

Percepciones de los Docentes de Básica Primaria sin Formación en ILE Sobre el Ambiente de Aprendizaje en Instituciones Educativas Públicas de Santander

Astrid Garnica Sarmiento, Keyla Dayana Miranda Torrado, Jhonier Hernan Sarasty Posada

**Facultad de Educación, Universidad Santo
Tomás**

**Maestría en Ambientes Bilingües de
Aprendizaje**

Directora

Jenny Catalina Loaiza Fuquen

Authors' Note

Astrid Garnica Sarmiento

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6697-1272>

Email: astrid.sarmientogar@usantotomas.edu.co

Keyla Dayana Miranda Torrado

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5965-2122>

Email: keyla.torradomir@usantotomas.edu.co

Jhonier Hernan Sarasty Posada

ORCID: orcid.org/0009-0006-7964-3093

Email: jhonier.posada.sar@usantotomas.edu.co

We have no known conflict of interest to disclose.

Abstract

This study analyzes the perceptions of primary school teachers without training in English as a Foreign Language (EFL) regarding learning environments in two public educational institutions in Santander, Colombia. It targets multifunctional teachers who assume EFL instruction without specialized preparation, a widespread condition in the Colombian educational system. The research addresses the gap between the Ministry of Education's bilingualism goals and actual classroom conditions. Using a qualitative exploratory-descriptive approach, questionnaires and semi-structured interviews were applied to 15 teachers from two public schools. Findings reveal that teachers face significant linguistic limitations, scarce resources, and professional insecurity, yet deploy autonomous pedagogical strategies such as self-made materials and play-based activities. The study concludes that the learning environment operates as a space of structural tension, where teacher agency sustains the educational process despite adverse systemic conditions.

Keywords: Learning environment, English as a foreign language, teacher perceptions, primary education, bilingualism.

Resumen

Este estudio analiza las percepciones de docentes de básica primaria sin formación en inglés como lengua extranjera (ILE) sobre el ambiente de aprendizaje en dos instituciones educativas públicas de Santander, Colombia. Se dirige a docentes multifuncionales que asumen la enseñanza del inglés sin especialización, situación frecuente en el sistema educativo colombiano. La investigación responde a la brecha entre las metas de bilingüismo del MEN y las condiciones reales del aula. Mediante un enfoque cualitativo exploratorio-descriptivo, se aplicaron cuestionarios y entrevistas semiestructuradas a 15 docentes de dos instituciones oficiales. Los hallazgos evidencian que los docentes enfrentan limitaciones lingüísticas, escasez de recursos e inseguridad profesional, pero despliegan acciones pedagógicas autónomas como la creación de materiales propios y el uso de estrategias lúdicas. Se concluye que el ambiente de aprendizaje es un espacio de tensión estructural donde la agencia docente sostiene el proceso educativo pese a las condiciones adversas del sistema.

Palabras clave: Ambiente de aprendizaje, inglés como lengua extranjera, percepciones docentes, educación básica primaria, bilingüismo.



Tabla de contenido

Abstract	2
Resumen	3
Introducción	7
Objetivos de investigación	11
Objetivo general	11
Objetivos específicos	11
Marco teórico	11
Diseño metodológico	21
Enfoque	21
Tipo de estudio	21
Contexto y participantes	23
Instrumentos de recolección de datos	24
Técnicas de recolección de datos	27
Análisis de datos	29
Hallazgos	54
Contribuciones a los Ambientes Bilingües de Aprendizaje	58
Conclusiones	61
Referencias	66
Apéndices	72
Anexos	74



Tabla de figuras

Figura 1. Pasos del diseño metodológico.....	19
Figura 2. Enunciado 11: Tengo dificultades para comunicarme oralmente en inglés durante mis clases.	29
Figura 3. Enunciado 8: Comprendo y brindo instrucciones sencillas en inglés relacionadas con mi práctica docente.	31
Figura 4. Pregunta 5: ¿Con qué frecuencia accedes a formación o talleres relacionados con la enseñanza del inglés?	33
Figura 5. Preguntas 12 y 13: ¿Qué habilidad en inglés maneja mejor? ¿En qué habilidad presenta mayor dificultad?	36
Figura 8. Pregunta 14 : ¿Utiliza alguna herramienta para mejorar el nivel de inglés?	38
Figura 6. Pregunta 4: ¿Qué recursos utilizas con mayor frecuencia para planificar tus clases de inglés?	40
Figura 7. Pregunta 6: ¿Hay algún factor que limite tu planeación de clases de inglés?	41
Figura 9. Pregunta 18: ¿Con qué nivel de confianza se siente al planificar actividades didácticas en inglés?	45
Figura 10. Enunciado 20: Indique en qué medida considera que sus condiciones actuales de formación influyen en la efectividad de sus clases de inglés.....	46
Figura 11. Enunciado 17: Estrategias didácticas usadas por los docentes en las clases de inglés.....	49

Introducción

A medida que las dinámicas globales influyen en los sistemas educativos, la enseñanza del inglés como lengua extranjera se ha convertido en un componente esencial de los sistemas educativos contemporáneos; sin embargo, en Colombia, el ambiente en el que se desarrolla este aprendizaje carece de los recursos y las condiciones necesarias para lograr procesos de aprendizaje exitosos. Araque (2021) define un ambiente de aprendizaje como un conjunto de espacios físicos, contextos y culturas donde ocurre el aprendizaje, tales como aulas tradicionales, entornos virtuales y experiencias del mundo real. Estos van más allá de los recursos materiales requeridos para aplicar el currículo, pues se forman a partir de las interacciones y experiencias que viven los participantes durante el proceso educativo (Duarte, 2003). Desde esta perspectiva, el núcleo epistemológico de los ambientes de aprendizaje busca analizar esas limitaciones y generar acciones pedagógicas que evidencien cambios y transformaciones en el aula, donde se entienda el impacto de todos estos factores desde un enfoque integral.

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020), las instituciones educativas públicas en Colombia deben orientarse a “tener ciudadanos capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables” (p. 3). Sin embargo, en el caso de las instituciones públicas de Santander, la situación presenta retos particulares; muchos docentes de primaria no están capacitados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, lo que representa una limitación significativa para lograr espacios de aprendizaje que favorezcan el proceso educativo. La falta de capacitación específica en ILE no solo dificulta la implementación de estrategias pedagógicas adecuadas, sino que también impacta la motivación y el avance de los estudiantes en su aprendizaje del inglés.

En primaria, por ejemplo, los docentes que orientan la asignatura de inglés no siempre tienen conocimientos profundos sobre el idioma. Generalmente, para ser profesor de primaria en el sector público se requiere una Licenciatura en Educación Básica Primaria, donde se forma a los docentes en áreas fundamentales como matemáticas, lengua y ciencias; no obstante, carecen de preparación en didáctica de lenguas extranjeras. Como demuestran González et al. (2001) y González (2003), factores como la precariedad socioeconómica de las comunidades y las dinámicas laborales generan desmotivación en el profesorado, afectando su desempeño en ambientes de aprendizaje de idiomas.

Según Cadavid et al. (2004), Cárdenas (2001) y Valencia (2006), muchos docentes consideran que tienen un dominio limitado del inglés, especialmente aquellos que han debido asumir la enseñanza del idioma en primaria sin haber recibido una formación especializada para ello. Es esta falta de preparación docente en esta área la que conlleva a que exista una gran desmotivación en los estudiantes; la escasa formación lingüística y las debilidades en los métodos de enseñanza terminan traducándose en un bajo rendimiento en exámenes estandarizados.

En Santander, uno de los departamentos con mayor concentración de estudiantes en Colombia, la secretaría de educación emitió un informe ejecutivo con un análisis de pruebas Saber 11°. Este análisis, socializado por coordinadores académicos, evidenció que durante el 2023 y 2024 Santander logró un puntaje menor al obtenido a nivel nacional, obteniendo un promedio de 50 para 2023 y 51 para 2024 en la competencia de inglés (Secretaría de Educación de Santander, 2025, ver [Anexo A](#)). De igual manera, Farrieta (2024) sostiene que “los resultados muestran una mejora significativa en la mayoría de los módulos del Examen Saber Pro, excepto

en el módulo de inglés” (p. 3), como parte de su evaluación sobre los efectos de la normatividad en programas de licenciatura entre 2015 y 2017.

Este estudio busca comprender las percepciones de docentes de básica primaria sobre el ambiente de aprendizaje en instituciones educativas públicas de Santander, con un enfoque particular en los docentes sin formación en inglés como lengua extranjera. A través de este análisis, se pretende explorar las competencias pedagógicas, comunicativas y didácticas que estos docentes movilizan en su práctica diaria, para entender cómo se desarrolla realmente la enseñanza del inglés y detectar oportunidades de mejora a partir de esa comprensión. Lopez et al. (2024) destaca que:

La ausencia de programas de formación permanente y la insuficiencia de materiales didácticos apropiados constituyen obstáculos significativos que restringen las oportunidades de los educadores para brindar una asistencia eficaz a los alumnos con desempeño académico deficiente (p. 9266).

Esta carencia de formación adecuada de los maestros en la enseñanza del inglés y la insuficiencia de recursos genera no solo una brecha en el fortalecimiento de las competencias lingüísticas del estudiantado, sino también una desmotivación que afecta el rendimiento académico y la calidad del aprendizaje. Ante esta realidad, este proyecto se enfoca en la exploración y análisis de las competencias docentes como elemento central del ambiente de aprendizaje, con miras a formular propuestas pedagógicas y herramientas que fortalezcan la enseñanza del inglés en educación primaria desde un enfoque contextualizado y realista.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las percepciones de los docentes de básica primaria sin formación en inglés como lengua extranjera (ILE) sobre el ambiente de aprendizaje en instituciones educativas públicas de Santander?

Objetivos de investigación

Objetivo general

Analizar las percepciones de los docentes de básica primaria sin formación en ILE sobre el ambiente de aprendizaje en instituciones educativas públicas del departamento de Santander.

Objetivos específicos

Explorar las condiciones pedagógicas, comunicativas y didácticas presentes en los ambientes de aprendizaje de docentes sin formación en ILE.

Determinar los retos y oportunidades que enfrentan los docentes sin formación en ILE en la construcción de ambientes de aprendizaje efectivos para la enseñanza del inglés.

Proponer estrategias contextuales que contribuyan a las prácticas de los docentes en los ambientes de aprendizaje y la enseñanza del inglés en básica primaria.

Marco teórico

Este estudio busca acercarse a las percepciones de aquellos docentes de básica primaria que enfrentan el reto de enseñar inglés sin una formación especializada en colegios del departamento de Santander. Según la Real Academia Española (RAE), percepción se entiende como la idea, conocimiento o comprensión de algo mediante la intuición o el razonamiento

(RAE, 2024). En este sentido, las percepciones de los docentes se entienden como construcciones subjetivas, influenciadas por sus trayectorias personales, experiencias pedagógicas y el entorno institucional en el que ejercen su labor.

En este apartado realizamos un recorrido por diferentes documentos relacionados con el análisis de un ambiente de aprendizaje de docentes de básica primaria sin formación en ILE en colegios públicos de Santander. En el primer estudio realizado por Oliveros (2020) sobre la evaluación de la competencia ILE de docentes de preescolar y primaria en Honda, se pretendía determinar el nivel de la competencia comunicativa y pedagógica de los docentes de transición y primaria a través de un enfoque mixto, integrando estrategias de evaluación estandarizada y métodos cualitativos de recolección de datos como la observación participativa. El estudio pone de manifiesto las limitaciones estructurales y contextuales que enfrentan los docentes en zonas rurales, como la falta de recursos y formación especializada, los cuales requieren un compromiso institucional para garantizar que los docentes reciban el apoyo necesario, no sólo en términos de capacitación, sino también en recursos pedagógicos y tecnológicos.

Asimismo, Porras & Carvajal (2021) examinaron el proceso de formación profesional de los docentes de educación básica en relación con la enseñanza del inglés y diseñaron una propuesta para capacitar a los profesores de primaria según sus necesidades e intereses. Esta propuesta incluyó talleres que, según la percepción de los docentes, aportaron herramientas útiles, aunque insuficientes frente a los desafíos reales que enfrentan en su práctica diaria. Entre los hallazgos más importantes, se destacó que los docentes tenían un nivel de inglés bajo y poco conocimiento sobre cómo enseñar el idioma. Al momento de revisar resultados de pruebas estandarizadas, y encontrar que, a pesar de los esfuerzos y estrategias aplicadas para obtener un

mejor nivel de inglés, no se ven avances significativos; se hace necesario identificar esos posibles puntos que pueden llevar a grandes cambios.

Cárdenas (2016), en su estudio *Teaching English in Primary: Are We Ready for It?* de tipo cualitativo, hace un análisis crítico y reflexivo sobre la necesidad de una preparación adecuada de los docentes y una estructura curricular que apoye la enseñanza de este idioma en la educación primaria. Pese a los esfuerzos, persisten desafíos significativos relacionados con la preparación y especialización de los docentes. Esto subraya la necesidad de disposiciones educativas que no solo promuevan la enseñanza del inglés, sino que también aseguren una formación adecuada y continua para los docentes, especialmente en regiones como Santander.

Por otro lado, la investigación realizada por Correa & González (2016) titulada *English in Public Primary Schools in Colombia: Achievements and Challenges Brought about by National Language Education Policies*, es un estudio cualitativo de tipo documental y crítico, donde se examina y evalúa críticamente lineamientos oficiales del MEN, así como estudios realizados por investigadores locales. En este estudio, las autoras identifican logros y desafíos en la implementación de programas entre 2004 y 2025, entre los cuales destacan el Programa Nacional de Bilingüismo, Colombia Bilingüe y Colombia Very Well. Aunque el gobierno colombiano ha invertido en políticas públicas para fomentar el bilingüismo, el hecho de que un docente de primaria no tenga formación en el área de inglés sigue siendo un obstáculo no resuelto para lograr las metas propuestas. Las políticas han sido más programáticas que formativas, con una visión superficial de lo que es un aula real. Además, no tienen en cuenta las necesidades formativas de los maestros, lo que pone en evidencia una desconexión entre lo establecido en la normativa y lo que ocurre en el aula.

En esta misma línea, el estudio de Robayo Acuña (2025) analiza la comprensión que tienen los docentes de inglés como lengua extranjera sobre la fluidez oral, así como las prácticas que emplean para promoverla en el aula. A partir de un enfoque cualitativo, la autora examinó a nueve docentes colombianos mediante entrevistas semiestructuradas y análisis de contenido de libros de texto, encontrando que los profesores tienden a definir la fluidez oral tanto como parte del dominio general del idioma como una habilidad específica relacionada con la producción del habla. Sin embargo, se evidenció una falta de claridad conceptual entre las definiciones teóricas y las percepciones docentes, así como una limitada presencia de actividades orientadas específicamente al desarrollo de la fluidez en los materiales didácticos.

Estos hallazgos resultan relevantes para la presente investigación, ya que evidencian que, incluso en contextos donde los docentes poseen formación en inglés, persisten vacíos en la comprensión y enseñanza de la oralidad. En consecuencia, se refuerza la idea de que las dificultades en el dominio comunicativo del idioma no solo responden a factores individuales, sino también a limitaciones estructurales en la formación docente y en los recursos pedagógicos disponibles.

Finalmente, Danielson (2013), en la guía *the Framework for Teaching Evaluation Instrument*, presenta un modelo de caracterización docente centrado en la mejora de la práctica pedagógica mediante una guía teórica y práctica. Su enfoque metodológico es cualitativo y descriptivo, estructurado en cuatro dominios que agrupan aspectos relacionados con la planificación, el ambiente en el aula, la instrucción y las responsabilidades profesionales. Los resultados principales del documento consisten en una descripción de componentes y niveles de desempeño docente, proporcionando herramientas claras para orientar la observación,

retroalimentación y desarrollo profesional de los educadores. Cuando se habla de percepciones docentes sobre el ambiente de aprendizaje, se hace referencia a las representaciones subjetivas que los maestros construyen a partir de su experiencia, sus condiciones laborales y sus relaciones con los estudiantes. Estas percepciones permiten analizar con mayor profundidad las dinámicas reales que emergen en el proceso de enseñanza, especialmente en contextos donde los docentes enfrentan desafíos como la falta de formación específica en inglés. Desde esta perspectiva, el *Framework for Teaching* (Danielson, 2013) no solo ofrece una descripción estructurada de las responsabilidades docentes, sino que también sirve como referente para comprender cómo los maestros interpretan y valoran su propio rol en la mejora del aprendizaje estudiantil.

En el desarrollo del presente estudio, es fundamental establecer una base conceptual que permita comprender y sustentar teóricamente las condiciones que caracterizan el ambiente de aprendizaje en el que se desempeñan los docentes de básica primaria sin especialización en inglés como lengua extranjera. Dado que la investigación busca abordar las percepciones de dicho ambiente en instituciones educativas oficiales de Santander, se hace necesario definir conceptos clave como ambiente de aprendizaje, formación docente en ILE, docente de básica primaria y explicar el concepto que los documentos oficiales del MEN presentan sobre el inglés como lengua extranjera. Esta revisión conceptual permitirá interpretar de manera crítica las realidades observadas y orientar futuras estrategias de apoyo y mejora para la enseñanza del inglés en este contexto.

Previo a abordar el núcleo de esta investigación, es fundamental definir la metodología a tratar en esta investigación: la caracterización. Sánchez (2010) comenta que, desde una perspectiva investigativa, esta etapa constituye una fase descriptiva que permite reconocer la identificación de elementos, eventos (tanto en su cronología como en sus hitos), participantes,

dinámicas y contextos que configuran una experiencia, un acontecimiento o un sistema. En este sentido, se concibe como el procedimiento mediante el cual se reconocen y detallan las particularidades propias de un individuo, objeto o fenómeno, resaltando aquello que lo hace único.

De esta manera, se busca analizar las percepciones de los docentes frente a la brecha pedagógica existente entre lo planteado teóricamente y lo ejecutado en la práctica en los ambientes de aprendizaje donde se enseña inglés sin contar con formación en ILE. En este sentido, es pertinente identificar criterios que permitan interpretar estas percepciones a la luz de las condiciones locales, tales como la limitación de recursos, la falta de formación específica y la insuficiencia de herramientas tecnológicas disponibles (León et al., 2018). Si bien existen múltiples formas de concebir un ambiente de aprendizaje, comprenderlo desde la perspectiva docente implica ir más allá de su descripción física; se requiere un análisis profundo que contemple los factores pedagógicos, sociales y formativos, así como las particularidades del entorno en el que los docentes ejercen su práctica educativa.

Por lo tanto, este proyecto se enfoca en el ambiente de aprendizaje desde el punto de vista de los docentes de primaria que no cuentan con formación en inglés como lengua extranjera, partiendo del reconocimiento de que sus saberes, métodos de enseñanza y estrategias tienen una incidencia directa en el entorno donde los estudiantes construyen conocimiento. Según Araque (2021), se entiende como ambiente de aprendizaje a “the organization and spatial arrangement, usually the classroom, the behavioral patterns that are developed in it, the type of relationships that people maintain with objects and among themselves, the roles and activities that are carried out” [la organización y disposición espacial, generalmente el aula, las pautas de comportamiento

que se desarrollan en ella, el tipo de relaciones que las personas mantienen con los objetos y entre sí, los roles y actividades que se llevan a cabo] (p. 18).

El módulo de Araque Torres (2021) aporta una visión integral del ambiente de aprendizaje, considerado como un fenómeno híbrido que va más allá del aula física e involucra factores sociales, culturales, cognitivos y relacionales. Esta perspectiva permite identificar que la falta de formación en ILE no solo limita el uso del idioma, sino que afecta la interacción pedagógica y la construcción de experiencias significativas en inglés.

En este contexto, el rol del docente de primaria es clave para gestionar y dinamizar los ambientes de aprendizaje, pues la manera en que los docentes abordan la enseñanza del inglés influye directamente en la motivación y el avance de sus estudiantes. El decreto 1278 de junio 19 de 2002 afirma que:

Son profesionales de la educación las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores (p. 1).

Del mismo modo, el Ministerio de Educación Nacional establece en el documento guía de evaluación de competencias de 2014 que “un docente competente debe dominar los saberes necesarios para la básica primaria, para promover procesos de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes que respondan a los conocimientos, habilidades y actitudes que la sociedad contemporánea requiere” (p. 24). Por su parte, Cifuentes & Poveda (2021) aseguran que el docente de educación básica primaria debe promover la adquisición de competencias que le permitan relacionarse con el alumno, asegurar el adecuado desempeño de las asignaturas

obligatorias y esenciales, y garantizar el logro del proceso educativo con la ayuda de recursos y métodos pedagógicos actualizados. Sin embargo, estos no siempre cuentan con el material didáctico y estrategias pedagógicas actualizadas, por lo que no es posible responder de forma adecuada a las exigencias del entorno educativo moderno. Podríamos afirmar que estamos frente a un entorno donde no solo falta una formación técnica en inglés, sino también un contexto institucional y social que limita el diseño y establecimiento de entornos educativos que favorezcan el aprendizaje eficaz.

Luego de haber articulado conceptos base para este estudio, como lo son ambiente de aprendizaje y docente de básica primaria, este apartado de conceptualización concluye definiendo, explicando y delimitando la noción que existe sobre el inglés como lengua extranjera en Colombia y, por consiguiente, qué constituye la formación docente en ILE.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) plantea los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras, más conocidos como guía 22, que definen una lengua extranjera como “aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación” (2006, p.5). A partir de esta idea, reconociendo la importancia de un lenguaje común global, el MEN considera el inglés como nuestra segunda lengua a estudiar y, con las políticas de educación vigentes, pretende optimizar los procesos de aprendizaje de este idioma en clase, de tal forma que al momento de egresar se espera que los estudiantes cuenten, según el Marco Común Europeo, con un nivel B1 (MEN, 2006).

Sin embargo, a pesar del esfuerzo estatal en materiales y formación, aún continúa habiendo una brecha considerable entre las políticas implementadas y las necesidades de

especialización docente en básica primaria para conseguir este objetivo. El British Council (2015), en su estudio *English in Colombia: an Examination of Policy, Perceptions and Influencing Factors*, critica que “Primary school teachers teach a full range of subjects and therefore do not specialise in English” [Los profesores de primaria imparten una amplia gama de asignaturas y, por tanto, no están especializados en inglés] (p.56). Esta visión genera una característica del docente de primaria y abre una controversia que conduce a un último concepto: formación docente en ILE.

El concepto de formación docente en inglés está directamente relacionado con el término capacitación o entrenamiento, según la historia de la formación en una lengua extranjera en Colombia, así como se expresa en documentos oficiales; esta idea no solo acoge a quienes imparten inglés, sino a los maestros de todas las disciplinas de conocimiento (Ramos, 2019). De esta forma, la formación docente se reduce a propuestas de entrenamiento a corto plazo que no permiten la trascendencia de su labor y se limitan a “una técnica en la que el docente a ser formado recibe instrucción de un experto y debe reproducir de manera sistemática los procedimientos enseñados” (Ramos, 2019, p. 69).

Del mismo modo, Sierra (2015) afirma que “además de replantear el papel del profesorado en la creación e implementación de las políticas, también es necesario mirar el tipo de formación que se está ofreciendo” (p.13), pues la autora considera que no es suficiente con implementar proyectos de capacitación sobre el Plan Nacional de Bilingüismo, debido a que, aunque mejoran las competencias de inglés de los docentes, estos no tienen en cuenta sus verdaderas necesidades y sus contextos. Finalmente, Cely (2020) plantea que el maestro de inglés debe evidenciar un amplio conocimiento y dominio de las metodologías, actividades y estrategias empleadas en el campo de la enseñanza del inglés, así como el manejo de un

metalenguaje acorde con su profesión. No obstante, esta afirmación podría generar un debate serio, ya que algunos docentes podrían argumentar que no es necesario poseer un dominio tan exhaustivo de un metalenguaje técnico, pues podría percibirse como una barrera, especialmente en aquellos que, como se menciona anteriormente, provienen de contextos donde el acceso a formación técnica en inglés es limitado.

A lo largo de este marco teórico se han revisado varios estudios y conceptos fundamentales para analizar el ambiente de aprendizaje en el que se desempeñan los docentes de básica primaria sin formación (ILE) en colegios públicos de Santander. Logrando así, una comprensión más profunda del contexto educativo colombiano a partir de las percepciones docentes, que permite identificar cómo ellos interpretan, enfrentan y transforman su ambiente de aprendizaje.

En vista de lo anterior, se logran detectar algunos vacíos estructurales que obstaculizan el desarrollo efectivo del bilingüismo en la educación primaria. Por consiguiente, se puede reflexionar que los ambientes de aprendizaje van más allá del aula física, ya que integran varias dimensiones. Esta afirmación es clave para interpretar cómo las limitaciones en formación docente y recursos afectan la enseñanza del inglés. Queda claro que existe una marcada brecha entre las políticas de bilingüismo y la realidad del aula en Colombia, lo que pone en evidencia que dichas políticas debieron plantearse desde una perspectiva más formativa y contextualizada, acorde con las condiciones reales de las instituciones públicas.

Finalmente, cabe mencionar que la falta de formación del profesorado de básica primaria en ILE representa una barrera crítica para la adquisición de competencias lingüísticas en los estudiantes, afectando la motivación y su desempeño en las pruebas estándar, de igual forma

generando un círculo de baja calidad educativa en esta área. Por ello, es fundamental promover estrategias de formación docente que respondan a las necesidades locales y contribuyan a crear ambientes de aprendizaje inclusivos y eficaces.

Diseño metodológico

Enfoque

Este estudio se enmarca bajo un enfoque cualitativo, el cual permite obtener una comprensión profunda de las percepciones, experiencias y estrategias que los docentes de básica primaria sin formación en inglés movilizan en su práctica. Según Flick (2015), la investigación cualitativa se entiende como un enfoque con identidad propia, que reúne múltiples perspectivas y busca comprender, describir o explicar fenómenos sociales en contextos reales, aproximándose a ellos desde la experiencia interna de los participantes (p.12). En este sentido, el abordaje cualitativo resulta pertinente para interpretar cómo los maestros enfrentan los retos de la enseñanza del inglés en contextos donde pueden presentarse limitaciones pedagógicas, didácticas y de recursos. Asimismo, favorece la visibilización de las dificultades y oportunidades de mejora que emergen en sus ambientes de aprendizaje.

Tipo de estudio

La investigación es de tipo exploratorio-descriptivo, ya que busca caracterizar las percepciones de los docentes sin manipular variables, comprendiendo sus experiencias cotidianas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Este enfoque resulta pertinente porque se aplica a fenómenos poco investigados, permitiendo documentar sus rasgos y generar bases para futuros estudios. En esta línea, Abad Peña et al. (2020) señalan que la elección de un diseño

exploratorio o descriptivo depende del estado del arte del tema y se justifica especialmente cuando se requiere una aproximación inicial y sistemática a realidades educativas poco estudiadas (p. 29). De manera complementaria, Flick (2015) explica que los estudios exploratorios en investigación cualitativa resultan útiles en escenarios con escasa evidencia previa, ya que permiten abrir el campo de análisis y clarificar los fenómenos antes de avanzar hacia fases más profundas de investigación.

Figura 1. *Pasos del diseño metodológico*



Nota. La figura representa las cuatro fases del diseño metodológico: preparatoria, de concreción, analítica e informativa. Elaboración propia.

La figura representa las fases que orientaron el desarrollo del diseño metodológico de la investigación. En primer lugar, se encuentra la fase preparatoria, en la cual se definió la muestra y se diseñaron los instrumentos de recolección de información (cuestionario y entrevista). En

segundo lugar, la fase de concreción comprendió la aplicación de los instrumentos, la recolección de la información y la posterior exportación y codificación de los datos. En tercer lugar, la fase analítica, en la que se realizó el análisis e interpretación de los resultados obtenidos. Finalmente, la fase informativa, en la cual se sintetizaron los hallazgos y se elaboraron las conclusiones, así como las estrategias de mejora derivadas del estudio.

Contexto y participantes

En el marco de la **fase preparatoria**, se describe el contexto en el cual se desarrolló el estudio. Este se llevó a cabo en dos municipios del departamento de Santander, Colombia. El primero corresponde a Sabana de Torres, donde se encuentra ubicado el Colegio Integrado Madre de la Esperanza, institución educativa oficial que cuenta con cinco (5) sedes de básica primaria en su jurisdicción, siendo el colegio con mayor cantidad de estudiantes del departamento. El segundo corresponde al municipio de Cimitarra, donde se localiza el Colegio Nuestra Señora de la Candelaria, institución también de carácter oficial con una única sede. Ambas instituciones tienen una importancia significativa en sus comunidades, ya que son referentes de formación académica en la región y atienden a población diversa en contextos urbanos y rurales.

Los docentes de estas instituciones, al estar adscritos a la Secretaría de Educación de Santander, suelen ubicarse inicialmente en estas plazas con el propósito de asegurar un empleo estable y bien remunerado, lo que constituye un factor determinante para su proyecto de vida. No obstante, las condiciones climáticas de la región, donde las temperaturas pueden alcanzar hasta 34 °C, generan en algunos casos dificultades de adaptación, lo que motiva a los docentes a solicitar traslados anticipados, afectando así la continuidad de los procesos escolares.

En términos de experiencia, la mayoría de los participantes ha acumulado varios años en la enseñanza de la básica primaria, con trayectorias que les han permitido fortalecer sus prácticas pedagógicas en áreas como matemáticas, ciencias sociales, lengua castellana y, en algunos casos, inglés. Su labor no solo se centra en la transmisión de conocimientos, sino también en el acompañamiento socioemocional de los estudiantes, en contextos donde las condiciones familiares, económicas y culturales representan desafíos que demandan un alto grado de compromiso y creatividad.

En conjunto, las dos instituciones concentran un número considerable de docentes de educación básica primaria, cuya práctica pedagógica resulta esencial en la construcción de aprendizajes en las primeras etapas escolares. La población está conformada por 100 docentes de básica primaria responsables de diferentes áreas, entre ellas inglés, aun sin contar en muchos casos con formación específica en lenguas extranjeras.

La muestra del presente estudio fue intencional y no probabilística. Se seleccionaron 15 docentes, número considerado suficiente para lograr representatividad descriptiva y alcanzar saturación de información (Fusch & Ness, 2015). Se tuvieron en cuenta dos criterios de selección: el primero fue ser docente de básica primaria en una institución pública de Santander y el segundo, estar a cargo de la enseñanza del inglés en los grados de primaria.

Instrumentos de recolección de datos

En el presente estudio se emplearon dos instrumentos con el fin de recolectar la información necesaria para alcanzar los objetivos de la investigación. El primer instrumento fue un cuestionario, mientras que el segundo correspondió a una entrevista semiestructurada. Ambos

se diseñaron tomando como base la literatura metodológica y estudios recientes en el campo de la investigación educativa.

Cuestionario

El cuestionario se seleccionó porque constituye uno de los medios más utilizados en las investigaciones sociales y educativas para obtener datos sistemáticos sobre actitudes, experiencias y percepciones de los participantes. Como explican Cohen et al. (2018), el cuestionario, al estar cuidadosamente diseñado, permite obtener datos organizados y administrarse de manera práctica sin la presencia directa del investigador (p. 471). Su aplicación resulta pertinente en estudios de tipo exploratorio-descriptivo, pues facilita reunir información estructurada que puede organizarse y analizarse de forma comparativa.

El cuestionario del presente estudio (ver [Apéndice A](#)) tiene como objetivo determinar las condiciones de las tres dimensiones presentes en los ambientes de aprendizaje de docentes sin formación en ILE. La Dimensión 1 (Condiciones pedagógicas) indaga aspectos relacionados con la planificación de clases, uso de materiales y apoyo institucional. La Dimensión 2 (Condiciones comunicativas) se centra en las percepciones de los docentes sobre su dominio del inglés y las estrategias que utilizan para comunicarse con los estudiantes. Finalmente, la Dimensión 3 (Condiciones didácticas) explora las metodologías, actividades y recursos empleados en el aula para motivar y acompañar el aprendizaje del inglés.

El instrumento está conformado por 21 preguntas distribuidas en tres dimensiones: condiciones pedagógicas, comunicativas y didácticas. Cada dimensión incluye 4 ítems con escala tipo Likert orientados a medir percepciones, frecuencia de prácticas y niveles de autoeficacia.

Además, cuenta con 3 preguntas de opción múltiple, diseñadas para explorar elecciones, recursos y barreras en la práctica docente.

El uso combinado de ítems tipo Likert y preguntas de opción múltiple permite, por una parte, medir tendencias y percepciones de manera sistemática y, por otra, capturar elecciones concretas y contextuales de los docentes. Como explica Flick (2015), la investigación cualitativa busca aproximarse a las experiencias internas de los participantes y visibilizar sus perspectivas en contextos reales, mientras que Cohen et al. (2018) destacan que los cuestionarios son instrumentos pertinentes para recolectar información estructurada, sin perder de vista la interpretación crítica de las percepciones y prácticas educativas.

Entrevista

El segundo instrumento (ver [Apéndice B](#)) seleccionado fue la entrevista semiestructurada; como señalan Cohen et al. (2018), este tipo de entrevistas resulta especialmente útil en investigación educativa al equilibrar la necesidad de datos sistemáticos con la exploración en profundidad de actitudes, experiencias y significados (p. 506). De esta manera, posibilita obtener información comparable entre participantes y, al mismo tiempo, recoger narrativas personales que enriquecen la comprensión del fenómeno.

De este modo, la entrevista cualitativa se concibe como un medio para comprender la práctica docente desde la mirada de quienes la ejercen. Según Kvale (2011), más que limitarse a recolectar respuestas, este tipo de técnica busca adentrarse en el mundo vivido por los entrevistados y poner en evidencia los matices de su realidad (p. 25). En coherencia con ello, la entrevista diseñada para este estudio estuvo integrada por siete preguntas, distribuidas en tres modalidades: estructurales (para identificar categorías del fenómeno), de ejemplificación (que

actúan como disparadores narrativos) y de contraste (que estimulan la reflexión sobre opciones y alternativas). Así, la entrevista se une al cuestionario que se aplicó antes, permitiendo una triangulación metodológica que añade más validez y profundidad al análisis de las condiciones pedagógicas y didácticas en la enseñanza del inglés.

Técnicas de recolección de datos

En correspondencia con la **fase de concreción**, se desarrolló el proceso de recolección de la información en dos instituciones educativas oficiales del departamento de Santander: el Colegio Integrado Madre de la Esperanza, ubicado en Sabana de Torres, y el Colegio Nuestra Señora de la Candelaria, en Cimitarra. Ambas fueron seleccionadas por su pertinencia con los objetivos del estudio y por contar con docentes de educación primaria que representan distintos contextos institucionales. Para formalizar el inicio del trabajo de campo, se obtuvieron las cartas aval emitidas por los rectores de ambas instituciones, las cuales garantizaron la autorización institucional para el desarrollo de la investigación (ver [Apéndice C](#)).

En el Colegio Integrado Madre de la Esperanza se seleccionaron diez docentes de las cinco sedes que enseñaban entre los grados primero y quinto. Antes de participar, los docentes recibieron una explicación clara sobre el propósito del estudio y firmaron los consentimientos correspondientes (ver [Apéndice D](#)). Posteriormente, se aplicó un cuestionario digital con ayuda de Google Forms, y al día siguiente se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas grabadas con dispositivos móviles, cada una con una duración aproximada de nueve minutos.

El proceso se desarrolló de manera organizada y sin contratiempos, gracias a la disposición y colaboración de los docentes. Las entrevistas se realizaron en espacios adecuados dentro del colegio, lo que permitió un ambiente de confianza y apertura. En general, la

experiencia fue positiva y enriquecedora, facilitando la obtención de información valiosa para el análisis posterior.

De forma similar al caso anterior, en el Colegio Nuestra Señora de la Candelaria en Cimitarra, Santander, se llevó a cabo un proceso de recolección cualitativa centrado en docentes de básica primaria. En este centro también se aplicó un cuestionario digital y, posteriormente, se efectuaron entrevistas semiestructuradas individuales. Durante la implementación se registró una variabilidad en la motivación y participación de los profesores; algunos mostraron gran interés y disponibilidad para colaborar, mientras que otros evidenciaron apatía o menor disposición inicial. En las entrevistas surgieron dificultades leves relacionadas con la comunicación: algunos docentes manifestaron temor a ser juzgados o evaluados. No obstante, conforme avanzó la conversación y gracias a un manejo ético y empático por parte del investigador, este malestar inicial se fue superando. De hecho, al desarrollar un ambiente de confianza, respetando la confidencialidad e informando claramente sobre el propósito del estudio, los docentes se sintieron más cómodos y pudieron expresar abiertamente sus necesidades y percepciones.

Todo el proceso en el colegio Nuestra Señora de la Candelaria se realizó dentro del cronograma establecido, sin inconvenientes mayores. La planificación y ejecución fueron coordinadas de manera organizada, siguiendo pautas éticas propias de la investigación cualitativa. Por ejemplo, se garantizó el anonimato y la protección de la integridad de los participantes, tal como indican directrices modernas de ética investigativa. Este abordaje respetuoso y comprensivo, acorde con las recomendaciones metodológicas vigentes, facilitó la obtención de información valiosa sin generar perturbaciones en el funcionamiento habitual del colegio.



Análisis de datos

En el desarrollo de la **fase analítica**, se presenta el tratamiento e interpretación de la información recolectada tras la conclusión del proceso de recolección de datos en las dos instituciones educativas seleccionadas. La información fue obtenida mediante entrevistas semiestructuradas (ver [Apéndice E](#)) y cuestionarios presentados (ver [Apéndice F](#)). Esta fue analizada desde un enfoque cualitativo, en coherencia con el diseño exploratorio-descriptivo del estudio. Para ello, se aplicó un análisis temático, el cual permite reconocer y desarrollar patrones significativos dentro de los datos que ayudan a comprender y explicar el fenómeno investigado.

Más que describir o resumir la información recogida, este enfoque busca interpretar el sentido profundo de las experiencias de los participantes, otorgándoles significado en su contexto. Según Braun y Clarke (2006), este tipo de análisis implica ir más allá de la organización descriptiva de los datos para generar una comprensión interpretativa que revele conexiones, matices y significados subyacentes. Asimismo, facilita identificar coincidencias, tensiones y contrastes entre las voces de los docentes, lo que contribuye a revelar perspectivas compartidas y particulares sobre el fenómeno estudiado y, con ello, a fortalecer la comprensión global de los datos cualitativos.

El presente apartado expone el proceso de análisis de los datos recolectados mediante los dos instrumentos de investigación: el cuestionario y la entrevista semiestructurada. Los dos instrumentos se analizaron juntos para comparar, complementar e interpretar las opiniones de los maestros sobre las condiciones pedagógicas, comunicativas y didácticas en la enseñanza del inglés en educación básica primaria. En coherencia con el enfoque cualitativo y el diseño exploratorio-descriptivo del estudio, se llevó a cabo un análisis temático de las entrevistas y un

análisis descriptivo de las respuestas del cuestionario, presentadas mediante gráficas y diagramas de pastel, lo cual permitió identificar tendencias, recurrencias y coincidencias entre los dos instrumentos.

El procedimiento analítico se desarrolló en cinco etapas. En la primera etapa se realizó la revisión, ordenamiento y sistematización de los datos obtenidos a través del cuestionario y de las entrevistas. Para el caso de las entrevistas, se llevó a cabo su transcripción completa con ayuda de la aplicación TurboScribeAI y posteriormente su lectura detallada. En el caso del cuestionario, se tomaron los resultados entregados automáticamente por el programa de formularios de Google Forms. En la segunda etapa, una vez depurada la información, se procedió al tratamiento descriptivo de las respuestas del cuestionario. Para ello, se calcularon porcentajes y tendencias generales de respuesta, las cuales fueron representadas mediante gráficas de barras y diagramas de pastel, las cuales se tabularon con una hoja de cálculo. Este proceso permitió identificar patrones relacionados con las condiciones pedagógicas, comunicativas y didácticas reportadas por los docentes, aportando una primera aproximación al fenómeno estudiado.

En una tercera etapa, paralelamente al análisis del cuestionario, se examinó el contenido de las entrevistas semiestructuradas. En esta fase se realizó una primera codificación abierta de los discursos de los participantes, identificando ideas, expresiones y recurrencias temáticas relacionadas con sus percepciones sobre el ambiente de aprendizaje. Este proceso permitió construir una lista preliminar de 12 códigos emergentes. Como cuarta etapa, se realizó la depuración y reorganización de códigos. A partir de la revisión manual más profunda de las entrevistas y cuestionarios, los códigos preliminares fueron depurados, comparados y

reorganizados de acuerdo con su recurrencia y su relación con los objetivos del estudio. Como resultado de este proceso, se consolidaron cuatro códigos finales, sistematizados en la matriz de codificación (ver [Apéndice G](#)). En la cual se contrastaron los resultados obtenidos del cuestionario con los hallazgos derivados de las entrevistas, con el fin de establecer coincidencias y posibles tensiones entre ambas fuentes de información.

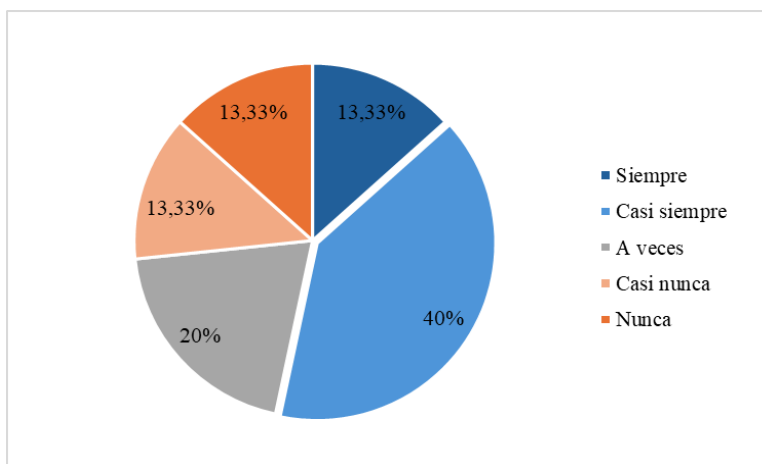
El primer código identificado en el análisis correspondió al **bajo dominio del idioma inglés en docentes de básica primaria**. Este resultado se configuró a partir de la repetición de percepciones relacionadas con la falta de bases lingüísticas, la inseguridad al comunicarse en inglés, la ausencia de formación específica para enseñarlo y la necesidad de contar con docentes especializados en el área. Más que tratarse de una dificultad individual, este código revela una situación que afecta directamente la práctica pedagógica y la construcción del ambiente de aprendizaje. En este sentido, resulta pertinente lo planteado por Araque (2021), quien señala que los ambientes de aprendizaje no se limitan al espacio físico, sino que están atravesados por relaciones cognitivas, sociales, emocionales y culturales. Desde esta perspectiva, cuando el docente no cuenta con un dominio suficiente del idioma ni con una formación específica para enseñarlo, no solo se ve afectado su conocimiento disciplinar, sino también la manera en que media el aprendizaje y se relaciona con sus estudiantes.

Esta realidad se evidencia de manera clara en las palabras del Entrevistado 1 (en adelante, E1), quien afirmó que *“el reto más tedioso es no saber suficientemente inglés, no tener unas bases muy buenas en inglés”*. Este testimonio refleja una autopercepción de debilidad en el manejo del idioma, pero también deja ver la carga que implica para el docente asumir la enseñanza del inglés sin sentirse realmente preparado. No se trata solo de reconocer una falencia,

sino de enfrentarse cotidianamente a una responsabilidad profesional desde la sensación de no tener los recursos suficientes para responder a ella. En la misma línea, el Entrevistado 2 (en adelante, E2) señaló que el docente encargado de la enseñanza del inglés en primaria *“debe ser un docente que sea capacitado, que tenga o haya desarrollado las habilidades primordiales en el inglés”*. Aunque lo plantea como una característica deseable, su afirmación revela implícitamente que esa condición no siempre está presente en la realidad escolar.

Esta percepción se profundiza en el testimonio del Entrevistado 6 (en adelante, E6), quien expresó: *“Mi énfasis nunca ha sido el inglés... el tener ese desconocimiento me hace sentir bastante insegura, por ejemplo, la pronunciación y la seguridad que no tengo en la materia como tal”*. Este fragmento resulta especialmente significativo porque permite entender que el bajo dominio del idioma no solo se relaciona con una falta de conocimiento técnico, sino también con una dimensión emocional que afecta directamente el ejercicio docente. La inseguridad frente a la pronunciación, el temor a equivocarse y la falta de confianza para orientar la asignatura muestran que esta dificultad atraviesa la identidad profesional del maestro. Así pues, Danielson (2013) ve este aspecto relevante porque la seguridad del docente influye en la calidad de la instrucción, en la claridad de las explicaciones y en la manera en que se construye un ambiente propicio para el aprendizaje. En otras palabras, cuando el maestro no se siente seguro, esa inseguridad también puede trasladarse al aula y limitar las oportunidades de interacción en la lengua extranjera.

Figura 2. Enunciado 11: *Tengo dificultades para comunicarme oralmente en inglés durante mis clases.*



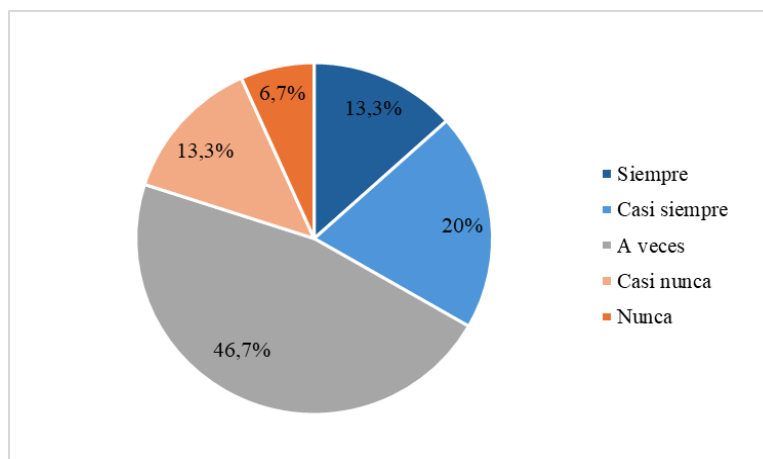
Nota. Resultados correspondientes a los datos obtenidos mediante cuestionario aplicado a 15 docentes de básica primaria sobre las dificultades para comunicarse oralmente en inglés durante las clases. Elaboración propia.

La distribución de respuestas que se muestra en la Figura 2 permite comprender no solo la presencia de la dificultad, sino también la forma en que esta se manifiesta entre los docentes. En conjunto, el 73,3 % de los participantes reporta experimentar dificultades para comunicarse oralmente en inglés al menos con cierta frecuencia, lo que indica que la oralidad constituye una limitación recurrente en su práctica. Dentro de este grupo, se distinguen dos tendencias. Por un lado, un 53,3 % de docentes responde “siempre” (13,3 %) o “casi siempre” (40 %), lo que sugiere que la dificultad es persistente y probablemente incide de manera constante en su desempeño comunicativo en el aula. Por otro lado, un 20 %, que se ubica en la categoría “a veces”, evidencia una dificultad intermitente, lo que podría estar asociado a contextos específicos de uso del idioma o a niveles variables de seguridad lingüística.

Por su parte, el 26,6 % de los docentes que indica “nunca” o “casi nunca” experimentar esta dificultad introduce un elemento relevante de variabilidad dentro del grupo. Aunque son

pocos, su presencia indica que la experiencia no es homogénea y sugiere que pueden intervenir factores diferenciadores, como trayectorias formativas, experiencias previas o procesos de autoaprendizaje, que inciden en la habilidad comunicativa. En este sentido, estos resultados dialogan con lo planteado por Galindo y Murillo (2024), quienes evidencian que el desarrollo de competencias en inglés y la vivencia del bilingüismo en contextos educativos no se presentan de manera uniforme, sino que dependen de condiciones individuales y contextuales, particularmente del grado de formación docente y de las oportunidades de desarrollo profesional. Esto nos permite interpretar que la dificultad en la comunicación oral no se distribuye de manera uniforme dentro del grupo; sin embargo, sí se configura como una tendencia significativa. Esto se relaciona con el código emergente del bajo dominio del idioma identificado y refuerza la existencia de una brecha entre las exigencias del contexto educativo y las condiciones reales de formación docente, fenómeno que también ha sido señalado en estudios sobre la implementación de políticas de bilingüismo en el país, donde se evidencian limitaciones en la preparación y acompañamiento a los docentes.

Figura 3. *Enunciado 8: comprendo y brindo instrucciones sencillas en inglés relacionadas con mi práctica docente.*



Nota. Resultados correspondientes a datos obtenidos mediante cuestionario aplicado a 15 docentes de básica primaria sobre la comprensión de instrucciones sencillas en inglés relacionadas con la práctica docente. Elaboración propia.

La Figura 3 permite observar no solo la frecuencia con la que los docentes utilizan el inglés para dar instrucciones, sino también la naturaleza de su relación con el idioma en un acto pedagógico fundamental: la comunicación para orientar la actividad en el aula. A diferencia de la producción oral espontánea, el dar instrucciones es una práctica que puede ser planificada y repetitiva, por lo que su análisis ofrece una ventana al dominio funcional del inglés en contextos de uso controlado.

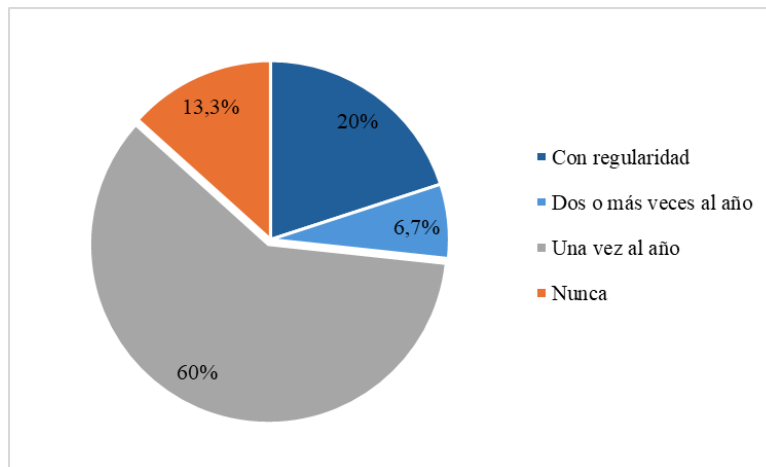
Al agrupar las respuestas, se delinean tres núcleos interpretativos. En primer lugar, un núcleo conformado por quienes respondieron “siempre” (13,3 %) y “casi siempre” (20 %), que en conjunto suman un 33,3 %. Este grupo representa a los docentes que han logrado incorporar el inglés como una herramienta estable para dirigir actividades cotidianas del aula, lo que sugiere un nivel de confianza y automatización en el uso de un repertorio básico de instrucciones.

En contraste, el núcleo de mayor densidad se ubica en la categoría “a veces”, con un 46,7 %. Esta concentración revela una práctica marcada por la inconsistencia: el inglés aparece de forma intermitente, sin consolidarse como un recurso pedagógico estable. Esta intermitencia puede interpretarse como un síntoma de inseguridad, donde el docente recurre al inglés solo cuando se siente seguro, abandonándolo en favor del español cuando la situación se percibe como compleja o cuando la atención del grupo lo exige. Según Danielson (2013), este patrón impacta el control del ambiente de aprendizaje, ya que la inconsistencia en el uso de la lengua meta impide crear rutinas de comunicación que ayuden a los estudiantes a integrarse poco a poco.

Finalmente, un núcleo de ausencia o baja presencia, conformado por “casi nunca” (13,3 %) y “nunca” (6,7 %), suma un 20 %. Este grupo, aunque minoritario, tiene relevancia estadística. Evidencia que, para una quinta parte de los docentes, el inglés no forma parte de su repertorio de instrucción, ni siquiera de manera ocasional, lo que plantea interrogantes sobre las condiciones formativas o contextuales que profundizan esta limitación.

A su vez, los testimonios permiten observar que esta dificultad no se limita al dominio lingüístico, sino que se amplía hacia el plano didáctico y metodológico. Así lo expresó el Entrevistado 13 (en adelante, E13), quien afirmó que *“también sería bueno recibir los profesores capacitaciones o talleres para uno como comprender qué estrategias son las que funcionan más en cada grado o en cada edad de los niños”*. Este planteamiento muestra que la necesidad de fortalecimiento docente no se restringe al aprendizaje del idioma, sino que también involucra herramientas pedagógicas para enseñar inglés de manera pertinente según la edad, el grado y las necesidades del contexto escolar. En este sentido, se evidencia la importancia de promover procesos de formación continua que articulen el desarrollo de competencias lingüísticas con estrategias didácticas contextualizadas, favoreciendo así ambientes de aprendizaje más significativos, participativos y acordes con las realidades de la educación básica primaria.

Figura 4. *Pregunta 5: ¿Con qué frecuencia accedes a formación o talleres relacionados con la enseñanza del inglés?*



Nota. Resultados correspondientes a los datos obtenidos mediante cuestionario aplicado a 15 docentes de básica primaria sobre la frecuencia de acceso a formación o talleres relacionados con la enseñanza del inglés. Pregunta de selección múltiple. Elaboración propia.

Los resultados presentados en la gráfica permiten distinguir tres núcleos que evidencian la forma en que se configura el acceso a la formación docente en el área de inglés. En primer lugar, un núcleo de participación más constante, conformado por quienes acceden a formación “con regularidad” (20 %) y “dos o más veces al año” (6,7 %), suma un 26,7 %. Este grupo representa a los docentes que mantienen un vínculo relativamente sistemático con procesos de actualización, aunque su proporción es minoritaria.

En el extremo opuesto, un núcleo de ausencia total, representado por el 13,3 % que señaló “nunca”, indica que una parte de los docentes no participa en ningún tipo de formación relacionada con la enseñanza del inglés. Sin embargo, el núcleo predominante se ubica en la categoría “una vez al año”, con un 60 %, lo que sugiere que la mayoría accede a procesos formativos de manera esporádica y no continua.

Estos datos permiten inferir que la formación en enseñanza del inglés tiende a desarrollarse de forma discontinua, más cercana a eventos puntuales que a procesos sostenidos

de desarrollo profesional. Esta distribución dialoga con lo planteado por Ramos (2019), quien señala que la formación docente en lenguas extranjeras en Colombia se ha caracterizado por capacitaciones fragmentadas y de corto alcance. Asimismo, se relaciona con las críticas de Sierra (2016) sobre la desconexión entre los programas de formación y las necesidades reales del contexto educativo.

Desde la perspectiva de este estudio, la prevalencia de una participación anual, junto con la existencia de un grupo sin acceso a formación, constituye un factor relevante que puede estar asociado a los vacíos lingüísticos y pedagógicos identificados en otros códigos. En este sentido, la ausencia de procesos continuos de acompañamiento formativo podría limitar las oportunidades de los docentes para fortalecer tanto su dominio del idioma como sus estrategias didácticas, lo cual influye en las condiciones del ambiente de aprendizaje analizado.

En esta misma línea, desde las entrevistas emerge con claridad la idea de que la enseñanza del inglés en primaria requiere profesionales con formación específica en el área. El Entrevistado 1 (en adelante, E1) señaló que un cambio concreto sería contar con *“un profesor que realmente sepa inglés, o sea, licenciado totalmente en inglés para primaria... o sea, eso sí o sí se necesita...”*, aunque también reconoció que *“ahorita es muy difícil pedirlo”*. Esta afirmación permite identificar una tensión relevante: los docentes reconocen la especialización como una condición deseable para mejorar la enseñanza, pero al mismo tiempo perciben su ausencia como una realidad frecuente dentro del sistema educativo.

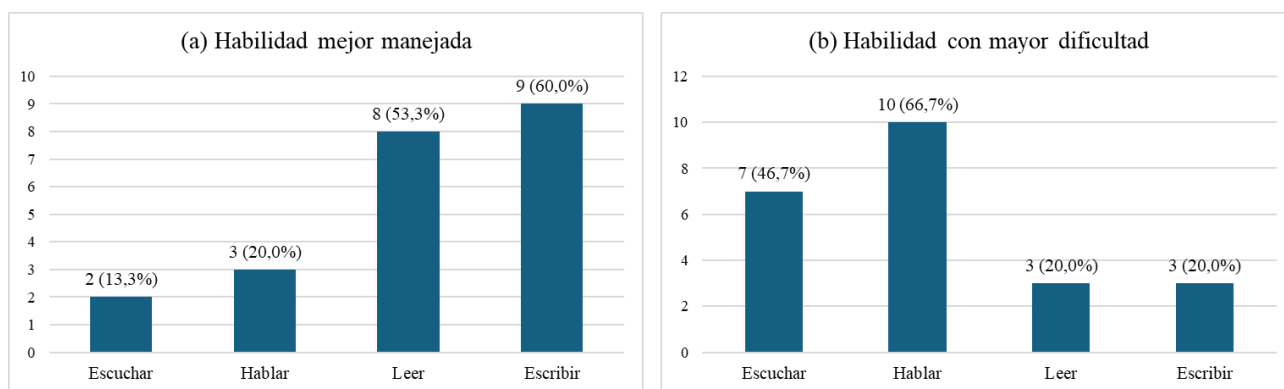
En la misma dirección, el Entrevistado 15 (en adelante, E15) enfatizó que la importancia de contar con docentes especializados no se limita al dominio del idioma, sino que incluye el conocimiento pedagógico del área, al afirmar que *“esa materia la viera alguien que estudie*

inglés, porque viene ya con la enseñanza primordial, de cómo se enseña, cómo es el paso a seguir”. Este planteamiento sugiere que la formación en ILE no solo implica competencias lingüísticas, sino también el manejo de enfoques didácticos propios de la enseñanza de lenguas extranjeras.

A esto se suma la sobrecarga asociada a la multifuncionalidad docente. El Entrevistado 7 (en adelante, E7) expresó que *“a pesar de que uno lleva mucho tiempo de experiencia... no es lo mismo dictar una todas las materias que solamente un profesor que diga dictar el área que le corresponde”*. Este testimonio permite interpretar que existe una tensión entre las exigencias del área de inglés y las condiciones reales del rol docente en primaria, donde los maestros deben asumir múltiples asignaturas sin una formación especializada en todas ellas.

Estas observaciones se articulan con lo señalado por Correa y González (2016), Cárdenas (2016) y el British Council (2015), quienes advierten que las políticas de bilingüismo en Colombia no siempre han estado acompañadas de procesos suficientes y pertinentes de formación docente, especialmente en el nivel de básica primaria.

Figura 5. Preguntas 12 y 13: ¿Qué habilidad en inglés maneja mejor? ¿En qué habilidad presenta mayor dificultad?



Nota. La subfigura (a) presenta la habilidad en inglés que los docentes consideran que manejan mejor, mientras que la subfigura (b) muestra la habilidad en la que reportan mayor dificultad. Preguntas de selección múltiple. Datos obtenidos mediante cuestionario aplicado a 15 docentes de básica primaria. Elaboración propia.

Los resultados de las preguntas 12 y 13, presentados en la Figura 5, revelan una marcada asimetría en el perfil de competencias lingüísticas de los docentes. Mientras que la lectura (53,3 %) y la escritura (60 %) concentran las proporciones más altas como habilidades mejor manejadas, las destrezas orales, hablar (20 %) y escuchar (13,3 %), registran los porcentajes más bajos. Esta tendencia se invierte al indagar por las mayores dificultades: el 66,7 % de los participantes señala el habla y el 46,7 %, la escucha, mientras que la lectura y la escritura solo son mencionadas por el 20 % cada una. Esta asimetría evidencia que el dominio del inglés entre los docentes se inclina hacia habilidades receptivas y escritas, mientras que la oralidad, esencial para la interacción en el aula, constituye el principal punto crítico.

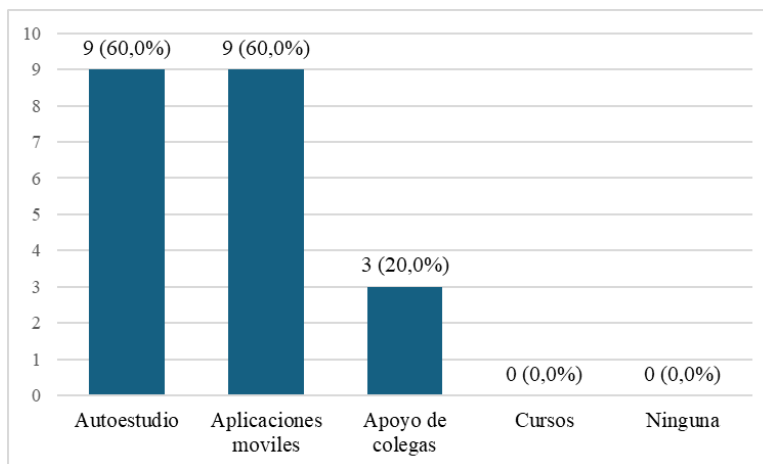
En este sentido, Robayo Acuña (2025), en su estudio *Developing oral fluency in English: EFL teachers' understanding, self-reported practices, and textbook support*, evidencia que los docentes de inglés presentan una baja familiaridad con la investigación sobre fluidez oral y manifiestan haber recibido entrenamiento suficiente en este componente y reportó inseguridad al momento de planear clases enfocadas en el desarrollo de la oralidad.

Esta falta de preparación se traduce en prácticas pedagógicas que no necesariamente favorecen el desarrollo de la fluidez oral. Según los hallazgos del mismo estudio, aunque los docentes implementan actividades de habla, estas suelen centrarse en habilidades generales y no en estrategias específicas para desarrollar fluidez, lo que limita el progreso en la producción oral. También se encontró que los materiales didácticos usados no fomentan lo suficiente la fluidez

oral, ya que prefieren actividades de producción libre en lugar de aquellas hechas para mejorar este aspecto.

Sin embargo, dentro de estas narraciones también emerge un elemento esperanzador: la disposición de los docentes para seguir aprendiendo y buscar alternativas de mejoramiento. Esto se evidencia en el testimonio del Entrevistado 10 (en adelante, E10), quien afirmó que *“progresivamente ellos vayan, primero que todo, aprendiendo y, segundo, practicándolo con los estudiantes en los diferentes espacios de las diferentes asignaturas”*. Esta idea permite comprender que, a pesar de las limitaciones, los docentes reconocen sus dificultades, pero también manifiestan interés en fortalecer sus competencias.

Figura 8. Pregunta 14 : *¿Utiliza alguna herramienta para mejorar el nivel de inglés?*



Nota. Resultados correspondientes a los datos obtenidos mediante cuestionario aplicado a 15 docentes de básica primaria sobre las dificultades para comunicarse oralmente en inglés durante las clases. Elaboración propia.

Esta idea se refuerza en la pregunta 14 del cuestionario, donde el 60 % de la muestra manifestó utilizar aplicaciones móviles y el autoestudio como las principales estrategias para mejorar el nivel de inglés de estos docentes. Asimismo, un 20 % indicó recurrir al apoyo de colegas, y ninguno seleccionó la opción de cursos de formación. Estos resultados ponen de

manifiesto una marcada preferencia por el uso de estrategias individuales y autónomas de aprendizaje, lo que sugiere que, a pesar de la limitada oferta y acceso a procesos formales de capacitación, los docentes están motivados a gestionar su propio aprendizaje. No obstante, aunque estas prácticas reflejan iniciativa personal, pueden resultar insuficientes para garantizar un desarrollo sólido de las competencias comunicativas en lengua extranjera.

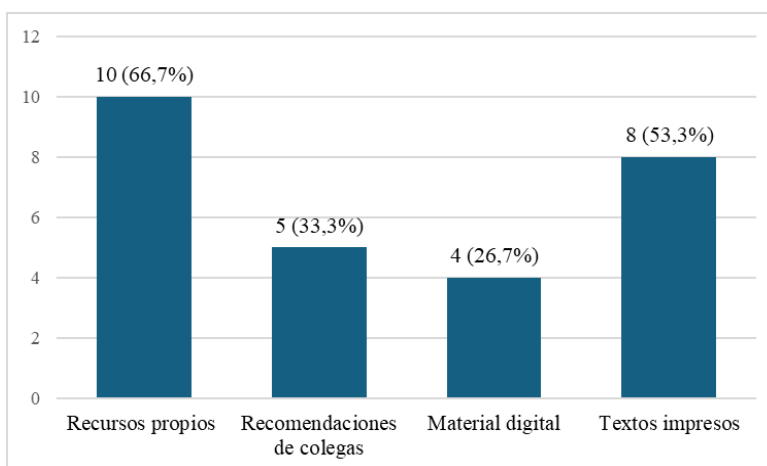
En resumen, este código muestra que el bajo dominio del idioma inglés por parte de los docentes de básica primaria no puede entenderse de manera aislada ni exclusivamente individual. Se trata de un hallazgo complejo en el que confluyen limitaciones lingüísticas, inseguridades profesionales, vacíos en la formación pedagógica y ausencia de personal especializado para la enseñanza del inglés. Así, más que una deficiencia particular de los docentes, este código evidencia una problemática estructural que tensiona la configuración de los ambientes bilingües de aprendizaje y pone de manifiesto la distancia entre la normativa del bilingüismo, la formación docente y la realidad escolar.

El segundo código identificado fue **la escasez de recursos pedagógicos**. Este surge a partir de las reiteradas menciones de los entrevistados sobre la falta de tecnología, materiales didácticos y apoyo institucional para el desarrollo de sus clases. E2 manifestó en la entrevista que: *“Nuestra institución no cuenta con suficientes recursos; no hay material audiovisual, de sonido”*. A su vez, el Entrevistado 3 (en adelante E3) hizo énfasis en la escasez de recursos tecnológicos al decir que: *“Necesitamos tener la tecnología de nuestro lado, pues lastimosamente en la sede... no tenemos computadores, no tenemos televisor, solamente tenemos un baflecito y pues ya se nos está como dañando, entonces todas estas herramientas audiovisuales nos ayudarían muchísimo”*. Esta situación afecta negativamente el proceso de

enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, ya que, como mencionan los entrevistados, restringe las oportunidades de interacción, práctica y acceso a recursos que favorecen el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Tal y como lo plantea Duarte (2003), los ambientes de aprendizaje se configuran a partir de las interacciones que ocurren en el aula y de los recursos que las median. Cuando estos elementos son escasos o inexistentes, el proceso educativo tiende a reducirse a prácticas tradicionales centradas en la transmisión de contenidos, limitando las oportunidades de aprendizaje significativo. De acuerdo con esto y con lo interpretado de las percepciones de los docentes, la falta de recursos tecnológicos y didácticos no solo representa una carencia material, sino también una limitación estructural para el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras.

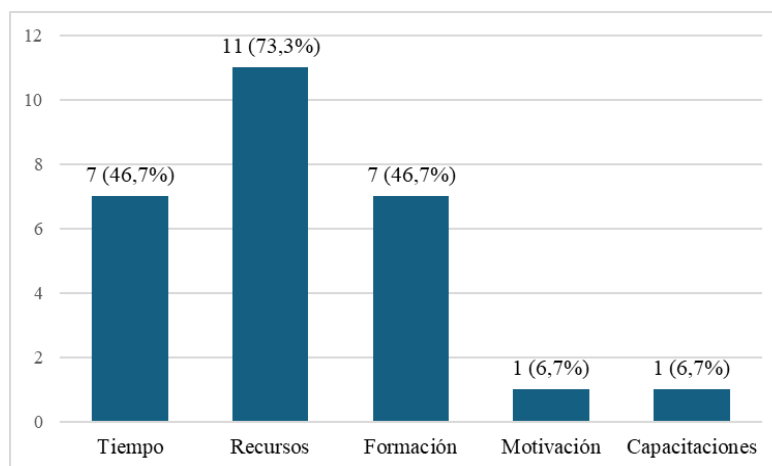
Figura 6. *Pregunta 4: ¿Qué recursos utilizas con mayor frecuencia para planificar tus clases de inglés?*



Nota. Resultados correspondientes a los datos obtenidos mediante cuestionario aplicado a 15 docentes de básica primaria sobre las dificultades para comunicarse oralmente en inglés durante las clases. Elaboración propia.

Esta situación se evidencia en las respuestas a las preguntas del cuestionario en relación con las condiciones pedagógicas. Por ejemplo, en la pregunta 4, “¿Qué recursos utilizas con mayor frecuencia para planificar tus clases de inglés?”, el 66.7% de la población afirmó que emplean recursos propios en las clases, lo que puede interpretarse como una respuesta adaptativa ante la falta de materiales institucionales o contextualizados; sin embargo, no hay claridad de cuáles son los materiales implementados. De igual manera, el 53.3% indicó utilizar textos impresos, evidenciando una preferencia por herramientas convencionales en el proceso de enseñanza y, en menor proporción, el 33.3% de la muestra recurre a recomendaciones de colegas, lo que refleja la importancia del trabajo colaborativo, aunque estas no sean explícitas dentro del cuestionario. Finalmente, solo un 26.7% manifestó utilizar material digital; no obstante, no se indaga sobre cómo ellos conciben el material digital.

Figura 7. Pregunta 6: ¿Hay algún factor que limite tu planeación de clases de inglés?



Nota. Resultados correspondientes a los datos obtenidos mediante cuestionario aplicado a 15 docentes de básica primaria sobre las dificultades para comunicarse oralmente en inglés durante las clases. Elaboración propia.

En cuanto a los factores que limitan la planeación de clases de inglés, 11 de los 15 docentes, equivalentes al 73.3%, señalaron la falta de recursos como la principal dificultad, reafirmando la relevancia del material didáctico en los procesos de enseñanza, dado que, como señalan Manrique y Gallego (2013), este favorece el aprendizaje de los estudiantes y fortalece la construcción del conocimiento de manera más efectiva; además, estimula los sentidos y activa los saberes previos como base para acceder a nueva información. Asimismo, el 46.7% indicó que tanto el tiempo insuficiente como la falta de formación limitan este proceso, lo que refleja las mismas dificultades mencionadas en el código anterior. Por otra parte, un 6.7% mencionó la motivación y las capacitaciones como factores influyentes en la planeación de las clases, evidenciando la importancia de aspectos como el acompañamiento institucional y el interés de los estudiantes para las sesiones.

Según lo planteado por Danielson (2013), la planificación constituye uno de los dominios fundamentales de la práctica docente, ya que implica organizar contenidos, seleccionar estrategias y anticipar dificultades de aprendizaje. Sin embargo, en el caso de los docentes sin formación en ILE, este proceso de planificación se vuelve más complejo, puesto que deben diseñar actividades pedagógicas sin contar con bases sólidas en el área disciplinar, lo que genera una carga adicional de trabajo y un esfuerzo constante por adaptar los contenidos a las necesidades del aula.

Asimismo, en las entrevistas, varios docentes reiteran la carencia de material didáctico complementario. El entrevistado E7 (En adelante E7) expresó que: *“No solamente lo que uno les dé, sino que pronto tener una cartilla que ellos donde puedan mirar, donde puedan transcribir, donde puedan dar cuenta de cómo se lee, cómo se escribe, qué significa”*. Esta idea se repite por



el entrevistado 8 (En adelante E8), quien expuso la necesidad de: *“Contar con más recursos didácticos, realmente, pues son muy escasos. Los niños, por ejemplo, no manejan, no hay texto, no hay... ayudas muchas veces ni visuales ni audiovisuales, hay que llevarlas por cuenta propia del maestro”*. Este panorama evidencia la tensión entre las políticas de bilingüismo y las condiciones reales de las escuelas públicas; como señalan Correa y González (2016), estas políticas se centran en metas programáticas sin garantizar los recursos necesarios, lo que lleva al docente a asumir un rol compensatorio frente a las carencias institucionales.

En esta misma línea, E10 expresó que los docentes requieren: *“Contar con un espacio que sea agradable, que genere motivación y que nosotros podamos tener aspectos visuales, aspectos auditivos”* y a su vez el Entrevistado 12 (En adelante, E12) agregó que: *“aparte de que el establecimiento no cuenta con, digámosle con aulas de lingüística, no hay material educativo como tal, al docente es el que le gusta, sino le toca buscarlas maneras de cómo poder preparar... y demás”*. Al analizar estos relatos, se confirma que la escasez de recursos pedagógicos representa un obstáculo para la labor docente que afecta tanto la planificación como la ejecución de las clases y la posibilidad de atender de manera adecuada las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

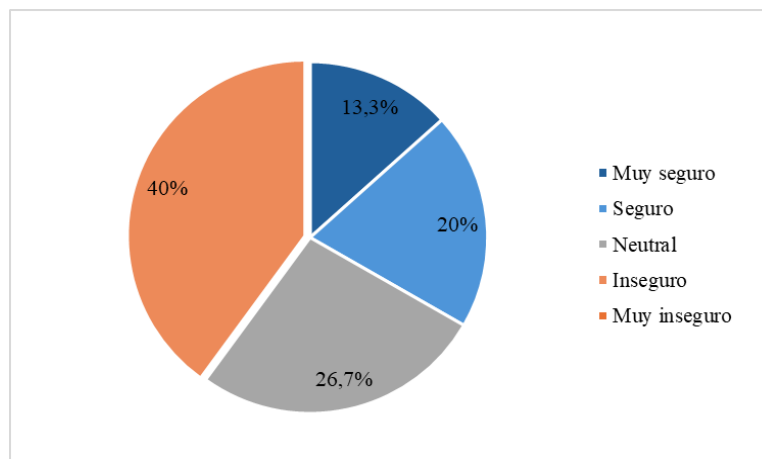
Desde una mirada crítica, estas muestras permiten identificar una contradicción estructural entre el discurso institucional del bilingüismo y las condiciones reales del aula. Al analizar los datos de los instrumentos, se refleja que, mientras que las políticas educativas aspiran a que los estudiantes alcancen niveles de competencia comparables internacionalmente (MEN, 2006), los docentes enfrentan contextos donde ni siquiera se dispone de recursos básicos para la enseñanza del idioma. Esta brecha evidencia que el ambiente de aprendizaje del inglés en

primaria, de acuerdo con lo manifestado por los docentes, se construye en medio de limitaciones que condicionan la práctica pedagógica y amplían las desigualdades educativas.

El tercer código identificado fue **la planeación estratégica y creativa**. Los docentes destacaron en varias oportunidades los retos que enfrentan al enseñar una segunda lengua sin la formación adecuada y comentaron sobre las estrategias que implementan para sacar adelante sus clases a pesar de las dificultades.

Respecto a los retos, E1 manifestó que: *“La fase que más creatividad me exige a mí cuando preparo la clase es la parte de la exploración, como enlazar el inglés con el español en ese momento para que tal forma que a ellos se les haga fácil”*. Por su parte, el Entrevistado E4 (En adelante E4) afirmó que: *“Teniendo en cuenta que su proceso de lectura y escritura aún está en formación, me parece que es todo un reto trabajar con ellos el tema de la pronunciación, ya que ellos están empeñados específicamente en leer tal cual están viendo la palabra y es un proceso poder adaptar con ellos los cambios que tiene la fonética del inglés”*. E6 coincidió al afirmar que: *“La falta de conocimiento me exige gastar más tiempo en la preparación de mis clases. Por ejemplo, en la preparación de hacer, pues, guías más preparadas, más creativas, adaptadas”*. Estos testimonios reflejan que el ejercicio docente demanda una extraordinaria dosis de creatividad, tiempo y esfuerzo personal para ajustar los contenidos a las necesidades específicas de cada aula. Así, la planeación se convierte en un testimonio de la dedicación del maestro, quien busca constantemente estrategias propias para navegar las brechas de formación y de recursos del contexto institucional.

Figura 9. *Pregunta 18: ¿Con qué nivel de confianza se siente al planificar actividades didácticas en inglés?*



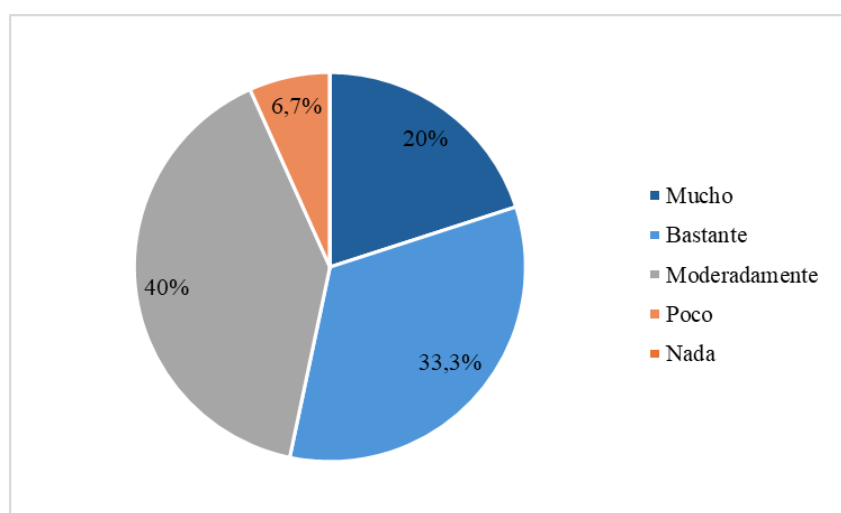
Nota. Resultados correspondientes a los datos obtenidos mediante cuestionario aplicado a 15 docentes de básica primaria sobre su nivel de confianza al planificar actividades didácticas en inglés. Elaboración propia.

Al observar la distribución de estos resultados, se identifica una oportunidad de fortalecimiento en la autoeficacia percibida por los docentes. El hecho de que un sector de los participantes se ubique en niveles de inseguridad (40 %) o neutralidad (26.7 %) sugiere que el profesorado enfrenta escenarios de alta complejidad pedagógica donde requiere un mayor respaldo técnico. Esta percepción de confianza no debe verse como una limitación individual, sino como un indicador de la carga profesional que asumen los docentes al innovar en áreas disciplinares donde la institución puede ofrecer un acompañamiento más robusto.

Por otro lado, es valioso notar que un 33.3 % de los docentes (agrupando niveles seguro y muy seguro) ha logrado desarrollar una apropiación pedagógica significativa, lo que constituye una fortaleza dentro del colectivo que puede ser aprovechada para el aprendizaje entre pares.

En cuanto a la implementación práctica, los entrevistados compartieron diversas metodologías para dinamizar sus sesiones; por ejemplo, E2 aseguró que: *Desde la decoración del aula podemos incluir varios elementos que puedan enseñarles a ellos vocabulario y eso los ayuda a ir familiarizándose y aprendiendo vocabulario en inglés*". E3 añadió la utilidad de los recursos visuales: *"Podemos hacer fichas, flashcards, podemos hacer carteleras donde se puedan pegar y despegar las palabras o si son dibujos, los dibujos, hay miles de cosas que nos hacen las clases de inglés más accesibles"*. El uso de fichas temáticas fue reforzado por E7: *"Yo, por ejemplo, trabajo muchas fichas en el salón, de verbos, de frutas, de vegetales, de, digamos, útiles escolares, para que ellos vayan mecanizando y cuando sea la hora, pues, ya tengan la idea"*. Finalmente, E15 resaltó la autonomía en la formación: *"Nos basamos, en mi caso, mirando muchos tutoriales, compro libros que sean acordes dependiendo de los grados de los niños para apoyarme"*.

Figura 10. Enunciado 20: Indique en qué medida considera que sus condiciones actuales de formación influyen en la efectividad de sus clases de inglés.



Nota. Resultados correspondientes a los datos obtenidos mediante cuestionario aplicado a 15 docentes de básica primaria sobre cómo consideran que las condiciones actuales de formación influyen en la efectividad de sus clases de inglés. Elaboración propia.

Los resultados asociados a esta dimensión permiten profundizar en la relación entre formación y práctica pedagógica. Aunque el 40 % de los docentes considera que sus condiciones de formación influyen moderadamente en la efectividad de sus clases y el 33.3 % señala que influyen bastante, resulta significativo que solo el 20 % perciba una influencia alta. Esto sugiere que, si bien existe un reconocimiento general de la importancia de la formación, esta no se traduce necesariamente en una incidencia contundente en la práctica docente. Además, el 6.7 % que muestra una baja influencia añade un punto de vista importante, que sugiere que la formación recibida en ocasiones no se alinea plenamente con los desafíos reales que encuentran en sus instituciones.

En ese sentido, este análisis muestra que los docentes de primaria actúan como pilares fundamentales del sistema, utilizando su creatividad para compensar las carencias del entorno. Si bien se observa una tendencia que sugiere la necesidad de fortalecer las políticas de acompañamiento, es la capacidad individual y la resiliencia del maestro lo que actualmente sostiene los procesos de enseñanza del inglés. De acuerdo con lo planteado por Ramos (2019), sería beneficioso transitar hacia modelos de formación menos fragmentados que valoren y potencien estas estrategias autónomas desarrolladas por los docentes.

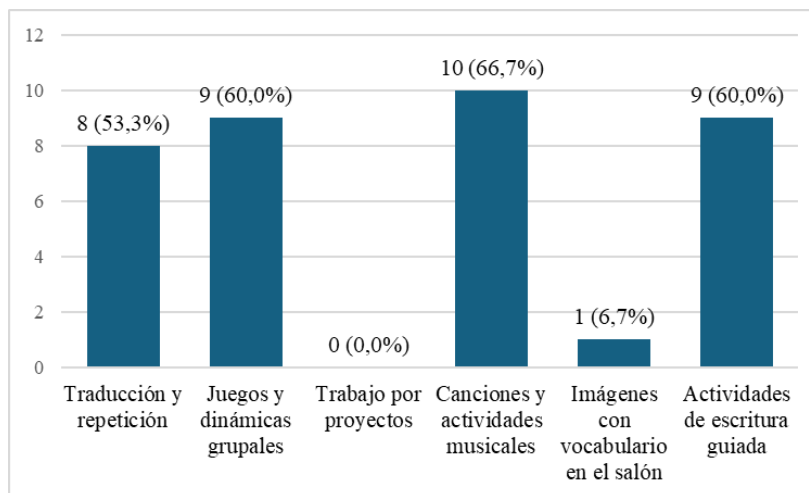
El cuarto código emergente identificado en el análisis de las entrevistas es **la motivación estudiantil**, entendida no solo como un estado emocional, sino como un componente vivo del ambiente de aprendizaje que, según Araque (2021), se constituye a partir de las interacciones y experiencias que los participantes construyen en el proceso. A partir de las narrativas docentes,

se identifica que, especialmente en la educación primaria, la motivación no depende exclusivamente del dominio del idioma o de la disponibilidad de recursos, sino que está fuertemente vinculada a la etapa de desarrollo de los estudiantes y a las dinámicas pedagógicas que se construyen en el aula.

En coherencia con lo anterior, E1 afirmó que *“en primaria se ve mucho que ellos todavía están motivados, que quieren aprender, que si uno les dice vamos a jugar, sí, profe, sí, queremos”*. Esta percepción sugiere que, pese a las carencias formativas del docente y a las condiciones adversas del contexto institucional, existe una motivación intrínseca en los niños que se manifiesta en el interés por actividades lúdicas y participativas. Por lo consiguiente, en las etapas iniciales de la educación básica, el componente lúdico y relacional es el motor primordial del aprendizaje, reafirmando la visión de Duarte (2003) sobre el ambiente de aprendizaje como un escenario que va más allá de los recursos físicos para centrarse en lo que los sujetos viven en el aula.

En la misma línea, E10 enfatizó el papel del docente como mediador de la motivación, al señalar que *“desde la parte inicial de la clase se tiene que tener una motivación y que realmente pues el maestro que esté direccionando la clase le guste”*. Esta afirmación permite interpretar que la motivación estudiantil no se genera de manera espontánea, sino que se ve influida por la actitud, el compromiso y la disposición emocional del docente. Es decir, aquí se identifica un patrón de correlación actitudinal: la motivación del estudiante está ligada a la pasión del maestro por la asignatura.

Figura 11. Enunciado 17: Estrategias didácticas usadas por los docentes en las clases de inglés.



Nota. Resultados correspondientes a los datos obtenidos mediante cuestionario aplicado a 15 docentes de básica primaria sobre las estrategias didácticas que usan en sus clases de inglés. Elaboración propia.

Al contrastar estas percepciones con los resultados de la Figura 11, se confirma que la motivación se apoya principalmente en estrategias de carácter dinámico. Según la pregunta 17 del cuestionario, que permitió la selección múltiple de respuestas, el 66,7% de la muestra reporta el uso de canciones y actividades musicales como la opción más recurrente, seguida de juegos y dinámicas grupales (60%) y actividades de escritura guiada (60%). Estas elecciones evidencian un esfuerzo por parte del docente para captar la atención inmediata del alumno a través de componentes lúdicos y relacionales.

No obstante, resulta significativo que un 53,3% de la muestra también recurra a la traducción y repetición. Esta tendencia indica que, si bien se busca dinamizar el aula, persiste una fuerte dependencia de métodos mecánicos de instrucción. Al respecto, Ramos (2019) vincula este fenómeno con una formación docente que suele reducirse a procesos de entrenamiento a

corto plazo, donde el maestro tiende a reproducir de manera sistemática procedimientos técnicos, limitando la trascendencia de la labor motivadora en el aula.

Resulta igualmente revelador el bajo uso de imágenes con vocabulario en el salón (6,7%) y la ausencia total del trabajo por proyectos (0%). La carencia de recursos visuales permanentes es significativa, pues estos actúan como un andamiaje cognitivo esencial en la enseñanza de una lengua extranjera. La falta de este ambiente impreso limita el aprendizaje incidental, donde el estudiante asocia conceptos con su léxico de manera visual. Esta desconexión indica que la motivación se gestiona desde acciones espontáneas, que impactan a corto plazo. Como advierte Danielson (2013), la inseguridad del docente, que en este caso es de índole lingüística, influye directamente en la calidad de la instrucción y en la capacidad de crear un ambiente propicio y estructurado para el aprendizaje.

Por su parte, E15 introdujo un matiz relevante al indicar que “*Aspectos positivos, que siempre hay niños que les interesa, entonces uno pensaría que generalmente no, pero siempre en cada salón hay dos o tres niños que se motivan*”. Esta observación complementa los datos anteriores, al mostrar una diferencia significativa: aunque la literatura y las políticas públicas suelen retratar una imagen de bajo rendimiento y desinterés general por la falta de formación especializada, existe un grupo reducido de estudiantes que mantiene una disposición positiva hacia el aprendizaje. Esto puede entenderse como un reflejo de factores individuales, familiares o socioculturales que inciden en la disposición hacia el aprendizaje del inglés, más allá de la acción pedagógica del docente.

Hallazgos

En la **fase informativa**, se da paso a la presentación de los resultados finales del estudio, integrando los hallazgos, las conclusiones y las estrategias de mejora derivadas del proceso investigativo. El análisis anterior permitió identificar cuatro códigos emergentes en las percepciones docentes: bajo dominio del inglés, escasez de recursos, planeación estratégica y motivación estudiantil. No obstante, más que describir estos elementos, los hallazgos buscan interpretar las relaciones y tensiones que los explican, dando cuenta de por qué estas percepciones se configuran de esa manera. Con este propósito, los resultados se organizan en dos temas. El primero aborda las condiciones estructurales que configuran el ambiente de aprendizaje, particularmente el déficit en la formación docente y las limitaciones institucionales. El segundo examina las acciones pedagógicas que emergen como respuesta a este contexto. En conjunto, ambos temas permiten comprender el fenómeno como una cadena de condicionamientos que conecta las decisiones del sistema educativo con la experiencia cotidiana del aula.

Condiciones del sistema y sus efectos en el aula de inglés en primaria

Enseñar inglés en la básica primaria colombiana implica, para muchos docentes, enfrentarse a una doble imposibilidad, se les exige enseñar una lengua que no dominan, en espacios que no tienen los recursos para hacerlo. Esta paradoja no es accidental, es la expresión de un sistema que ha fijado metas de bilingüismo sin construir las condiciones para alcanzarlas. Los hallazgos permiten trazar esa cadena a través de dos condicionamientos que no operan de manera aislada, sino en conjunto, el primero es el déficit en la formación lingüística y pedagógica docente y el segundo son las condiciones institucionales limitantes.

El primer condicionamiento tiene su origen en una decisión estructural, en Colombia, **la enseñanza del inglés en primaria recae sobre docentes formados como multifuncionales**, sin especialización en lengua extranjera. En coherencia con los estándares definidos por el Ministerio de Educación Nacional en la *Guía 22: Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras* (MEN, 2006), se establece que los estudiantes deben alcanzar un nivel B1 al finalizar la educación básica, pero no resolvieron quién estaría en condiciones reales de lograrlo.

Como señalan Correa y González (2016), esta política ha sido más programática que formativa. Ese déficit tampoco se corrige en las instituciones, las escuelas participantes no cuentan con planes de acompañamiento pedagógico en inglés ni con docentes especializados de apoyo, y la formación que reciben los maestros es puntual y fragmentada, más cercana al entrenamiento técnico que al desarrollo profesional sostenido (Ramos, 2019). Es en el aula donde este primer condicionamiento cobra su forma más costosa, los docentes reportan dificultades concretas para comunicarse oralmente en inglés, una limitación pedagógicamente crítica porque la oralidad es el eje de la interacción en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Más allá del componente técnico, enseñar aquello que no se domina genera una inseguridad que toca la identidad profesional del maestro y que, como plantea Danielson (2013), incide directamente en la calidad de la instrucción y en la construcción de un ambiente propicio para el aprendizaje.

A este primer condicionamiento se suma el segundo, **las condiciones institucionales limitantes**, que lo profundizan. Los resultados de Santander por debajo de la media nacional en inglés en las pruebas Saber 11 de 2023 y 2024 (Secretaría de Educación de Santander, 2025) ilustran la consecuencia de políticas que fijan metas sin garantizar los recursos para alcanzarlas. En las instituciones participantes, esa brecha es cotidiana: los docentes describen sedes sin

material audiovisual, sin computadores, sin televisores y sin aulas de inglés. Duarte (2003) plantea que los ambientes de aprendizaje se configuran a partir de las interacciones y de los recursos que las median, cuando estos son inexistentes, el proceso tiende a reducirse a prácticas transmisivas que limitan el aprendizaje significativo. Ante esa carencia, el docente asume con sus propios medios la responsabilidad de proveer el ambiente que nadie más garantiza, cargando simultáneamente con la exigencia de enseñar una lengua que el sistema no le enseñó a dominar. Según Danielson (2013), cuando la planificación ocurre sin materiales, formación ni apoyo institucional, se convierte en un ejercicio de resistencia más que de diseño pedagógico intencionado.

Lo que configura el ambiente bilingüe de aprendizaje en la primaria colombiana es, entonces, el producto de estos dos condicionamientos que actúan en cadena: un sistema que asigna sin formar y una institución que exige sin proveer. Reconocer esto es condición necesaria para comprender las acciones que los docentes despliegan dentro de ese escenario, que se examinan en el siguiente tema.

Acciones pedagógicas emergentes en ambientes de aprendizaje con condiciones restringidas

Si el primer tema mostró lo que el sistema no provee, este segundo tema muestra lo que el docente hace a pesar de ello. Frente a los dos condicionamientos estructurales identificados, el déficit formativo y la escasez de recursos institucionales, los docentes participantes no se detienen: despliegan un conjunto de acciones pedagógicas que no provienen de un diseño institucional planificado, sino de la necesidad de sostener el aprendizaje del inglés en condiciones adversas. Estas acciones emergen en dos dimensiones que se articulan entre sí: la

gestión autónoma de recursos y la motivación como eje dinamizador del ambiente de aprendizaje.

La primera dimensión, **la gestión autónoma de recursos**, es la respuesta más directa al segundo condicionamiento del tema anterior. Ante la ausencia de materiales institucionales, los docentes construyen el ambiente de aprendizaje con sus propios medios: elaboran guías adaptadas, diseñan fichas temáticas, preparan flashcards, recurren a canciones y actividades musicales, y financian con recursos propios los materiales que la institución no provee. Esta práctica no es espontánea ni al azar, es el resultado de un proceso de planeación que, aunque ocurre bajo presión y sin apoyo, exige creatividad, tiempo y esfuerzo sostenido. Como señala Danielson (2013), la planificación es uno de los dominios fundamentales de la práctica docente; en este contexto, ese dominio se ejerce en condiciones de resistencia, donde el maestro diseña no desde la abundancia, sino desde la escasez. Ramos (2019) advierte que transitar hacia modelos de formación menos fragmentados permitiría potenciar estas estrategias autónomas en lugar de dejarlas libradas al esfuerzo individual. Sin embargo, es ese esfuerzo individual el que sostiene el proceso por ahora.

La segunda dimensión, **la motivación como eje del ambiente de aprendizaje**, revela algo que los datos de este estudio permiten leer con claridad: en la básica primaria, la motivación no depende exclusivamente del dominio del idioma ni de la disponibilidad de recursos, sino de las dinámicas relacionales y lúdicas que el docente construye en el aula. Los niños en estas etapas mantienen una disposición activa hacia el aprendizaje que el maestro puede activar incluso desde condiciones precarias. Como plantea Duarte (2003), el ambiente de aprendizaje va más allá del espacio físico; se constituye en las interacciones y experiencias que los participantes

construyen juntos. En ese sentido, la motivación no es un estado previo al aprendizaje, sino un componente que el docente produce activamente: a través del juego, la música, la decoración del aula con vocabulario en inglés y la vinculación afectiva con los estudiantes, el maestro crea condiciones de participación que ningún recurso institucional faltante puede suprimir por completo.

En este marco, la motivación puede entenderse como el resultado de la intersección entre la disposición natural del niño hacia lo nuevo y la capacidad del docente para gestionar el ambiente de clase, incluso cuando este último no cuenta con una formación didáctica especializada. Sin embargo, esta condición representa también un punto crítico, dicho interés no es estable por sí mismo y corre el riesgo de debilitarse si no se sostiene mediante estrategias pedagógicas intencionadas. Por tanto, más que un recurso espontáneo, la motivación se configura como la principal oportunidad pedagógica para fortalecer la enseñanza del inglés en primaria, siempre que el docente logre transformar ese entusiasmo inicial en un proceso de aprendizaje progresivo y sostenible.

Estas dos dimensiones, la gestión de recursos y la motivación, no son virtudes individuales que deban celebrarse sin más. Son ante todo evidencia de una brecha estructural que el sistema traslada al maestro. Que el docente tenga que compensar con creatividad lo que la política no garantiza, y sostener con vínculos afectivos lo que la falta de materiales erosiona, habla no de su fortaleza, sino de las condiciones en las que esa fortaleza se vuelve necesaria. Reconocer estas acciones pedagógicas emergentes es, por tanto, reconocer también la deuda que el sistema tiene con quienes las ejercen.

Contribuciones a los Ambientes Bilingües de Aprendizaje

El presente apartado presenta las contribuciones derivadas del tercer objetivo del ejercicio investigativo orientado a proponer estrategias contextuales que contribuyan a las prácticas de los docentes en los ambientes de aprendizaje y la enseñanza del inglés en básica primaria, las cuales emergen del análisis crítico de las experiencias, saberes y prácticas de los docentes en contextos reales (ver [Apéndice H](#)). Estas aportaciones permiten visibilizar las dinámicas que configuran los ambientes de aprendizaje, así como las tensiones entre las exigencias del bilingüismo y las condiciones del contexto, trascendiendo una mirada de déficit para reconocer la autonomía, creatividad y capacidad de adaptación docente. En este sentido, las contribuciones aquí presentadas buscan no solo interpretar la realidad educativa, sino también orientar propuestas pedagógicas contextualizadas que favorezcan la construcción de ambientes de aprendizaje más pertinentes, inclusivos y coherentes con las necesidades del entorno.

En ese marco, se propone avanzar hacia estrategias que fortalezcan tanto la práctica docente como las condiciones institucionales que la hacen posible. Esto implica la creación de microcomunidades de aprendizaje docente dentro de las instituciones, el diseño de secuencias didácticas contextualizadas que partan de la realidad sociocultural de los estudiantes y la implementación de evaluaciones formativas centradas en el uso real del idioma. Del mismo modo, resulta necesario consolidar bancos institucionales de recursos accesibles, diseñados por los propios docentes, que permitan responder de manera situada a las limitaciones estructurales del sistema. Asimismo, se plantea la conformación de redes locales de docentes sin formación en ILE, el desarrollo de mentorías horizontales entre pares, la integración del inglés en proyectos interdisciplinarios con enfoque funcional y la generación de propuestas institucionales que

ajusten las metas de bilingüismo a cada contexto. Estas orientaciones coinciden con la idea de que los ambientes bilingües de aprendizaje requieren una reflexión constante y una articulación entre teoría, práctica y contexto para responder a los desafíos educativos actuales.

En este sentido, la MABA no solo propone un enfoque, sino que también busca abordar directamente la práctica docente. Nos exige comprender, integrar y contribuir a ambientes que favorezcan el bienestar, fortalecer el criterio de los docentes y generar experiencias de aprendizaje que contribuyan a la transformación social (Rodríguez, 2022a). Esto implica, a su vez, pasar del diagnóstico a la acción, tal como se plantea en la necesidad de construir propuestas educativas más colaborativas, flexibles y contextualizadas (Rodríguez, 2022b). Asumir esta lección nos obliga a dejar de pensar el bilingüismo como una meta homogénea y universal.

De este proceso se derivan, entonces, las siguientes cinco estrategias concretas:

- Redes de apoyo y aprendizaje entre pares: fomentar el trabajo colaborativo y el intercambio de recomendaciones entre colegas para socializar experiencias exitosas y materiales adaptados al contexto local.
- Rutas de autoformación mediadas por tecnología: incentivar el uso de aplicaciones móviles, tutoriales, recursos digitales de autoestudio y aprovechamiento de plataformas de inteligencia artificial que permitan a los docentes fortalecer sus competencias lingüísticas, especialmente en comprensión y producción oral, la creación de recursos didácticos y la realización de adaptaciones en los planes de clase.
- Ambientes de aprendizaje lúdico-relacionales: priorizar el uso de componentes lúdicos (canciones, juegos, dinámicas grupales) y la creación de un ambiente impreso en el aula

(flashcards, vocabulario visual) para activar la motivación de los estudiantes y crear rutinas de comunicación sencillas.

- Gestión creativa y adaptación de materiales: promover el diseño de guías y recursos didácticos propios que vinculen el inglés con el español de forma facilitadora para los niños, aprovechando el interés natural de los estudiantes en las etapas iniciales.
- Institucionalización del acompañamiento: solicitar a las instituciones la creación de espacios de actualización docente que no sean fragmentados, sino que respondan a un plan de desarrollo profesional sostenido y contextualizado.

Conclusiones

El presente estudio realizado en el marco de los Ambientes Bilingües de Aprendizaje concluye que los docentes de básica primaria sin formación en inglés como lengua extranjera en el ambiente de aprendizaje en instituciones educativas públicas de Santander perciben los ambientes de aprendizaje como un espacio de tensión estructural en el que los docentes reconocen sus limitaciones lingüísticas y las carencias institucionales, pero al mismo tiempo despliegan herramientas y estrategias autónomas para sostener el proceso de enseñanza, lo cual deja en evidencia la brecha entre las exigencias del sistema educativo y las condiciones reales en las que los docentes desarrollan su práctica.

En relación con el primer objetivo, explorar las condiciones pedagógicas, comunicativas y didácticas presentes en los ambientes de aprendizaje de docentes sin formación en ILE, se evidenció que los docentes participantes presentan limitaciones significativas en el dominio del idioma inglés, especialmente en las habilidades orales, lo que incide directamente en la interacción en el aula y en la calidad de los procesos de enseñanza. A esto se suma una

formación fragmentada y poco continua, así como la escasez de recursos pedagógicos y tecnológicos. En consecuencia, el ambiente de aprendizaje no se sostiene sobre una base institucional sólida, sino que depende en gran medida de la capacidad individual del docente para adaptarse a las condiciones del contexto.

El segundo objetivo, determinar los retos y oportunidades que enfrentan los docentes sin formación en ILE en la construcción de ambientes de aprendizaje efectivos para la enseñanza del inglés, permitió identificar que los principales desafíos están asociados al bajo dominio del idioma, la inseguridad docente, la ausencia de acompañamiento pedagógico y las limitaciones institucionales. No obstante, también emergen oportunidades relevantes. Entre ellas, la motivación estudiantil se posiciona como un elemento central del ambiente de aprendizaje, al representar una disposición que puede ser activada por el docente incluso en condiciones adversas. Asimismo, se evidencia una capacidad de autosuficiencia reflejada en la creación de materiales propios, el uso de estrategias lúdicas y la búsqueda autónoma de aprendizaje, lo que permite sostener el proceso educativo a pesar de las limitaciones estructurales.

Respecto al tercer objetivo, proponer estrategias contextuales que contribuyan a las prácticas de los docentes en los ambientes de aprendizaje y la enseñanza del inglés en básica primaria, se concluye que las acciones de mejora deben abordarse en dos niveles. En el plano estructural, es necesario fortalecer la formación docente continua en inglés, así como garantizar recursos pedagógicos y acompañamiento institucional. En el plano pedagógico, se requiere potenciar las prácticas ya existentes, promoviendo el uso sistemático del inglés en el aula, el fortalecimiento de la oralidad y la transformación de la motivación estudiantil en procesos de aprendizaje sostenidos mediante estrategias didácticas intencionadas.

Basado en lo anterior, se proponen cinco estrategias que operan en los dos planos señalados. En el plano estructural, se sugiere la conformación de redes de apoyo entre pares docentes para socializar experiencias y materiales adaptados al contexto local, así como la institucionalización del acompañamiento mediante planes de desarrollo profesional sostenidos y contextualizados que superen la formación puntual y fragmentada. Complementariamente se proponen rutas de autoformación mediadas por tecnología, que incentiven el uso de aplicaciones móviles y recursos digitales para fortalecer las competencias lingüísticas de manera autónoma, especialmente en comprensión y producción oral.

En el plano pedagógico, se recomienda priorizar ambientes de aprendizaje lúdico-relacionales, a través de canciones, juegos y vocabulario visual en el aula, que activen la motivación estudiantil y creen rutinas de comunicación sencillas y, finalmente, promover la gestión creativa y adaptación de materiales propios que vinculen el inglés con el español de forma facilitadora para los niños, aprovechando el interés natural de los estudiantes en las etapas iniciales. En conjunto, estas estrategias no representan soluciones aisladas, sino un marco de intervención articulado que reconoce la agencia docente y las particularidades del contexto educativo santandereano.

No obstante, es necesario reconocer algunas limitaciones del presente estudio. En primer lugar, la muestra estuvo compuesta por 15 docentes de dos instituciones educativas de Santander, lo que restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos regionales del departamento. En segundo lugar, al tratarse de un diseño cualitativo, los resultados reflejan percepciones subjetivas que pueden estar influidas por el deseo de aprobación social de los

participantes. En tercer lugar, el alcance del estudio no incluyó la observación directa de clases, lo cual habría permitido contrastar las percepciones declaradas con las prácticas reales en el aula.

Este trabajo sienta las bases para futuras investigaciones orientadas a profundizar en la comprensión de los ambientes de aprendizaje del inglés en educación básica primaria, especialmente en contextos donde los docentes no cuentan con formación especializada en inglés como lengua extranjera. En esta línea, se plantea la posibilidad de ampliar el alcance geográfico hacia otros municipios con características socioeducativas similares, lo que permitiría enriquecer el análisis comparativo y fortalecer la comprensión del fenómeno en distintos escenarios del sistema educativo público.

Asimismo, se abre la oportunidad de integrar la perspectiva de otros actores educativos, como estudiantes y directivos docentes, con el fin de construir una visión más amplia e integral del ambiente de aprendizaje. Esta articulación de voces permitiría comprender de manera más profunda las dinámicas relacionales, pedagógicas e institucionales que inciden en la enseñanza del inglés en primaria. De igual manera, futuras investigaciones podrían explorar enfoques metodológicos complementarios que integren el análisis cualitativo con mediciones cuantitativas, así como la observación directa en el aula, lo que contribuiría a consolidar una comprensión más robusta de las prácticas pedagógicas y su relación con el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes.

Finalmente, esta investigación deja una reflexión de fondo: el ambiente de aprendizaje no se construye únicamente con recursos materiales ni con el dominio técnico del idioma. Se construye, fundamentalmente, en la relación entre el maestro, el estudiante y el contexto que los envuelve. Reconocer esto implica también reconocer que las condiciones en que los docentes

ejercen su labor definen, en buena medida, las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Por tanto, cualquier política de bilingüismo que aspire a transformar la realidad educativa de

Santander deberá partir de una comprensión honesta de lo que ocurre en el aula y del

compromiso firme de acompañar a quienes la sostienen.

Referencias

- Abad Peña, G., Fernández Rodríguez, K. L., Delgado Menoscal, S. E., Boderó León, J. C., & Contreras Jordán, E. N. (2021). *La investigación educativa: teoría y práctica*. Editorial Tecnocientífica Americana. <https://etecam.com/index.php/etecam/article/view/66>
- Araque Torres, D. M. (2021). Understanding learning environments: Learning environments in a changing society – Concepts and considerations (Module 1). Universidad Santo Tomás. <https://fliphtml5.com/afqfp/aabf/basic>
- British Council. (2015). English in Colombia: An examination of policy, perceptions and influencing factors. Education Intelligence. <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/English%20in%20Colombia.pdf>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cadavid, I., McNulty, M., & Quinchía, D. (2004). Elementary English language instruction: *Colombian teachers' classroom practices*. PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development, 5, 37–55. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4858672.pdf>
- Cárdenas, R. (2016). Teaching English in primary: *Are we ready for it?* HOW, A Colombian Journal for English Teachers, 8, 1–8. <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/211/260>
- Cely Betancourt, B. (2020). Posturas teóricas sobre formación de docentes de lenguas extranjeras en coherencia con las políticas del gobierno nacional. (1 edición). Fundación Universitaria Juan N. Corpas. <https://repositorio.juannncorpas.edu.co/handle/001/96>

Cifuentes Medina, J. E., & Poveda Pineda, D. F. (2021). Aproximación al rol del profesor de educación básica primaria en Colombia. *Revista Boletín Redipe*, 10(6), 289–304.

<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1325>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.).

Routledge. https://staibabussalamsula.ac.id/wp-content/uploads/2024/03/Louis-Cohen-Lawrence-Manion-Keith-Morrison-Research-Methods-in-Education-Routledge-2018-staibabussalamsula.ac_id.pdf

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).

https://www.researchgate.net/publication/305747883_English_in_public_primary_schools_in_Colombia_Achievements_and_challenges_brought_about_by_national_language_education_policies

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

<http://bayanbox.ir/view/236051966444369258/9781483344379-Designing-and-Conducting-Mixed-Methods-Research-3e.pdf>

Danielson, C. (2013). *The Framework for Teaching Evaluation Instrument: 2013 Instructionally Focused Edition*. The Danielson Group.

<https://doe.sd.gov/Effectiveness/documents/Danielson-Instru.pdf>

Duarte Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 123-145.

<https://www.semanticscholar.org/paper/AMBIENTES-DE-APRENDIZAJE%3A-UNA-APROXIMACION-Duarte/9804aca9c46de1c17276b5868d22c5ebf4a85d23>

Farieta, A. (2024). Evaluación de Impacto de la Normatividad Específica para las Licenciaturas (2015-2017) en los Resultados del Examen Saber Pro. (Documentos de Trabajo Saber Investigar No. 13). Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes).

https://www.researchgate.net/publication/378634440_Evaluacion_de_Impacto_de_la_Normatividad_Especific_a_para_las_Licenciaturas_2015-2017_en_los_Resultados_del_Examen_Saber_Pro

Flick, U. (2015). El diseño de la investigación cualitativa (T. del Amo & C. Blanco, Trans.).

Ediciones Morata. <https://share.google/rncVBFnY9IRFRNvSW>

Fusch, P. I., & Ness, L. R. (2015). Are we there yet? Data saturation in qualitative research. *The Qualitative Report*, 20(9), 1408–1416. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss9/3>

Galindo, A., & Murillo, A. F. (2024). *Implementación del Programa Integral de Bilingüismo Quindío Bilingüe y Competitivo: Percepciones de actores intervinientes*. *Lenguaje*, 52(1), e20412826. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792024000100004

González, A. (2003). Who is educating EFL teachers: *A qualitative study of in-service in Colombia*. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 8(14), 153–172.

<https://www.redalyc.org/pdf/2550/255026028007.pdf>

González, A., Montoya, C., & Sierra, N. (2001). EFL teachers look at themselves: *Could they grow together?* HOW, A Colombian Journal for Teachers of English, 9, 27–33.

<https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/201>

León Corredor, O. L., Alfonso Novoa, G., Bravo Osorio, F., Romero Cruz, J. H., & López Jiménez, H. (2018). Fundamento conceptual ambientes de aprendizaje.

<https://repository.udistrital.edu.co/bitstreams/15660fd8-7397-47df-9e6d-62505287aefb/download>

Lopez Jumbo, M. S., Bayas Chacha, L. M., Herrera Cantos, J. F., Garcia Samaniego, M. T., Ruiz Medina, J. M., Guevara Guevara, N. P., & Sanchez, B. C. (2024). Desempeño docente y su incidencia en el aprendizaje de la lengua en estudiantes con bajo rendimiento en la educación general básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4).

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/13070/18867>

Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Ediciones Morata.

<https://books.google.com.ec/books?id=xZtyAgAAQBAJ>

Manrique Orozco, A. M., & Gallego Henao, A. M. (2013). EL MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 101-108.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497856284008>

Ministerio de Educación Nacional. (2002, 19 de junio). Decreto 1278 de 2002: Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Diario Oficial No. 44.840.

<https://share.google/kYyhLcHjxiMoBu5Vt>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Documento Guía de Evaluación de Competencias.

https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_3.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés [Cartilla 22]. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/115174:Guia-No-22-Estandares-Basicos-de-Competencias-en-Lenguas-Extranjeras-Ingles>

Olaya-Mesa, M. L., & Mora, W. A. (2023). Elementary teacher's conceptions towards the incorporation of English in their teaching practices. *HOW Journal*, 30(2), 110–134.

<https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/671>

Oliveros Ávila, C. (2020). Evaluación de la competencia ILE de docentes de preescolar y primaria en Honda. Universidad Externado de Colombia.

<https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/15847>

Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2008). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, 13(1), 48–63.

https://www.researchgate.net/publication/228340166_The_Validity_Issues_in_Mixed_Research.

Porras Orejuela, L y Carvajal Camargo, M. (2021). Desarrollo profesional docente para la enseñanza del inglés en básica primaria. Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Ciencias Sociales, Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés, Bucaramanga.

<https://hdl.handle.net/20.500.12494/41090>

Ramos Acosta, L. (2019). Reflexiones sobre la formación de docentes de lengua extranjera en Colombia. *Revista Boletín Redipe*, 8(7), 61–72.

<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/777>

Real Academia Española. (2024). Percepción. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.).

<https://dle.rae.es/percepción>.

- Robayo Acuña, L. M. (2025). *Developing oral fluency in English: EFL teachers' understanding, self-reported practices, and textbook support*. Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 27(2), 121–136. <https://doi.org/10.15446/profile.v27n2.115146>
- Rodríguez, S. M. (2022a). Integración de una perspectiva holística en los ambientes bilingües de aprendizaje (Módulo 2). Universidad Santo Tomás.
<https://online.fliphtml5.com/afqfp/amdy/>
- Rodríguez, S. M. (2022b). Contribuciones a los ambientes bilingües de aprendizaje (Módulo 3). Universidad Santo Tomás. <https://online.fliphtml5.com/afqfp/lkxs/>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2014). Metodología de la investigación (6.a ed.). McGraw-Hill.
https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Sánchez Upegüi, A., (2010). Introducción: ¿qué es caracterizar? Medellín, Fundación Universitaria Católica del Norte.
https://www.academia.edu/24894050/Definici%C3%B3n_del_concepto_caracterizaci%C3%B3n
- Sierra Ospina, N. (2016). La formación de los docentes de inglés en el marco del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB): Experiencias en una región de Antioquia. Folios, (43), 165–179.
<https://revistas.upn.edu.co/index.php/RF/article/view/14530>
- Valencia, S. (2006). Literacy practices, texts, and talk around texts: *English language teaching developments in Colombia*. Colombian Applied Linguistics Journal, 8, 7–37.
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/calj/article/view/170>

Velásquez-Hoyos, Á. P. (2023). English teachers' perceptions of task-based instruction in Risaralda, Colombia. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 25(1), 71–85.

<https://doi.org/10.14483/22487085.17878>

Apéndices

Apéndice A. Cuestionario sobre las condiciones pedagógicas, comunicativas y didácticas en la enseñanza del inglés en básica primaria.

<https://drive.google.com/file/d/1Bi3-8CrrOharWueCoNPPr6hYHeWRkbwJ/view?usp=sharing>

Apéndice B. Entrevista sobre las experiencias y percepciones de la enseñanza del inglés en primaria.

https://drive.google.com/file/d/16sEqdOtjTm2cy4O8WcqPOtcCZnrj3RAz/view?usp=drive_link

Apéndice C. Formato Carta Aval: Consentimiento de la institución de formación.

https://drive.google.com/drive/folders/1xDPZkJrpUmTwYYY18KNRWryI7QmoH6q8?usp=drive_link

Apéndice D. Formatos de consentimientos informados a docentes.

https://drive.google.com/drive/folders/1vMiJ55if-et9wZMS67j2u8IcWUdRXvui?usp=drive_link

Apéndice E. Resultados del cuestionario sobre condiciones pedagógicas, comunicativas y didácticas en la enseñanza del inglés en básica primaria.

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1jcWZUnnt5X_Fc66Of4eBLAch_LGvCthI/edit?usp=drive_link&ouid=110165621231225786025&rtpof=true&sd=true

Apéndice F. Transcripción entrevistas sobre las experiencias y percepciones de la enseñanza del inglés en primaria.

[https://drive.google.com/drive/folders/1P22o6sNW9Q9TLZha8HxYudGO8ytaGDJ-
?usp=drive_link](https://drive.google.com/drive/folders/1P22o6sNW9Q9TLZha8HxYudGO8ytaGDJ-?usp=drive_link)

Apéndice G. Hoja de cálculo con fase de codificación de entrevistas a docentes.

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1ZerikAm0neNVVKv1sAhi_6Ag_YXR8ZB5/edit?usp=
drive_link&ouid=110165621231225786025&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1ZerikAm0neNVVKv1sAhi_6Ag_YXR8ZB5/edit?usp=drive_link&ouid=110165621231225786025&rtpof=true&sd=true)

Apéndice H. Contribuciones a los ABA

<https://drive.google.com/file/d/1KIzMKsy4kq1vV8aLwBBPjna-yQrJ1A6W/view?usp=sharing>

Anexos

Anexo A. Análisis pruebas Saber 11°: Informe ejecutivo, Secretaría de Educación de Santander.
(2025).

https://drive.google.com/file/d/1OaQJS0TI_hAhXY4Ga3RRGRcnb7wiZb2w/view?usp=sharing

Anexo B. Formato Consentimiento Informado Participantes.

https://drive.google.com/file/d/1tl0jE65-g4dmv43Xsrlwp_r4XQg5O6j8/view?usp=sharing

Anexo C. Formato Carta Aval Instituciones.

https://drive.google.com/file/d/1ck760iJEdELl_8ftIAeC2fA6JtJhMpGf/view?usp=drive_link