

**Prácticas pedagógicas de maestros de básica primaria en la enseñanza del inglés en la
Institución Educativa Carmen de Quintana, Cajibío**



Francy Giseth Martínez Murcia

Universidad del Cauca
Facultad de Ciencias Naturales Exactas y de la Educación
Maestría en Educación Modalidad Investigación
Línea Saber Pedagógico
Popayán
2019

**Prácticas pedagógicas de maestros de básica primaria en la enseñanza del inglés en la
Institución Educativa Carmen de Quintana, Cajibío**



Francy Giseth Martínez Murcia

Trabajo presentado como requisito para optar al título de
Magister en Educación
Línea Saber pedagógico

María Cristina Garrido Ramírez
Directora

Universidad del Cauca
Facultad de Ciencias Naturales Exactas y de la Educación
Maestría en Educación Modalidad Investigación
Línea Saber Pedagógico
Popayán
2019

**Prácticas pedagógicas de maestros de básica primaria en la enseñanza del inglés en la
Institución Educativa Carmen de Quintana, Cajibío**
NOTA DE ACEPTACIÓN

Mag. GERARDO HERNÁN JIMÉNEZ LÓPEZ
Director

Mag. BIBIANA EDIVEY CASTRO FRANCO
Jurado

Mag. DIANA PAOLA MUÑOZ MARTÍNEZ
Jurado

Popayán octubre de 2019

**Prácticas pedagógicas de maestros de básica primaria en la enseñanza del inglés en la
Institución Educativa Carmen de Quintana, Cajibío
Agradecimientos**

A Dios, por darme sabiduría y fuerzas para continuar y nunca desfallecer en mi propósito.

A los estudiantes y padres del grado séptimo de la Institución Educativa Agrícola Nuestra Señora de la Candelaria, por su continua participación, colaboración y apoyo.

A mi familia, por siempre creer en mí y alentarme para alcanzar mis metas.

Al Director de la presente investigación, magíster Gerardo Hernán Jiménez López, por su exigencia, dedicación y ayuda.

Tabla de contenido

1. Introducción	8
2. Formulación del problema	10
3. Objetivos	14
3.1 Objetivo general.....	14
3.2 Objetivos específicos.....	14
4. Justificación	15
5. Antecedentes.....	17
5.1 Estrategias en la enseñanza del inglés	17
5.2 Dificultades para enseñar inglés en zonas rurales	19
6. Descripción del contexto.....	21
6.1 Ubicación del municipio de Cajibío	21
6.2 Escenario sociocultural de la Institución Educativa Carmen de Quintana	21
7. Área temática	24
8. Metodología	35
9. Hallazgos e interpretación de la información.....	38
9.1 Desconocimiento del inglés, obligatoriedad y falta de preparación para enseñarlo en la zona rural	38
9.1.1 Desconocimiento de la lengua inglesa.....	39
9.1.2 Desconocimiento de cómo enseñar el inglés	42
9.1.3 Desconocimiento de la reglamentación vigente en la enseñanza del inglés.....	47
9.1.4 El contexto rural: un entorno para aprender inglés.....	50
9.2 Lenguaje no verbal y expresiones verbales en el aula de clase	53
9.2.1 Frunce el ceño, permanece de pie, cruza los bazos; mira el reloj; lenguaje no verbal, evidente al enseñar inglés	53
9.2.2 “Al que le tocó, le tocó” y otras expresiones verbales.....	55
9.3 Un proceso de aprendizaje y retroalimentación continua individual o colectiva	58
10. Conclusiones	62
11. Referencias bibliográficas	65
12. Anexos	69

Resumen.

La presente investigación titulada “Prácticas pedagógicas de maestros de básica primaria en la enseñanza del inglés en la Institución Educativa Carmen de Quintana, Cajibío”, tiene como objetivo comprender las prácticas pedagógicas de las maestras de básica primaria en la enseñanza del inglés en la institución educativa en mención, ubicada en la zona rural. Para el desarrollo de este proyecto, se busca indagar, describir e interpretar dichas prácticas con el fin de generar en las maestras un estado de reflexión, autoevaluación y transformación de la enseñanza del inglés, como lengua extranjera, en el ámbito escolar. En cuanto a la metodología implementada para esta investigación, se lleva a cabo un proceso investigativo histórico hermenéutico que facilita el acercamiento a cada una de estas docentes para indagar por sus presupuestos teóricos, pedagógicos y didácticos que orientan su quehacer cotidiano con niños y niñas; además, se apoya en el método etnográfico. Para la recolección de la información, los instrumentos utilizados son la observación no participativa, entrevistas semiestructuradas y un grupo de discusión. En los resultados encontramos, primero, desconocimiento del inglés de las maestras, obligatoriedad y falta de preparación para enseñarlo en la zona rural; segundo, lenguaje no verbal y expresiones verbales en el aula de clase y finalmente un proceso de aprendizaje y retroalimentación continua individual o colectiva, que les permite sobrellevar la situación real que enfrentan en el momento de enseñar inglés en una escuela rural.

Palabras clave: Escuela rural, enseñanza del inglés, prácticas pedagógicas.

Abstract

This research entitled "Pedagogical practices of primary school teachers in the teaching of English at the educational institution Carmen de Quintana, Cajibío", has as objective to understand the pedagogical practices of elementary school teachers in the teaching of English at the educational institution in question, located in the rural area. For the development of this project, it seeks to investigate, describe and interpret these practices in order to generate in the teachers a state of reflection, self-evaluation and transformation of the teaching of English, as a foreign language, in the school setting. Regarding the methodology implemented for this research, a hermeneutical historical investigative process is carried out that facilitates the approach to each one of these teachers to inquire about their theoretical, pedagogical and didactic assumptions that guide their daily activities with boys and girls. In addition, it is supported on the ethnographic method. For the collection of information, the instruments used are non-participatory observation, semi-structured interviews and a discussion group.

In the results we find, first, lack of knowledge of the English language ignorance of English, enforceability and lack of preparation to teach it in the rural area; second, nonverbal language and verbal expressions in the classroom and finally, a continuous learning process and individual or collective feedback, which allow them to cope with the real situation they face when teaching English in a rural school.

Keywords: Rural school, English teaching, pedagogical practices.

1. Introducción

Hablar un idioma como el inglés, en un mundo globalizado como el de hoy, va más allá del deleite de aprenderlo y se ha convertido en la llave para abrir oportunidades laborales tanto a nivel nacional como internacional. Es por esto que, en escuelas, colegios, universidades y en diversos ámbitos educativos del país, se exige actualmente aprender este idioma extranjero y a los maestros, en este caso, los de primaria, se les exige enseñarlo sin tener, la mayoría de ellos, la formación para ello; es decir, una formación especializada y continua, para comprender, interactuar y expresarse en la lengua inglesa, como también, conocer estrategias metodológicas para enseñarlo. Por esta razón, y con el ánimo de contribuir a la discusión y comprensión de esta problemática, surge el trabajo investigativo titulado: "Prácticas pedagógicas de maestros de Básica Primaria en la enseñanza del inglés en la institución educativa Carmen de Quintana, Cajibío", el cual tiene un valor relevante ya que se constituye en un referente significativo para el tema en cuestión.

Ser docente de esta área, ha generado interrogantes sobre las prácticas pedagógicas que tiene un docente de básica primaria a la hora de enseñar inglés en un contexto rural, puesto que a lo largo de la vida universitaria y en la práctica denominada "Orientación del proceso Educativa – OPE", realizada en una institución educativa, de carácter público, se evidencia, que los maestros de básica primaria afrontan dificultades en la enseñanza del inglés, ya que no cuentan con el conocimiento de este idioma extranjero, develando así un problema que se convierte en una realidad eminente.

Teniendo en cuenta los antecedentes, y al indagar por este tema fueron muy pocas las investigaciones que se encontraron sobre la enseñanza del inglés en zona rural. En Colombia, se ve la necesidad de visibilizar los distintos escenarios en los que se hace posible la enseñanza de

un idioma extranjero, puesto que aportaría pedagógicamente en los maestros de esta zona, debido a que promueve la reflexión, participación, retroalimentación y cambio en sus prácticas pedagógicas en la enseñanza del inglés; además de esto, permite seguir cualificándose desde la creación de diversos espacios, en donde las experiencias pedagógicas sean generadoras de nuevas miradas relacionadas con la enseñanza de esta lengua. Partiendo de eso, se tiene como objetivo general, comprender las prácticas pedagógicas de maestros de básica primaria en la enseñanza del inglés en la Institución Educativa Carmen de Quintana en Cajibío.

El proyecto es un proceso investigativo histórico hermenéutico, apoyado en un método etnográfico. Para efecto de recolección de la información se hace observaciones a los maestros participantes, de igual modo, se emplea la entrevista semiestructurada y finalmente se lleva a cabo la técnica de grupo de discusión, en la cual los maestros de este proyecto tienen un espacio de interacción, reflexión y participación relacionado a su experiencia enseñando inglés. Para el análisis de la información recolectada se utiliza la categorización, la cual se desarrolla con los datos obtenidos de los registros de las observaciones, las entrevistas realizadas y del grupo de discusión. De igual modo se realiza una triangulación desde la misma etnografía, la cual permite cruzar información entre las técnicas de recolección, autores y la perspectiva del investigador.

El presente trabajo compone el informe final de la investigación anteriormente mencionada, el cual está compuesto por: el planteamiento del problema, los objetivos, el escenario sociocultural, los antecedentes, la metodología, hallazgos e interpretación y finalmente las conclusiones.

2. Formulación del problema

En el actual mundo globalizado, el inglés se ha establecido como una lengua universal que exige su aprendizaje como una condición para la interacción entre culturas, facilitando relaciones de índole económica, comercial, turística, diplomática e industrial. Se puede decir que hoy quién habla inglés tiene ciertas ventajas tanto en el exterior como al interior de un país, pues se convierte en un ser competente y con mayores oportunidades sociales, personales y laborales para mejorar las condiciones de vida. En este momento histórico, entonces, los jóvenes que quieren trascender las fronteras del país, de los conocimientos y de la formación profesional tienen la necesidad de aprender y adquirir una segunda lengua, que, por su hegemonía, es el inglés como recurso necesario para interactuar, aprender, conocer y compartir con otras culturas.

En Colombia, en el año 2006, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) creó el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) con el propósito de solventar las necesidades de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Este programa propuso como meta que para el año 2019 los estudiantes de 11° de media alcancen el nivel Pre Intermedio¹ nivel B1 y quienes cursen la primaria lleguen al nivel Básico A2. Según el MEN, el PNB se orienta a “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables” (MEN, 2006, p.6). El programa aludido, tiene como fundamento el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación, creado en Europa para describir las escalas de aprendizaje de una lengua extranjera de los estudiantes en ese continente y fue adoptado por el Ministerio en

¹ Pre Intermedio es una escala en la adquisición de una Lengua Extranjera, en este caso son los estudiantes que están en un nivel B1, es decir entre el nivel A2 Y B2

Colombia para alcanzar los niveles puntuales que requieren los estudiantes del sistema educativo colombiano, en el desarrollo de las habilidades del inglés (leer, escribir, escuchar y hablar).

Como apoyo al PNB, en el año 2014 el MEN, creó el programa Colombia Bilingüe, cuyo eslogan es *Colombia, la más educada en el 2025*; éste busca fortalecer el aprendizaje del inglés en la educación básica y media, atendiendo a la preocupación en el país por el poco interés de comunicación en dicha lengua. En este sentido, el MEN expresa que “la enseñanza del inglés no ha sido nunca prioridad real de nuestro sistema educativo oficial” (2014, p.65) y por eso quiere que niños y jóvenes de colegios públicos, tengan la oportunidad de familiarizarse con el inglés desde edades tempranas. Por lo anterior, el programa Colombia Bilingüe “se han propuesto la meta de subir para el año 2018 el nivel Pre Intermedio B1 del 2% al 8% y del 7% al 35% de los estudiantes de grado 11° en nivel Básico A2” (MEN,2014, p.66). Con el fin de alcanzar esa meta, el MEN instauró tres estrategias: primera, mejorar el nivel de inglés de los maestros que enseñan este idioma en el sector oficial por medio de capacitaciones presenciales, semipresenciales y viajes al extranjero; segunda, construcción de un currículo general para la enseñanza del inglés; tercera, dotar de material y recursos pedagógicos para primaria y secundaria, incluyendo talleres de formación docente y acompañamiento en el aula.

A un año de terminar estos programas, se evidenció con los resultados nacionales de las pruebas saber 11 2014-2 a 2016-2 que los estudiantes siguen saliendo con niveles bajos en el desempeño del inglés; es evidente que por cada 100 estudiantes que presentaron la prueba en el año 2016, 89 tuvieron niveles A, A1 y A2 y tan solo 11 estudiantes alcanzaron los niveles B1 y B+. Aunque tuvieron una leve mejoría en el año 2016 frente al año 2015, esto no alcanza a cumplir las exigencias requeridas por el gobierno de lograr que los estudiantes de grado 11 salgan con un nivel B1, B+.

De acuerdo con lo anterior, vemos que los resultados esperados difícilmente pueden cumplirse debido a situaciones de diferente orden que involucran tanto al MEN, como a maestros, estudiantes, padres de familia, contextos, entre otros. Si el objetivo es que Colombia sea bilingüe en el 2025, el MEN deberá preocuparse por extender sus programas para la enseñanza de una lengua extranjera a todos los rincones del país, no solo a las escuelas urbanas sino también a las rurales, en donde las necesidades son más profundas con respecto a la formación docente, a los aprendizajes de los estudiantes, al interés de los padres de familia y por supuesto, al cubrimiento que pueda tener este tipo de programas.

En el sector rural, contexto de interés para el desarrollo de esta propuesta investigativa, se puede decir que la educación tiene una suerte de desamparo, agravada por la falta de programas educativos fundamentados en las necesidades particulares de poblaciones campesinas, indígenas y afrocolombianas, además de currículos para preservar sus propias culturas, identidad, tradición y conocimiento. Los programas bilingües por ser de índole nacional, deben ser tenidos en cuenta en las dinámicas escolares de todas las instituciones educativas del país, y el sector rural no escapa a esta exigencia. En este sentido, vale la pena mencionar que en la escuela rural la coexistencia de diversas etnias con lengua propia, genera algunas situaciones problemáticas a causa de la convivencia de algunas lenguas diferentes, a las cuales se suma la exigencia de aprender inglés. Entonces, es posible ver niños de etnias particulares con dominio de su lengua materna, que al ingresar en instituciones educativas regulares deben aprender el español como segunda lengua y adicionalmente, el inglés como lengua extranjera. Esto por supuesto genera dificultades para profesores y estudiantes, quienes no están preparados para afrontar este tipo de situaciones, complicando la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera.

A las exigencias del mundo globalizado, la necesidad de alcanzar una lengua extranjera, en especial inglés, la poca asistencia del MEN para desarrollar programas que aseguren este requerimiento a nivel nacional, se suma la realidad de las escuelas rurales como la Institución Educativa Carmen de Quintana, del municipio de Cajibío, en donde la enseñanza del inglés se hace a través de prácticas pedagógicas de maestros con escasa o nula formación en esta área, lo cual podría afectar la adquisición de una Lengua Extranjera en niños y niñas de básica primaria; asimismo, este proceso de enseñanza cuenta con la disposición curricular de solo una hora semanal sin contar con que, algunas veces, no se trabaja porque este tiempo se ocupa en otras tareas curriculares como programas del Estado que refuerzan materias como matemáticas y español, o porque hay días pedagógicos, asistencia a eventos académicos, en fin, diferentes situaciones escolares que terminan relegando la enseñanza-aprendizaje de esta lengua; por otro lado, no se puede olvidar que en los salones de primaria se cuenta con la presencia de niños y niñas indígenas, o con necesidades de inclusión y se trabaja con aulas multigrado.

La situación escolar de la zona rural con respecto a la enseñanza de la lengua extranjera, especialmente de la institución Educativa Carmen de Quintana, permite generar el siguiente interrogante, motivador de esta propuesta investigativa:

¿Cuáles son las prácticas pedagógicas de maestros de básica primaria en la enseñanza del inglés, en la Institución Educativa Carmen de Quintana, en Cajibío

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Comprender las prácticas pedagógicas de maestros de básica primaria en la enseñanza del inglés en la Institución Educativa Carmen de Quintana en Cajibío.

3.2 Objetivos específicos

- Indagar las prácticas pedagógicas de maestros de primaria en la enseñanza del inglés.
- Describir las prácticas pedagógicas de maestros de primaria en la enseñanza del inglés.
- Interpretar las prácticas pedagógicas de maestros de primaria en la enseñanza del inglés.

4. Justificación

Este trabajo de investigación se hace con el fin de comprender las prácticas pedagógicas de los maestros de básica primaria, en la enseñanza del inglés, y descubrir con ello las distintas situaciones y circunstancias escolares que viven maestros y maestras de las zonas rurales en su quehacer pedagógico.

En Colombia y en particular en el sector rural del departamento del Cauca, es poca la investigación que muestre experiencias pedagógicas sobre la enseñanza del inglés; por tal razón, la presente propuesta es novedosa porque busca visibilizar los distintos escenarios en los que se hace posible esta práctica, así como el impacto en el aprendizaje real de esta lengua en los niños y las niñas de estas zonas apartadas de la ciudad.

Seguramente la realización de una investigación como ésta abra nuevas puertas a otros trabajos investigativos que muestren las condiciones reales de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en las zonas rurales, así como su pertinencia, en donde sobresalen poblaciones campesinas, indígenas y afrocolombianas, que en muchas ocasiones están acompañadas por difíciles situaciones sociales y de orden público propias de este sector del país.

Este proyecto constituye un aporte pedagógico para los maestros de la zona rural porque promueve la reflexión sobre sus prácticas especialmente en la enseñanza del inglés, así como también la necesidad de seguir cualificándose desde la creación de diversos espacios de interacción y socialización, en donde las experiencias pedagógicas sean generadoras de nuevas miradas sobre la enseñanza de esta lengua, sobretudo en escenarios olvidados por las autoridades competentes, como es el caso del sector rural.

El desarrollo de una investigación como ésta es también un aporte para el magisterio y para la universidad porque sugiere la revisión de las miradas sobre la enseñanza del inglés tanto en los niveles de formación escolar (básica primaria y media) en la ciudad como en el sector rural, así como en la formación del maestro o maestra en la Licenciatura de Lenguas Modernas; y con ello, la apuesta por la transformación de prácticas pedagógicas hacia el desarrollo de competencias y habilidades, que respondan a las exigencias del entorno social de los estudiantes y a las necesidades del mundo globalizado de hoy.

5. Antecedentes

Las prácticas pedagógicas en la enseñanza del inglés en primaria, especialmente en sectores rurales del departamento del Cauca, es un tema poco explorado; las investigaciones son escasas. Sin embargo, los trabajos encontrados en relación con la enseñanza del inglés en general, dieron cuenta de dos tendencias amplias: una, estrategias y métodos que los maestros de básica primaria utilizan para enseñar el idioma inglés como lengua extranjera; y la otra, la realidad de enseñar inglés en un contexto rural.

5.1 Estrategias en la enseñanza del inglés

A nivel internacional, se encontró la tesis de maestría de González (2015) denominada “Estrategias de enseñanza del idioma inglés utilizando la producción oral”; en ella la autora indagó sobre las estrategias de enseñanza que el docente promueve en sus alumnos de primaria para desarrollar la habilidad de producción oral o *speaking*, con la finalidad de que obtengan este segundo idioma. El enfoque de este trabajo fue cualitativo y los instrumentos empleados fueron observaciones y un cuestionario. En los resultados, se encontró que los maestros que motivan de manera positiva a los estudiantes a expresarse en inglés, por medio de juegos y actividades, son los que más éxito tienen en lograr que los alumnos se comuniquen en inglés más rápidamente.

Otro antecedente encontrado a nivel internacional es la tesis de maestría de Santacruz (2015), “Estrategias metodológicas para el desarrollo de la expresión oral en inglés como guía para el maestro de educación básica media del colegio particular Thomas Jefferson”. En ésta se analizó un problema en la habilidad oral de los estudiantes y para superarlo se plantearon estrategias como role play, canciones, english for fun, El círculo de conversación, dictados, entre otras, para mejorar la habilidad comunicativa en inglés. Se aplicaron encuestas, entrevistas y se hicieron observaciones a los profesores participantes. Se concluyó que cada maestro tiene

muy definido su método de enseñanza; sin embargo, se pudo socializar un multi-método con la finalidad de beneficiarse de las estrategias metodológicas que aporten al desarrollo de la expresión oral.

Un último antecedente significativo para el tema objeto de estudio de esta propuesta investigativa, fue la tesis realizada por Olleta (2013) y aunque fue un trabajo de pregrado, su contenido investigativo proporcionó datos valiosos para este proyecto. La tesis se tituló: “La enseñanza del inglés en los centros rurales”. Allí se planteó la importancia de analizar la situación actual del inglés en las aulas de Educación Infantil y Primaria en diferentes escuelas rurales, puesto que los profesores enfrentan situaciones como agrupamientos inadecuados, trabajos multifuncionales debido a la carencia de recursos humanos de estos centros, dotación insuficiente de medios personales y materiales que no ayudan a su desempeño profesional. Su revisión bibliográfica se centró en encuestas y entrevistas a profesores que laboran en estos contextos. Se concluyó que las escuelas rurales están en desventaja con relación a las escuelas urbanas, a causa del trabajo arduo que debe realizar un maestro en un salón multigrado, quien cuenta con pocos recursos didácticos y con poca infraestructura, lo que complica la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.

Esta tendencia señalada facilitó algunos aspectos que pueden ser observados en detalle en las prácticas pedagógicas objeto de análisis de la presente propuesta investigativa, que permita a su vez realizar un ejercicio más minucioso de aspectos y situaciones que a veces, no son fáciles de identificar en el trabajo pedagógico cotidiano.

5.2 Dificultades para enseñar inglés en zonas rurales

A nivel nacional se encontraron dos interesantes antecedentes. El primero, escrito por Bonilla y Cruz (2013), denominado: “Sociocultural factors involved in the teaching of english as foreign language in rural areas of Colombia: an analysis of the impact on teachers’ professional development”. Este es un artículo que pretende generar conciencia y mostrar la realidad de un profesor que enseña una lengua extranjera en zona rural, quien debe afrontar circunstancias laborales adversas, apoyo insuficiente y remuneración deficiente, pero también sobrellevar condiciones socioculturales, económicas, étnicas y políticas de acuerdo con el contexto en donde labore. Este estudio fue cualitativo, los datos se tomaron a través de entrevistas y cuestionario. Se concluyó que hay pocas investigaciones en el área de lenguas extranjeras en estas zonas, lo que evidencia que la educación se centra en las zonas urbanas.

El segundo antecedente nacional fue escrito por Ramos y Aguirre (2016) denominado “English language teaching in rural areas: a new challenge for english language teachers in Colombia”; en éste se evidenció que los profesores de inglés en Colombia no desean trabajar en zonas rurales, debido a los retos y deficiencias que estos contextos representan, tales como aislamiento, adaptación cultural, conceptos erróneos que tienen las familias rurales sobre educación, motivación, infraestructura, violencia y clases multigrado. Este artículo se basó en resultados de investigaciones realizadas en Boyacá y Santander (Colombia) de los cuales se infirió la importancia de preparar a los maestros para que puedan enfrentar las dificultades que acarrea enseñar en zonas rurales y así disminuir un poco esos obstáculos que impiden una colaboración entre la comunidad, la escuela y el profesor para la enseñanza de una lengua extranjera.

La tendencia mostrada por los dos artículos mencionados, mostraron las dificultades que deparan los contextos sociales del país como los desafíos y dificultades que enfrentan los maestros a la hora de enseñar inglés en área rural, lo cual, sin lugar a dudas, indica diferencias entre enseñar inglés en una zona urbana y en una zona rural.

6. Descripción del contexto

6.1 Ubicación del municipio de Cajibío

El Municipio de Cajibío se encuentra ubicado entre las cordilleras occidental y central del departamento del Cauca. La mayor parte de su territorio es quebrado y de montaña en el caso de la zona de la cordillera. También existe zona de ladera con accidentes geográficos poco pronunciados. El Municipio de Cajibío es bañado por los Ríos: Cauca, Palacé, Cajibío, Urbio y otros de menor cauce. En cuanto a los límites, Cajibío se encuentra al norte con el municipio de Morales y Piendamó, por el oriente con Piendamó y Totoró, al sur con Popayán y el Tambo y finalmente al occidente con el Tambo y Morales.

6.2 Escenario sociocultural de la Institución Educativa Carmen de Quintana

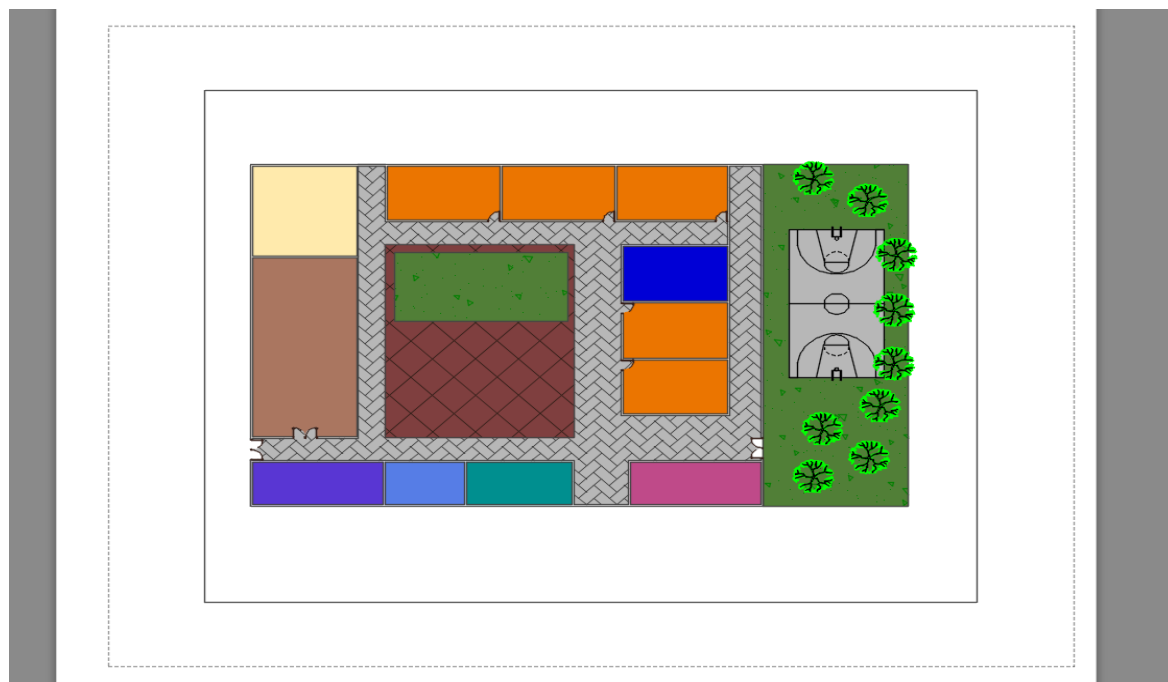
El Proyecto Educativo Institucional. P.E.I. (como se citó en Moreno et al, 2016) menciona que la institución Educativa Carmen de Quintana se encuentra ubicada en el noroccidente de la cabecera municipal de Cajibío a 45 minutos aproximadamente de la ciudad de Popayán, capital del departamento del Cauca. La Institución educativa Carmen de Quintana presta su servicio educativo en la modalidad Académica y con profundización en Medio Ambiente a niños, niñas y jóvenes provenientes de todo el municipio, lo cual le da un carácter mixto. Cabe destacar que la población atendida proviene en su mayor parte del sector rural. Los educandos pertenecen a todas las etnias, incluidos estudiantes provenientes de familias desplazadas

Así mismo, el PEI establece que la clase de educación que imparte la Institución tiene que ver los principios del humanismo, constructivismo, cognitivismo, teoría histórica cultural, lo cual constituye el modelo Pedagógico del Desarrollo Integral. El currículo se enfoca en la pedagogía activa, pertinencia, participación democrática, la inclusión, la identidad, la trascendencia académica, la gestión ambiental, el desarrollo equilibrado y la proyección hacia la comunidad.

La institución fue fundada por el presbítero Ricardo Bolaños con otras personas, en compañía de la alcaldía de Cajibío, en el año 1971, concretando así, que mediante Acuerdo Municipal No. 03 de agosto 26 de 1972, se cree el Colegio de enseñanza media, bachillerato clásico mixto.

El colegio se construyó en un terreno que fue donado por a la señora cajibiana Carmen Mosquera de Quintana y que, en retribución a ella, se le dio el nombre a la Institución. En el año 1978, el plantel es distinguido y dirigido por el departamento del Cauca bajo el nombre de “Colegio Departamental Mixto Carmen de Quintana”; en el año 2004, por órdenes del gobierno se fusionaron los planteles educativos a nivel nacional, lo que junto a cuatro planteles existentes en Cajibío y así formaron una sola institución con el nombre de **“INSTITUCION EDUCATIVA CARMEN DE QUINTANA**, mediante Resolución No. 0445-04-2004, emanada por la Secretaría de Educación del Cauca” (El Proyecto Educativo Institucional. P.E.I. (como se citó en Moreno et al, 2016))

El Proyecto Educativo Institucional. P.E.I. (como se citó en Moreno et al, 2016) refiere que, ser una institución educativa oficial con población estudiantil ubicada en el nivel I y II del Sisben, con el 63% de procedencia rural y 37% urbana, con un 5.6% de educandos en condición de desplazamiento, hace que el acompañamiento psicosocial sea exigente. De igual manera, se evidencia un bajo consumo de alucinógenos, ante lo que se interviene con el apoyo de los padres, maestros, directivos, docente de apoyo y las instituciones del caso (ICBF, Comisaría de Familia)



Fotografía 1. Instalaciones locativas de la Sede. (Moreno et al, 2016)

7. Área temática

La presente investigación, tiene como propósito la comprensión de las prácticas pedagógicas de los maestros de básica primaria en la enseñanza del inglés en zona rural; para ello tiene como soporte teórico las categorías escuela rural, enseñanza del inglés, prácticas pedagógicas, así como las subcategorías que de éstas devienen.

Uno de los conceptos fundamentales que orienta esta propuesta investigativa es escuela rural. Al respecto se puede aventurar la construcción de su sentido, entendiéndola como el espacio físico, emocional y social donde concurren los sujetos en busca de construir identidad, sobretodo cultural. La escuela rural es un espacio que nace de las ausencias del estado, pero también de las existencias particulares de procesos sociales que buscan permanecer, construir y/o reconstruir, combinando pedagogía, campo, cultura, saberes, comunidad y tradición. Según Quiceno (2011) “[...] la escuela rural es el punto de partida para poder abrir ese espacio en la negrura del bosque” (p.33), hacia una existencia real de quienes allí conviven.

La escuela rural hoy enfrenta diversas problemáticas que se pueden entender en dos frentes; por un lado, la escuela rural como espacio que apuesta por la permanencia de la identidad cultural de los pueblos, amenazada por vientos homogeneizadores, en donde ha sido necesario la construcción de sus propias pedagogías y procesos educativos propios en defensa de una identidad cultural; por otro lado, una escuela rural obligada a abrir sus fronteras para articularse a las exigencias del mundo globalizado y con ello, la transformación de sus prácticas sociales y culturales. Entonces, la escuela debe concebirse “[...] como un espacio de la pedagogía rural. Una pedagogía que emerja de la cultura popular, de las comunidades, de las tradiciones orales, de las leyendas y la sabiduría del campo” (Quiceno, 2011, p.33).

La categoría escuela rural se fundamenta en el concepto campo; Quiceno (2011), una vez más ayuda en su ampliación, definiéndolo como “[...] memoria, canción, lenguaje, oralidad, sabiduría y leyenda. Es un modo de ser, [...] es una manera de pensar, es una cultura” (p.34-35); el campo, entonces, se entiende como el contexto que abarca una identidad representativa de la población rural; es decir, no solo es un espacio, también es diferencia, pensamiento, modo de vida y cultura; es la representación viva de un pueblo o comunidad que mantiene sus costumbres, expresiones y tradiciones haciéndolo único y diferente.

En esta categoría, también subyace una mirada a la subcategoría vieja ruralidad; ella se articula al espacio que se resiste al cambio y a la modernidad, manteniendo prácticas sociales arraigadas que la diferencian en gran medida, de la ciudad por su contenido y por su hacer; Quiceno (2011) define la vieja ruralidad como aquella que “[...] diferencia el campo y lo urbano, el campo y la ciudad, basándose en argumentos sociales, económicos, biológicos y culturales” (p.14). Sin embargo, frente a esa idea de la vieja ruralidad que aún vive en el campo y en la escuela, no se puede negar que una nueva ruralidad también emerge allí a pasos agigantados. Ésta se abre camino gracias a la existencia de lo urbano y con ello, la ciudad y sus cada vez más fuertes influencias. En este sentido, Quiceno (2011) manifiesta que “[...] lo que vemos y la forma como lo vemos, nos ha sido previamente dicho, se nos ha inculcado, en el lenguaje, por medio de definiciones, separaciones y diferencias” (p.14); la nueva ruralidad, entonces, se impone organizando nuevas formas de ser rural.

Ahora bien, la ruralidad ha sido sin duda una preocupación para el Estado, de ahí que haya pensado en la estrategia escuela nueva, como un programa constituido como alternativa para orientar contenidos y metodologías para la básica primaria de las zonas rurales; el propósito de este programa es emplear una “metodología activa” para formar “[...] niños activos,

creativos, participantes y responsables. Les enseña a pensar, analizar y, especialmente, a aplicar lo que estudian en su comunidad”. (Parra, 1996, p. 11,12). Mientras los niños aprenden se familiarizan con el contexto, lo aprecian y apropian a su vida.

Dentro de la educación en las zonas rurales, es fundamental la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Por eso dentro de la fundamentación de esta propuesta investigativa se representa la categoría enseñanza del inglés, relacionada con el proceso que una persona promueve para que otra aprenda. Ahora bien, la manera como se lleva a cabo el proceso de enseñanza repercute en la calidad de los aprendizajes, así como en la manera de enseñanza de una lengua y en la forma como ésta se aprende; por ello, cobra especial significado la relación enseñanza-aprendizaje como dos procesos separados pero articulados; así lo plantea Carvajal (2013): “La enseñanza está implícita en el aprendizaje, esta enseñanza va a ser la demostración o ayuda que se le brinda al aprendiz para que conozca o aprenda a través de instrucciones, de una guía, y ofreciéndole el conocimiento” (p.82). Es así como el maestro al enseñar un idioma se convierte en guía, que aporta conocimientos a sus estudiantes, con el objetivo de impulsarlos a su aprendizaje. Por tal motivo, cuando se está aprendiendo una lengua es importante emplearla como puente de comunicación con el otro, en donde se involucren acciones que tengan un valor representativo y permitan desarrollar ese aprendizaje de manera significativa.

El proceso de enseñanza implica las prácticas pedagógicas realizadas por quien enseña; al enseñar una lengua a niños o niñas, las prácticas pedagógicas del maestro deben estar motivadas por el objeto de enseñanza es decir el inglés en este caso, pero también por la didáctica que hace posible el contacto en el acto educativo. Al respecto, Rojas (2007) afirma que “[...] los niños necesitan que se los exponga a una gran variedad de actividades que faciliten la adquisición de la lengua por medio de tareas que tengan sentido y propósito, que les permita emplear la lengua en

interacción” (p.37). De igual modo el MEN (2016) plantea que el aprendizaje de una lengua extranjera “[...] es producto de la interacción social, es decir, a través de la acción en contextos sociales definidos en los que los hablantes intercambian saberes, opiniones, emociones y fortalecen habilidades y destrezas que trascienden lo comunicativo” (p. 24,25).

Además, hay otros factores que entran a jugar a la hora de enseñar y aprender una lengua extranjera como el inglés, entre esos esta la edad y la motivación. Según Mackey citado en Carvajal (2013) “[...] en el campo de la enseñanza de un idioma, se dice que la niñez ha sido llamada la edad de la formación” (p.82), puesto que en la niñez no hay tantas barreras para aprender, ya que a edades tempranas los niños son capaces de adquirir un idioma de una manera natural y espontánea. De igual manera, la motivación es un punto crucial en la enseñanza y el aprendizaje, porque es a partir de esta que los estudiantes son capaces de aprender una lengua con mayor éxito. Scharle y Zsabó citado en González (2015) consideran que “la motivación es pre-requisito para el aprendizaje, así que los maestros deben dedicar especial atención al interés de los alumnos en forma de motivación intrínseca para el desarrollo de la responsabilidad y confianza” (p.82). Por otro lado, Oxford citado en Harmer (2015) habla sobre la motivación extrínseca e intrínseca en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera. La motivación extrínseca se genera desde el exterior de las personas y se estimula por la necesidad de pasar un examen o por un viaje que requiere que el estudiante tenga un nivel avanzado en la lengua, en cuanto a la motivación intrínseca dice que es un entusiasmo que nace de la misma persona por aprender, desarrollando un sentido de competencia por hacer tareas que generan desafíos o dificultades.

De esta categoría, se derivan subcategorías que ayudan en su comprensión; así entonces se puede referir conceptos como: lengua internacional, lengua materna, segunda lengua, lengua

extranjera, didáctica, estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras y los derechos básicos de aprendizaje de inglés. En este contexto, se puede entender que la Lengua internacional, hace referencia a esa lengua que se convierte en la más hablada; es así como el inglés cumple este requisito, convirtiéndose en una lengua de comunicación muy importante a nivel mundial. Hilliday (como se citó en Saorín, 2003) expresa que “en un mundo como el actual en el que la economía ha pasado de estar basada en productos y servicios a ser una economía de la información, el inglés es la que se ha convertido en la lengua internacional” (p.15).

Otra subcategoría es la lengua materna, la cual se adquiere en un contexto de inmersión total, es aprendida por medio del contacto diario que se establece con los integrantes de una familia y se desarrolla en los primeros años. Gonzáles Davies y Celaya Villanueva (como se citó en Saorín, 2003) manifiestan que “la lengua materna es aquella que se aprende de niño a través de los padres” (p.17), y en contextos y comunidades lingüísticas específicas.

Con respecto a la adquisición de una segunda lengua, se entiende que esta se aprende para ser empleada en un contexto diferente al de la lengua materna, es decir, la que se usa en un país de habla diferente. Dicho con palabras de Saorín (2003) “[...] el estudiante necesita la lengua para formar parte de una sociedad en la que vive y en la que la comunicación diaria con el resto de hablante necesita del dominio de otra lengua diferente a la materna” (p.17). Por otro lado, tomando los estándares el MEN (2006) dice que la segunda lengua “es aquella que resulta imprescindible para actividades oficiales, comerciales, sociales y educativas o la que se requiere para la comunicación entre los ciudadanos de un país. Generalmente se adquiere por necesidad en la calle, en la vida diaria, por razones de trabajo o debido a la permanencia en un país extranjero” (p.1). En relación a la lengua extranjera, esta se aprende en contextos escolares, como requisito de área; su propósito es hacer que el estudiante se familiarice, dándole la

posibilidad de comprender textos, películas, canciones o audios en ese idioma; el inglés como lengua extranjera “[...] no juega un papel fundamental en la vida social y económica de los ciudadanos; en definitiva, no se trata del inglés que se necesita para desarrollar la vida diaria” (Saorin, 2003, p.18). De acuerdo con los estándares básicos de competencia extranjeras: inglés, creado por el MEN se menciona que la lengua extranjera “es aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación. Una lengua extranjera se puede aprender principalmente en el aula y, por lo general, el estudiante está expuesto al idioma durante períodos controlados (p.1; 2006).

Ahora bien, hablar de enseñanza de una lengua extranjera supone la construcción de una didáctica; ésta es la conexión entre maestro y estudiante, la cual permite que la enseñanza y el aprendizaje se den de una manera más factible. Según Madrid (2001) “cuando hablamos de materiales o recursos didácticos, nos referimos a una serie de medios o instrumentos que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p.214), ya que ésta permite que el conocimiento se estimule, alcanzando así el aprendizaje y la cooperación de las dos partes involucradas. Es importante mencionar que el uso de medios didácticos en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera son muy importantes, porque le facilitan al estudiante la asociación del nuevo vocabulario por medio de imágenes, audios, revistas, periódicos, entre otros; logrando que éste adquiera una nueva lengua de una manera dinámica y entusiasta. Es así como Nérici (citado en Madrid, 2001) manifiesta que “el material didáctico tiene por objeto llevar al alumno a trabajar, a investigar, a descubrir y a construir” (p.214).

Para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, el MEN ha diseñado los llamados Estándares Básicos de Competencias en lenguas extranjeras, que no son otra cosa que los aprendizajes mínimos que el estudiante debe lograr para considerarse competente en el dominio de una lengua. El MEN los definió como apoyo para que los estudiantes puedan confrontar la globalización, puesto que es necesario que se comuniquen en una lengua extranjera como el inglés. Por tal motivo en los estándares “[...] se ha establecido lo que los estudiantes deben saber y saber hacer en el idioma al finalizar su paso por dichos grupos de grados” (MEN, 2006, p.10).

Así como el MEN formuló los estándares, también estableció los derechos básicos de aprendizaje de inglés; estos son una herramienta que les sirve de base a los maestros para mejorar las prácticas pedagógicas en el aula, así como a los estudiantes para que logren la meta propuesta por cada grado en los niveles de inglés. Por esto los “[...] derechos describen saberes y habilidades que los y las estudiantes deben aprender y desarrollar en el área de inglés, en los niveles de transición y primaria del sistema educativo colombiano” (MEN, 2016, p.10).

Una tercera categoría que orienta esta propuesta investigativa es práctica pedagógica; la cual es necesaria e importante en la enseñanza-aprendizaje del inglés, relacionándose con la puesta en escena del saber pedagógico, disciplinar e investigativo del maestro, puesto que tiene que ver con su quehacer en el escenario cotidiano del aula de clase. La práctica pedagógica se construye a través de experiencias, conocimientos, indagaciones, reflexiones y saberes que surgen dentro del aula. Por esta razón, “[...] el maestro debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos, pues en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a

situaciones particulares del aula, laboratorios u otros escenarios de mediación” (Díaz, 2006, p.89).

Es decir, a partir de las prácticas pedagógicas el maestro tiene la oportunidad de crecer profesionalmente, pensando en aquellas falencias que presenta, ya sea en el contenido, en las estrategias que emplea para enseñar y en la relación con los estudiantes, con el fin de tomar medidas sobre ellas y así vitalizar la formación de su quehacer como maestro en la enseñanza del inglés. Como lo menciona Díaz (2006), una reflexión de la práctica pedagógica se da a partir de interrogantes que hacen pensar al maestro en “[...] ¿Cómo nos vemos como maestros? ¿Cómo nos perciben los demás? [...] ¿Quién soy? ¿Soy realmente un docente ideal?” (p.90). Estas preguntas relativamente fáciles de resolver, muchas veces ponen al maestro en jaque, puesto que no es fácil hacer una evaluación y autocrítica de sí mismo. Pero cuando se logra hacer un alto en el camino para pensar sobre la práctica pedagógica, se obtiene un progreso en la labor del maestro, dejando en él ese espíritu de reflexión e indagación sobre la profesión, la metodología, los estudiantes y lo más importante, de sí mismo como maestro.

La categoría práctica pedagógica está fundamentada en subcategorías como saber pedagógico, pedagogía, maestro y estudiante, entre otros. El primero, saber pedagógico, va ligado a las prácticas pedagógicas y se relaciona con ese saber reflexivo que nace del quehacer del maestro, de sus procesos de enseñanza, del sentido por lo que hace, de cuestionarse por su conocimiento, de entender que tiene responsabilidades con sus estudiantes y que ellos son parte de la formación del saber del docente, lo que convierte al maestro en un ser transformador de sus saberes a través de la práctica. Por esto “[...] los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los maestros; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e

institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente” (Díaz, 2000, p.1). Y como olvidar ese papel importante que juega la interacción con el otro, esa parte tan fundamental en la vida de un educador, la cual permite que el ejercicio de enseñar, transmitir y compartir un conocimiento sea más práctico, no solo con estudiantes, sino con los mismos colegas. Como lo afirma Díaz (2005) “[...] es a partir de las interacciones entre la historia del docente, las prácticas, los procesos de enseñanza y aprendizaje, expresiones intelectuales donde surge una nueva realidad, en este caso el saber pedagógico que va a interactuar también sobre las partes que influyen en su elaboración” (p.4). Dicho de otro modo, la interacción traza una ruta de conexión entre el docente y el saber pedagógico, estableciendo realidades que forman la práctica del maestro.

La idea sobre Pedagogía también aporta al sustento de esta propuesta, ya que es un estilo de vida que transforma positivamente al ser, permitiéndole llegar a un estado de liberación. Comprender la pedagogía “[...] es entender la educación como la articulación de estas tres fuerzas valor, lucha y virtud” (Quiceno, 2011, p.30); un ejemplo de la interpretación de estas fuerzas es el conocimiento, puesto que para alcanzarlo se necesita valor para superar los obstáculos que nos limitan a acercarnos a este, es allí donde se encuentra la lucha con el valor, con el único fin de llegar a la virtud (lo bueno de alcanzar el conocimiento). Aunque la pedagogía representa una fuerza en pro de la educación, en la actualidad, ha perdido su verdadera misión, debido a que ha sido cambiada por los católicos, los pedagogos y la modernidad, dejándola en un estado para el cual no fue pensada, por esta razón en Colombia no hay una pedagogía establecida para la educación que se preocupe por el hombre, porque este llegue a ser bueno y mucho menos que alcance ese estado de liberación. Quiceno (2011) menciona que “[...] lo que hoy se llama pedagogía, en universidades públicas, son una serie de

cursos lecciones o reflexiones dispersas sobre el hombre, la sociedad, la educación y la ciencia” (p.39); algo ajeno al verdadero principio de la pedagogía. Lo que ha generado que la educación sufra consecuencias graves, puesto que no se está enseñando con miras a alcanzar una virtud, dejando de lado esepreciado papel que juega la pedagogía como saber, arte, libertad, valor, entre otras. Por eso Quiceno (2011) define la pedagogía como “[...] saber que se reconoce en el saber que los pedagogos históricos han producido, y que abarca muchos dominios, el arte, la ciencia, el amor, la política y la técnica” (p.40).

Las prácticas pedagógicas son propias del maestro o maestra; éste es el guía, que comparte conocimientos a sujetos, niños y adolescentes. Pero ser maestro va más allá de eso, “[...] maestro es la práctica de saber desde la enseñanza” (Vasco, 1996, p.33); es decir, el maestro es una práctica constante, que está sujeto a cambios a partir de las reflexiones y retroalimentaciones que vive por medio de su labor de enseñar. Así mismo, es quien se preocupa por entregar todo de sí, transformando no solo su saber, sino a los estudiantes a través de la manera como enseña. Cabe resaltar, que la labor de un maestro es el cambio de un ser a un contexto, ya sea urbano o rural, debido a que este debe estar preparado para asumir su profesión desde diferentes situaciones y realidades que lo forman a través de las circunstancias que se desarrollan en el aula, convirtiéndolo no solo en el orientador de las clases, sino en consejero, amigo y en algunos casos parte indispensable en la vida de los estudiantes y de la comunidad. Es así, que ser maestro representa conocimiento, valores, lucha, humanidad, amistad, entrega y unidad. Teniendo en cuenta que el contexto en el que se desempeña un maestro rural es diferente al de un maestro urbano, es importante definir qué es un maestro rural; según Quiceno (2011) “El maestro rural no es aquel que está en el campo enseñando mediante técnicas urbanas el aprende. El maestro rural, enseña el aprender de memoria, por pasión y marcado por la identidad

tierra, territorio y vida. No enseña por medio de la palabra, o de la escritura, sino de memoria, con metáforas, leyendas. No dicta o explica, sino que adivina” (p.36). En definitiva, el maestro rural es la viva expresión de libertad, unidad, trabajo en equipo, cultura, expresión, relación y homogeneidad. En otras palabras, el maestro rural es parte fundamental en la conservación de la tradición del pueblo.

Otra subcategoría relacionada con las prácticas pedagógicas es el estudiante, quien universalmente se define como ese ser que tiene como misión aprender de un maestro, ya sea en un ámbito escolar, institucional o universitario; sin embargo, el estudiante es más que eso, es conocimiento, creatividad, imaginación, juego, descubrimiento e investigación. Aunque los estudiantes se pueden definir por lo anteriormente mencionando, no se puede englobar en un mismo patrón a un estudiante de ciudad, con un estudiante del campo, puesto que las condiciones a las que se enfrenta un niño campesino cuando aprende son muy diferentes; empezando por el contexto en el que vive, las distancias que debe recorrer para llegar al sitio donde se encuentra la escuela, la violencia y la pobreza que enfrentan a diario en el campo. Según Quiceno (2011) “[...] un niño campesino no es niño que vive en el campo, es un niño que es, que define su ser e individualidad por vivir en una cultura campesina. [...] un niño que habla, actúa y sueña, en el modo de ser rural” (p.36).

8. Metodología

Comprender las prácticas pedagógicas de maestros de básica primaria en la enseñanza del inglés en el sector rural, requirió del desarrollo de un proceso investigativo histórico hermenéutico que facilitó el acercamiento a cada una de estas personas para indagar por sus presupuestos teóricos, pedagógicos y didácticos que orientan su quehacer cotidiano con niños y niñas; además se apoyó en el método etnográfico, entendido como una “perspectiva metodológica que orienta a la comprensión para abordar el análisis de las interacciones entre los distintos grupos sociales y culturas, que tienen encuentro en el marco educativo,” (Paz, 2003, p.37), para facilitar la observación y seguimiento de estas experiencias pedagógicas y evidenciar con ello el proceso de enseñanza de una nueva lengua en estos espacios escolares.

Los datos necesarios para llevar a cabo esta propuesta investigativa se recogieron a través de tres técnicas; por un lado, la observación, entendida de acuerdo con Campos y Lule (2012) como “un procedimiento que ayuda a la recolección de datos e información y que consiste en utilizar los sentidos y la lógica para tener un análisis más detallado en cuanto a los hechos y las realidades que conforman el objeto de estudio; es decir, se refiere regularmente a las acciones cotidianas que arrojan los datos para el observador” (p52). En particular, se utilizó la observación no participante, entendida como observaciones externas, dentro de un contexto, en donde no hay intervenciones por parte del investigador. La información obtenida de la observación, se registraron en el diario de campo.

Por otro lado, se utilizó la entrevista, técnica distinguida por enfocarse en hacer preguntas con el propósito de conseguir información a profundidad de los sujetos a investigar, como lo dice De Tezanos (1998), la entrevista “pretende poder dar cuenta exhaustiva y rigurosamente del pensar del otro. Para que ello sea posible se necesita construir un contexto de confianza con el

entrevistado, situación que permite establecer un diálogo sobre temáticas generales y relevantes para el estudio” (p.99). Se empleó específicamente la entrevista semiestructurada, entendida como medio por el cual se hacen preguntas abiertas en donde el entrevistado se siente en la libertad de decir/contar de una forma natural, espontánea y libre lo que quiera expresar. El instrumento fue una guía de preguntas que permitió el acercamiento a cada uno de los maestros participantes para conocer sus puntos de vista y apreciaciones sobre el trabajo que realizan en un contexto caracterizado por la coexistencia de grupos étnicos, salones multigrado, entre otros aspectos.

La tercera técnica fue un grupo de discusión, en el cual los maestros participantes de este proyecto investigativo, tuvieron un espacio de interacción, reflexión y participación, en donde se desarrolló una guía de trabajo como instrumento que ayudó a generar una conversación final entre los maestros y el investigador, acerca de la experiencia vivida en la enseñanza del inglés. Según Galeano (2015) “el grupo de discusión se caracteriza por ser creado y ser un grupo de trabajo. Es creado en el sentido de que sus miembros son convocados por un agente externo (el investigador), con un propósito determinado y siguiendo un plan de realización diseñado desde fuera del grupo” (p. 190-191)

Los participantes de este proceso investigativo fueron cuatro maestros de básica primaria de la Institución Educativa Carmen de Quintana, ubicada en la zona rural del Municipio de Cajibío; cada uno de los cuales atiende a una población de 28 estudiantes entre niños y niñas, orientando las distintas áreas del conocimiento correspondiente al currículo escolar de la básica primaria. Estos maestros fueron invitados a participar en este proyecto porque tienen características particulares como: la falta de formación disciplinar en el área de inglés, la población que atiende y la situación que enfrentan cuando enseñan inglés.

Para el análisis de la información recolectada se utilizó la categorización, la cual se desarrolló con los datos obtenidos de los registros de las observaciones, las entrevistas realizadas y del grupo de discusión de los maestros participantes. De igual modo, se llevó a cabo una triangulación desde la misma etnografía, la cual permitió cruzar información entre las técnicas de recolección, los relatos de los maestros y la perspectiva del investigador.

El proyecto investigativo se ejecutó en cuatro (4) momentos: en el primer momento, se llevó a cabo la construcción del proyecto investigativo; en el segundo momento, se realizó el registro y la recolección de la información; en el tercer momento, se procedió a sistematizar, analizar e interpretar la información recolectada; finalmente, en el cuarto momento se construyó el documento escrito y se presentó el informe final.

9. Hallazgos e interpretación de la información

En este proceso de análisis se tuvieron en cuenta las técnicas de recolección de la información, autores que sustentan el trabajo y la opinión del investigador del proyecto. El trabajo contó con la participación de cuatros maestros, con quienes se llevó un proceso en donde las observaciones y las entrevistas develaron varias categorías y después de hacer un trabajo de codificación, emergieron categorías significativas, las cuales caracterizan las prácticas pedagógicas de las maestras; es así que el actuar, el saber, la manera de enseñar, las opiniones y los sentimientos de las maestras se simplificaron en las siguientes categorías:

9.1 Desconocimiento del inglés, obligatoriedad y falta de preparación para enseñarlo en la zona rural.

En esta categoría se pudo apreciar tres tipos de desconocimientos: el primero, el desconocimiento de la lengua inglesa, puesto que no la entienden, no la leen y la escritura la limitan al vocabulario; segundo, el desconocimiento de cómo enseñarla (metodologías y estrategias pedagógicas para la enseñanza de la misma) y finalmente, el desconocimiento de las reglamentaciones que rigen la enseñanza del inglés como: los estándares básico de las lenguas extranjeras, la Ley General de Educación (ley 115 de 1994), los lineamientos curriculares para la enseñanza de la lengua extranjera, el Programa Nacional de Bilingüismo - PNB, el programa Colombia Bilingüe, entre otros. Además, se pudo evidenciar las dificultades del contexto rural que a diario vive un docente en el momento de enseñar una materia para la cual no fue formado y que está en la obligación de enseñarla para cumplir con el currículo que tiene el MEN, convirtiendo en muchos casos la enseñanza de un idioma en un trauma y un malestar para el docente, generando inseguridad e inconformidad frente a la enseñanza del inglés, especialmente en los maestros de la zona rural.

En relación con esta categoría, a continuación, el siguiente relato de una docente, quien afirmó no sentirse preparada para enseñar inglés, pero que está en la obligación de hacerlo.

9.1.1 **Desconocimiento de la lengua inglesa.** “A ver en inglés, o sea, pues yo creo que es una de las áreas, que, que no me creo preparada para ella, nos toca darlo como por, por obligación, en el área no estoy preparada, pero pues trato de de de buscar pues el tema a tratar y la forma como lo voy a dar porque pues es difícil no, es difícil, para mí es difícil dar el inglés” (F:E/M:1/IE:CQ/ G:F)²;

Tal y como lo contempla la Ley General de Educación (Ley 115,1994), artículo 23 “[...] Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. [...] Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros” (p.8). Una obligación que se ha empoderado significativamente de las maestras de básica primaria, pues como ya se mencionó anteriormente el inglés es necesario para cumplir con unos objetivos en la educación, sin importar las condiciones o los conocimientos de las maestras que enseñan, lo cual ha ido ocasionando falencias en el aprendizaje del idioma extranjero y quienes se están viendo afectados son los estudiantes, pues sus conocimientos no están alcanzando esas metas propuestas por el MEN; es allí donde se ha incrementado la preocupación de las maestras en cuanto a los errores que ellas comenten cuando enseñan el área.

Es así que el desconocimiento del idioma inglés se presentó como la mayor dificultad para enseñarlo, ya que se ha convertido para las maestras en un campo de batalla, con el cual han

² F: Fuente, E: Entrevista, M: Maestro y el número, IE: Institución educativa, CQ: Carmen de Quinta, G: genero, F: Femenino

tenido que lidiar en su quehacer como maestras y que, a pesar de las dificultades, han sabido sobrellevar esta labor. Por lo anterior, surgieron en las maestras muchos interrogantes. De esta manera, las maestras participantes expresaron que la falta de capacitación en el área de inglés ha afectado significativamente la enseñanza del idioma extranjero y por lo tanto el aprendizaje del mismo. A continuación, se muestran algunas expresiones manifestadas por las maestras:

“[...] imagínese uno sabe el resto, pero en inglés si uno comete errores, de lo que aprende comete errores y eso uno se lo está transmitiendo a los muchachos”

(F:E/M:3/IE:CQ/ G:F); “[...] los niños se van formando como todo, o sea si usted se forma bien le va a ir, su proceso va a ser bien, pero si desde primaria algún docente le enseña mal una cosa se van con ese error hasta el final” (F:E/M:1/IE:CQ/ G:F); “[...] uno dice ¿si será o no será así? entonces para mí es difícil y les trae consecuencias a los niños, porque si está mal, pues ellos así lo aprende para la vida” (F:EGD/M:1/IE:CQ/ G:F)³;

“los niños a veces van con errores, porque uno se los ha dado aquí, porque nosotros no tenemos esa capacidad, nosotros no hemos sido preparados para eso. Pueden tener sus dificultades porque sinceramente van con muchos vacíos, no van con una buena preparación” (F:EGD/M:2/IE:CQ/ G:F); “yo diría que como maestras en inglés le hemos dejado secuelas a los niños en esa materia, porque no sabemos si lo que saben es bueno o malo” (F:EGD/M:3/IE:CQ/ G:F); “si le quedaron consecuencias a uno ¿cómo será con ellos? En lo personal, yo sé que el inglés que yo les he dado, es malo”

(F:EGD/M:4/IE:CQ/ G:F)

³ F: Fuente, EGM: Entrevista grupo de discusión, M: Docente y el número, IE: Institución educativa, CQ: Carmen de Quinta, G: genero, F: Femenino

Lo que plantean los lineamientos es totalmente diferente y ajeno a lo que ellas viven, pues en estos se plantea que es necesario que los maestros participen en los programas, con el fin de mejorar la metodología y así contar con un alto dominio del idioma extranjero. Un dominio que no tienen debido a su formación, lo que ha generado una incertidumbre, ya que en últimas quienes cargan con la responsabilidad de sus enseñanzas son las maestras, porque se entiende que su misión es formar de la manera más idónea para la vida, pero no se está teniendo en cuenta que quienes deberían asumir la responsabilidad con la educación de los estudiantes es el MEN, pues si bien ellos piden una educación con calidad, no le están brindando a los maestros las herramientas necesarias para cumplir con los objetivos propuestos.

Por otro lado, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015) en el programa “Colombia bilingüe” declaró que para los maestros que enseñan el área “[...] el programa ha planteado líneas de trabajo articuladas e integrales. fundamentales para esta estrategia. Por medio de cursos de inglés presenciales, semi presenciales, acompañamiento en el aula y un plan de incentivos como pasantías cortas en el exterior” puntos muy favorables que servirían como puente entre las maestras y la enseñanza de un idioma, ayudando así a mitigar muchos problemas que se desprenden del poco o nulo conocimiento de la lengua extranjera.

Aunque los lineamientos y el programa “Colombia bilingüe” han mostrado grandes ambiciones en cuanto al aprendizaje del inglés para el país, la realidad es otra, pues se sigue en el atraso y las zonas rurales no han sido incluidas para ser parte de esta igualdad y de estas propuestas hechas por el MEN, ya que las maestras participantes han manifestado no estar capacitadas para enseñar esta lengua extranjera y tampoco han participado en estas modalidades de capacitación ofrecidas por el MEN.

“De mi parte hace falta mucho, porque primero yo no tengo el conocimiento, ni la capacitación y si yo no la tengo imagínese los niños, o sea me falta mucho, mucho, mucho” (F:E/M:3/IE:CQ/ G:F); “[...] yo creo que la mayor dificultad es la falta de capacitación a maestros y el apoyo gubernamental, que no hay apoyo de material, porque materiales desde que yo estoy acá para nada” (F:E/M:3/IE:CQ/ G:F); “yo pienso que enseñar una lengua es de lo más difícil para uno como docente de primaria” (F:EGD/M:3/IE:CQ/ G:F); “yo no me siento capacitada porque no tengo ninguna formación y cuando me hacen preguntas no sé qué contestar” (F:EGD/M:3/IE:CQ/ G:F).

En este sentido la investigadora determina que, hace falta más compromiso e inclusión por parte del Estado y de estos programas con los maestros que enseñan en las zonas rurales, ya que el apoyo a los maestros no formados en el área es casi que nulo en estas zonas, pero sí se les está exigiendo e imponiendo la orientación de esta área del currículo, causando malestar, inseguridad e incertidumbre en este idioma, pues detrás de todo, está el sentir de un docente, el cual no se ha tenido en cuenta por parte del MEN para la creación de las leyes y programas que rigen la educación en Colombia, pues las ambiciones han sido de carácter político y económico, dejando por fuera el verdadero sentido de la educación y de la formación de un ser en un idioma extranjero.

9.1.2 **Desconocimiento de cómo enseñar el inglés.** “vamos a repetir las oraciones que hay en el tablero” (F:DC3/M:3/IE:CQ/ G:F); “van a escribir esto en el cuaderno y hacen 20 planas por cada palabra” (F:DC3/M:1/IE:CQ/ G:F); “[...] la repetición, repetir muchas veces la palabra como para grabarla eso” (F:EGD/M:2/IE:CQ/ G:F); “si, eso las planas, porque con las planas escriben y eso no se les va a olvidar (F:EGD/M:1/IE:CQ/ G:F).

De acuerdo con Not (1997) “el maestro transmite el conocimiento porque sabe y el niño debe adquirirlo porque ignora; la dinámica es del orden del deber, es decir no afectiva sino intelectual” (p.39). Por esto, es importante que el estudiante se forme con afecto, ya que lo fundamental es el conocimiento que le transmita el docente, porque se supone que el estudiante es ignorante de un saber. Por esta razón, a la hora de enseñar la repetición y la memorización cumplen con características muy sistemáticas, lo que forma una línea autoritaria, dirigida por la mecanización del conocimiento; según Not (1997) “Para suscitar la adquisición del conocimiento y de valores, hay que multiplicar los ejercicios y es preciso recurrir a la memorización sistemática, de manera que en el nivel de las personas, la relación de transmisión se transforma en relación de autoridad y esta transformación es ineluctable” (p.39)

Según la apreciación de la investigadora, es evidente que el método más usado por ellas es la memorización y escritura reducida a las planas o lista de palabras, pues es más fácil porque hay cantidad de material que facilita; por otro lado, se pudo evidenciar que usan el método de gramática, el cual es uno de los más antiguos, pues según Finocchiaro y Brumfit citado en Bastidas (1993) “dicho método se utilizó para enseñar latín con el propósito de analizar la lengua escrita de la literatura clásica.” (p.14)

Aunque hay una cantidad de métodos que pueden ser usados para enseñar una lengua, como el método de respuesta total, el cual consiste en hacer dinámicas que involucran movimientos del cuerpo; el método oral, que permite generar conversaciones en el idioma entre profesor-estudiante, estudiante-profesor y estudiante-estudiante, entre otros. Pero al no tener un conocimiento sobre estos métodos, no emplean una fluidez para llevar el proceso de aprendizaje de la lengua hacia un paralelo de interacción, comunicación y creación; al no requerir de un conocimiento sobre los temas a tratar, las maestras han usado el método de

gramática y traducción para enseñar el inglés como lengua extranjera en las clases. Bastidas (1993), al respecto, dice “[...] sobre el método de gramática tradicional se puede deducir que los escasos fundamentos teóricos del método provienen de la gramática tradicional y de un racionalismo empírico” (p.14).

Dicha gramática tradicional la aprendieron desde su formación como maestros, ya que las planas han jugado un papel muy importante en la educación transmisionista, puesto que antiguamente ese era el mejor método para aprender a escribir, memorizar y hablar mejor, a pesar que los tiempos han cambiado, ese método sigue presente y muy marcado en las maestras participantes y se evidenció fuertemente en la enseñanza del inglés. Según Bastidas (1993) sobre el método de gramática y traducción planteó que “aprender una nueva lengua significa “memorizar” listas de palabras, reglas y excepciones gramaticales, conjugar verbos, declinar sustantivos, traducir de la lengua extranjera a la lengua nativa, etc.” (p.15)

Como docente e investigadora me atrevo a decir que, cada actividad que se da en una clase, es la creación de nuevas estrategias para la enseñanza, aunque hay numerosas estrategias que aún hacen falta por ser aplicadas en el área de inglés e incluso en las otras áreas de conocimiento. Para las maestras participantes estas actividades les han ayudado en la enseñanza de la lengua, pues al ser ellas mismas quienes las seleccionan se han sentido en libertad y confianza de impartir este idioma. Puesto que este método no exige de muchos conocimientos y cualquier persona puede enseñar inglés por medio de este, pues no requiere que el docente use la lengua extranjera, debido a que la lengua nativa es el puente para enseñar *L2*, solo se requiere que el docente aprenda el vocabulario y lo reproduzca en el salón de clase.

Se ha mencionado los temas, el apoyo de los familiares y estudiantes que se vuelven incondicionales, las estrategias o métodos que se usan para enseñar el inglés, pero ¿qué hay sobre la manera de evaluar de estas maestras? La evaluación se ha usado durante mucho tiempo

en el ámbito escolar, como una fuente de poder que mide y divide a los estudiantes buenos de los malos, ya que por medio de la evaluación se valoran los conocimientos de los estudiantes. En su libro *Vigilar y Castigar*, Foucault (2003) planteó que:

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora que permite clasificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona (p.274).

Pues si bien esas han sido las intenciones de la evaluación, para las maestras participantes la evaluación ha cobrado otro sentido muy diferente al de clasificar a los estudiantes en buenos y malos, ya que en ellas rige su conocimiento ético y profesional a la hora de evaluar los conocimientos de los estudiantes en el área de inglés, rompiendo en muchos casos ese esquema tradicional que se tiene sobre la evaluación, puesto que para ellas el medio para darles una nota a sus estudiantes radica en el tiempo, actitud y lo que se hacen dentro del salón de clase:

“[...] me parece anti ético, lo que yo evalúo, lo que yo estoy segura ¿sí? pero una clase de inglés no no, me da pena evaluarla, si le veo como, que califico también el interés que el estudiante pone a la clase, eso también, de una manera integral (F:E/M:2/IE:CQ/ G:F);

“Más que todo la pronunciación y la escritura, yo no evalúo ni lectura, ni hablar porque como yo no sé, ah... y los trabajos que ellos hacen en clase” (F:E/M:4/IE:CQ/ G:F); “La clase de inglés se evalúa en el tablero, con fichas o lluvia de ideas, yo les digo bueno vamos a hacer una oración en inglés, entonces le pregunto ¿cómo empieza? ¿qué sigue? O sea, entre todos nos evaluamos. Hay niños que en el momento no están muy concentrados, entonces los compañeros empiezan. Profe está mal, yo en el momento no

les corrijo, sino que los dejo que termine y ya después lo revisamos entre todos y lo corregimos (F:E/M:3/IE:CQ/ G:F).

Tonucci (2010) plantea que:

[...] no tendría sentido una evaluación que se limitase a medir el aprendizaje final [...] es importante además que el maestro renuncie a una evaluación de los aprendizajes totalmente basados en la intuición y la memoria, y se ponga en condiciones de volver sobre las experiencias ya realizadas [...] El profesor deberá necesariamente usar metodologías típicas de la investigación científica: la observación y documentos de todas aquellas actividades que generalmente no dejan señales evaluables (el comportamiento en clase, los procedimientos para llegar a resultados, las discusiones, la actitud en el tiempo libre, los comportamientos del mismo maestro, mediante fichas, gráficos de observación, apuntes, grabaciones) (p. 55-56)

Desde mi postura como investigadora, considero que es pertinente el criterio de evaluación que las maestras asumen a la hora evaluar los conocimientos, puesto que ellas son conscientes que existen falencias y por tal motivo es antiético exigir lo que no se puede dar; para medir la calidad del conocimiento, el interés y el esfuerzo son métodos viables, pues demuestran el entusiasmo del estudiante por querer aprender y superarse cada día, así sea que quienes tienen el deber de impartir la materia, no tengan los conocimientos o la capacitación para enseñar. Así mismo, como lo expresa Foucault, el examen ha sido una fuente de poder, que a lo largo de su existencia solo se ha dedicado a clasificar y categorizar a los niños en buenos y malos, pero siempre se piensa que la evaluación no mide los conocimientos, ni las capacidades de un estudiante. En realidad, no hay un instrumento que los pueda medir, pues el estudiante aprende

de una manera distinta, es decir cada estudiante es un mundo diverso, de quienes se puede aprender día a día.

9.1.3 Desconocimiento de la reglamentación vigente en la enseñanza del inglés. Otra problemática que se sumó a esta categoría fue el desconocimiento de la normativa relacionada con la enseñanza del inglés como lengua extranjera que planteó el MEN, pues al ser interrogadas al respecto, algunas expresaron un desconocimiento total por los programas, los estándares y otros aspectos relacionados con el tema, lo cual ha ayudado a poner una barrera entre la enseñanza del inglés y el docente; ya que al no conocer los programas, muy posiblemente los temas que deben darse de acuerdo a la edad y las necesidades de los estudiantes no se cumplen y al no cumplirse el nivel de lengua propuesto por el MEN, se genera un desequilibrio en la enseñanza de una lengua extranjera.

“Derechos básicos de aprendizaje están por lo general en las áreas fundamentales, pero o sea en inglés no, no hay nada” (F:E/M:1/IE:CQ/ G:F); “No conozco cuáles son los estándares básicos” (F:E/M:4/IE:CQ/ G:F); “Jumm... ninguno” (F:EGD/M:2/IE:CQ/ G:F); “los he oído hablar, pero no los conozco” (F:EGD/M:4/IE:CQ/ G:F); “y eso ¿qué es?” (F:EGD/M:1/IE:CQ/ G:F); “no hay unos derechos básicos” (F:EGD/M:3/IE:CQ/ G:F).

Para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, el MEN diseñó los llamados Estándares Básicos de Competencias en lenguas extranjeras, que no son otra cosa que los aprendizajes mínimos que el estudiante debe lograr para considerarse competente en la adquisición de una lengua. Por tal motivo en los estándares “[...] se ha establecido lo que los estudiantes deben saber y saber hacer en el idioma al finalizar su paso por dichos grupos de grados” (Ministerio de Educación Nacional, [MEN], 2006).

Así como el MEN formuló los estándares, también estableció los derechos básicos de aprendizaje de inglés; estos son una herramienta que les sirve de base a los maestros para mejorar las prácticas pedagógicas en el aula, así como a los estudiantes para que logren la meta propuesta por cada grado en los niveles de inglés. Por esto los “[...] derechos describen saberes y habilidades que los y las estudiantes deben aprender y desarrollar en el área de inglés, en los niveles de transición y primaria del sistema educativo colombiano” (MEN, 2016, p.10).

Aunque los estándares, los derechos básicos y los lineamientos curriculares para la enseñanza del inglés fueron creados con el fin de ayudar a los maestros en la orientación del área, no se ha logrado, pues en las zonas rurales hay un desconocimiento vigente, lo que lleva a que las maestras no cumplan con las metas del gobierno propuestas en el PNB y en el programa “Colombia Bilingüe”. Teniendo en cuenta lo anterior, una docente participante expresó: “no estamos cumpliendo porque no estamos capacitadas, formadas para el inglés, nosotros lo hacemos empíricamente, como cosa nuestra de investigación, pero que estemos formadas, formadas, no lo estamos” (F:EGD/M:1/IE:CQ/ G:F).

En este proceso de indagación me di cuenta que, ellas son empíricas en su saber y en su hacer; un empirismo que las ha llevado a formar estudiantes a lo largo de su quehacer como maestras y así mismo a formar sus prácticas pedagógicas en la enseñanza de esta área, que si bien no son las prácticas más idóneas, por todo lo que implica enseñar una lengua extranjera, estas han servido como puente entre el conocimiento y los estudiantes, porque si no fuera por ellas, no tendrían un contacto mínimo con el inglés y mucho menos impulsarían ese deseo por querer conocer más allá de la zona rural, ya que el aprendizaje de una lengua extranjera contribuye al crecimiento intelectual, social y cultural.

Desde el MEN (2006), se crearon los Estándares básicos de aprendizaje, los cuales tienen estipulado los contenidos que se ven y los objetivos que deben alcanzar por cada periodo y al finalizar el año en cada curso, todo esto con el objetivo de dar cumplimiento al currículo.

[...] los estándares de inglés constituyen una orientación fundamental para que los profesores de inglés, los directivos y los padres de familia tengan claridad sobre las competencias comunicativas que se espera que desarrollen los niños y niñas de los niveles Básico y Medio, para ayudarles a lograr la meta planteada en el Documento Visión Colombia 2019 (p.1)

Indagando con las maestras sobre los contenidos temáticos en la enseñanza del inglés se evidenció un vacío en cuanto a los parámetros en los que se regula la enseñanza del inglés como lengua extranjera, pues ellas expresaron llevar el mismo proceso para tres cursos, cambiándole solamente la complejidad al tema.

“o sea venimos en primero, segundo y tercero, que llevamos el proceso, lo que es números, entonces empezamos, en primero del 1 al 10 en segundo ya le aumentamos hasta el 20 y ahora en tercero vamos hasta el 100, o sea es un proceso que vamos aumentando, o sea vamos aumentando según su avance, según el aprendizaje de los niños, lo mismo los colores, en primero vemos unos colores, en segundo vemos otros y así le vamos aumentando y aumentando, o sea ese es el proceso no metemos otras cosas diferentes, lo de familia, vamos aprendiendo unos y les vamos aumentando progresivamente otros” (F:EGD/M:1/IE:CQ/ G:F)

Aunque desde el Ministerio de Educación Nacional (2006) se menciona que “[...] los estándares de inglés son criterios claros que permiten a los estudiantes y a sus familias, a los maestros y a las instituciones escolares, a las Secretarías de Educación y a las demás autoridades

educativas, conocer lo que se debe aprender.” (p.11) la veracidad de los estándares, la enseñanza y la escuela se dificulta, pues se demostró que los contenidos temáticos son escogidos al azar por las maestras de básica primaria que imparten esta materia, quizás por el desconocimiento en el área o la falta de divulgación de los derechos básicos del inglés, lo que ha generado una ruptura entre las maestras y la enseñanza de este idioma como lengua extranjera, puesto que no hay una base que ellas sigan para dar cumplimiento a lo que el MEN propone.

9.1.4 **El contexto rural: un entorno para aprender inglés.** El contexto rural jugó otro papel en la enseñanza del área de inglés, puesto que hay una gran diferencia en ser docente de zona urbana y rural. A diario los maestros rurales afrontan dificultades, entre las cuales están: el poco acceso a materiales y ayudas tecnológicas, escasos recursos económicos, falta de educación de los padres de familia, familias con conformación diversa, contexto atrasado y el currículo mecanizado; convirtiendo la enseñanza en una lucha continua, que afecta no solo al maestro, sino al estudiante, pues todos se ven obligados a enfrentar este tipo de situaciones que son muy comunes en las zonas rurales. Los siguientes relatos nos hablan de las dificultades a las que las maestras se enfrentan en ese contexto:

En la escuela urbana, “es más fácil porque, porque los niños tienen más acceso a internet, los papás tienen un nivel académico pues más alto pues entonces es más fa... pues tienen mejores posibilidades de aprender en cambio en el campo los, los la dificultad de las TIC porque hablamos y de los papás porque por lo general los papás solo han hecho primaria” (F:E/M:1/IE:CQ/ G:F);

La marginalidad en lo rural es un diario vivir en los contextos rurales y cada día se va abriendo una brecha más grande. Según Parra (1998) “[...] las comunidades campesinas son

expresión de la marginalidad en el medio colombiano” (p.75) pues lo anteriormente dicho por las maestras, dejó de ser un mito o secreto que por mucho tiempo se mantuvo en el anonimato; es clara la situación que un docente de zona rural enfrenta día a día y que aunque también estas situaciones se dan en los contextos urbanos, no es tan abrumador o tan difícil de manejar, porque hay más apoyo, debido a que todas las cargas no recaen sobre el docente, contrario a la zona rural, ya que es el maestro quien lidia con la enseñanza, además de los padres con poco estudio y los problemas de los niños. Pues las realidades y contextos son distintos.

“[...] no es lo mismo enseñar en Bogotá, allá hay un mayor desarrollo que acá, de por si un niño en la ciudad vive de una forma acelerada, acá no y acá el desarrollo es como más despacio, acá hay más calor humano, allá en una ciudad todo es más mecanizado, entonces es muy diferente, desafortunadamente aquí en Colombia los que hacen el currículo, lo hacen detrás de un escritorio. Ahora ponga que es la Doctora, la Magister, pero ahora póngalo en práctica, hágala que ella vaya a desarrollar la clase en un salón, no puede y que vaya a un sector rural, primero no va a poder porque ella está enseñada a que todo le dan y mientras uno tiene que meterse al contexto en que está, acá hay que mirar que hay niños que se vienen sin comer nada, que les toca levantarse muy temprano, yo tengo un estudiante que se viene a las 5:15 de la mañana porque se tiene que venir en una chiva” (F:E/M:3/IE:CQ/ G:F) “[...] son niños de escasos recursos económicos, eh... niños que a veces van sin desayunar, niños con muchas dificultades, sus hogares son mm... como le digo son diferentes clases de familia ¿si?, eh... la mayoría no está la presencia del papá, eh... en algunas ocasiones la madre de familia se va a trabajar y se queda con la abuela eh... o con la tía, eh... son pocos los niños que tienen un hogar conformado por papá y por mamá” (F:E/M:2/IE:CQ/ G:F)

Desde mi punto como investigadora comprendí que, las condiciones son muy divergentes y solo quien vive la situación, sabe lo que pasa y a qué se enfrenta; hay que experimentar, sentir y ser parte para poder construir, pues como ya se ha mencionado antes, los contextos son diferentes y desafortunadamente, el currículo no está pensado para la zona rural sino para las zonas urbanas y ha dejado en una marginalidad a las escuelas rurales, pues son estas las que llevan la peor parte, porque deben seguir el currículo como lo plantea el MEN. Parra (1998) sobre el rol del docente en la zona rural expresa:

En el medio campesino esta labor es compleja y difícil por diversas razones. Algunas se mencionan como los factores que explicarían el escaso rendimiento académico y la poca retención observada en la escuela rural: desnutrición, participación temprana del niño en tareas agrícolas y domésticas, escasez de recursos, instalaciones inadecuadas, números insuficientes de aulas y de maestros y, sobre todo, la deficiente capacitación de los maestros (p.78).

Como docente investigadora, considero que ser docente de zona rural es una de las profesiones más complejas por las razones que planteó Parra (1998), pues si bien el docente se forma para realizar su labor, en su formación no recibe un manual o instrucción que le diga cómo desempeñarse en un contexto rural y mucho menos las instituciones preparan al docente para vivir esa situación. A pesar de todo, hay maestros que buscan que sus enseñanzas generen en los estudiantes un conocimiento duradero y significativo a través del contexto. Se puede evidenciar en el siguiente relato:

“[...] me gusta mucho utilizar el entorno de los niños, porque me angustia enseñarles a los niños mecanizado, pienso que el entorno juega un papel, cuando uno enseña, hace que la enseñanza sea más fácil, puesto que crea en ellos un aprendizaje duradero y

significativo, lo otro es que cuando los saco al potrero ellos van recogiendo material y luego los pongo a dibujar y a colorear, así también practicamos inglés de una manera más fácil” (F:E/M:4/IE:CQ/ G:F).

9.2 Lenguaje no verbal y expresiones verbales en el aula de clase

En esta categoría se pudo divisar, el lenguaje no verbal, expresiones verbales, algunas intimidantes y otras, motivadoras las cuales hacen parte de las maestras cuando enseñan inglés y que a lo largo de las observaciones y entrevistas han develado sentimientos y emociones causados en esta área.

9.2.1 Frunce el ceño, permanece de pie, cruza los brazos; mira el reloj; lenguaje no verbal, evidente al enseñar inglés. El lenguaje no verbal se ha catalogado como un medio de comunicación y expresión corporal, que emana una serie de sentimientos, ya sea frustración, enojo, cansancio, desespero, desinterés, felicidad, sorpresa, entre otras tantas; cumpliendo una única función y es decir con el cuerpo lo que las palabras no pueden expresar. Es así que, en las observaciones realizadas y plasmadas en los diarios de campo, las maestras dejaron ver un lenguaje no verbal muy marcado, que ya hace parte de ellas y que se convirtió en una práctica muy común dentro del salón de clase.

Cabe resaltar que el lenguaje no verbal nos permite ver cómo se siente una persona cuando experimenta o vive una situación en particular; en este caso, la enseñanza de un idioma extranjero; a continuación, se presentarán algunos lenguajes que fueron vistos como frustración, desespero, enojo, desinterés, vigilancia y cansancio, frente a la enseñanza del área de inglés. Entre las expresiones no verbales que pude apreciar en las observaciones de las clases puedo mencionar:

“frunce el ceño y permanece de pie junto al tablero” (F:DC1/M:1/IE:CQ/ G:F)⁴; “mira el reloj, me mira a mí y continua con la clase” (F:DC1/M:1/IE:CQ/ G:F); “cruza las manos y mantiene la mirada fijamente” (F:DC2/M:1/IE:CQ/ G:F); “se sienta en su silla, observando a sus estudiantes” (F:DC5/M:1/IE:CQ/ G:F); se hecha aire con una hoja, al tiempo que observa a sus estudiantes” (F:DC3/M:2/IE:CQ/ G:F) “toma el marcador y se para en el centro del tablero” (F:DC4/M:2/IE:CQ/ G:F); “Camina por el salón, se dirige a su escritorio y se sienta” (F:DC2/M:3/IE:CQ/ G:F); “se rasca la cabeza y deja ver una pequeña expresión en su rostro de pereza” (F:DC5/M:1/IE:CQ/ G:F).

Foucault (2003) planteó al respecto que “En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una "aptitud", una "capacidad" que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta” (p.135).

En lo observado en las clases, pude ver que todos esos lenguajes no verbales reflejados por las maestras marcaron una actitud de vigilancia, de poder, de control sobre los estudiantes, la cual se mantiene concentrada en el aula en forma desafiante y autoritaria, pues su manera de dejar en claro las jerarquías de poder hacen entender al estudiante quién manda y quienes deben seguir las normas o las reglas y en muchos casos estas conductas impactan en el estudiante, generando un miedo y mostrando al docente no como un ser que imparte conocimiento, sino un ser de control, castigo y manipulación.

⁴ F: Fuente, DC: Diario de campo y número, M: Docente y el número, IE: Institución educativa, CQ: Carmen de Quinta, G: genero, F: Femenino

Así como hay lenguajes no verbales que expresan algo negativo, también hay lenguajes que expresan lo contrario, dejando ver muchas cosas positivas que influyen en los estudiantes, generando en las maestras una confianza frente al inglés como lengua extranjera:

“se ríe a carcajadas, se dirige al escritorio” (F:DC1/M:2/IE:CQ/ G:F); “sonríe y pone escarapelas en forma de caritas felices en el cuaderno de los estudiantes” (F:DC4/M:2/IE:CQ/ G:F); “continúa observándolos con una sonrisa en su rostro” (F:DC4/M:3/IE:CQ/ G:F); “los mira tiernamente” (F:DC2/M:4/IE:CQ/ G:F)

Lenguajes como estos permitieron el acercamiento entre estudiante y docente, creando un vínculo de confianza en la enseñanza-aprendizaje de la lengua, pues forma parte del respeto por el otro y a su vez no existe un temor, sino más bien se logra incentivar al estudiante a seguir aprendiendo de una manera amena, en donde se les demostró que tanto docente como estudiante están en la misma línea y que ambos se necesitan para aprender y crear conocimiento.

9.2.2 **“Al que le tocó, le tocó” y otras expresiones verbales.** Las expresiones verbales y el lenguaje no verbal van muy ligados, puesto que después de decir algo, siempre va a estar acompañado de alguna reacción, lo cual significa que nuestro cuerpo funciona con impulsos verbales y no verbales; esto no es ajeno a las maestras, ya que a lo largo del proceso de la recolección de la información en su quehacer como maestras, ellas manejaban expresiones verbales que han ido formando sus prácticas en la enseñanza del inglés, las cuales han influido de manera positiva y negativa en sus estudiantes. Expresiones como: “al que le tocó le tocó” (F:DC1/M:1/IE:CQ/ G:F) han marcado fuertemente a los estudiantes y a las maestras, puesto que pueden ser interpretadas como: le tocó pasar al tablero para el caso de los estudiantes y le tocó enseñar inglés para el caso de las maestras. Entender esta expresión, me invitó a ponerme en la

situación del otro, como un ser que hace las cosas no por gusto, sino por obligación.

Expresiones no ajenas a la anterior, evidenciaron situaciones que han vivido las maestras y quienes las han expresado de manera negativa y otras de manera positiva:

“¿A ustedes no les da pena que los vean pelear? ¡qué vergüenza!, ¿qué dirá la profesora?, que ustedes solo vienen a pelear aquí” (F:DC5/M:1/IE:CQ/ G:F); “bueno niños peliones, nos vamos a portar bien ¡Ya! Bueno, siéntense todos” (F:DC5/M:1/IE:CQ/ G:F); “no lo voy a esperar hasta que le de la santa, porque hace rato les dije que copiaran y vea usted, no ha hecho nada” (F:DC4/M:1/IE:CQ/ G:F);

“no quiero que hagan eso mal” (F:DC4/M:1/IE:CQ/ G:F); “yo les dije que con lapicero negro, eso se ve feo con lápiz ¿Si escuchó lo que yo dije? Nunca ponen cuidado y hacen las cosas feas” (F:DC3/M:1/IE:CQ/ G:F); “solo vienen a hacer bulla y nada más, porque van mal en esta materia y no hacen nada por mejorar y tampoco dejan que los otros atiendan la clase” (F:DC1/M:1/IE:CQ/ G:F); “estoy cansada, yo no tengo niños en el salón sino peleadores” (F:DC3/M:1/IE:CQ/ G:F); “No, así no, ya se les olvidó como es la estructura, siéntense y pongan atención” (F:DC2/M:3/IE:CQ/ G:F).

Según Foucault (2003) “Las instituciones disciplinarias han secretado una maquinaria de control que ha funcionado como un microscopio de la conducta; las divisiones tenues y analíticas que han realizado han llegado a formar, en torno de los hombres, un aparato de observación, de registro y de encauzamiento de la conducta” (p.171). Es así que estas expresiones verbales destruyen todo pensamiento y libertad de los estudiantes, obligándolos a formarse de una manera sistemática, lo cual genera un control, una opresión que irrumpe abruptamente en el aprendizaje de un estudiante, además encasilla o clasifica a los estudiantes como seres malos, que deben ser corregidos para mantener un control sobre todo el grupo; por otro lado, poniendo me en la

situación de estudiante, cuando se aprende una lengua extranjera no debería haber una subyugación, pues en el proceso de aprender se busca que los estudiantes se motiven y desarrollen estímulos que les permitan acercarse al idioma con libertad y entusiasmo

Así como se expusieron expresiones negativas, también hay que exhibir esas expresiones positivas que las maestras dijeron y las cuales sirvieron como camino para alcanzar un escalón en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, puesto que el ánimo, el cariño y la felicidad se vieron presentes también en el aula de clase. A continuación, algunas expresiones verbales dichas por las maestras:

“No señores, ella puede, porque ella es muy inteligente y ha estado en las clases como ustedes” (F:DC1/M:2/IE:CQ/ G:F); “bueno, les explico la actividad y la hacen ustedes solitos, porque ustedes ya pueden” (F:DC3/M:2/IE:CQ/ G:F); “muy bien hecho, así me gusta que trabajen muy juiciosos” (F:DC4/M:2/IE:CQ/ G:F); “muy bien, eso es, así está muy bien” (F:DC5/M:2/IE:CQ/ G:F); “felicitaciones, todos le vamos a dar un aplauso a”(F:DC5/M:2/IE:CQ/ G:F) “pase aquí el rey.... y la reina...”(F:DC5/M:2/IE:CQ/ G:F); “Muy bien, que niños tan inteligentes tengo yo” (F:DC4/M:3/IE:CQ/ G:F); “muy bien, hoy me voy muy contenta por esa pilera que tienen” (F:DC4/M:3/IE:CQ/ G:F); “muy bien, eso es, el día del examen puros cincos se van a sacar, mejor dicho ya están listos para sexto, me gusta como trabajan” (F:DC6/M:3/IE:CQ/ G:F); “eso es, qué bonito ese dibujo, me gusta mucho” (F:DC3/M:4/IE:CQ/ G:F).

La motivación es un punto crucial en la enseñanza y el aprendizaje, porque es a partir de esta que los estudiantes son capaces de aprender una lengua con mayor éxito. Scharle y Zsabó citado en González (2015) consideran que “la motivación es pre-requisito para el aprendizaje, así que los maestros deben dedicar especial atención al interés de los alumnos en forma de motivación intrínseca para el desarrollo de la responsabilidad y confianza” (p.82). Expresiones como las anteriores causaron un gran impacto en los estudiantes, pues los impulsó a seguir aprendiendo y les mostró lo capaces que son y lo que pueden llegar a ser y hacer pese a las necesidades de cada individuo. Por otro lado, considero que la labor de las maestras es una constante motivación en todas las áreas del conocimiento, pues ellas deben lograr que el estudiante sienta ese deseo por seguir aprendiendo y que mejor manera de hacerlo que por medio de la motivación intrínseca en donde el estudiante mismo va alimentando ese anhelo por aprender, sin necesidad de un premio, sino por gusto propio.

9.3 Un proceso de aprendizaje y retroalimentación continua individual o colectiva.

Las maestras de básica primaria a la hora de enseñar esta materia han buscado un apoyo en familiares y estudiantes, pues son un factor primordial cuando se prepara y se enseña el inglés como lengua extranjera, esos apoyos son decisivos para las maestras, pues son ellos quienes se convierten en el centro o el polo a tierra en la enseñanza de un idioma.

“[...] mi hijo, ese es mi maestro” (F:E/M:3/IE:CQ/ G:F); “[...] yo soy consciente de que yo cometo errores y mi hijo me dice mami esto no es así por tal y tal motivo, yo le muestro a él los exámenes y él me dice esto no va aquí o me dice en inglés una palabra sirve para varias cosas y entonces uno queda perdido, ese es mi dilema”

(F:E/M:3/IE:CQ/ G:F); “entre compañeros nos ayudamos en inglés o le pedimos a alguna

persona que sabe en nuestros familiares, entonces le decimos mira cómo se pronuncia esto y vamos y lo reproducimos allá” (F:E/M:2/IE:CQ/ G:F).

No solo son los familiares o compañeros quienes influyen en las maestras para enseñar inglés, también son los estudiantes, quienes tienen un conocimiento más avanzado y se convierten en el apoyo de estas maestras

“tengo una estudiante que ella lee mucho y siempre me pregunta por el tema de la siguiente clase, con el fin de leer para ver qué puede aportar” (F:E/M:3/IE:CQ/ G:F)

De acuerdo con esto la investigadora determina que, a pesar de que las maestras tienen falencias para el área de inglés, ellas son conscientes de que tienen que asumir la enseñanza de este idioma, pues hay un compromiso con sus alumnos, el Estado y el colegio. Si bien, sus familiares le ayudan con la pronunciación, con los contenidos temáticos, ellas no cuentan con un manual o guía que les diga como ejecutar la clase, o que actividades o estrategias pueden usar para la realizar dentro del aula.

Lo que es evidente es que su práctica pedagógica se configura a través de actividades, el don, la inteligencia y el quehacer. “[...] esa es la práctica pedagógica aprender, no es solamente dar sino recibir (F:E/M:3/IE:CQ/ G:F); esta expresión mostró que el proceso para la formación de una práctica se crea a partir de las equivocaciones, la interacción con el otro y el contexto, puesto que un docente va nutriendo sus prácticas a través de un aprendizaje continuo, las cuales con el tiempo ya las hace parte de sí mismo y permiten la construcción de un saber pedagógico

Entender las prácticas es hacer una retroalimentación, es hacer una reflexión de la manera como se está enseñando y como se está aprendiendo, pues es evidente que las prácticas

pedagógicas no solo forman maestros, sino que también a estudiantes, y es a partir de estas, que se marca un antes y un después en la vida de quienes llamamos alumnos; se puede decir que son un aprendizaje continuo, estrategias o actividades que se desarrollan dentro del aula, las capacidades que tiene el docente para enseñar, el quehacer y los dones o la manera para llegarle a los estudiantes. Los relatos que sustentan lo anteriormente dicho son:

“[...] la práctica pedagógica es las actividades, las actividades eh... o la capacidad que tiene el docente para enseñar, la práctica pedagógica es como, yo diría el don como el don que tiene el docente para hacerse entender, para hacer que el niño entienda y también las actividades, es también saber llegarle al niño, entender que en cada niño su aprendizaje es diferente, entonces hay esta como la inteligencia del docente para saber cómo llegarle al niño y que le entienda” (F:E/M:2/IE:CQ/ G:F) “[...] no es pararme a hablar hablar no, sino que el estudiante también participe activamente en la clase, donde no sea solo el docente el que hable y no sea solamente el docente que imparte el conocimiento, de ellos se aprendemos” (F:E/M:2/IE:CQ/ G:F).

“[...] no es el docente quien enseña, el docente aprende cada día, porque uno trae un plan de clase y piensa desarrollarlo. Mire, este es mi preparador y uno trae actividades y todo, yo por ejemplo traigo cuatro actividades en el día y cuando menos lo piensa se le presenta otra cosa. La práctica que uno quiere hacer no tiene que ser cuadriculada, a lo que yo diga se hace, hay que permitir que el estudiante participe y de su opinión y ayude o comparta con sus compañeros las enseñanzas que él tiene” (F:E/M:3/IE:CQ/ G:F)

“La práctica pedagógica para mí es el quehacer del docente, es lo que el maestro realiza con los niños a través de unos pasos que uno tiene que seguir, para poder llegar a la enseñanza aprendizaje que los niños necesitan, ya sea la metodología, la didáctica, el plan de trabajo, todo eso incluye lo que es la práctica pedagógica” (F:E/M:4/IE:CQ/ G:F)

Tal y como lo plantea Díaz (2006), “[...] el maestro debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos, pues en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula, laboratorios u otros escenarios de mediación” (p.89).

Es así que una práctica pedagógica nace, se construye y desarrolla, a través de experiencias, conocimientos, indagaciones, reflexiones, interacciones y saberes que surgen dentro del aula. Volviéndose importante en la enseñanza-aprendizaje del inglés, ya que configura el saber pedagógico, disciplinar e investigativo del maestro, puesto que, al hacer un ejercicio de compartir ese sentir o esa experiencia con otros, permite generar una conciencia de cambio y retroalimentación en las clases.

Es por esto, que como investigadora puedo decir que en este proyecto, se dio el saber pedagógico, ya que en su momento de reflexión y de escuchar a las maestras, se llegó a evidenciar que las docentes carecen del conocimiento en el área de inglés, pero que a pesar de esto, el proceso de indagación entre ellas sirvió como puente para buscar apoyo entre ellas mismas y así mismo generar esa inquietud que las impulse a buscar una solución a esa dificultad que enfrentan enseñando inglés, ya sea por medio de capacitaciones o haciéndole saber a la institución de la necesidad que tienen en estos momentos. Por otro lado, como investigadora esta experiencia me hace una invitación a buscar una alternativa a esa gran problemática en las zonas rurales.

10. Conclusiones

Con el fin de llegar a la comprensión de las prácticas pedagógicas en la enseñanza del inglés de las maestras de Básica Primaria en la Institución Educativa Carmen de Quinta en Cajibío, fue necesario realizar una observación continua en las clases de inglés, lo cual revela que a pesar de no tener una formación en el área y estar obligadas a cumplir con el currículo, su motivación por enseñar y formar a sus estudiantes van más allá del saber de las maestras, ya que a través de sus enseñanzas los estudiantes aprenden pequeñas cosas que perduran para la vida, siendo esto un aporte significativo; probablemente, no todos tendrán la oportunidad de ir a la Universidad, pero sí podrán tener un contacto con una lengua extranjera.

Es evidente que las maestras durante mucho tiempo han estado orientando sus clases empíricamente, lo que les ha permitido ser autónomas y libres en la toma de decisiones en cuanto a las temáticas y estrategias que ellas quieren emplear cuando enseñan el área de inglés, lo cual demuestra que cuando se quiere enseñar no existen los límites o adversidades en la enseñanza-aprendizaje de nuevos conocimientos.

Es así que, al indagar por sus prácticas pedagógicas, se percibe que las maestras no cuentan con una metodología adecuada para la enseñanza del inglés. Sin embargo, sus prácticas se han formado a través del sentir y vivir en su labor, buscando alternativas en pro del conocimiento de los estudiantes. Por lo tanto, es pertinente decir que las prácticas pedagógicas de las maestras de básica primaria en la enseñanza del inglés se caracterizan por el desconocimiento del inglés, obligatoriedad y la falta de preparación para enseñarlo en la zona rural, uso de lenguaje no verbal y de expresiones verbales, que pueden potenciar o no el deseo por aprender y de un proceso de aprendizaje y retroalimentación continuo individual y colectivo, fruto del desconocimiento del área y del interés y compromiso por cumplir el requerimiento de enseñarla.

Por otro lado, las cuestiones que surgen en el aula como: ¿soy buena maestra? ¿cómo lo estoy enseñando? ¿si está bien o no? ¿lo que hago les deja secuelas a mis estudiantes?, los exámenes, los problemas de los estudiantes, el modelo pedagógico heteroestructurante o una educación trasmisionista, las dificultades del contexto, continuidad de los mismos temas, apoyo de familiares y estudiantes han configurado sus prácticas desde su quehacer, incentivándolas a reflexionar y retroalimentar cada clase con el fin de generar un impacto apropiado en los estudiantes por el aprendizaje hacia una lengua extranjera.

Además, se observa que las prácticas de las maestras se limitan a la repetición, memorización y mecanización en la escritura, generado un aprendizaje enmarcado en un modelo heteroestructurante, puesto que, es evidente la tradición en la metodología de enseñanza, limitando la posibilidad de emplear nuevas estrategias que les permitan mejorar sus saberes.

Como contribución significativa, el proyecto aporta a las maestras participantes en su ámbito profesional, ético y moral, ya que les permite seguir construyendo e indagando por la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, dando cabida así a nuevas reflexiones, pensamientos, creaciones y estrategias que pueden buscar e implementar en el salón de clase. También se reconoce su labor como maestras y esa lucha constante que ellas viven como: sus frustraciones, inseguridades y desafíos, pero que a su vez han llegado a alcanzar importantes logros, los cuales se encuentran presentes en el transcurso de la enseñanza. Por tal motivo, esta investigación permite comprender que un docente tiene la capacidad de autoformarse, convertir los obstáculos en un aprendizaje continuo y así amar lo que hace. Lo anterior contribuye a la concientización de futuros maestros, en cuanto a la implementación de nuevas metodologías para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en las escuelas rurales de Colombia,

aprovechando el contexto en el que se encuentra esta población, ya que tienen mucho que contar y desafortunadamente el Estado los tiene en el olvido.

Finalmente, es preciso decir que este es un llamado al Estado colombiano a apoyar e incluir a la zona rural en todos sus programas educativos, cumpliendo de esta manera con las políticas establecidas, permitiendo a esta población tener un avance en la educación sin perder la esencia que caracteriza al campo. También a que los programas no sean pensados con fines económicos y políticos, sino con fines educativos en contexto que beneficien a todas las escuelas, de una manera igualitaria, enfocándose en conseguir una calidad que aporte al conocimiento de los y las estudiantes.

11. Referencias bibliográficas

- Alcaldía municipal de Cajibío, Cauca. (2018). *Censo poblacional*. Recuperado de:
<http://www.cajibio-cauca.gov.co>
- Alcaldía municipal de Cajibío, Cauca. (2018) Geografía: descripción física. Recuperado de: <http://www.cajibio-cauca.gov.co/municipio/nuestro-municipio>
- Bastidas, J.A. (1993). *Opciones metodológicas para la enseñanza de idioma*. Pasto, Colombia: JABA Ediciones
- Bonilla, S. & Cruz, F. (2013, Octubre) Sociocultural factors involved in the teaching of English as foreign language in rural areas of Colombia: an analysis of the impact on teachers' professional development. *Research In Teacher Education*. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/a5ce/6a8f250c7ce087608ab342965d1e8a9ec9eb.pdf>
- Campos, G. y Lule N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai* VII (13), 45-60
- Carvajal, Z. (2013). Enseñanza Del inglés en secundaria: una propuesta innovadora. *Revista Educación* vol. 37, núm. 2, pp. 79-101. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44029444004>
- Díaz, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico, *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN-e 1681-5653, ISSN 1022-6508, Vol. 37, N°. Extra 3, 2005
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus* [en línea]. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906> ISSN 1315-883X

- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina.
- Galeano, M. (2015). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín, Colombia: La Carreta Editores
- González, A. (2015). *Estrategias de enseñanza del idioma inglés utilizando la producción oral* (tesis maestría). Tecnológico de Monterrey, Monterrey, México
- Govea, Vera Y Vargas (2011). Etnografía: una mirada desde corpus teórico de la investigación cualitativa. *Omnia*, 17(2), 26-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73719138003>
- Harmer, J. (2015) *The practice of english language teaching*. EnglanM: Pearson Education Limited
- Icfes. (2017). Informe Nacional de resultados 2014-2 2016-2 Saber 11
- Madrid, D. (2001). Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en Ciencias de la Educación. *Revista de Enseñanza Universitaria*, nº extraordinario 2001, pp. 213-232, ISSN 1131-5245. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/universitaria/extra2001/art_14.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Documento estándares básicos de competencias en Lenguas Extranjeras: inglés*. Serie guías N° 22
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Documento líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Orientación y principios pedagógicos currículo sugerido de inglés*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje de inglés*

- Moreno et al, (2016). *El maltrato verbal en los niños y niñas del grado segundo altera la convivencia escolar en la institución educativa Carmen de Quintana – Cajibío* (Tesis de posgrado). Institución Educativa Carmen de Quintana, Popayán
- Not, L, (1997). *Las pedagogías del conocimiento*. Santafé de Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura y Económica Ltda.
- Olleta, L. (2013) *La enseñanza del inglés en los centros rurales* (tesis de pregrado). Universidad de Valladolid, Soria, España.
- Parra, R. (1996). *Escuela Nueva*. Bogotá, Colombia: Editores Colombia S.A.
- Parra, R. (1998). *La escuela inconclusa*. Santafé de Bogotá, Colombia: Editores Colombia S.A.
- Quiceno, H. (1ra Ed.). (2011). *Epistemología de la pedagogía*. Cali, Colombia: Ediciones Educación y pedagogía
- Quiceno, H. (2011). *La nueva ruralidad: Pedagogía y educación rural*. En Secretaria de Educación Departamental., y Universidad del Valle. *Estrategias y propuestas de educación y pedagogía rural: Nuevas opciones para la nueva ruralidad* (pp. 12-45). Cali, Colombia.
- Ramos Holguín, B., & Aguirre Morales, J. (2016). *English Language Teaching in Rural Areas: A New Challenge for English Language Teachers in Colombia*. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (27), 209-222. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322243845010>
- Rojas, L. (2007). *Cómo aprenden los niños una lengua extranjera*. Editorial Magisterio

- Santacruz, W. (2015) *Estrategias metodológicas para el desarrollo de la expresión oral en inglés como guía para el maestro de educación básica media del colegio particular Thomas Jefferson* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador.
- Saorín, A. (2003). *Las cartas de queja en el aula de inglés para turismo: implicaciones pedagógicas basadas en el uso de recursos de cortesía* (tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón, España
- Tezanos, A, (1ra Ed.). (1998). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá, Colombia: Editorial Antropos.
- Tonucci, F, (2010). *Enseñar o aprender*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada S.A.
- Vasco, E, (1ra Ed.). (1996). *Maestros, Alumnos y Saberes*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio

12.

Anexos**Anexo 1. Formato de Observación.**

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE MAESTROS DE BÁSICA PRIMARIA EN LA
ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CARMEN DE
QUINTANA, CAJIBÍO

INVESTIGADOR: FRANCY GISETH MARTINEZ MURCIA

FECHA _____

PROFESORA N° __1__

DIARIO DE CAMPO N° 1

//: son intervenciones del investigador

“”: son palabras textuales que las maestros dicen

CODIFICACIÓN: (F:DC1/M:2/IE:CQ/ G:F)

/F:DC Fuente: Diario de Campo y el número/ /M: docente/ /IE:CQ: Institución Educativa

Carmen de Quintana/ /G:F Género Femenino/

OBSERVACIÓN	REFLEXIÓN	CATEGORÍAS

Anexo 2. Formato categorización entrevista

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE MAESTROS DE BÁSICA PRIMARIA EN LA
ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CARMEN DE
QUINTANA, CAJIBÍO

INVESTIGADOR: FRANCY GISETH MARTINEZ MURCIA

FECHA _____

PROFESORA N° __1__

ENTREVISTA

CODIFICACIÓN: (F:E/M:1/IE:CQ/ G:F)

/F:E Fuente: Entrevista/ /M: Docente/ /IE:CQ: Institución Educativa Carmen de Quintana/ /G:F

Género Femenino/

ENTREVISTA	CATEGORIZACIÓN

Anexo 3. Formato categorización grupo de discusión.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE MAESTROS DE BÁSICA PRIMARIA EN LA
ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CARMEN DE
QUINTANA, CAJIBÍO

INVESTIGADOR: FRANCY GISETH MARTINEZ MURCIA

FECHA _____

PROFESORA N° __1, 2, 3 y 4__

ENTREVISTA

CODIFICACIÓN: (F:EGD/IE:CQ/ G:F)

/F:E Fuente: Entrevista Grupo de Discusión / /IE:CQ: Institución Educativa Carmen de
Quintana/ /G:F Género Femenino/

ENTREVISTA	CATEGORIZACIÓN

Anexo 4. Preguntas de la entrevista semiestructurada y grupo focal

1. ¿Cuál es su profesión?
2. ¿qué estudios tiene?
3. ¿Cuánto lleva en la docencia?
4. ¿Cuál fue su primera experiencia dando clases?
5. ¿Qué enseña y para qué lo enseña?
6. ¿A quién enseña?
7. ¿Dentro del aula cuenta con niños de diferentes etnias?
8. ¿Qué entiende por práctica pedagógica?
9. ¿Cómo es su práctica pedagógica?
10. ¿Cómo prepara la clase de inglés?
11. ¿Cómo la enseña?
12. ¿Cómo la evalúa?
13. ¿A la hora de enseñar inglés hace transversalidad con otras materias?
14. ¿Qué les hace falta para mejorar la enseñanza del inglés como lengua extranjera?
15. ¿Utiliza el entorno de los niños para enseñar inglés?
16. ¿Cree que los niños están bien preparados en inglés?
17. ¿De acuerdo con la anterior pregunta consideran que cumplen con los estándares establecidos por el MEN en lenguas extranjeras?
18. ¿Qué dificultades ve de enseñar en un contexto rural?
19. ¿Ve pertinente tener un currículo especial para la zona rural?
20. ¿Ha recibido capacitaciones en el área de inglés?

21. ¿por qué creen que no les han dado capacitaciones en esa área?

Preguntas grupo de discusión

1. ¿Conoce los programas que tiene el MEN para la enseñanza del inglés?
 2. ¿Tienen un programa en la Institución para la enseñanza del inglés?
 3. ¿Consideran que es importante el aprendizaje de una lengua extranjera en este contexto?
 4. ¿Cómo se siente enseñando inglés?
 5. ¿Consideran que impartir una materia para la cual no fueron formadas, afecta el aprendizaje de los estudiantes?
 6. ¿Le gustaría recibir una formación especial para el área de inglés?
- ¿Reflexión sobre sus prácticas pedagógicas en la enseñanza?