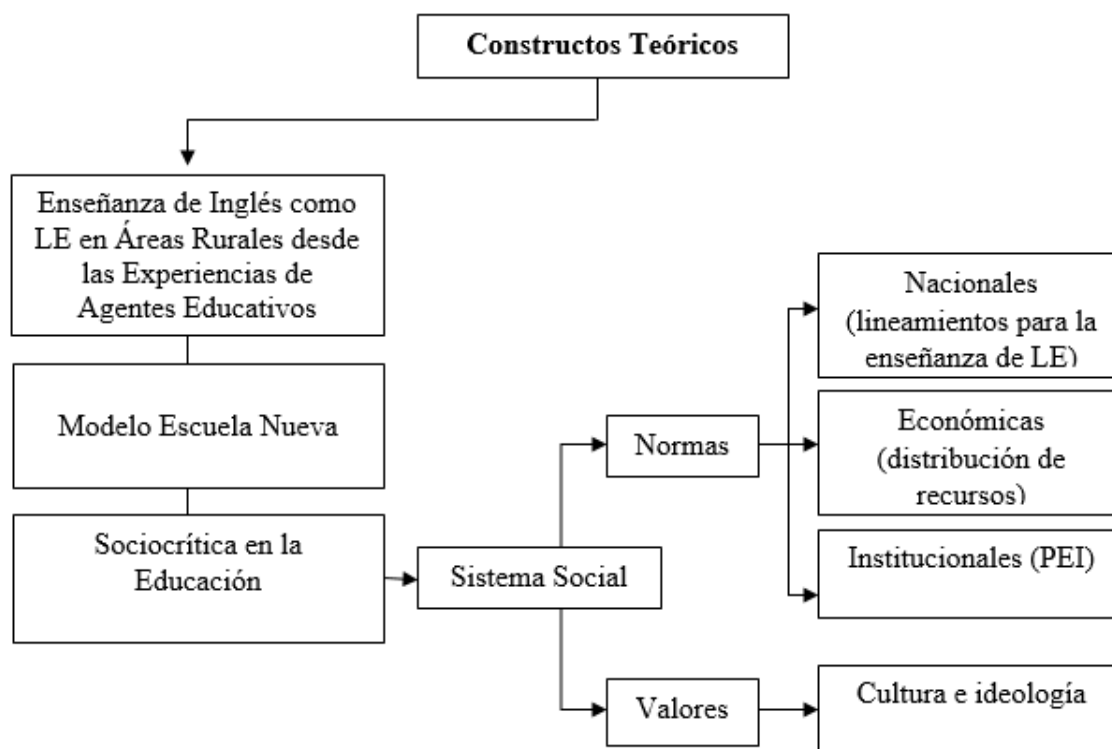


Marco Conceptual

Para sustentar teóricamente el presente estudio, se partió por delimitar el marco conceptual en relación con los siguientes constructos: Enseñanza de Inglés como LE en Áreas Rurales desde las Experiencias de Agentes Educativos, Modelo de Escuela Nueva y Sociocrítica en la Educación, dentro de los cuales se analiza el proceso pedagógico de instrucción de inglés como LE desde las perspectivas de docentes y directivos docentes, el modelo de enseñanza implementado en el contexto de estudio, y el sistema social teniendo en cuenta sus normas y valores en relación con la enseñanza de LE, como se ilustra en el **gráfico 1**.

Gráfico 1.

Ilustración marco conceptual. Creación propia.



Para su revisión y evaluación, se utilizó una matriz de análisis documental, delimitando los registros de la siguiente manera: documentos oficiales, monografías, capítulos de libros, reportes documentales institucionales, manuales técnicos, artículos de investigación, artículos de



revistas, leyes y decretos nacionales, publicados entre el 2008 y el 2023, a excepción de escritos, cuyo rango se encuentra entre 1994 a 2006, esto debido a que corresponden a documentos de tipo normativo en su mayoría y su fecha de expedición data del mencionado intervalo. Dichos textos se encuentran alojados en bases de datos como ResearchGate, Redalyc, Google Scholar, Scielo, documentos del Ministerio de Educación Nacional y revistas indexadas de distintas universidades del país.

Enseñanza de Inglés como LE en Áreas Rurales desde las Experiencias de Agentes Educativos

En este constructo, se relacionan las experiencias de docentes y directivos docentes con la enseñanza de inglés como LE en zonas rurales de Colombia. Para ello, se hace necesario entender cómo es el proceso de formación para educadores en esta área. De este modo, Barrientos Villa et al. (2021) y Loaiza Hurtado (2022) establecen que los docentes rurales están entrenados en áreas básicas, pero en referencia a lengua extranjera, han recibido una instrucción precaria, por lo que la enseñanza de esta se convierte en una labor ardua para la cual no cuentan con las herramientas didácticas. Por ende, persiste la necesidad de fortalecer el proceso de formación docente, no solo mediante programas de reeducación, sino desde el inicio de la carrera profesional.

Con la anterior información se da paso a la revisión de realidades y retos que enfrentan los docentes en la enseñanza de inglés en zonas rurales del país. Así, Viáfara González y Pachón Achuri (2021) estudian el trabajo de diferentes autores para determinar que gran parte de las limitantes “se deben a la falta de oportunidades para (...) que los profesores puedan adaptar la enseñanza del idioma a los contextos en los cuales laboran y entenderlos” (p. 36). Dentro de esa falta de oportunidades, Marmolejo Cifuentes (2020) resalta como limitantes “las políticas del



programa educativo de la segunda lengua, falta de recursos didácticos y tecnológicos apropiados para el aprendizaje del inglés y personal capacitado” (p. 5), demostrando así que las falencias que impiden el logro de los objetivos planteados para la enseñanza de lenguas extranjeras son transversales a diferentes zonas rurales del país, independientemente de sus características y necesidades específicas.

Análogamente, el estudio llevado a cabo por López Castilla y Ramos Krebber (2020) expone que, en las escuelas rurales, la enseñanza de inglés como LE “se basa en la educación tradicional, no hay muchos espacios de participación entre los estudiantes sino es el maestro quien lleva el mando en todo momento” (p. 43). A pesar de las dificultades presentes en ambientes de aprendizaje rurales, no todas las experiencias son negativas. Rodríguez Torres y Otálora Guarín (2018) resaltan el entorno rural como “un medio lleno de riqueza y del potencial de las experiencias educativas a pesar de que su dimensión es cada vez más reducida” (p. 14). Con base en esto, se evidencia que los docentes dan muestra de un alto nivel de apropiación comunitaria, lo que les ha permitido valerse de diferentes herramientas de su entorno para aprender y enseñar el idioma extranjero de manera recursiva.

Esta exploración permitió la identificación de retos y de oportunidades comunes a diferentes zonas rurales del país, lo que hace posible encontrar herramientas metodológicas implementadas por docentes de estas áreas con el fin de dar cumplimiento a los objetivos plasmados en los lineamientos nacionales de enseñanza de lengua extranjera, esto a pesar de enfrentar los retos ya descritos correspondientes al entorno rural. De igual manera, se pretende dar una visión de las experiencias de directivos docentes rurales en este proceso, ya que se cuenta con información limitada de sus percepciones.



Modelo Escuela Nueva

El modelo de Escuela Nueva (EN) surge como referente conceptual debido a que este conforma el contexto en el cual se implementó el proyecto y constituye el ambiente de aprendizaje bajo el cual los docentes y directivos docentes desarrollan sus prácticas. En ese sentido, EN es definido por Gómez (2010) como “un modelo de escuela rural colombiana, vigente desde 1975, que ofrece cinco años de primaria con uno o dos maestros cuyo propósito es ofrecer primaria rural completa, a bajo costo, mediante un sistema de autoaprendizaje activo y flexible” (p. 282). Para lograr su fin, EN aborda cualitativa y cuantitativamente, entre otras, las siguientes problemáticas resaltadas por FES (1987, citado por Gómez, 2010): bajos niveles de cobertura educativa, educación pasiva, desigualdad y baja eficiencia reflejada en contenidos desadaptados para el entorno rural.

Dentro de los componentes del modelo, la guía de aprendizaje resalta como herramienta fundamental del proceso educativo; esta es definida por Urrea Quintero y Figueiredo de Sá (2018) como “el centro gravitacional alrededor del cual orbitan, no sólo los otros objetos y materiales, sino, también, los sujetos del proceso educativo” (p. 29). De este modo, este material se ha propuesto para permitirle al aprendiz realizar las diferentes actividades a su ritmo, ya sea individual o cooperativamente, por lo que es posible afirmar que las guías fomentan la formación constructivista de conocimiento (De Oro et al., 2015). De igual manera, Jiménez Avilés (2011) resalta que los contenidos curriculares de las mismas están estrechamente relacionados con la vida cotidiana y el contexto de los estudiantes, por lo que se afirma que este modelo prepara a los alumnos para la vida.

Con base en la información disponible sobre EN, se destaca que el modelo adopta, valora y abarca el sistema social dentro de él. Además, dentro del mismo, el epicentro de la educación



son los estudiantes, quienes tienen la oportunidad de desarrollar sus habilidades, conocimientos y comprensión de la cultura local a su propio ritmo. EN no solo se traduce en un enriquecimiento del aprendizaje, sino que también abre la puerta a un análisis desde la perspectiva de la sociocrítica en la educación, la cual se manifiesta en la búsqueda de una descolonización del currículo. Finalmente, el modelo se presenta como una respuesta efectiva a las desigualdades de acceso al sistema educativo y a la falta de adaptación al contexto; al poner el énfasis en el estudiante y permitir que desarrolle sus habilidades y conocimientos de manera más contextualizada y autónoma, por lo que este contribuye a la creación de un ambiente de aprendizaje más equitativo y pertinente. Por otra parte, en los siguientes párrafos, se expande el concepto de sociocrítica.

Sociocrítica en la Educación

Para entender el concepto de sociocrítica en la educación dentro del presente contexto de estudio, se retoma lo propuesto por Beltrán et al. (2013), quienes la definen como un “modo de análisis crítico y comprensión de la pedagogía para dar sentido a la educación como un espacio de construcción social, especialmente, hacia una educación contextualizada” (p. 170). De esta manera, se hace evidente la necesidad inherente de un estudio reflexivo frente a los componentes sociales que deben conformar el acto pedagógico. Para ampliar esta visión, se resalta lo planteado por Díaz López y Pinto Loría (2017), quienes entienden la sociocrítica como una respuesta al carácter dominador de la educación en tanto esta busca mantener un ciclo que involucra la producción, comercialización, consumo y explotación para preservar estructuras desiguales en la sociedad; comprendiendo y cuestionando esta dinámica con un análisis de las contradicciones sociales con el fin de promover una educación para lograr autonomía y carácter crítico en el aprendiz.



Con base en lo anterior, es fundamental enfatizar las características esenciales de la sociocrítica en relación con la educación, las cuales, según Díaz López y Pinto Loría (2017), son el entendimiento de la educación como herramienta para el desarrollo integral, la construcción social del conocimiento y la adopción de una concepción específica sobre la teoría del saber y su relación tanto con la realidad como con la acción. Por consiguiente, estas bases teóricas permiten el reconocimiento de procesos de perpetuación de poder presentes en el proceso de enseñanza de lengua extranjera en el contexto rural de investigación, y así mismo, posibilitan el surgimiento de acciones para que los agentes educativos de este entorno promuevan el pensamiento sociocrítico y la inclusión de la identidad cultural local en el proceso educativo. Para comprender los elementos sociocríticos relacionados con la investigación, se hace necesario el estudio del sistema social bajo el cual se desarrollan las prácticas pedagógicas junto a algunos de sus componentes, los cuales son ampliados a continuación.

Sistema Social

Para los propósitos del presente estudio, se define sistema social con base en lo expuesto por Duek e Inda (2014), quienes lo entienden como un conjunto diverso de personas que interactúan en un entorno físico o ambiental; dichas interacciones son mediadas por un conjunto de símbolos colectivos culturalmente establecidos. Esta explicación abarca la conceptualización de la sociedad como una organización compuesta por subsistemas (culturales, económicos, políticos, institucionales y educativos) que dependen del procesamiento de datos y de la comunicación (Urteaga, 2010). Esta definición permite posicionar la enseñanza de lenguas extranjeras como un proceso en el que convergen componentes sociales de carácter normativo e ideológico donde la interacción juega un papel primordial. En este orden de ideas, a continuación, se analizan los aspectos sociales de orden normativo a ahondar en este documento.

Normas. En el mundo académico, es posible encontrar una amplia variedad de definiciones frente al vocablo “norma”, estableciéndolo como “una prescripción, un precepto, un mandato” (Kelsen, 1994/2018, p. 33). Sin embargo, dentro de lo correspondiente a un sistema social, autores como Tena-Sánchez y Guëll-Sans (2011) lo exponen como un patrón de comportamiento regular a nivel macro en una sociedad que se basa en la interacción y el consenso de los miembros del grupo, dejando a un lado los estados mentales individuales. A su vez, proponen que las normas se manifiestan a través de la regularidad de comportamiento y la imposición de sanciones, lo que implica la expectativa de un comportamiento específico y la capacidad de aplicar consecuencias en respuesta a las acciones de los individuos dentro de un grupo. De esta manera, entendiendo la norma como “una característica de la estructura de interacción” (Tena-Sánchez & Guëll-Sans, 2011, p. 564), en los siguientes párrafos se amplía este concepto en el ámbito educativo a nivel nacional, económico e institucional, sirviendo como guía teórica para el análisis de elementos sociocríticos dentro del contexto de estudio.

Normas Nacionales. Dentro de la presente investigación, estas hacen referencia a los lineamientos nacionales para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Para iniciar, se entiende el término “lineamiento” con base en los postulados del MEN (1998), como las “orientaciones pedagógicas para que los docentes del área se apropien de los elementos conceptuales básicos y hagan efectiva la autonomía para guiar los procesos, para atender las necesidades del diseño curricular dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI)” (p. 1). Por lo tanto, con el fin de brindar directrices a los docentes en procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera, se han creado diferentes lineamientos. En la **tabla 1**, se describen las normas nacionales implementadas en la institución en la que se lleva a cabo este estudio.



Tabla 1

Lineamientos nacionales para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Creación propia.

Lineamiento	Descripción	Relación con modelo Escuela Nueva
Estándares Básicos de Competencia en Lenguas Extranjeras: Inglés (MEN, 2006)	Lineamiento creado en el marco del Programa Nacional de Bilingüismo, el cual pretende insertar al país en procesos económicos-laborales globales y de apertura cultural mediante un plan que permita obtener resultados “internacionalmente comparables” (MEN, 2006, p. 6). Es por esto que se tiene como base el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (MCER), bajo el cual se distribuyen los siguientes niveles de manejo del inglés en relación con los cursos: *Primero a tercero: nivel A1 (principiante); *cuarto a séptimo: nivel A2 (básico); *octavo a once: nivel B1 (pre intermedio). Este lineamiento incluye las habilidades de escucha, lectura, escritura, monólogos y conversación, así como lo que el estudiante debe lograr en cada una de estas.	El contenido de este lineamiento no hace referencia a especificidades para enseñar inglés en zonas rurales del país; tampoco se hace relación con estrategias adecuadas para el modelo Escuela Nueva. Así, se evidencia que no se brindan las bases para lograr la mencionada “apertura cultural”. Por ende, se puede concluir que este documento propende por la producción y comercialización de conocimiento, careciendo de elementos contextualizados claves para lograr una educación sociocrítica.
	Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016)	Si bien este lineamiento busca la equidad educativa, se dejan de lado aspectos esenciales como las características de las zonas rurales en cuanto a identidad y cultura, así como acceso a materiales y recursos. De igual modo, se habla de lo que el estudiante debe lograr sin brindar herramientas claras que le permitan al docente guiar el proceso de aprendizaje para que el estudiante cumpla los objetivos propuestos. Este lineamiento no brinda



	documento se puede integrar a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de las instituciones educativas.	material de apoyo a los docentes rurales.
Currículo Sugerido (MEN, 2016)	Lineamiento creado en el marco del programa Colombia Bilingüe, en el cual se busca el mejoramiento de prácticas pedagógicas mediante lineamientos claros que le permitan al docente integrar temáticas del siglo XXI en el aprendizaje del inglés. Lo anterior favorece el establecimiento de ejes transversales adaptables a contextos particulares. Así, este lineamiento incluye cuatro módulos por curso, divididos en: identificación módulo, meta de aprendizaje, tarea o proyecto a desarrollar, indicadores de desempeño, habilidades del siglo XXI y estrategias para el aprendizaje. El Currículo Sugerido se articula con los DBA y los Estándares Básicos, ya que este modifica el nivel de lengua que se debe alcanzar al final de cada curso con base en el MCER de la siguiente manera: Transición preparatorio (A1), primero preparatorio (pre-A1), segundo preparatorio (pre-A1), tercero preparatorio (pre-A1), cuarto principiante (A1.1), quinto principiante (A1.2), sexto (A1.3), séptimo (A2.1), octavo (A2.2), noveno (B1.1), décimo (B1.2) y décimo (B1.3).	Este lineamiento presenta diferentes herramientas que le permiten al docente enriquecer la enseñanza de inglés mediante uso de herramientas digitales. De igual modo, se trabajan temáticas que se relacionan con la vida cotidiana, tales como salud, medio ambiente, globalización y convivencia y paz, lo que permite mayor conexión entre la enseñanza del inglés con la cultura. Además, se presenta con mayor especificidad una ruta pedagógica y evaluativa. A pesar de tener contenidos más contextualizados en comparación con lineamientos anteriores, aún se hace necesario tener en cuenta las especificidades de la ruralidad colombiana.

Diferentes autores han analizado el contenido y apropiación de estas normas nacionales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Colombia. De este modo, Galvis Guerrero (2014) y Cardona Sierra (2020) reflexionan frente a la importancia de aterrizar los lineamientos a las especificidades de la cultura colombiana y realizar mejores procesos de socialización de los mismos para así evitar desinformación en los actores educativos. De igual

modo, se resalta la importancia de materiales que no estén aislados a las realidades de los aprendices.

Simultáneamente, Vargas et al. (2008) examinan los Estándares Básicos intra e intertextualmente, evidenciando que, si bien se habla de ampliación de cobertura y mejoramiento de la calidad educativa, no se mencionan los recursos a emplear para ello, además de la falta de reconocimiento de la naturaleza dialógica de una lengua. Finalmente, vale la pena mencionar los aportes de Varón Macías et al. (2018), quienes enfatizan cómo los DBA no tienen en cuenta el verdadero significado de la palabra "derecho", así como tampoco la ruralidad del país, por lo que las necesidades y características del estudiantado rural son soslayadas. Los aportes de estos estudios y reflexiones llevan a concluir que los lineamientos aún deben recorrer un largo camino para abarcar las especificidades y aspectos culturales del sistema social en el que se encuentran enmarcados.

Normas Económicas. En lo referente a esta tipología normativa para el presente estudio, se consideran procesos generales de distribución de recursos en el sistema educativo colombiano. Para ello, se establece el sistema descentralizado, que según el MEN (2009), “implica la existencia de una organización sectorial diferenciada, en la que cada nivel de gobierno tiene unas competencias y responsabilidades concurrentes y complementarias con la educación” (p. 7). Dentro de tales responsabilidades, la distribución de recursos económicos y humanos sigue el siguiente organigrama: A nivel general, el Ministerio de Educación Nacional encabeza el sistema, seguido por las secretarías departamentales de educación en el caso de municipios no certificados y las secretarías distritales y municipales certificadas, para concluir con los establecimientos educativos.



Estos últimos, siguiendo parámetros administrativos de gestión, son quienes finalmente distribuyen los beneficios monetarios. Este proceso a su vez se rige bajo principios establecidos por la Ley 715 de 2001 por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 de la Constitución Política. Además, se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación en el Decreto 4791 de 2008, el cual reglamenta artículos de la anterior ley en relación con el Fondo de Servicios Educativos de los establecimientos educativos estatales. Por ende, la repartición de bienes económicos dentro de la institución educativa (IE) adscrita a este estudio depende de variables gubernamentales que pueden o no responder a las necesidades contextuales.

Normas Institucionales. En este proceso investigativo se entiende por normativa institucional aquellos principios regulatorios contemplados en PEI, el cual de acuerdo con el MEN (s.f.) sirve como una guía esencial para las escuelas y colegios, detallando elementos como los valores y objetivos de la institución, los recursos requeridos y disponibles, la metodología pedagógica, las normas para docentes y estudiantes, y el sistema de administración, entre otros aspectos. Este proyecto a su vez según el Decreto 1860 de 1994, es de obligatoria creación y puesta en práctica. Es así como en el contexto de estudio, este documento presenta una identificación institucional, dando paso al componente conceptual, seguido del componente pedagógico, el componente de gestión y culminando con el componente de interacción comunitaria.

Dentro de lo mencionado, es importante destacar que EN se establece como el modelo educativo para las sedes rurales que están afiliadas a la IE. Este, respondiendo al enfoque pedagógico basado en el constructivismo, que busca fomentar un aprendizaje significativo (I.E.D



Escuela Normal Superior Nocaima, 2018). Además, se hace hincapié en la propuesta de incluir la enseñanza del inglés como lengua extranjera, siguiendo las directrices establecidas por el gobierno nacional. Finalmente, en las áreas rurales, se asigna un total de dos horas de clases semanales para esta materia.

Valores. Se entiende este concepto con base en los postulados de Fresno Chávez (2020), quien con base en postulados de diversos autores lo define como un elemento que surge a partir de las pautas culturales presentes en la sociedad, las cuales son compartidas entre los miembros de una comunidad. Los valores no son solo creencias compartidas, pues estos influyen en las normas sociales que van a guiar el comportamiento individual. En este orden de ideas, la definición de “valor” es incluida dentro del presente estudio ya que en esta convergen aspectos culturales e ideológicos que se convierten en el eje vertebrador de la investigación, pues en ellos se incluyen las percepciones que tienen los agentes educativos en relación con las normas para la enseñanza de lenguas extranjeras, así como las filosofías presentes tanto en la norma institucional (modelo EN) como en las normas nacionales (lineamientos). Por esta razón, a continuación, se introducen las definiciones de cultura e ideología en el entorno de investigación.

Cultura e Ideología. Dentro del contexto de este estudio, se entiende el término cultura partiendo del trabajo de Herrera (2006), quien la define como un sistema en constante cambio que está integrado por diversos elementos que interactúan entre sí y se definen en la práctica; así, “este tramado de diferencias en interacción dinámica, constituye la base de toda la producción y reproducción material e inmaterial generada por el ser humano en distintos escenarios y épocas históricas” (p. 11). De esta manera, para los propósitos de esta investigación, cultura es un entramado de perspectivas de docentes y directivos docentes en relación con la enseñanza de



lengua extranjera dentro del modelo EN y cómo tal interacción genera diversas experiencias en esta práctica educativa.

En relación con las percepciones que los agentes educativos suscitan, se hace necesario retomar la noción de “ideología”, la cual plantea que existe una dicotomía entre lo que se nos presenta y la visión que construimos a partir de ello (Moreno, 2015). De esta manera, en el contexto de indagación se examina aquello que se plantea tanto en los lineamientos como en el modelo EN y cómo estas directrices son vistas y percibidas por los actores educativos que hacen parte de este estudio; es decir, las visiones construidas por docentes y directivos docentes en su quehacer pedagógico en relación con las ideologías de las normas nacionales e institucionales bajo análisis, las cuales son exploradas en los siguientes párrafos.

En el apartado de normas, se realizó una descripción del contenido de los lineamientos nacionales, así como un corto análisis de su impacto en las comunidades educativas y la recepción que ha recibido por parte de académicos. Por tanto, en esta sección, se precisa la parte ideológica de tales normas. En este sentido, en los lineamientos antes analizados, se evidencia que el enfoque es económico, pues con ellos, se busca responder a necesidades neoliberales (Hernández, 2017) que le permitan al estudiantado convertirse en trabajadores “globales”; mano de obra económica que responda a las exigencias de un mundo cada vez más homogeneizado. Así, tales normas buscan controlar y limitar la autonomía de los docentes (Hernández, 2017), quienes se ven obligados a trabajar en pro de los objetivos propuestos por tal normatividad. A pesar de hacer mención de la comunicación intercultural y el desarrollo de la conciencia social, estos elementos no son claramente incluidos dentro de estos documentos, por lo que, al final del día, son soslayados.



En cuanto a la ideología del modelo EN, se resalta que el aprendiz es el centro del proceso educativo, ya que las temáticas, materiales y actividades giran en torno a su contexto y necesidades, por lo que se habla de equidad en el acceso a la educación, la cual es contextualizada. Así, se hace pertinente el análisis de este modelo en relación con los lineamientos para la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que como se mencionó en el párrafo anterior, estos no obedecen a las particularidades del contexto colombiano, sino a prácticas estandarizadas basadas en esquemas ajenos a la realidad del país.



Diseño Metodológico

Método, Enfoque y Tipo de Investigación

Teniendo en cuenta que la realidad educativa a investigar es la experiencia de docentes y directivos docentes rurales con la adopción de lineamientos nacionales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se siguieron los principios del método de investigación cualitativa, pues esta da cuenta de las relaciones de sentido-significado con el fin de examinarlas. Esta definición se complementa con la brindada por Blasco y Pérez (2007), quienes la entienden como un método que “estudia la realidad en su contexto natural tal como se suceden los fenómenos, tomando e interpretando la realidad de acuerdo a las personas implicadas” (p. 17). Para ello, esta investigación se desarrolló desde el enfoque analítico de tipo descriptivo, caracterizado por presentar experiencias educativas concretas (adopción de lineamientos) con el fin de articularlas a saberes sociales o culturales (Hernández, s.f.), los cuales se analizan para determinar aspectos sociocríticos presentes en tal proceso de implementación, siendo este el fenómeno a investigar, entendiendo fenómeno como una “situación de una realidad que se presenta de manera arbitraria a los parámetros esperados y que genera la inquietud o necesidad de interpretar/comprender” (Hernández, s.f., p. 1).

Contexto

El contexto de investigación se desarrolló en el municipio de Nocaima, siendo este uno de los 116 municipios del departamento de Cundinamarca. Se encuentra a 67 km de la capital del país y tiene un área total de 69 Km², siendo en su mayoría (66 km²) territorio rural. Su clima es cálido y oscila entre los 25°C y 30°C, lo que convierte al área en un lugar turístico. La principal actividad económica es el cultivo de caña de azúcar y la producción de panela. También existen cultivos alternos, principalmente frutales, plátano, café y algunas hortalizas que en su mayoría



son para autoconsumo. Dentro de este municipio, se encuentra la I.E.D Escuela Normal Superior Nocaima, la cual es de carácter oficial y brinda instrucción en todos los niveles educativos: educación inicial, básica primaria, básica secundaria, educación media y formación complementaria. Es importante resaltar que el colegio cuenta con dos sedes rurales dispersas en diferentes veredas del municipio en donde se desarrolla el nivel de básica primaria bajo el modelo Escuela Nueva.

Participantes

Para esta investigación, se tuvo en cuenta las experiencias de docentes rurales y directivos docentes adjuntos a la I.E. Escuela Normal Superior Nocaima. Por un lado, los tres docentes participantes se localizan en un rango de edad entre 30 y 65 años. Su experiencia en la práctica educativa en el área rural está entre los 10 y los 25 años. Además, son profesionales licenciados o normalistas superiores a cargo de la enseñanza de todo el pènsun académico de las instituciones bajo su cargo, en el cual se incluye el proceso de enseñanza de inglés como lengua extranjera. Por otra parte, los tres directivos de la institución cuentan con titulación profesional como licenciados o en el área de psicología y están a cargo de quehaceres enfocados a una población de 480 estudiantes adscritos a la sede principal y las sedes rurales de la institución.

Eje Temático

Este análisis se desarrolló dentro de la línea de investigación de la MABA dedicada a la gestión educativa, ya que la misma analiza el fenómeno que representan los aspectos sociocríticos presentes en la adopción de lineamientos nacionales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera a partir de la realidad educativa de docentes y directivos docentes de la I.E.D Escuela Normal Superior Nocaima. En este sentido, según la MABA (2022), este eje permite identificar los factores que intervienen en la aplicación y consecución de dichas



directrices, así como su influencia en la promoción de ambientes bilingües de aprendizaje y las acciones pertinentes para generar cambio, de ser necesario.

Para llevar a cabo el proceso anteriormente mencionado, fue fundamental hacer una labor de reconocimiento de las tensiones entre las prácticas pedagógicas y curriculares en relación con la adopción de los lineamientos nacionales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. A partir de lo evidenciado durante este quehacer analítico, se presentó la intencionalidad investigativa de este estudio, la cual es identificar aspectos sociocríticos presentes en tal adopción con el fin de proponer sugerencias que permitan fortalecer este proceso. De igual manera, se pretende apoyar e informar futuras investigaciones relacionadas con el fenómeno identificado.

Pregunta de Investigación

¿Qué aspectos sociocríticos se evidencian en la adopción de lineamientos nacionales para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en una IE oficial con sedes rurales bajo el modelo escuela nueva desde las experiencias docentes y directivos docentes?

Objetivos

Objetivo general

Analizar descriptivamente aspectos sociocríticos presentes en la adopción de lineamientos nacionales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en una IE oficial con sedes rurales bajo el modelo de escuela nueva desde las experiencias de docentes y directivos docentes.



Objetivos específicos

Indagar sobre las realidades y percepciones de docentes y directivos docentes en una IE oficial con sedes rurales frente a la adopción de los lineamientos nacionales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Identificar aspectos sociocríticos presentes en la adopción de lineamientos nacionales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el contexto de estudio.

Examinar factores sociocríticos presentes en la adopción de lineamientos nacionales para la delimitación de acciones que permitan el fortalecimiento de tal proceso.

Instrumentos de Recolección de la Información

Buscando llevar a cabo el proceso de investigación e identificar y analizar los aspectos sociocríticos presentes en la adopción de lineamientos nacionales para la enseñanza de inglés como lengua extranjera, se desarrolló la recolección de datos mediante los siguientes instrumentos: cuestionario y entrevista semiestructurada, se diseñaron para proporcionar una comprensión profunda y holística de los factores sociocríticos subyacentes en el contexto de estudio, los mencionados son descritos en los siguientes párrafos.

Cuestionario

Refiriéndose al cuestionario, Corral (2010, citando a Sierra, 1994), especifica que este “consiste en aplicar a un universo definido de individuos una serie de preguntas o ítems sobre un determinado problema de investigación del que deseamos conocer algo” (p. 194). En este caso, se realizaron una serie de preguntas con el fin de registrar las opiniones de docentes y directivos docentes en relación con el fenómeno investigativo a analizar (aspectos sociocríticos en la adopción de lineamientos). Para ello, se empleó la escala Likert como medio para que los



participantes calificaran elementos de los lineamientos nacionales para enseñanza de lengua extranjera con base en sus experiencias en las sedes rurales bajo el modelo EN.

Entrevista Semiestructurada

La entrevista semiestructurada, según lo propuesto por Díaz-Bravo et al. (2013) es un instrumento de investigación que permite indagar sobre un tema determinado a través de una conversación, la cual parte de “preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (p. 10). En este orden de ideas, las entrevistas semiestructuradas permitieron a las investigadoras ahondar en aquellas experiencias de docentes y directivos docentes en relación con la adopción de lineamientos para la enseñanza de lenguas extranjeras y cómo este proceso se ha desarrollado a la luz del modelo Escuela Nueva. Consecuentemente, las entrevistas semiestructuradas favorecieron la identificación de elementos sociocríticos presentes en dicho proceso educativo dentro del contexto investigativo. En la **tabla 2**, se describe el propósito y fecha de aplicación de los anteriores instrumentos y se relacionan con los objetivos de investigación.

Tabla 2

Relación de instrumentos con objetivos de investigación. Tabla adaptada.

Objetivo de investigación	Instrumento	Propósito de aplicación	Fecha de aplicación
Indagar sobre las realidades y percepciones de docentes y directivos docentes en una IE oficial con sedes rurales frente a la adopción de los lineamientos nacionales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera	Cuestionario dirigido a docentes Cuestionario dirigido a directivos docentes Entrevista semiestructurada dirigida a docentes	Identificar aspectos sociodemográficos de los participantes de la investigación. Explorar las experiencias que los participantes han tenido en relación con los lineamientos nacionales.	Cuestionarios: julio-agosto 2023 Entrevistas semiestructuradas: septiembre 2023



Entrevista
semiestructurada
dirigida a
directivos docentes

Identificar aspectos sociocríticos presentes en la adopción de lineamientos nacionales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.	Matrices tabulación e interpretación Matriz análisis cruzado Matriz documental	Relacionar las experiencias de docentes y directivos docentes con elementos sociocríticos en la adopción de lineamientos.	Septiembre 2023
Examinar factores sociocríticos presentes en la adopción de lineamientos nacionales para la delimitación de acciones que permitan el fortalecimiento de tal proceso.	Matrices tabulación e interpretación Matriz análisis cruzado Matriz documental	Analizar elementos sociocríticos a la luz de las experiencias de docentes y directivos docentes con base en fundamentos teóricos.	Septiembre – octubre 2023



Análisis

Teniendo en cuenta la naturaleza cualitativa de este estudio, cuyo objetivo fue *analizar descriptivamente aspectos sociocríticos presentes en la adopción de lineamientos nacionales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en una IE oficial con sedes rurales bajo el modelo de escuela nueva desde las experiencias de docentes y directivos docentes*, se siguió un enfoque analítico de tipo descriptivo en tanto este permite exponer, en este caso, las vivencias educativas de los participantes del estudio en relación con normas nacionales para enseñanza de lengua extranjera con el propósito de analizarlas a la luz de elementos de índole social, cultural e ideológico.

Para lograr lo anterior, se aplicaron dos instrumentos: cuestionarios dirigidos a docentes y a directivos docentes y entrevistas semiestructuradas para cada grupo. De este modo, los cuestionarios emplearon escala Likert para que los participantes evaluaran diversos aspectos relacionados con la adopción y gestión de los lineamientos nacionales para la enseñanza de lengua extranjera. Vale la pena resaltar que los seis participantes completaron este instrumento, cuyo proceso de creación, aplicación e interpretación tomó dos meses. Por otra parte, las entrevistas semiestructuradas se diseñaron tras interpretar los resultados de los cuestionarios; en estas, se plantearon nueve preguntas para docentes y once preguntas para directivos docentes con el objetivo de obtener perspectivas más detalladas sobre el objeto de estudio. Las entrevistas se realizaron a través de Microsoft Teams y contaron con la participación de dos docentes y dos directivos. Ambos instrumentos fueron revisados y validados por docentes del eje de gestión de la MABA. La interpretación y análisis de ambos instrumentos se desarrolló en un lapso de tres meses.

El análisis de la información se dividió en dos etapas: la primera, empleando procedimientos del método deductivo y la segunda usando elementos del método inductivo. El



primero es definido por Hatch (2002) como el establecimiento de categorías con base en la revisión de la literatura existente del objeto de estudio, por lo que se dio paso a la lectura y análisis de referentes teóricos que permitieron formular categorías y subcategorías, las cuales fueron plasmadas en una matriz de análisis documental. El segundo método se entiende como aquel que “permite pasar de hechos particulares a los principios generales” (Toro & Hurtado, 2007, p. 84), por lo que se tomaron las experiencias de los agentes educativos partícipes del estudio para identificar subcategorías emergentes, de las cuales se extrajeron pasajes de voz de los sujetos y se soportaron con argumentos de diferentes autores.

Con base en lo anterior, para el método deductivo, se tuvo en cuenta los resultados de los cuestionarios de docentes y directivos docentes y se tabuló la información en matrices de interpretación, las cuales permitieron un acercamiento inicial a sus experiencias. Posteriormente, se aplicaron y transcribieron las entrevistas semiestructuradas para realizar la interpretación de las mismas mediante una matriz. Adicionalmente, se aplicó un sistema de codificación por colores para resaltar fragmentos de información que respaldaron las categorías y subcategorías ya establecidas en la revisión bibliográfica. En cuanto al método inductivo, se usó la codificación temática para extraer información de las entrevistas que arrojaron perspectivas diferentes a las consideradas dentro de la matriz de análisis documental. Finalmente, se realizó un análisis cruzado de la información obtenida en ambos instrumentos mediante una matriz que relacionó los datos con conceptos teóricos previamente estudiados, incorporando nuevas fuentes bibliográficas en relación con la codificación temática.

La información antes relacionada se encuentra distribuida de la siguiente manera: los instrumentos de recolección de datos están en el [apéndice A](#), el consentimiento informado se aloja en el [apéndice B](#) y tanto datos obtenidos como matrices de análisis se ubican en el [apéndice C](#).



Por otra parte, como resultado de los procesos previamente descritos, se determinaron dos categorías, la primera dividida en dos subcategorías, como se evidencia en la siguiente tabla:

Tabla 3

Categorías y subcategorías. Elaboración propia.

Pregunta	Categorías	Subcategorías
¿Qué aspectos sociocríticos se evidencian en la adopción de lineamientos nacionales para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en una IE oficial con sedes rurales bajo el modelo escuela nueva desde las experiencias docentes y directivos docentes?	Aspectos normativos de orden nacional e institucional	Perspectivas y nociones de agentes educativos frente a normas de orden nacional para la enseñanza de inglés como LE en relación con el modelo Escuela Nueva
	Conciencia colectiva e ideología sobre elementos relacionados con la enseñanza de inglés como LE	Perspectivas y nociones de los agentes educativos frente al acceso y distribución de recursos para procesos educativos relacionados con enseñanza de inglés como LE



Resultados

En esta sección, se discuten los resultados derivados del proceso de análisis previamente descrito. Considerando el sistema social bajo el cual se desarrolla el fenómeno estudiado, se identificaron componentes sociocríticos de tipo normativo y de valores que desempeñan un papel importante en la adopción de lineamientos nacionales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (LE). Los elementos clave incluyen aspectos normativos a nivel nacional e institucional, así como la conciencia colectiva que rodea este proceso. A continuación, se presenta la primera categoría y sus dos subcategorías, resultado de este proceso investigativo.

Aspectos Normativos de Orden Nacional e Institucional

En esta categoría, se discuten los resultados referentes a las perspectivas y nociones de los agentes educativos partícipes del proceso investigativo en relación con los elementos sociocríticos de carácter normativo identificados a lo largo del estudio, a saber: directrices nacionales para la educación, específicamente para la enseñanza de inglés como lengua extranjera (LE); normativa de la institución educativa (modelo de enseñanza) y tanto acceso a recursos (financieros, humanos, tecnológicos, de infraestructura y formación académica u oportunidades de desarrollo profesional) como su distribución.

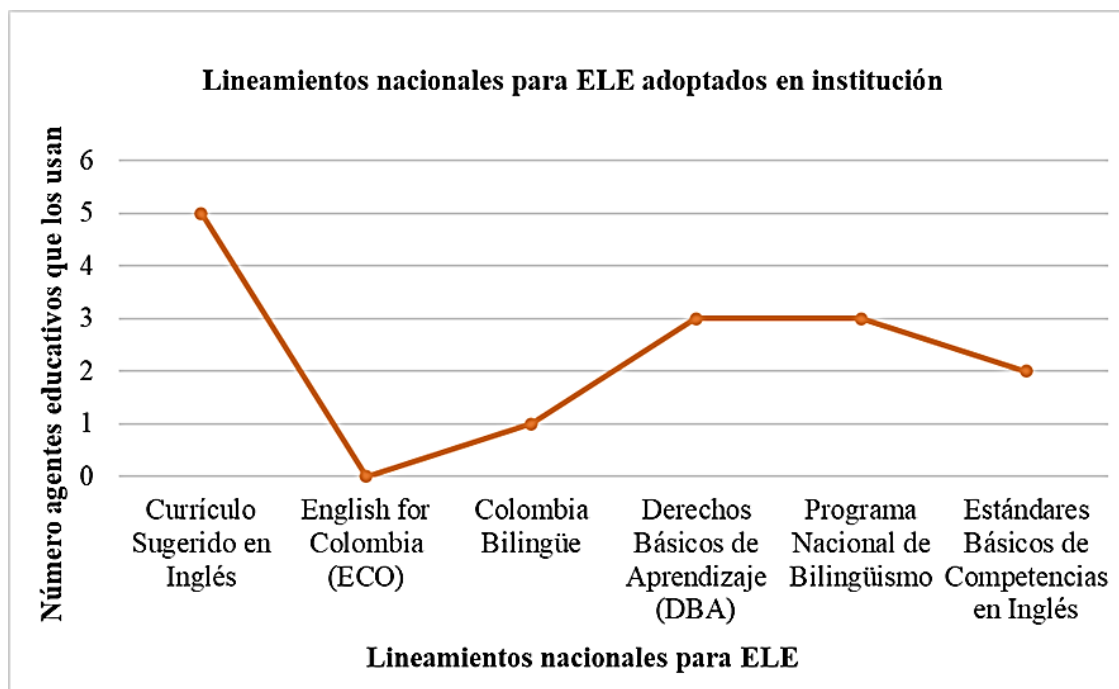
Para iniciar, la información obtenida del primer instrumento aplicado (cuestionario) permitió delimitar los lineamientos nacionales para la enseñanza de LE usados en la institución, como se evidencia en el **gráfico 2**, donde los participantes indican el uso de Currículo Sugerido en inglés, Colombia Bilingüe, Derechos Básicos de Aprendizaje, Programa Nacional de Bilingüismo y Estándares Básicos de Competencia en inglés. Además, el proceso de enseñanza se ve permeado por la autonomía del docente, quien elige qué lineamiento usar y bajo qué criterio adaptarlo, como se evidencia en lo expuesto por un participante, quien menciona que:



los lineamientos se aplican de acuerdo al curso hay temas que se planean para todos los cursos a la vez pero se tiene en cuenta las actividades de acuerdo al curso para desarrollar ya que no es lo mismo un curso de preescolar o un 5°. (C1, P1, pág. 2)¹

Gráfico 2

Lineamientos adoptados en institución educativa. Elaboración propia.



Teniendo lo anterior en mente, a continuación, se da paso a una visión más amplia de las perspectivas y nociones de los participantes de este estudio en relación con los elementos sociocríticos de carácter normativo presentes en dicha adopción.

Perspectivas y nociones de agentes educativos frente a normas de orden nacional para la enseñanza de inglés como LE en relación con el modelo Escuela Nueva

Cuando se abordan las perspectivas y nociones de agentes educativos en cuanto a cuestiones normativas, se hace referencia a las visiones que los participantes desarrollan a partir

De aquí en adelante, se usarán abreviaciones para incluir fragmentos de las voces de los participantes. En ese sentido, los instrumentos serán: C1 (cuestionario a docentes), C2 (cuestionario a administrativos), E1 (entrevistas a docentes) y E2 (entrevistas a directivos). Además, los participantes serán identificados con la abreviación “P”. Entonces: C1, P1 significará un extracto de información del cuestionario de docentes del participante número 1.



de su interacción con las pautas nacionales y las regulaciones institucionales (modelo de enseñanza), ya sea desde el rol como docente o de directivo docente. De este modo, se revisaron dichas nociones desde lo global (lineamientos para la enseñanza de LE en Colombia) a lo particular (normas institucionales – Modelo Escuela Nueva).

Para iniciar, los actores educativos perciben los lineamientos como referentes “que tenemos para desarrollar nuestra jornada laboral (...) porque hay una organización, hay una estructuración, hay un proceso que va escalado, que es progresivo y pues eso favorece muchísimo el desarrollo de aprendizaje de los estudiantes en sus competencias” (E2, P6, pág. 4, párrafo 2). Esta definición brindada por uno de los participantes pone en manifiesto una relación entre el entendimiento de los mandatos nacionales para enseñanza de inglés como LE y la definición de norma brindada por Kelsen (2018), pues los mismos obedecen a preceptos que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés y, por tanto, estos lineamientos permiten regularidad, no solo en temáticas, sino también en comportamientos y respuestas (Tena-Sánchez & Guëll-Sans, 2011) generadas por los agentes educativos presentes en esta diada.

A pesar de reconocer los beneficios de los lineamientos en el proceso de enseñanza de inglés como LE, los docentes y directivos docentes mencionan, a manera de oportunidad de mejora, contar con directrices que se ajusten adecuadamente a las necesidades del contexto rural; uno de los participantes propone que si “los programas y los proyectos fueran un poquito más contextualizados y conocieran la realidad del país para poder adecuar las propuestas a lo que realmente se vive en muchos de nuestros territorios” (E2, P5, pág. 8, párrafo 2), sería más factible el logro de objetivos, no solo a nivel lingüístico, sino también cultural. Estas percepciones se alinean con lo encontrado en la revisión literaria, en la cual Cardona Sierra (2020), Correa y González (2016), Galvis Guerrero (2014) y Le Gal (2019) reflexionan frente a



cómo la enseñanza de inglés como LE en Colombia se desarrolla desde parámetros que son alienígenas a las realidades socioculturales del país.

Para entender a detalle la realidad del sistema social bajo el cual se desarrolló este estudio y las condiciones en las que se adoptan las normas nacionales para la enseñanza de inglés como LE, en los siguientes párrafos, se elucida frente a aspectos normativos de carácter institucional que permean la aplicación de los mismos. Teniendo en cuenta que en el contexto de investigación se sigue el modelo EN, este fue definido por los actores educativos como “una metodología que permite que el estudiante desarrolle su autonomía como primera medida. Segundo, que el niño sea capaz de ir al ritmo de, al ritmo de su capacidad” (E1, P1, págs. 2-3, párrafos 3-1). Esta noción resalta dos características del modelo descritas por Gómez (2010), siendo estas “autoaprendizaje activo y flexible” (p. 282). Concordando con lo anterior, otro participante enfatiza que el objetivo del modelo es “que el niño sea muy independiente, nosotros (docentes) estamos ahí solamente como para orientarlos” (E1, P2, pág. 2, párrafo 2). Se evidencia así que los estudiantes tienen un rol activo en su aprendizaje, en contraste con los roles pasivos asignados históricamente en modelos tradicionalistas.

A su vez, la flexibilidad es un pilar recalcado por los participantes ya que, atendiendo a las características de la zona rural del municipio de Nocaima, muchos estudiantes deben ayudar a sus padres en las labores del campo, por lo que deben ausentarse de la escuela por algún tiempo. Ante esto, el modelo EN permite a los estudiantes retomar el material y así continuar su proceso de aprendizaje. Desde las nociones de uno de los participantes:

escuela nueva también, eh, pues nosotros sabemos que, en las zonas rurales, digamos los niños, en ocasiones los papitos, pues se les dificulta, no tienen de pronto, ¿sí? El personal suficiente para que desarrollen las actividades del campo, entonces hacen que de pronto falle el niño, que ayude de pronto en las labores del campo. De pronto, no sé, a la molienda, entonces, bueno. Y eso hace que digamos después el niño obviamente que va así de pronto dura 1 o 2, o a veces incluso más días sin asistir, y este modelo es flexible,



porque entonces no se va, sino que digamos ya donde iba el niño, pues uno continúa con él. (E2, P2, pág. 2, párrafo 3)

Por lo anterior, se hace hincapié en el modelo EN como una respuesta a los altos niveles de deserción en zonas rurales y a la educación pasiva (FES, 1987, citado por Gómez, 2010). Para lograr sus objetivos, EN emplea las denominadas “guías de aprendizaje”, entendidas como el fundamento para un adecuado proceso educativo (Urrea Quintero & Figueiredo de Sá, 2018) y en las cuales se articulan tres etapas que incluyen conocimientos previos, nuevos, además de la participación activa de la familia en el aprendizaje del estudiante, como es descrito a continuación:

El A viene los conocimientos previos, qué sabe el niño por el tema que uno va a trabajar, ¿cierto? Ya el B, viene la parte de la, de la práctica, que es donde uno le introduce el nuevo conocimiento y en la parte C, que es la aplicación, lo que uno llama la tarea, que generalmente el niño la desarrolla en familia con la mamá, con el papá. (E1, P1, pág. 10, párrafo 2)

Si bien el modelo responde a las características y necesidades del estudiantado rural mediante aprendizaje activo, los participantes reconocen que, para lograr los objetivos trazados, se requiere de compromiso y dedicación por parte de los docentes en cuanto a la entrega de orientaciones oportunas y un seguimiento apropiado al progreso de cada estudiante. De no ser así, la enseñanza y aprendizaje se puede convertir en un proceso mecánico en el que el aprendiz

se pone es a copiar de la cartilla al cuaderno, pero el niño no sabe ni qué fue lo que copió. No hay una orientación, entonces por eso ese programa en muchas partes ha sido criticada esa metodología, porque de verdad no ha tenido lo, lo que busca el programa, que haya una autonomía, pero que el maestro no es que haga lo que quiera, el maestro tiene que estar orientando. (E1, P1, pág. 11, párrafo 1)

Entendiendo la filosofía del modelo aplicado en el contexto de investigación, fue posible el desarrollo de un análisis de la enseñanza de LE en dicho ambiente de aprendizaje. En esta medida, al indagar por el desarrollo de este proceso, los docentes y directivos docentes hicieron hincapié en la falta de material adaptado al modelo EN, como se refleja en el siguiente extracto:



“hace unos tres, cuatro años, conseguimos las guías, pero pues dentro de esas no están las de inglés, porque no han salido, con metodología de escuela nueva” (E2, P5, págs. 3-4, párrafos 8-1), lo que es respaldado por otro participante al afirmar que “para las clases de inglés en el aula, se realiza la planeación de manera tradicional ya que no se cuenta con material de escuela nueva para inglés” (C1, P3, pág. 1).

De esta forma, se evidencia que si bien en las sedes rurales de la institución se sigue un modelo que permite la contextualización y flexibilización de temáticas, este no es el caso del inglés, el cual es enseñado desde principios tradicionalistas al no contar con guías de aprendizaje que sigan la estructura previamente descrita para el modelo. Estas nociones se suman a las de investigaciones realizadas por Holguín y Morales (2016), López Castilla y Ramos Krebber (2020), Marmolejo Cifuentes (2020) y Patarroyo (2016), quienes concuerdan en cómo la riqueza del país se desdibuja ante la falta de materiales de enseñanza de inglés como LE que reconozcan y acojan tal acervo cultural.

A pesar de no contar con el material adecuado para el modelo, los participantes resaltaron cómo dentro de sus prácticas para la enseñanza de inglés como LE, los docentes adecúan el material con el que disponen en un intento por evidenciar las tres etapas de EN, lo cual se observa en el siguiente apartado: “como no hay guías de inglés, realmente en escuela nueva lo que los profesores hacen es adecuar las temáticas al modelo de escuela nueva, intentando pues seguir los parámetros y ajustando las guías a, pues a los momentos” (E2, P5, pág. 1, párrafo 4). Estas nociones se alinean a lo observado por Rodríguez Torres y Otálora Guarín (2018), quienes enfatizan el compromiso de los docentes rurales en el desarrollo de sus prácticas a pesar de enfrentar múltiples retos dados por el entorno donde se desenvuelven.



Para concluir esta subcategoría, se evidenciaron las nociones de los participantes en relación con dos elementos sociocríticos presentes en la adopción de lineamientos nacionales para la enseñanza de inglés como LE: normatividad nacional y normatividad institucional. A partir de este análisis, se identificó que, si bien los participantes reconocen ventajas en la normativa nacional en tanto esta proporciona bases para la creación de un proceso gradual destinado a fomentar el desarrollo de competencias en los estudiantes, la misma no aborda adecuadamente las particularidades del entorno educativo en contextos rurales de Colombia.

Por ende, a pesar de contar con una normatividad institucional como EN que incluye componentes pedagógicos como la personalización de la enseñanza y la autonomía del estudiante, además de la firme adhesión y compromiso de la comunidad educativa con el fin de recuperar y enaltecer los saberes locales, lo cual corresponde a algunos principios de decolonialidad (Pedrozo Conedo et al., 2017), cuando se trata de la enseñanza de inglés como LE, los actores educativos partícipes del estudio se ven expuestos a patrones coloniales que se manifiestan en el planteamiento de objetivos de las directrices, pues los mismos se enfocan en ideales eurocentrista enfocados en el logro de objetivos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) que no reconocen las características ni particularidades contextuales del entorno de estudio.

Los hallazgos previamente expuestos subrayan la necesidad de contextualizar y adaptar los lineamientos nacionales para la enseñanza del inglés como LE a las realidades de las áreas rurales. Este ajuste contextual implica la incorporación de principios pedagógicos como los decoloniales, que promuevan la valoración y revitalización de los conocimientos y tradiciones locales, al tiempo que se desarrolla un proceso educativo efectivo de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. La incorporación de estas perspectivas decoloniales en la formulación de



políticas y estrategias educativas podría contribuir significativamente a superar la brecha entre las directrices nacionales y las particularidades de los contextos rurales, fortaleciendo así la calidad y pertinencia de la educación en estas regiones. Teniendo en cuenta lo anterior, se da paso a la discusión frente al acceso y distribución de recursos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el contexto de investigación.

Perspectivas y nociones de los agentes educativos frente al acceso y distribución de recursos para procesos educativos relacionados con enseñanza inglés como LE

Dentro de esta subcategoría, se tienen en cuenta diferentes recursos entre ellos los financieros, tecnológicos, didácticos, de infraestructura y humanos (incluyendo formación académica y desarrollo profesional), así como la gestión de los mismos en el contexto de estudio. Por consiguiente, se inicia con la sección que se refiere a los recursos financieros, entendidos como los flujos de dinero que entran en la institución siguiendo las directrices establecidas en la Ley 715 de 2001 y el Decreto 4791 de 2008, marcos normativos que definen los procedimientos de asignación de recursos para el ámbito educativo oficial. En el contexto de estudio, tal adjudicación se desarrolla por parte de entidades nacionales, como se evidencia en la siguiente pieza de información:

realmente la Secretaría de Educación no manda casi nada para las sedes, el que manda es el Ministerio a través de Gratuidad, el criterio que ellos utilizan para enviar el dinero a cada sede es el número de estudiantes del año anterior, entonces pues tenemos bastantes estudiantes, llega alquito más, pero pues básicamente estamos hablando que son como 125.000 pesos por niño durante todo el año, entonces en las escuelas rurales, ejemplo, en la Concepción tenemos aproximadamente 18 niños, pues es mínimo lo que llega y en Tobia se cuenta con un promedio de 40, pero realmente ellos lo distribuyen de acuerdo a eso, teniendo en cuenta el número de matrícula del año inmediatamente anterior. (E2, P5, pág. 4, párrafo 3)

Con lo anterior, se evidencia que el apoyo financiero es limitado. Buscando subsanar estas carencias económicas, los gestores educativos han optado por usar recursos provenientes de



las matrículas del programa de formación complementaria virtual (formación como normalista superior) en las escuelas rurales, como es expresado por un participante al establecer que la institución es “autosuficiente por el programa de formación complementaria a distancia y eso permite que nosotros tengamos recursos propios y con los recursos propios es que hemos estado comprando todo el material y pues la idea es seguir invirtiendo” (E2, P5, págs. 3-4, párrafos 8-1).

Sin embargo, los participantes también mencionan que debido a la legislación que rige dicho programa de formación complementaria, tales recursos deben ser reinvertidos en el mismo, por lo cual, una de sus estrategias ha sido “hacer proyectos para ayudarles a nuestras escuelas, porque en últimas son los sitios de práctica, entonces por eso lo podemos amarrar para poder invertir ese dinero que entra por formación complementaria, pues en las escuelitas de práctica” (E2, P5, págs. 4-5, párrafos 7-1). Esta restricción presupuestaria, combinada con la asignación inicialmente limitada por estudiante, plantea un desafío significativo, ya que los recursos disponibles no son suficientes para sostener plenamente el proceso de enseñanza, hecho soportado por el análisis de autores como Gaviria (2017), MEN (2020) y Orduz Quijano et al. (2021). Por ende, se subraya la necesidad de abordar la insuficiencia de recursos en la educación en áreas rurales de Colombia, garantizando que se satisfagan las necesidades educativas de manera integral y efectiva.

Como consecuencia de las limitantes financieras evidenciadas en el contexto de investigación, se reflejan tensiones como el bajo acceso a recursos tecnológicos y una conexión a internet poco confiable, lo que limita el acceso a recursos digitales que pueden fortalecer el aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés. Con respecto a esta barrera, los actores educativos mencionan:



nos llegan computadores de computadores para educar. En este momento, en este momento, por ejemplo, no, hace tiempos, desde pues esta historia que conocí ahorita con la rendición de cuentas hace más o menos antes de la pandemia, había computadores, se prestaron para la pandemia y nunca regresaron o no regresaron en buen estado. Entonces contamos con muy pocos equipos tecnológicos para trabajar en, en la parte de inglés, aunque hay un valor agregado porque en la plataforma de Colombia Aprende, se subieron muchas herramientas, mucho material físico, digital, físico, no perdón, pre-corrijo, digital, para trabajar, pero pues muchos de estos niños, como te comentaba, son del campo, donde no llega la señal, donde muchas veces los papás no tienen para un celular y entonces se ha dificultado. (E2, P6, págs. 4-5, párrafos 5-1)

Esta problemática se evidencia a nivel nacional, como lo recalcan Cruz-Carbonell et al. (2020) y Molina-Pacheco y Mesa-Jiménez (2018), quienes además de reflexionar frente a la importancia de este tipo de recursos para formar ciudadanos para el siglo XXI, ahondan en la diferencia de acceso a los mismos entre habitantes de zonas urbanas y rurales, lo que ha aumentado las brechas de acceso a la información. En el mismo tren de pensamiento, los autores resaltan la relevancia de formar a los docentes en este ámbito con el fin de aprovechar al máximo tales recursos, pues no es suficiente con suministrar los insumos si no se desarrolla una planificación adecuada que garantice la calidad educativa. Esto es respaldado por los participantes del proyecto al mencionar que “buscamos calidad de educación y pensamos que comprar un poco de computadores, eso es ya calidad de educación, con poner la escuela bonita, eso es calidad” (E1, P1, pág. 7, párrafo 3).

Así como se enfrentan retos relacionados con materiales tecnológicos, la institución tiene oportunidades gracias a los ingresos provenientes del programa de formación complementaria, pues este les ha permitido acceder a herramientas para fortalecer la enseñanza del inglés; así lo afirma un agente educativo al comentar que:

acabamos de comprar fueron unos robots pequeñitos que tienen la facilidad de leer cuentos y eso, en inglés y en español, entonces, a ver si es posible el acercamiento mejor con los niños de primaria y de las escuelas rurales, a cada sede se le compró un robotcito para que empiecen ese acercamiento. Por ahora la están manejando los practicantes, pero a mediano plazo la idea es que cada profesor tenga su robot para



implementar en las horas de clase, y que, cuando los niños en la escuela nueva deseen trabajar la parte de inglés, pues puedan escuchar sus cuenticos en inglés y puedan hacer otro tipo de trabajo que no sea solamente como el del profesor, eso lo acabamos de implementar, a ver si logramos mejorar un poquito. (E2, P5, págs. 2-3, párrafos 7-1)

A pesar del evidente compromiso de los actores educativos en la mejora de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de inglés como LE mediante el uso de recursos tecnológicos, surgen cuestionamientos relacionados con su implementación. Es fundamental considerar la formación proporcionada a docentes y estudiantes para garantizar el máximo aprovechamiento de los robots, definir los momentos de clase en que se utilizarán, establecer mecanismos de seguimiento y evaluación de su eficacia en el desarrollo de habilidades de la LE y determinar cómo se involucrará a la comunidad educativa, siendo esta un componente esencial en el modelo EN. Estos factores resultan cruciales para fortalecer el proceso de enseñanza del inglés como LE en la institución, ya que son muestra de una gestión y uso pertinente de recursos tecnológicos.

Otro tipo de insumos necesarios para la enseñanza de inglés como LE son recursos de tipo didáctico tales como libros, carteleras, ayudas audiovisuales, entre otros. Al analizar el modelo de enseñanza y el apoyo ofrecido por las guías didácticas, aún no se cuenta con una cartilla oficial que contribuya al fortalecimiento de las habilidades en idiomas extranjeros dentro de EN (Castañeda Montoya & Saldarriaga Orrego, 2018; Corrales Loaiza et al., 2018). Para responder ante esta limitante, algunos de los docentes optan por adaptar el material a la estructura de EN (A – activación conocimientos previos, B - introducción conocimiento nuevo y C – actividades de práctica e involucramiento padres de familia), como lo describe uno de los participantes, “en inglés, por ejemplo, (...) pues trata uno como que se vean estos tres momentos, pero lo ideal sí sería contar con un material que, de escuela nueva de inglés, sería, mejor dicho, genial” (E1, P2, pág. 5, párrafo 9), lo cual continúa representando un reto dentro del proceso de enseñanza de inglés como LE.



En ese sentido, de manera independiente, la IE optó por adquirir libros buscando orientar la instrucción de LE. En palabras de uno de los participantes “la institución compró unos libros y dijo, estos libros son como interesantes y entonces cada maestro se llevó el libro, (...) entonces seguimos como eso que está planteado en ese libro a nivel de la institución” (E1, P1, pág. 5, párrafo 1), lo que hace evidente que los materiales con los que se cuenta no fueron brindados por el Ministerio o por la Secretaría de Educación. Además, los actores educativos expresan que el acceso a textos se da de manera inconstante; un ejemplo es lo propuesto por un participante al mencionar “ese libro yo tengo con él, yo creo que unos 12 años, (...) yo llevo 10 ahorita y lo tengo de cuando yo estaba en la parte urbana, entonces hace como doce, quince años tengo esos libros” (E1, P1, pág. 10, párrafo 2), lo cual evidencia una falta de congruencia en la asignación de recursos, ya que se realizan inversiones en tecnología avanzada, como robots, mientras que los materiales de referencia utilizados para orientar el proceso de enseñanza de LE, específicamente los libros, se encuentran obsoletos.

Igualmente, se encuentran falencias en cuanto al proceso de gestión interna dentro de la institución, pues los directivos resaltan que son los docentes quienes deben analizar las carencias en su escuela para realizar la solicitud de recursos que las supla, así se evidencia en el siguiente extracto: “yo puedo pedir material exclusivo de inglés, ¿sí? Yo tengo como docente, tengo que identificar la necesidad y hacer la solicitud” (E2, P6, pág. 6, párrafo 5). Esta información es respaldada por otro gestor educativo participante, quien establece que los docentes “pasan sus listas y de los proyectos en los que quieren invertir el dinero, (...) el Consejo Directivo lo escucha, mira qué es lo que van a pedir y lo aprueban, (...) o pueden decirles que no tanto” (E2, P5, pág. 4, párrafo 3). Sin embargo, los docentes establecen que, a pesar de la solicitud de materiales, la distribución de los mismos no se desarrolla de manera eficaz: “me enteré que llegó



un material a la institución de inglés, quizá por allá arrumado, ya dos veces he dicho, bueno, ¿y por qué no nos reparten ese material? Que dicen que ¡ay cierto, toca buscarlo!” (E1, P1, pág. 6, párrafo 1).

Por otra parte, en lo que respecta a la infraestructura donde se desarrollan los procesos educativos, los participantes enfatizan que esta responsabilidad recae en la esfera del gobierno municipal o nacional, pues “las escuelas están o le pertenecen al municipio (...) pues la idea es seguir en invirtiendo, en material, básicamente porque infraestructura no podemos invertir desde la normal” (E2, P5, págs. 3-4, párrafos 8-1). Así, se establece que, desde la institución, no es posible implementar modificaciones sustanciales en este dominio. En consecuencia, se reconoce la urgencia de una supervisión más rigurosa en relación a estos recursos, como lo establece un actor educativo al recomendar “que definitivamente existiera un control mucho más estricto con respecto a los recursos, (...) hay mucho material que se pierde o hay mucha infraestructura, que por ejemplo está dañada, antigua” (E2, P6, pág. 10, párrafo 1). Estas nociones están respaldadas por autores como González Bustelo (2016) y Holguín y Morales (2016), quienes enfatizan las deficiencias en la infraestructura como uno de los elementos que afectan la educación de los estudiantes en las zonas rurales, particularmente en lo concerniente a la enseñanza del inglés como LE.

En lo que respecta a la gestión de recursos humanos, en el contexto del modelo de enseñanza institucional, se identificó que las escuelas rurales en Colombia, en su mayoría, suelen contar con un docente que se encarga de atender todas las asignaturas en todos los grados escolares, desarrollando prácticas multigrado (Torres Bayona & Bernal Sierra, 2023). Además de sus responsabilidades pedagógicas, este desempeña múltiples roles, hecho que se replica en el contexto de estudio cuando se expresa: “Entonces el maestro rural tiene que abrir la puerta, tiene



que tocar la campana, tiene que hacer el aseo, de hacer, se poposea el niño, es el que limpia y a nosotros nos toca de todo” (E1, P1, pág. 8, párrafo 3). En este sentido, como lo exponen Holguín y Morales (2016) y López Niño (2019), los docentes no solo asumen responsabilidades relacionadas con la enseñanza, sino que también desempeñan funciones de gestión comunitaria, organización, liderazgo, entre otras actividades académico-administrativas.

Frente a este mismo aspecto, se identifica que la formación en materia de lengua extranjera de estos docentes es limitada, básica o nula; uno de los participantes expresa que:

ellos (los docentes) no se sienten bien preparados desde que estudiaron, ¿cierto? y que no han recibido otras capacitaciones en este ámbito, inglés, por ejemplo, y eso hace que ellos no quieren trabajarlo. De todas maneras, hay cierta resistencia a trabajar con los otros lenguajes y siempre le hemos dejado como el peso a los docentes de bachillerato, entonces si veo que hay cierta resistencia de los profesores de primaria a no trabajar con la segunda lengua y creo que es por falta de preparación en el tiempo en que ellos se capacitaron. (E2, P5, págs. 5-6, párrafos 7-1)

Este hallazgo concuerda con investigaciones realizadas por Barrientos Villa et al. (2021) y Loaiza Hurtado (2022), quienes resaltan la importancia de la formación docente en contextos rurales e identifican disparidades en su formación académica y los múltiples desafíos en la enseñanza de lenguas extranjeras en comunidades rurales. Por ende, tales autores reflexionan frente a cómo estos desafíos suelen ser el resultado de deficiencias en los programas de formación pedagógica a nivel nacional, particularmente en lo que concierne al inglés, por lo que surge la necesidad de que los docentes rurales desarrollen una comprensión sólida del contenido y habilidades en dicha área para generar un proceso de enseñanza efectivo.

Con respecto al desarrollo profesional en LE de los docentes dentro del contexto estudiado, convergen dos perspectivas entre los agentes educativos participantes. Por un lado, los directivos recalcan la existencia de programas de desarrollo profesional para la enseñanza de inglés como LE al igual que su relevancia, “es un factor muy importante capacitar a la gente



primaria, y especialmente los rurales” (E2, P5, pág. 3, párrafo 5). Sin embargo, también expone que “encontramos una gran resistencia, (...) hay docentes que ya tienen muchísimos años y por X o Y circunstancia, pues no, no quieren volver a empezar como ese tipo de procesos” (E2, P5, pág. 3, párrafo 5).

Por otra parte, los docentes rurales expresan su deseo por fortalecer su proceso de enseñanza en LE; sin embargo, resaltan los limitantes para acceder a los programas ofrecidos por entes gubernamentales expresando la existencia de “unos requisitos para elegir el maestro que va a tomar la capacitación, (...) que no sea maestro provisional porque el provisional a cualquier momento también se va, que sea en propiedad o que dice que no tenga tantos años” (E1, P1, pág. 5, párrafo 5). Además de estos requerimientos, los docentes resaltan los beneficios con los que se contaba en años anteriores para el desarrollo profesional:

esas capacitaciones a nosotros los maestros nos servía para ascenso en el escalafón, entonces uno aprovechaba y uno se capacitaba y se formaba, pero ahora que nos traigan esa formación como antiguamente que era, vamos a tener ejemplo, entonces vamos a, a capacitar a los maestros de Nocaima, se desescolarizaba y nos llevaban a todos a capacitarnos una semana y nos traían los maestros aquí al pueblo, (...) Pero ya el que quiera capacitarse le toca desde su bolsillo y ya mirar si lo hace virtualmente o va la ciudad o encuentra en un pueblo vecino, la Vega, Villeta, para ir a capacitarse. (E1, P1, pág. 13, párrafo 4)

Lo anterior sugiere que dichos beneficios fueron eliminados. Así como lo establece Bautista Macia (2019), los docentes rurales no reciben capacitación especializada ni pueden participar en la formación general de las secretarías de educación, ya que las autoridades locales no pueden cubrir los costos de viaje ni permitir su ausencia en las aulas.

Frente a las carencias en formación académica y desarrollo profesional de los docentes en el contexto de estudio, la institución ha optado por promover la enseñanza del inglés como LE mediante el apoyo de los estudiantes del programa de formación complementaria (practicantes normalistas), a quienes “en las zonas rurales, (...) se les están pidiendo, pues la adecuación de



guías de acuerdo al modelo de Escuela Nueva (E2, P5, pág. 2, párrafo 6), lo cual da cuenta de un proceso de gestión que propende subsanar estas falencias, buscando dar cumplimiento a la normativa nacional. A pesar de esto, también se reconocen áreas de mejora, las cuales son representadas en propuestas como la rotación de docentes de inglés de la sede urbana hacia las zonas rurales y en la posible participación de un hablante nativo en la enseñanza de este idioma, siendo este último un recurso humano que se ha venido gestionando por la IE.

En resumen, esta subcategoría expone cómo los recursos financieros que entran a la institución que sirve como contexto de estudio son limitados y dependen de la cantidad de estudiantes matriculados, obligando a los gestores a idear planes que permiten generar y distribuir recursos propios. A su vez, se identifica que, a nivel tecnológico, las sedes rurales cuentan con una conexión a internet de bajo rango y robots adquiridos por cuenta propia, además del acceso a computadores por parte del gobierno. En cuanto a la infraestructura, se resalta que el poder de ejecución en esta área depende netamente del mandato municipal o nacional. Frente a los recursos humanos, se determinan los múltiples roles del maestro rural y su formación para la enseñanza de LE. De esta manera, se establecen los retos y oportunidades en cada uno de estos recursos a la luz de fuentes bibliográficas que dan cuenta de experiencias similares en diferentes contextos de investigación.

La información encontrada en esta subcategoría evidencia la distribución de recursos como un elemento de relevancia al abordar el proceso de adopción de lineamientos nacionales para la enseñanza del inglés como LE. Esto se debe a que la calidad de la instrucción en esta área y el cumplimiento de lo establecido en la normativa nacional dependen en gran medida del acceso y asignación equitativa y eficiente de recursos que abarcan aspectos financieros, tecnológicos, didácticos, de infraestructura y recursos humanos. Los anteriores son elementos



vitales para la creación de un entorno propicio para el aprendizaje de idiomas extranjeros promoviendo el desarrollo de competencias en los estudiantes de estas áreas rurales.

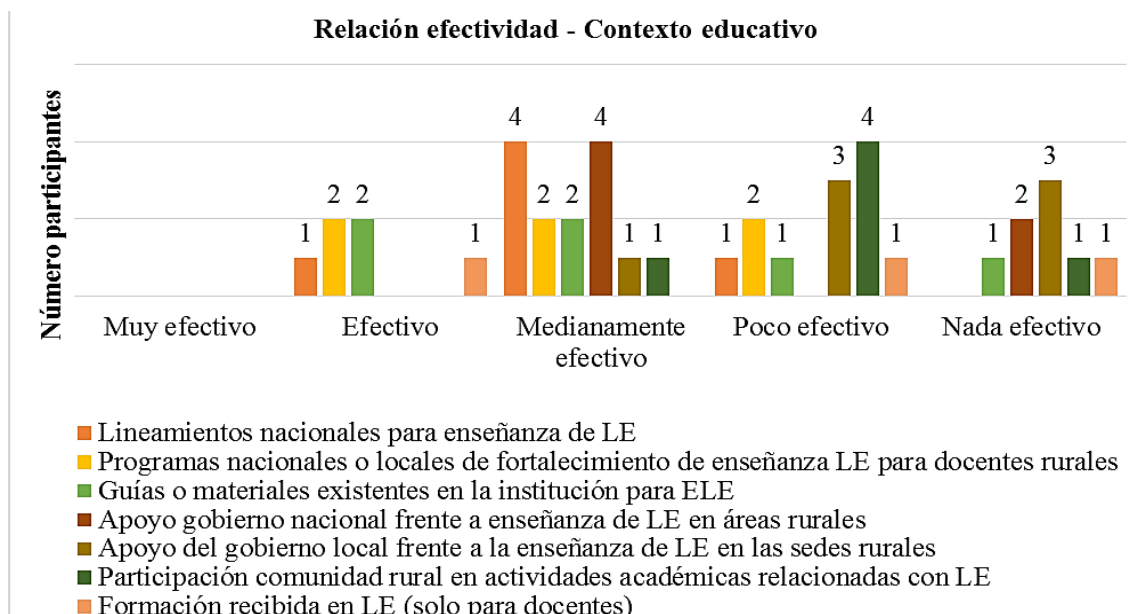
En resumen, en relación con esta categoría enfocada en la enseñanza del inglés como LE en el contexto de investigación permitió identificar aspectos sociocríticos de tipo normativo a nivel nacional e institucional. A nivel nacional, las directrices normativas se perciben como guías, pero no se adaptan a las necesidades específicas de las zonas rurales. Además, la distribución de recursos gubernamentales, basada en regulaciones, no siempre tiene en cuenta las particularidades de las instituciones educativas rurales. A nivel institucional, se destaca el modelo EN, guiado por principios centrados en las necesidades del estudiante y la participación activa de la comunidad educativa. Sin embargo, se reconoce la necesidad de fortalecer la enseñanza de inglés como LE bajo este modelo, ya que a menudo persisten prácticas tradicionalistas. En última instancia, se concluye que se requiere un mayor apoyo económico y de seguimiento tanto a nivel nacional como institucional para abordar estas deficiencias y mejorar la enseñanza de LE en entornos rurales. En el **gráfico 3**, se resume la información presentada, siendo estos datos tomados del cuestionario aplicado a los participantes.

De esta manera, se evidencian las nociones de los agentes educativos participantes frente a diversos elementos que influyen en el proceso de instrucción de inglés como LE. Se observa que el nivel de efectividad de directrices y programas nacionales, guías o materiales, apoyo gubernamental, participación comunitaria, y formación en lengua extranjera tiende a ser moderado, bajo o insuficiente. Esto genera una reflexión sobre estos aspectos y subraya la importancia de reconocer que las áreas rurales presentan particularidades que representan desafíos para alcanzar los objetivos establecidos en las diversas normativas que las cobijan.



Gráfico 3

Percepciones de nivel de efectividad de elementos que permean enseñanza de LE según contexto educativo. Elaboración propia.



Conciencia colectiva e ideología sobre elementos relacionados con la enseñanza de inglés como LE

En esta categoría, se expanden los componentes sociocríticos relacionados con la conciencia social, que se entiende como la comprensión que tienen los actores educativos en lo que respecta a las creencias, normas y problemáticas de esta comunidad en relación con la enseñanza de inglés como LE. De igual manera, al mencionar el término ideología, se hace referencia a los valores, entendidos como elementos que emergen de las pautas culturales presentes en la sociedad y que son asumidos de manera individual, tal como lo señalan Duek e Inda (2014). Por tanto, estos conceptos se delimitan dentro de esta investigación a los elementos que configuran las interacciones humanas y a las nociones de los agentes educativos en relación con la información y herramientas disponibles, así como las perspectivas que estos construyen a partir de dichas herramientas (ideología). Para este quehacer investigativo, por ende, se



expandieron las visiones vinculadas a aspectos relacionados con el proceso de enseñanza de inglés como LE.

En ese sentido, en términos generales, los participantes consideran la enseñanza como un factor fundamental en el desarrollo humano, resaltando la importancia de las interacciones entre los actores educativos, como lo señala uno de los participantes al afirmar, “pienso que uno de los factores más importantes es el, el factor humano, la relación que debe tener el niño con la persona que le dirige el, el conocimiento” (E1, P1, pág. 4, párrafo 1). Esto está en línea con la identificación de los elementos que conforman las bases sociales dentro de la comunidad, según lo plantea Herrera (2006). En esta interacción, se reconocieron elementos de tipo sociodemográfico y su influencia en el proceso de instrucción del inglés como LE, además de aspectos como el rol de las familias en la educación, los recursos disponibles e ideologías relacionadas con la LE y su enseñanza, los cuales son explorados en ese orden a continuación.

En cuanto al elemento sociodemográfico, los participantes entienden éste como una limitante en cuanto al desplazamiento de la población y de los agentes educativos: “las escuelas nuevas a veces son muy apartadas y no tienen, como todas las condiciones que podrían necesitarse y menos para trabajar una lengua extranjera” (E2, P5, pág. 8, párrafo 3). Esta visión es compartida a lo largo de los hallazgos de autores como Bonilla y Cruz-Arcila (2014), Bonilla-Mejía y Londoño-Ortega (2021), Echeverri Rodríguez et al. (2023) y Holguín y Morales (2016), quienes analizan los efectos del aislamiento geográfico y encuentran barreras como las pocas oportunidades para el trabajo cooperativo, el bajo acceso a recursos tecnológicos y didácticos, lo cual aumenta brechas de aprendizaje entre las zonas urbanas y rurales, ya que en el imaginario de los agentes educativos, el nivel de exigencia no puede ser el mismo, como se ve reflejado en la siguiente pieza de información:



pues por el contexto, porque son niños de población rural donde no tienen mucho contacto con el inglés, porque en sus casas pues zonas muy rurales y todo eso, no tienen las mismas posibilidades que nuestros niños de casco urbano. (...) No puedo decir que sea muy exigente la calidad, pero la idea sí es empezar a mejorar esa situación. (E2, P5, pág. 2, párrafo 4)

Con respecto al papel que cumple la familia en la educación, se encontró que las sedes rurales de la IE han enfrentado la falta de acompañamiento oportuno por parte de los padres de familia con relación al proceso educativo de los estudiantes, pues “los padres se han alejado mucho, mucho, mucho de la institución educativa” (E2, P6, pág. 9, párrafo 4). Esto es resultado de las características económicas del entorno, ya que muchos de ellos dependen del trabajo diario en las labores del campo para sostener su núcleo familiar. Así lo describe el mismo participante al comentar que “muchos de nuestros padres del campo son jornaleros, ¿sí? entonces, ellos dependen de su jornada para tener su ingreso” (E2, P6, pág. 9, párrafo 4).

Aparte del ámbito económico, se identificó que “el nivel académico cultural también de los padres, (...) no han ido a una institución educativa (...) y entonces eso dificulta el apoyo del proceso educativo de los estudiantes” (E2, P6, pág. 4, párrafo 3), lo cual es reconocido como una limitante en el proceso formativo, ya que como lo propone Lastre Meza et al. (2018), el núcleo familiar tiene un impacto significativo en la vida del estudiante desde su nacimiento, influyendo en su desarrollo físico, psicológico, social y en la formación de sus características personales, lo que a su vez se traduce en la configuración de sus visiones e ideologías.

Además de las limitantes antes descritas, los padres se han encargado de inculcar en sus hijos la concepción ideológica de la necesidad de la educación formal como único medio para prosperar, lo cual solamente se puede lograr emancipándose del contexto rural. Este fenómeno muestra la influencia de las creencias intergeneracionales en este entorno, lo cual se hace evidente en el siguiente extracto:



muchos de los padres no tienen un nivel cultural muy apropiado, entonces pues ellos ven solamente su día a día. ¿Sí? Pues ellos como que la filosofía de ellos se convirtió en “mi hijo no va a repetir lo que yo estoy haciendo, le estoy dando el estudio para ser alguien en la vida” y entonces, muchos de nuestros niños no son acompañados de los padres, pero si les dicen o les van inculcando que tienen una proyección para irse es a las grandes ciudades donde están las posibilidades, que eso es una cosa, es un algo que ellos tienen, teniendo muchísimo terreno aquí para hacer procesos diferentes. (E2, P6, pág. 9, párrafo 4)

De este modo, se refleja cómo los estudiantes reciben un mensaje constante que les orienta hacia un futuro en las áreas urbanas, donde las oportunidades parecen abundar, a pesar de contar con diversas posibilidades no exploradas en su entorno rural; en lugar de enfocarse en las riquezas inexploradas de su propia comunidad, se les alienta a buscar su futuro en las ciudades. Esta transmisión de ideales no solo se refuerza por el entorno familiar, sino que es legitimado por algunos docentes:

Recuerde que nosotros formamos nuestros niños, no para quedarse en el contexto donde vive, más que es una zona rural, sino que siempre tenemos que pensar que nuestros estudiantes tienen un futuro y que tienen que abrirse campo, o sea, ellos tienen que pensar de que no toda la vida van a estar en la vereda, sino que van a estar en otros lugares. (E1, P1, pág. 1, párrafo 8)

A partir de estas consideraciones, surge una reflexión acerca de la persistencia del pensamiento colonial en las estructuras sociales, culturales y educativas del país (Pedrozo Conedo et al., 2017; Londoño, 2021), ya que se promueve un ideal de vida urbanizado en el cual el propósito primordial de los individuos se limita a la búsqueda de oportunidades laborales para su desarrollo personal, relegando en este proceso la singularidad cultural y la riqueza de los conocimientos propios de cada comunidad. Por ende, la migración hacia áreas urbanas se establece como una aspiración, cuyo fin último es la homogeneización, ya que numerosos individuos procedentes de comunidades rurales asumen que sus saberes tradicionales carecen de validez, por lo que estos son reemplazados por estándares eurocentristas.



En cuanto a la ideología de los participantes en relación con los recursos disponibles, se logra dilucidar que los participantes concuerdan en que la calidad educativa no se puede evaluar exclusivamente mediante el estado de los materiales e infraestructura disponibles: “es que no piensan en los pueblos sino cemento, cemento, ¿sí? Entonces sí hay que hacer carreteras, que hay que hacer vías... ¿y lo social dónde queda? Dije, ¿la educación?, ¿dónde hablan ustedes de educación?” (E1, P1, pág. 12, párrafo 2), enfatizando la falta de importancia brindada a aspectos sociales y a la inversión en el factor humano, el cual cumple un rol primordial en la educación, pues como lo exalta uno de los agentes educativos: “Usted sabe que no solamente el, el libro juega un papel importante, el maestro juega un papel importante. Yo puedo tener el mejor material del mundo (...), pero si yo como maestra no tengo la preparación” (E1, P1, pág. 10, párrafo 10). Este hallazgo se sustenta desde los argumentos de Smith (2010), quien delineó las disparidades existentes entre los rendimientos académicos de alumnos que reciben instrucción en inglés a cargo de docentes debidamente capacitados en comparación con aquellos cuyos educadores carecen de tal preparación.

De igual manera, en los siguientes párrafos, se expande la información asociada a las ideologías que tienen los participantes en relación con la LE. En este caso, los agentes educativos ven el inglés como un idioma relacionado a la apertura laboral y económica. Así se muestra en el siguiente apartado: “Es indispensable la lengua extranjera. En este caso, pues predomina el inglés. De ahí la importancia para que se les abra campos de acción, (...) pues si quieren ser funcionarios empleados, pues van a requerir de esa otra lengua (E1, P1, pág. 1, párrafo 8). De esta noción se refleja un entendimiento instrumentalista del inglés, pues como lo soportan autores como Cobo et al. (2020) y Peláez et al. (2022), se ve este idioma únicamente como una



herramienta para ser competitivo en un mundo globalizado, más no se aborda desde una perspectiva que favorezca el enriquecimiento sociocultural.

Con el fin de continuar explorando las nociones de los agentes educativos, se abordó la perspectiva que los mismos tienen frente a los hablantes nativos. En este caso, los participantes manifestaron gran interés en la posibilidad de contar con la presencia de angloparlantes en la institución como parte de un plan de mejoramiento para la enseñanza de este idioma. Por ende, enfatizaron la importancia de que la instrucción del inglés sea liderada por hablantes nativos, ya que estos son considerados como una fuente “adecuada” para enseñar pronunciación y acento. En este caso, los agentes educativos no cuestionan el conocimiento pedagógico que los angloparlantes puedan poseer, dado que, desde la perspectiva de los participantes, su condición de nativos es suficiente para la enseñanza de la lengua, como se afirma en el siguiente extracto: “qué rico fuera que llegaran nativos a nuestro país para transmitir ese conocimiento. Porque nosotros, e incluso cuando pronunciamos, ni siquiera a veces pronunciamos como lo pronuncian los nativos” (E1, P1, pág. 4, párrafo 1).

Sin embargo, cuando se trata de los docentes de inglés (no nativos), a pesar de su conocimiento teórico y pedagógico del área, se les cuestiona su idoneidad para esta tarea, específicamente su pronunciación o acento. Esta percepción se refleja en la siguiente pieza de información: “claro que son contados con los dedos (docentes), que son excelentes porque sus papás los han puesto de niñitos a estudiarlo, ¿sí? Pero ya una cosa es, hablarlo y otra cosa es pedagógicamente cómo lo voy a enseñar” (E1, P1, pág. 12, párrafo 1). A partir de esta información, se manifiesta una concepción arraigada que sugiere que el inglés puede ser pronunciado correctamente únicamente por hablantes nativos. Esta visión devela un desconocimiento de la diversidad de acentos y su validez en el logro de un proceso comunicativo



efectivo. Como resultado, se idealiza a estos angloparlantes como fuente idónea para la enseñanza del inglés como LE, independiente de su formación pedagógica. Como consecuencia, se profundiza la búsqueda de un acento “ideal” (Angelucci & Pozzo, 2021), el cual pretende la eliminación de acentos extranjeros y promueve una ideología discriminatoria hacia los mismos.

Con lo anterior, vale la pena resaltar que cuando se habla de enseñanza de LE, como lo argumenta Davies (2003), se debe enaltecer el conocimiento pedagógico recibido mediante la formación académica y/o experiencia profesional, indicando que la condición de nativo no dota necesariamente a una persona para guiar procesos de formación en una lengua. Lo expuesto lleva a reflexionar sobre las preconcepciones existentes acerca de las capacidades del personal docente para instruir LE y la importancia de transformar esta percepción, así como el reconocimiento y valoración de la diversidad de acentos y variedades del inglés, en lugar de insistir en la búsqueda de un estándar de hablante nativo que subestima el rico bagaje cultural existente en el país.

Los resultados previamente discutidos reflejan las visiones ideológicas de los participantes sobre la educación como base para el desarrollo social, así como factores sociodemográficos, el apoyo familiar en la formación académica, objetivos de vida específicos, disponibilidad de recursos económicos en el contexto y las percepciones del personal docente frente a la enseñanza de inglés como LE. Estas concepciones confirman una perspectiva colonial en el contexto estudiado, que prioriza el beneficio económico sobre el enriquecimiento cultural en el aprendizaje de una LE. Además, promueve la difusión de un inglés “estandarizado” basado en acentos de potencias económicas reconocidas a nivel mundial. Por tanto, se destaca la compleja relación entre las creencias ideológicas y los factores que influyen en la percepción de la enseñanza de inglés como LE, los cuales orientan la forma en que los participantes conciben y abordan la educación en el contexto analizado.



Conclusiones

En esta sección se da respuesta a la pregunta de investigación: *¿Qué aspectos sociocríticos se evidencian en la adopción de lineamientos nacionales para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en una IE oficial con sedes rurales bajo el modelo escuela nueva desde las experiencias docentes y directivos docentes?* En este contexto, la adopción de directrices nacionales para la enseñanza del inglés como LE revela elementos que involucran un enfoque crítico y una comprensión de la pedagogía. Estos dan forma a la educación como un entorno de construcción social, donde se produce una interacción entre los individuos a través del intercambio de saberes y creencias.

En primer lugar, aspectos sociocríticos en términos de normatividad tanto nacional como institucional fueron evidenciados, percibiéndose las directrices nacionales como una guía para el proceso de orientación de las clases en inglés como LE y resaltando a su vez el factor de organización curricular que estas facilitan y, por ende, su conexión con los procesos de gestión institucional. Entre dichas ventajas, la creación de un proceso gradual para el desarrollo de competencias en los estudiantes es desatada. Sin embargo, se menciona la descontextualización de estas normativas frente a los entornos educativos rurales.

Por otro lado, en cuanto a los reglamentos institucionales, frente al modelo de enseñanza de EN, se identifica que su principio de inclusividad y mejora de la educación rural colombiana es apropiado para los contextos rurales donde se desarrolla; no obstante, a pesar de que incorpora elementos que promueven la personalización de la enseñanza y la autonomía del estudiante, esos no se reflejan de manera efectiva en la enseñanza del inglés como LE debido a la influencia de patrones coloniales en los objetivos de las directrices y en la necesidad de inversión de recursos.



En segunda medida, aspectos de distribución de recursos y su acceso, específicamente en los procesos educativos relacionados con la enseñanza de LE fueron identificados. Es así como se subraya la importancia de la distribución de insumos como un factor crucial en el proceso de adopción de directrices nacionales para la enseñanza del inglés. Esto se debe a que la calidad de la educación en este campo y el cumplimiento de las regulaciones nacionales dependen en gran medida del acceso y la asignación justa y eficiente de recursos que abarcan aspectos financieros, tecnológicos, pedagógicos, de infraestructura y recursos humanos. Lo anterior debido a que estos elementos son esenciales para la creación de un entorno favorable para el aprendizaje de idiomas extranjeros y para fomentar el desarrollo de competencias en los estudiantes de las zonas rurales.

Finalmente, se destaca la compleja interacción entre las creencias ideológicas de los participantes y una serie de factores ambientales que influyen directamente en su percepción respecto a la enseñanza del inglés como LE. Estos elementos configuran la manera en que los participantes conceptualizan y afrontan el proceso educativo en el contexto analizado, lo cual subraya la importancia de comprender cómo las creencias ideológicas, arraigadas en los individuos, se entrelazan con los factores contextuales para dar forma a la implementación de las políticas nacionales destinadas a la formación en lengua inglesa. Este entendimiento profundo se presenta como un pilar esencial para garantizar una educación de calidad y un enfoque apropiado de los recursos sociales, permitiendo así la consolidación de prácticas pedagógicas efectivas y alineadas con los objetivos educativos nacionales.



Recomendaciones

En esta sección, se amplían las sugerencias propuestas tanto por los actores educativos dentro del contexto de estudio en relación a la normativa nacional para la enseñanza de LE, como aquellas que surgieron del proceso de análisis llevado a cabo. Esto se evidencia a su vez un plan estratégico donde se ofrecen posibles soluciones para abordar las deficiencias identificadas, como se detalla en la **tabla 4**. En primer lugar, se destaca la necesidad de contextualizar los lineamientos nacionales, teniendo en cuenta las particularidades de las áreas rurales, que incluyen la ubicación geográfica apartada, el difícil acceso, las responsabilidades de los estudiantes y docentes, la distribución de recursos, la creación de materiales adaptables a cualquier modelo y contexto de enseñanza y el papel multifacético de los docentes en este tipo de instituciones educativas. Por lo tanto, se recomienda hacer partícipes a los actores involucrados en la formación, incluyendo aquellos de áreas rurales, ubicaciones remotas y comunidades indígenas, en los procesos de propuesta, diseño e implementación de políticas que orienten la enseñanza del inglés como LE en el país.

En segundo lugar, es esencial abordar la notable deficiencia en la inversión educativa por parte de los gobiernos, tanto a nivel local como nacional, en las zonas rurales. Esta carencia de recursos financieros se erige como un problema fundamental que requiere atención inmediata. Se sugiere que esta carencia sirva como punto de partida para la concepción y promoción de proyectos de inversión específicos que aborden las necesidades de estas áreas. Estos a su vez deben ser diseñados de manera que valoren y respeten la riqueza cultural y social de las comunidades rurales, reconociendo sus particularidades y necesidades únicas. Además, en el ámbito de los recursos, se recomienda la implementación de programas de formación profesional dirigidos a los docentes rurales. Estos programas deben ser inclusivos y flexibles en cuanto a sus

requisitos de admisión, lo que permitirá que los educadores adquieran las competencias y conocimientos necesarios para ofrecer una enseñanza de calidad de inglés como LE. Este enfoque en la formación profesional no solo beneficiará a los docentes, sino que también contribuirá al logro de los objetivos establecidos en los lineamientos nacionales de educación, fortaleciendo así la calidad de la enseñanza en las zonas rurales y mejorando las competencias de los estudiantes.

En tercer lugar, una recomendación relevante es la mejora de los procesos de comunicación interna dentro de la IE participante. Esto implica la creación de canales efectivos que fomenten la difusión de experiencias, pensamientos y emociones relacionados con la enseñanza de LE. Al facilitar la comunicación entre los miembros del personal educativo, se podrán identificar y aprovechar recursos internos, a pesar de las limitaciones existentes. A través de este enfoque colaborativo, se busca maximizar el potencial de estos recursos en beneficio del proceso de formación de los estudiantes.

Finalmente, es fundamental establecer de manera clara y efectiva la normativa que debe seguirse en la institución, partiendo bajo el principio de autonomía existente. La claridad en las políticas y directrices no solo proporcionará una estructura organizativa más sólida, sino que también brindará a los docentes y al personal educativo un marco de referencia para sus actividades diarias. Establecer un conjunto de normas y regulaciones coherentes contribuye a mantener un ambiente de enseñanza y aprendizaje más ordenado y productivo, lo que, a su vez, se traduce en una educación de mayor calidad para el contexto de estudio.



Tabla 4

Plan estratégico. Elaboración propia.

Perspectivas	Objetivos	Identificador de logro	Sugerencias
Financiera	Abordar la deficiencia de acceso de recursos monetarios.	Adquisición de recursos monetarios adicionales de libre inversión para fortalecer procesos de enseñanza-aprendizaje.	Proponer proyectos de índole disciplinario o profundización (huerta agrícola, matemática financiera, feria tecnológica, immersion week, emprendimientos empresariales, periódico institucional) que permita a la IE generar recursos propios. Invertir los recursos adquiridos para cubrir las necesidades inmediatas identificadas. Participar en actividades de muestras empresariales o proyectos de sostenibilidad.
Tecnológica	Integrar recursos tecnológicos al proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés como LE.	Promover la enseñanza y aprendizaje de inglés a través de contenido visual y auditivo creado por los estudiantes.	Creación de un laboratorio de multimedia donde se integren programas en espacios radiales comunitarios, intervenciones o creación de contenido en LE para el canal institucional de YouTube, promoción del uso de las redes sociales y/o aplicaciones móviles para el aprendizaje.
Didáctica	Identificar los lineamientos nacionales para la enseñanza de LE que respondan a las necesidades inmediatas.	Definir qué lineamientos para la enseñanza de LE se van a adoptar en la IE y de qué manera estos se adaptarán según el contexto.	Socialización de los contenidos de los diferentes lineamientos por parte de docentes de inglés de la sede principal. Elección de lineamiento(s) que mejor responda(n) a las necesidades contextuales. Adaptación de lineamiento(s) elegido(s) a especificidades del modelo EN.



	Usar material didáctico contextualizado para la enseñanza de inglés.	Generar guías de aprendizaje en inglés adaptadas al modelo Escuela Nueva.	Diseñar e implementar guías de aprendizaje para la enseñanza de inglés como LE siguiendo la estructura del modelo EN con ayuda de docentes practicantes partícipes del programa de formación complementaria y docentes de inglés de la sede principal.
Humana	Promocionar estrategias para el refuerzo de procesos de enseñanza de la LE.	Fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje de inglés en docentes de las zonas rurales y de primaria de la IE.	Crear proyecto institucional para los docentes rurales en el cual se reciba formación tanto en el inglés como en la enseñanza del mismo por parte de los docentes de la sede principal y de los docentes practicantes del programa de formación complementaria.
Gestión	Mejorar los protocolos de comunicación interna dentro de la IE frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje de LE.	Definir protocolos claros para la comunicación interna, incluyendo canales específicos para ciertos tipos de información.	Crear boletines semanales o quincenales donde se establezca el avance en términos de enseñanza de LE.
		Crear espacios de evaluación para el mejoramiento de procesos de enseñanza de LE en la IE.	Hacer uso del canal de YouTube de la institución para divulgar experiencias exitosas en la enseñanza de LE.
	Generar colaboraciones y alianzas con otras instituciones.	Crear proyectos que beneficien económicamente y pedagógicamente a la IE y sus sedes rurales.	Gestionar alianza con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Gestionar programas inmersivos con el consulado americano, británico, australiano u otros donde se promueva la enseñanza de inglés.



Referencias

Angelucci, T. C., & Pozzo, M. I. (2021). Enseñanza de lenguas y el mito del hablante nativo. *Pro-Posições*, 32.

<https://www.scielo.br/j/pp/a/ssBtYcvh59SjwvNpLsxVKNw/?format=pdf&lang=es>

Barbosa, R. (2014). Algunas consideraciones sobre la formación docente para el sector rural.

Actualidades Pedagógicas.

<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1225&context=ap#:~:text=La%20importancia%20de%20formar%20maestros,y%20se%20comprendan%20ellos%20mis%20mos>

Barrientos Villa, W., Hurtado Zapata, C. & Jaimes Villamil, D. (2021). La experiencia docente rural en la enseñanza del inglés bajo el modelo de Escuela Nueva.

https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/9669/Experiencia_docente_rural_ense%c3%b1anza_ingl%c3%a9s.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bautista Macia, M. (2019). La formación en servicio de los maestros rurales de Colombia. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 67-89.

<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2238&context=ruls>

Beltrán, J. E. P., Maldonado, A. V., & Carreño, W. H. S. (2013). La formación del componente pedagógico del docente universitario desde un enfoque sociocrítico. *El Ágora USB*, 13(1), 367-402. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/96/63>

Blasco Mira, J. E., & Pérez Turpin, J. A. (2007). Metodologías de investigación en educación física y deportes: ampliando horizontes.

<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12270/1/blasco.pdf>



Bonilla, S. X., & Cruz-Arcila, F. (2014). Critical socio-cultural elements of the intercultural endeavour of English teaching in Colombian rural areas. *PROFILE Issues in Teachers Professional Development*, 16(2), 117-133.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902014000200009

Bonilla-Mejía, L., & Londoño-Ortega, E. (2021). Geographic Isolation and Learning in Rural Schools. *Borradores de Economía*; No. 1169.

https://repositorio.banrep.gov.co/bitstream/handle/20.500.12134/10060/be_1169.pdf

Cardona Sierra, L. I. (2020). *Percepciones de los maestros de inglés frente a la implementación y evaluación del currículo sugerido de Mineducación en básica primaria. Unidad Central del Valle del Cauca* [Tesis de pregrado, Unidad Central del Valle del Cauca].

<https://repositorio.uceva.edu.co/bitstream/handle/20.500.12993/1149/T00031432.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Castañeda Montoya, S. M., & Saldarriaga Orrego, M. C. (2018). *La transversalización del inglés en escuela nueva* [Tesis de pregrado, Universidad Pontificia Bolivariana].

<https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4246>

Cobo, G., Acosta, L. R., & Valencia, H. G. (2020). Políticas públicas sobre bilingüismo en Colombia y la formación de docentes de lenguas extranjeras. In *La formación del profesorado: Teoría y práctica pedagógica* (pp. 25-42).

<https://libros.usc.edu.co/index.php/usc/catalog/download/352/492/7026?inline=1>

Congreso de la República. (1994). Ley 115 de 1994. 8 de febrero de 1994 (Colombia).

Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. *Revista ciencias de la educación*, (36), 152-168. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n36/art08.pdf>



Corrales Loaiza, J. C., Londoño Salazar, L. B., Rendón Gómez, A. M., & Caicedo González, D.

C. (2018). *Estrategias pedagógicas para la enseñanza del inglés en escuela nueva* [Tesis de pregrado, Universidad Pontificia Bolivariana].

<https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4329>

Correa, D., & González, A. (2016). English in public primary schools in Colombia:

Achievements and challenges brought about by national language education policies.

Education Policy Analysis Archives, 24(83). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2459>

Cruz-Carbonell, V., Hernández-Arias, Á. F., & Silva-Arias, A. C. (2020). Cobertura de las TIC

en la educación básica rural y urbana en Colombia. *Revista Científica Profundidad*

Construyendo Futuro, 13(13), 39-48. <https://doi.org/10.22463/24221783.2578>

Davies, A. (2003). *The native speaker: Myth and reality* (Vol. 38). Multilingual Matters.

<https://books.google.com/books?id=JeTwQB5doD4C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Decreto 1860 de 1994 [con fuerza de ley]. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. 5 de agosto de 1994. D.O.

41473. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

Decreto 4791 de 2008 [con fuerza de ley]. Por el cual se reglamentan parcialmente los artículos 11, 12, 13 y 14 de la Ley 715 de 2001 en relación con el Fondo de Servicios Educativos de los establecimientos educativos estatales. 19 de diciembre de 2008. D.O. 47212.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=34652>

De Oro, K. R., Bermúdez, C. R., & Saravia, V. M. (2015). Aportes del proyecto “escuela nueva” a la educación universitaria en Colombia. *Revista Ciencias Biomédicas*, 6(2), 390-393.



<https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/10790/23%20ESCUELA%20NUEVA.pdf?sequence=1>

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)

Díaz López, C., & Pinto Loría, M. D. L. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa*, 21(1), 46-54. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>

Duek, M. C., & Inda, G. (2014). La teoría de la estratificación social de Parsons: una arquitectura del consenso y de la estabilización del conflicto. <https://www.redalyc.org/pdf/124/12431432009.pdf>

Echeverri Rodríguez, I. V., Forero Moncada, C. F., & Rodríguez Silva, C. G. (2023). *Challenges and coping strategies of EFL teachers in the rural areas of Santander, Colombia* [Tesis de pregrado, Universidad Industrial de Santander]. <https://noesis.uis.edu.co/server/api/core/bitstreams/92a37f5d-b887-4e13-8b90-8b2b5c5d0ffb/content>

Fresno Chávez, C. (2020). La Formación de Valores: reto del siglo XXI. Editorial Universitaria. <https://books.google.com/books?id=oX71DwAAQBAJ&lpg=PA2&ots=mcDvG8h-NM&dq=valores&lr&hl=es&pg=PA2#v=onepage&q=valores&f=false>

Galvis Guerrero, H. A. (2014). Retos para Colombia en el marco del Plan Nacional de Bilingüismo: relato de experiencias in situ. *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 5(2), 206-218. <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/7668/8165>



- Gaviria, J. A. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y ciudad*, (33), 53-62. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1647/1623>
- Gómez, V. (2010). *Una visión crítica sobre la Escuela Nueva de Colombia*. Revista Educación y Pedagogía, (14). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5592/5014>
- González Bustelo, M. (2016). El verdadero fin del conflicto armado: Jóvenes vulnerables, educación rural y construcción de la paz en Colombia. *Norwegian Centre for Conflict Resolution, Norwegian Refugee Council*.
<https://www.refworld.org/es/pdfid/5b070fd64.pdf>
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State university of New York press. <https://sunypress.edu/Books/D/Doing-Qualitative-Research-in-Education-Settings2>
- Hernández, D. P. (2017). Miradas sobre los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias en Colombia estado del arte 2002-2016. *Trabajo de grado de especialización, Universidad Pedagógica Nacional*.
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9467/TO-21448.pdf?sequence=1>
- Hernández, Y. (s.f.). Matriz de modelamiento investigación y coherencia de la investigación. Universidad Santo Tomás.
- Herrera, L. (2006). La educación y la cultura: una lectura y propuesta desde la filosofía de la praxis. *Sophía*, (1), 187-231. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846111004.pdf>



- Holguín, B. R., & Morales, J. A. (2016). English language teaching in rural areas: A new challenge for English language teachers in Colombia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (27), 209-222. <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322243845010.pdf>
- Institución Educativa Departamental Escuela Normal Superior Nocaima. (2018). Proyecto Educativo Institucional, Maestros Líderes Gestores en Pedagogía e Innovación. <https://drive.google.com/file/d/1GgoXsbShSSq7Da-xZuKjrh9IIdzxP7Rx/view>
- Jiménez Avilés, A. M. (2011). *La Escuela Nueva y los Espacios Para Educar*. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 103-125. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9782>
- Kelsen, H. (2018). *Teoría general de las normas* (M. Rodilla, Trad.). Marcial Pons. (Trabajo original publicado en 1994). <https://www.marcialpons.es/media/pdf/9788491235125.pdf>
- Lastre Meza, K., López Salazar, L. D., & Alcázar Berrío, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-115. <https://doi.org/10.17081/psico.21.39.2825>
- Le Gal, D. (2019). English language teaching in Colombia: A necessary paradigm shift. *Matices en Lenguas Extranjeras*. <https://doi.org/10.15446/male.n12.73267>
- Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. 21 de diciembre de 2001. D.O. 44654. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf
- Loaiza Hurtado, J. N. (2022). *Las experiencias de los docentes en sus procesos de formación y enseñanza del inglés en la básica primaria rural* [Tesis de maestría, Universidad de



Caldas].

<https://repositorio.ucaldas.edu.co/bitstream/handle/ucaldas/18159/TESIS%20J.%20Natalia%20Loaiza%20H..pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Londoño, G. M. (2021). Pedagogy and Colonialism of the Curriculum. Module 1 - Cross-cultural Pedagogy. <https://fliphtml5.com/afqfp/tlut>

López Castilla, D. F., & Ramos Krebber, M. V. (2020). *La enseñanza del inglés en dos contextos rurales colombianos bajo el modelo escuela nueva* [Tesis de pregrado, Universidad Pontificia Bolivariana]. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/5612>

López Niño, L. (2019). Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes. *Revista de la Universidad de la Salle*, 2019(79), 91-109. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2239&context=ruls>

Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje (MABA). (2022). Documento orientador desarrollo de proyectos de grado MABA. Universidad Santo Tomás.

Marmolejo Cifuentes, M. (2020). Los desafíos del aprendizaje y la enseñanza del inglés en la escuela rural. <https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/5984>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). Serie lineamientos curriculares idiomas extranjeros. Ministerio de Educación. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_7.pdf

Ministerio de Educación (MEN). (2004). Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004-2019. Inglés como lengua extranjera: Una estrategia para la competitividad [PowerPoint slides]. Microsoft PowerPoint. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf



Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. (Guía No. 22). Bogotá D.C.

<https://santillanaplus.com.co/pdf/estandares-basicos-de-competencias.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). Organización del Sistema Educativo: Conceptos generales de la Educación Preescolar, Básica y Media.

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-205294_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje de inglés: Grados Transición a 5° de Primaria. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.

<https://www.englishtimevalle2020.com/wp-content/uploads/2020/10/DBA-TRANSICIO%CC%81N-Y-PRIMARIA.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). Mallas de aprendizaje de inglés para Transición a 5° de Primaria. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.

<https://www.englishtimevalle2020.com/wp-content/uploads/2020/10/DBA-TRANSICIO%CC%81N-Y-PRIMARIA.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). Plan Especial de Educación Rural. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.

https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-404773_Recurso_01.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). Proyecto Educativo Institucional.

<https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-79361.html>

Molina-Pacheco, L. E., & Mesa-Jiménez, F. Y. (2018). Las TIC en escuelas rurales: realidades y proyección para la integración. *Praxis & Saber*, 9(21), 75-98.

<https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8924>



Moreno, J. E. (2015). Pensar la ideología y las identidades políticas. Aproximaciones teóricas y usos prácticos. *Estudios políticos*, 35, 39-59.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/ep/n35/n35a2.pdf>

Ordúz Quijano, M., Tuay Sigua, R. N., Briceño, A., & Acero, O. (2021). Realidades de la educación rural en Colombia, en tiempos de covid-19. Universidad Santo Tomás.

<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/32325/Realidades%20de%20la%20educacion%20rural%20en%20Colombia%2C%20en%20tiempos%20de%20covid-%2019.pdf>

Patarroyo, M. (2016). Textbooks decontextualization within bilingual education in Colombia. *Enletawa Journal*, 9(1), 87-104.

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/enletawa_journal/article/download/7541/6233/20924

Pedrozo Conedo, Z. E., Arias López, M. I., & Ortiz Ocaña, A. (2017). Pensar una Pedagogía Decolonial. Decolonialidad de la educación: emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial. Editorial Unimagdalena. <https://elibro.net/es/ereader/usta/70121>

Peláez, O. A., Echeverri, L. F., & Castrillón, E. F. (2022). The instrumentalized perception of English for competitiveness: a case study. *Pensamiento Americano*, 15(29), 45-57.

<https://doi.org/10.21803/penamer.15.29.416>

Ramírez Lamus, D. A. (2015). Foreign Language Education in Colombia: A Qualitative Study of Escuela Nueva [Doctorate's thesis, Florida International University]. FIU Electronic Theses and Dissertations. <https://digitalcommons.fiu.edu/etd/1856/>

Rodríguez Torres, M. N., & Otálora Guarín, E. F. (2018). *Prácticas docentes en la enseñanza de inglés en educación básica en instituciones educativas públicas en contextos rurales*



[Tesis de pregrado, Universidad de la Salle].

https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/514/

Smith, M. R. (2010). *Teachers' attitudes towards English language learners in rural schools implementing sheltered English and English as a second language compared to teachers' attitudes in schools with no clearly defined model of language services*. University of Nebraska at Omaha. <https://digitalcommons.unomaha.edu/studentwork/23/>

Tena-Sánchez, J., & Güell, A. (2011). ¿Qué es una norma social? Una discusión de tres aproximaciones analíticas. *Revista internacional de sociología*, 69(3), 561-583.
<https://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/407/416>

Toro, J., & Hurtado, I. (2007). Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio. Caracas: Ediciones CEC. SA.

<https://epinvestsite.files.wordpress.com/2017/09/paradigmas-libro.pdf>

Torres Bayona, L. T., & Bernal Sierra, E. C. (2023). *Experiences around EFL Teaching of the multigrade teachers at the rural Educational Center “Los Cedros” in the municipality La Esperanza, Norte de Santander* [Tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás].
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/52296/2023leivytorres.pdf?sequence=1>

Urrea Quintero, S. E., & Figueiredo de Sá, E. (2018). Escuela Nueva colombiana: análisis de sus guías de aprendizaje. *Acta Scientiarum: Education*, 40(3).
<https://www.redalyc.org/journal/3033/303357581008/html/>

Urteaga, E. (2010). La teoría de sistemas de Niklas Luhmann. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 15. <https://www.uma.es/contrastes/pdfs/015/contrastesxv-16.pdf>



Vargas, A., Tejada, H., & Colmenares, S. (2008). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras (inglés): una lectura crítica. *Lenguaje*, 36(1), 241-275.

<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v36i1.4863>

Varón Macías, F. S., Giraldo Parra, J. M., & Gutiérrez Sandoval, Á. T. (2018). *Tensiones entre el documento “derechos básicos de aprendizaje de inglés: de transición a quinto de primaria” y la educación rural* [Tesis de pregrado, Universidad de la Salle].

https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1508&context=lic_lenguas

Viáfara González, J. J., & Pachón Achury, V. (2021). Acervo construido por futuros maestros de inglés y francés en su práctica en escuelas rurales. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23(1), 35-48. <https://doi.org/10.14483/22487085.16469>