

**Quitándole lo “Extranjero” al Inglés: Adaptabilidad e Inclusión en los Procesos de
Enseñanza del Inglés en Ámbitos Rurales**

Autor: Cristina Hernández

Asesor: Luis Eduardo Wilches

Monografía

Universidad Nacional Abierta Y A Distancia – Unad
Escuela De Ciencias Sociales, Artes Y Humanidades – Ecsah
Programa De Sociología
Medellín, septiembre, 2023

Contenido

Metodología	7
Análisis Bibliométrico	11
Justificación	16
Políticas de Bilingüismo en Colombia	16
Influencia Capitalista en la Construcción de la Política de Bilingüismo	19
<i>El Inglés como Imposición de Cultura</i>	19
<i>El Inglés como la Lengua de Intercambios</i>	23
<i>El Inglés como una Herramienta para los más Privilegiados</i>	27
<i>La Experiencia de la Investigadora</i>	28
Antecedentes	31
Contexto Territorial y Riesgos Sociales Asociados al Pobre Aprendizaje de Inglés en la Ruralidad	38
<i>La Distribución de Oportunidades</i>	38
Políticas Públicas de Bilingüismo	43
<i>Políticas Públicas de Bilingüismo en Antioquia</i>	45
<i>Políticas Públicas de Bilingüismo en el Municipio de Rionegro</i>	45
Caracterización del Municipio	46
<i>Las Instituciones Educativas</i>	47
<i>Rionegro Bilingüe</i>	52
Marco Teórico	58
Lenguaje e Identidades Culturales	58
Imaginarios Sociales sobre Bilingüismo	60
Neocolonialismo y el Imperialismo del Idioma	63
Motivación	68
Hallazgos	74
Factores de riesgo y precarización, identificados por los principales actores en el proceso de aprendizaje del inglés	74
<i>Los Docentes</i>	74
<i>Los Estudiantes</i>	76
<i>Las Directivas de las Instituciones</i>	78
<i>Percepciones y Representaciones Sociales del Inglés en el Contexto Rural de Rionegro-Antioquia</i>	78

Falencias en el Contexto Educativo Rural que no Favorecen un Ambiente Propicio para el Aprendizaje del Inglés	79
<i>Infraestructura y Recursos Pedagógicos</i>	<i>79</i>
<i>Formación Docente.....</i>	<i>80</i>
Conclusiones.....	82
Referencias	88

Índice de tablas

Tabla 1 Proyectos ejecutados por el municipio de Rionegro en el marco de Rionegro Bilingüe.....	54
Tabla 2 Contratos y convenios celebrados por Rionegro Bilingüe	56

Índice de anexos

Anexo 1 Componentes de una práctica docente motivacional de L2	95
Anexo 2 Las 25 variables observacionales que miden la práctica motivacional del docente	96

Quitándole lo “Extranjero” al Inglés: Adaptabilidad e Inclusión en los Procesos de Enseñanza del Inglés en Ámbitos Rurales

El aprendizaje del inglés se ha convertido en una habilidad indispensable en el mundo globalizado actual. Sin embargo, en el contexto rural de Rionegro, Antioquia, se observa un bajo nivel de aprendizaje de este idioma en las instituciones educativas. Este problema plantea la necesidad de investigar y comprender los factores que influyen en esta situación, con el fin de brindar insumos para desarrollar planes y proyectos que aborden eficazmente esta problemática.

Esta monografía tiene como objetivo aportar elementos desde la sociología de la educación, la sociología del riesgo y las teorías de aprendizaje, a través la investigación fenomenológica, para abordar el problema del bajo nivel de inglés con el que se gradúan los estudiantes en las instituciones educativas rurales de Rionegro, Antioquia. Se espera que los resultados de esta investigación contribuyan tanto a la construcción epistemológica y metodológica de la disciplina, como a aportar análisis científicos para la elaboración de planes y proyectos que promuevan un aprendizaje más efectivo del inglés y que impulsen el desarrollo de habilidades que sean relevantes para el contexto actual.

Para lograrlo, se plantea una pregunta de investigación: ¿cuáles son los factores preponderantes que inciden en el bajo nivel de aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de las escuelas rurales del municipio de Rionegro, Antioquia? Para alcanzar este objetivo general, se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los desafíos a los que se enfrentan los docentes mono-docentes no licenciados en inglés en su labor educativa, así como la efectividad de los métodos empleados en la enseñanza del inglés. Se explorarán factores como la motivación de los estudiantes, la adaptabilidad curricular y el impacto en el aprendizaje a largo plazo.

2. Analizar, contextualmente, los discursos, constructos e imaginarios que los estamentos educativos y populares han construido en torno al inglés como un idioma extranjero en la ruralidad. Se analizarán las percepciones y representaciones sociales del inglés en el contexto rural de Rionegro, Antioquia, con el objetivo de comprender cómo influyen en el interés y la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de este idioma.

3. Identificar las principales falencias que desfavorecen un ambiente propicio para el aprendizaje del inglés en este contexto educativo rural. Se examinarán las condiciones de infraestructura, recursos pedagógicos, formación docente y otras variables que puedan limitar el desarrollo de habilidades en el idioma.

4. Describir los factores de riesgo social para el desarrollo del sector rural, como consecuencia de un nivel bajo de inglés. Se analizarán las posibles consecuencias socioeconómicas y laborales para los estudiantes que no logran adquirir un nivel adecuado de inglés, considerando el contexto rural específico.

El presente estudio se enmarca en la segunda línea de investigación del programa de Sociología, denominada “Investigación sobre nuevas formas de asociación en la sociedad colombiana y creación de Capital Social”, ya que pretende aportar a la pregunta ¿qué escenario podría visualizar una prospección de horizonte social compartido, para que los grupos sociales

pongan en práctica su dimensión de ciudadanía activa? Esto da origen al núcleo problémico del programa, denominado necesidades sociales sentidas, el cual propone, entre otros problemas, la necesidad de una reinterpretación y definición de las prioridades comunitarias. A partir del estudio de estados sociales de necesidad, como el aprendizaje del idioma inglés en contextos rurales, se puede identificar la génesis y posibles transformaciones que surjan por la incidencia de los paradigmas consumistas, como derivación de las dinámicas económicas en el marco de la globalidad. Con esto, se busca visibilizar factores emergentes que puedan disminuir los niveles de exclusión y marginalidad, como riesgos sociales en contrasentido de esas búsquedas de cohesión social entre el desarrollo humano rural y el contexto glocal.

Como consecuencia, se espera que el conocimiento construido coadyuve a identificar aspectos a trabajar con las comunidades, orientados a la convivencia armónica y solidaria, mediante alternativas de desarrollo humano sostenible y sustentable, desde el ejercicio de una ciudadanía activa hacia la acción colectiva.

El documento elaborado inicia con una revisión de los antecedentes y la investigación previa relacionada con el bajo nivel de aprendizaje de inglés en contextos rurales. Se analizan los estudios y las teorías existentes que abordan esta problemática. Luego, se examina el contexto territorial de Rionegro, Antioquia y se identifican los riesgos sociales que están asociados al bajo nivel de aprendizaje de inglés en la ruralidad. Se analizan factores como la falta de acceso a recursos, la brecha educativa y otras variables relevantes.

Acto seguido, se enfoca en las políticas públicas implementadas en Colombia en relación con el bilingüismo. Se revisan las estrategias, programas y acciones gubernamentales orientadas a mejorar el aprendizaje de inglés en el ámbito educativo. Se presentan, luego, los resultados de

la investigación realizada, en donde se analizan los datos recopilados, se interpretan y se presentan los hallazgos relevantes en relación con los factores que afectan el aprendizaje de inglés en la ruralidad de Rionegro, Antioquia.

En cuanto al marco teórico que apoya nuestro análisis, se explora la relación entre el lenguaje y las identidades culturales en el contexto rural, específicamente en relación con el aprendizaje de inglés. Más adelante, se analizan los imaginarios sociales relacionados con el bilingüismo en la ruralidad y cómo estos influyen en la motivación y actitudes hacia el aprendizaje de inglés. Seguidamente, se examina la influencia del neocolonialismo y el imperialismo del idioma en la enseñanza y aprendizaje del inglés en contextos rurales. Finalmente, se aborda la importancia de la motivación en el aprendizaje de inglés en la ruralidad, explorando los factores que pueden motivar o desmotivar a los estudiantes.

Metodología

Este trabajo es de tipo cualitativo, en el que se presenta un análisis de experiencias a la luz de unas bases teóricas y estudios similares hechos hasta la fecha. En este sentido, la investigación es cualitativa, en cuanto ve el orden social como no predecible, que no busca revelar verdades, sino más bien comprender. De ahí el carácter fenomenológico que se aborda y, para ello, parte de conceptos guías más que de teorías formales. Adicionalmente, la información es recopilada a partir de la observación y, en este mismo sentido, la triangulación se realiza articulando las preguntas problemáticas con los conceptos teóricos rastreados y las observaciones y experiencia de la investigadora, de tal manera que se posibiliten interpretaciones pertinentes, admitiendo la subjetividad de la investigadora.

La observación de fenómenos se encuentra justificada en la obra de Hugo Zemelman, analizado por Andrade y Bedacarratx (2017), en donde identificamos los fundamentos epistemológicos para este tipo de investigación.

En cuanto al sujeto que investiga,

Los fenómenos de la realidad social existen independientemente de la conceptualización que hagamos de ellos, lo que varía, precisamente en razón de la mirada teórica, es el modo en que los nombramos y cómo los describimos. Por lo tanto, existe la posibilidad de que diferentes sujetos articulen conceptualmente componentes similares de modo diverso, lo que dará lugar a variadas visiones acerca de la realidad y, consecuentemente, a múltiples y diversos objetos.

(Andrade y Bedacarratx, 2017)

Para nuestro caso, el fenómeno de la dificultad para enseñar y aprender inglés en la ruralidad se observa en el territorio rural del municipio de Rionegro, a través de experiencias, conversaciones e intervenciones con los docentes y con los estudiantes en las instituciones educativas. Lo crítico de la situación se evalúa desde la formación y experiencia profesional de la investigadora en áreas de formación en inglés, validados por la comunidad académica de inglés como lengua extranjera a nivel mundial, que incluyen teorías de aprendizaje de un idioma, métodos y estrategias pedagógicas para enseñar inglés y el uso y adaptación de recursos didácticos que atiendan a las necesidades específicas de los estudiantes. De allí que el sujeto que observa, analiza, compara, evalúa y concluye, lo hace desde su saber.

En cuanto al objeto de investigación,

La lógica de inclusividad adquiere aquí una importancia decisiva, puesto que permite romper lo denotado por una teoría y su esquema conceptual, y avanzar hacia lo que una teoría no indica, abriendo la posibilidad de encontrar significaciones que no son pensables desde la estructura conceptual actual con la que el investigador enfoca la realidad. (Zemelman, 1992a, como se citó en Andrade y Bedacarratx, 2017)

Nuestras experiencias y observaciones no se basan en datos cuantitativos, ya que no hay demarcación de la población, muestreo, recopilación de datos, entrevistas estructuradas o hallazgos desde una hipótesis. Al contrario, la aproximación al objeto de estudio se hace a través de talleres de formación, conversaciones informales, visitas y seguimiento a los docentes, donde las categorías de análisis se hacen evidentes para la investigadora, quien se enfoca en buscar por qué, a pesar de tantos esfuerzos, no se logran los objetivos planteados en los diversos proyectos implementados por el Ministerio de Educación, las Secretarías de Educación y las instituciones educativas en la ruralidad de Rionegro.

En cuanto a la rigurosidad teórica,

La relevancia de esta categoría radica en que “toda vez que la realidad se concibe como un movimiento articulado de procesos heterogéneos, una primera estructura de relaciones posibles ha de basarse en la idea de inclusividad, la cual nos permite vincular conceptos sin recurrir por fuerza a una hipótesis teórica...” (Zemelman, 1987, como se citó en Andrade y Bedacarratx, 2017)

Este estudio nace desde la necesidad de unir varias áreas de conocimiento, como la pedagogía en general, las teorías de aprendizaje del inglés y la sociología del riesgo. Estas, a su vez, se apoyan en diversas disciplinas para su estudio del sujeto social y su necesidad de formación. Estudiar la educación implica, además, conocer las teorías económicas que demandan formación, las políticas públicas que establecen las necesidades de formación y los derechos educativos del sujeto y de la comunidad que se precisa estudiar. Por lo tanto, la hipótesis teórica de nuestra investigación no sólo se basa en una única fundamentación teórica, sino en una abundancia de ellas. En cuanto a la validez investigativa,

Conocer es especificar y especificar es delimitar las relaciones de articulación que posee el problema respecto de otros fenómenos de la realidad. Este conjunto de relaciones es el contexto especificador dentro del cual el problema-eje adquiere su significado (...) [de tal modo que] la transformación del problema implica un doble cuestionamiento: de la teoría contenida en la definición del mismo, pues se exige a ésta subordinarse a las exigencias del razonamiento; y de lo empírico-morfológico, ya que al abandonar la fijeza aparente en que se presenta, se exige a éste mostrarse en sus cambios posibles. (Zemelman, 1987, como se citó en Andrade y Bedacarratx, 2017)

El motor que mueve nuestro estudio es la observación empírica de los fenómenos, factores, causas y consecuencias del accionar de los sujetos involucrados en el aprendizaje del inglés en el contexto rural de Rionegro y, posteriormente, con las estrechas relaciones del problema con dinámicas externas, que van desde la implementación de políticas públicas, hasta fenómenos de carácter global que determinan el fenómeno local (“Glocalidad”). Si bien se tiene amplio conocimiento de la teoría que determina dicho aprendizaje, la investigadora se ve

confrontado con el contexto rural, el cual tiene condiciones y características que son poco contempladas dentro del conocimiento generado en esta área. Esto obliga a la investigación a ajustarse a las condiciones que se observan, y no al contrario.

Se ha decidido usar esta metodología de investigación porque corresponde con el estudio en los siguientes rasgos: a) el objeto de investigación es una situación de interés general: las poblaciones rurales, b) busca aportar a la comprensión de un fenómeno particular: el grado de motivación para aprender inglés de la población rural en escolarización, y c) responde a una búsqueda concreta: identificar los factores que afectan el aprendizaje del inglés.

Análisis Bibliométrico

Para dar “validez investigativa” a esta monografía, se ha hecho una búsqueda en la base de datos Web of Science para analizar el estado del arte y apreciar el valor que este conocimiento pueda tener en la comunidad investigativa. En las siguientes páginas se encuentran los resultados de dicha búsqueda en términos de producción -número de publicaciones en los últimos años- y de dispersión -cantidad de fuentes (revistas) que las publica, países e idiomas que están interesados en el tema-. Finalmente, cabe mencionar que, por la misma naturaleza del tema de investigación, la búsqueda se hizo principalmente en inglés, en donde se hace necesario explicar al lector de este documento que las siglas “ESL” significan “English as a Second Language”, que es, en español, “inglés como segunda lengua”. Este término es utilizado por la comunidad educativa especializada en inglés para delimitar el conocimiento a la enseñanza del inglés como segunda lengua o lengua extranjera. Cabe notar que no existe consenso sobre quien acuñó este término: ESL surgió como una abreviatura ampliamente conocida por quienes, a mediados del siglo XX, establecieron programas y cursos de enseñanza de inglés para migrantes y estudiantes

internacionales. Estos países incluyen Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda, y luego, por necesidad de competir en capitalismo global, se extiende a todos los países donde se enseña inglés como lengua extranjera.

Es de notar que las publicaciones del tema son predominantemente en inglés y, en su mayoría, provienen de países en donde el inglés es la lengua materna. Esto se observará también en las búsquedas que se hicieron posteriormente con los otros temas elegidos. Se resalta que son muy limitados los artículos en lengua española, o provenientes de países latinoamericanos, o de Colombia. La pregunta que prima aquí es ¿por qué no se investiga más este tema en los países de habla española, en donde se enseña este idioma en los colegios como lengua extranjera? Podemos afirmar que hay indicios de que los principios metodológicos que se utilizan en los países donde el inglés es extranjero carecen de aportes locales o regionales.

Haciendo una lectura analítica de los resultados de esta búsqueda, concluimos que el tema de adquisición del lenguaje no ha adquirido mucha relevancia científica en los últimos años. Esto puede deberse a que es un tema que avanza muy lentamente. También puede ser que la investigación en este tema sigue basándose en las fuentes primarias que se publicaron en educación en años anteriores y nadie se ha interesado por cuestionarlos o producir nuevo conocimiento. El hecho de que haya tan pocas publicaciones de revista puede indicar que esta teoría no está siendo evaluada desde la aplicación y no se está midiendo el impacto en términos de producción de nuevo conocimiento. Sin embargo, es posible que, debido al tema, el conocimiento se publique en libros y no en revistas o artículos. Para determinarlo, habría que hacer una búsqueda en bases de datos de libros y no en revistas científicas.

De otro lado, la investigación de la enseñanza del inglés estudiado desde el concepto de contextualización ha producido más conocimiento en los últimos años. Podemos observar que en

el 2017 y el 2019 hubo un pico en la producción de este conocimiento, lo cual sería interesante analizar mejor para relacionar lo que estaba pasando a nivel social y mundial y si hay una relación con este tema. También podemos observar que este tema tiene un interés interdisciplinario en las áreas de la educación, la psicología, la sociología, la lingüística y los estudios étnicos, lo cual también se ve reflejado en la variedad de revistas que le han dado un espacio. La pregunta que surge es si dentro de todas estas áreas se encuentra conocimiento relacionado y con relevancia a la enseñanza del inglés en la ruralidad como tal, ya que no nos interesan sólo los recursos didácticos contextualizados, sino específicamente la utilidad de contextualizar los contenidos curriculares del área del inglés en estas poblaciones.

Otra observación que se hace de la anterior búsqueda es que se encuentran principalmente artículos de revistas, pero también encontramos capítulos de libros dedicados al tema. De estos resultados deducimos que encontraremos teoría pura y teoría aplicada, lo cual nos dará una buena base de análisis, pertinencia y viabilidad del tema. Pero, sobre todo, seguimos encontrando cero resultados cuando indagamos por estos conceptos estudiados en el contexto rural.

A partir de la búsqueda de publicaciones que atendieran el tema de la motivación para aprender inglés, se observa que la educación y la lingüística son las áreas que han desarrollado principalmente este tema. Surge entonces otra inquietud sobre la investigación propuesta y es ¿por qué el área de la sociología y la psicología no han identificado la importancia de un análisis profundo en este tema, pese a lo que puede significar para estas dos disciplinas la proyección cualificada en la formación de una segunda lengua? A la luz de la experiencia directa, se hace evidente que el éxito o fracaso del aprendizaje de este idioma tiene un impacto directo sobre el riesgo que tienen las poblaciones marginalizadas o delimitadas a las áreas rurales de quedarse

por fuera del mercado laboral, debido a la brecha que se aumenta por la pobre formación. Esto puede ser otra justificación para mirar este tema con más profundidad y ver si desde esta óptica se puede arrojar luz sobre la cuestión de la motivación para aprender inglés en áreas que no tienen una relación directa o intercambio con el mundo globalizado, que serían esencialmente las rurales.

A la luz de las publicaciones hechas por cada año, es de notar que hubo un pico de estas publicaciones en el 2021, en plena pandemia, donde la educación migra hacia la virtualidad, sin estar los docentes y los estudiantes preparados para hacerlo efectivamente. ¿Será entonces relevante mirar si la virtualidad ha traído problemas adicionales de motivación? Sería interesante abordar este interrogante en futuras investigaciones que busquen analizar la adaptabilidad de la educación a las necesidades y características que el siglo XXI trae en el mundo virtual.

Otra búsqueda bibliométrica que se hizo fue sobre el tema de la adaptación de la educación de acuerdo con los índices de los derechos de los niños y niñas. Es sorprendente ver que los campos que se han interesado en el tema en los últimos años han sido esencialmente relacionados con la medicina, como la psiquiatría, estudios de familia, trabajo social, ciencias del comportamiento, psicología experimental, neurociencias, enfermería y hasta la economía, más no la educación como tal. Una conclusión que podemos deducir de esto es que la adaptabilidad se está enfocando esencialmente en la inclusión de niños y niñas con habilidades neurológicas delimitadas, problemas y trastornos psiquiátricos y limitaciones físicas, pero poco se ha pensado en la diversidad cultural, social y en los intereses particulares de los alumnos en territorios locales y regionales, o al menos no se ha hecho un estudio juicioso que la comunidad científica considere relevante para compartirlo a nivel internacional. El conocimiento existente se encuentra publicado por medio de artículos, en su mayoría en la revista Elsevier, la cual es una

editorial académica de los Países Bajos en temas de medicina, donde el país líder en este tipo de investigación es los Estados Unidos.

Del ejercicio bibliométrico, la conclusión que salta a la vista es un llamado a la acción de la investigadora a hacer una búsqueda teórica exhaustiva en libros, ya que se hace claro que la comunidad científica no está investigando mucho este tema. Esto podría ser, quizás, por dos motivos opuestos: o el tema está sub-investigado y es un gran nicho para construir conocimiento nuevo, o, por el contrario, el tema no tiene relevancia, ya que se ha concluido a través de la experiencia directa que el estudio y la adaptabilidad al contexto local no tiene ninguna incidencia en la motivación para aprender inglés.

Ahora bien, se hizo luego una búsqueda exhaustiva en motores de búsqueda como Google Scholar, ERIC, DIALNET Y SCIELO (para Latinoamérica) con los criterios de “lenguaje” y “lengua extranjera” y su relación con: identidades culturales, nuevas subjetividades, competencias socioculturales e interculturales, motivación, autodeterminación y autoeficacia en el aprendizaje de inglés, estrategias de motivación para docentes de inglés, políticas públicas en Colombia en cuanto a bilingüismo y su impacto, calidad y pertinencia en las áreas rurales del país, y por último, riesgos sociales como inclusión, factores de éxito o fracaso escolar, la influencia de las familias, la formación docente y la calidad de la educación en zonas rurales.

Entonces a partir de la extensiva búsqueda bibliográfica, el análisis profundo y la evaluación de la pertinencia de la información encontrada, se han incluido 52 citas que nos arrojan luz sobre nuestra pregunta de investigación.

Justificación

Lastimosamente, en Colombia, a la fecha, las acepciones “negro, indio o campesino” conservan aún esa connotación de insulto típicas de una sociedad clasista, por lo que siguen siendo usadas para denigrar al otro y etiquetar de “atrasado”. Sabemos que este fenómeno tiene causas en la pobre educación que se tiene sobre la ruralidad en otros sectores del país y en la misma educación que se imparte en dicha ruralidad, la cual, por años, ha sido desestimada por el Estado, al asignarles menos presupuesto, menos recursos y menos formación docente. A partir del trabajo con Secretarías de Educación, directivas institucionales y docentes de escuelas oficiales rurales, se desestima el potencial productivo y humano del sector rural en el país, por lo que las personas que de allí provienen son tratados como menos inteligentes y tienen menos capacidad de desarrollar habilidades académicas por estar en un ambiente de poco desarrollo y crecimiento económico. En la actualidad, el nuevo orden global, centrado en el intercambio capitalista, demanda que los profesionales estén altamente calificados para desempeñar su rol como piñones que mantienen el sistema en movimiento. Quien no cumpla con estas condiciones, está condenado a la marginación y al abandono.

Políticas de Bilingüismo en Colombia

En Colombia, la educación busca, entre otros fines, y de conformidad con el Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia (1991):

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la

búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. (Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, 1991)

Con el fin de “desarrollar competencias y habilidades que propicien el acceso en condiciones de igualdad y equidad a la oferta de la educación superior y a oportunidades en los ámbitos empresarial y laboral, con especial énfasis en los departamentos que tengan bajos niveles de cobertura en educación” (Constitución de la República de Colombia, 1994) el Congreso de Colombia ha “adicionado al artículo 20 de la Ley 115 de 1994 el siguiente literal: g) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera” (Constitución de la República de Colombia, 1994), que hace parte de las disposiciones de la ley de bilingüismo vigente en el país. A partir de ese momento, la enseñanza de inglés como lengua extranjera se volvió obligatoria en los establecimientos educativos oficiales. En el 2006, el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), en alianza con el British Council, establece los “Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés”. La entonces Ministra de Educación justifica esta propuesta afirmando:

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. Dicha meta plantea que los estudiantes de Undécimo Grado alcancen un nivel intermedio de competencia en inglés (Nivel B1, según el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación), que les permita comunicarse en el idioma, apropiarse

de conocimientos y utilizarlos efectivamente en situaciones reales de comunicación. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006)

Sin embargo, la Guía 22, como se referencia este documento, no menciona el contexto rural, ni considera las necesidades de esta población. El afán de estandarizar excluye a quienes no se identifican con las razones para aprender inglés que justifican esta guía: “la lengua internacional más difundida” promueve “el intercambio entre diferentes sociedades”, “permite el acceso a becas y pasantías fuera del país”, “ofrece mayores y mejores oportunidades laborales”, o “facilita el intercambio de conocimientos y experiencias con otros países cuya lengua oficial es diferente al inglés” (Guía N° 22. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés, 2006). Además, en contacto con múltiples docentes de instituciones educativas públicas rurales, se ha observado que no conocen la guía, ni saben interpretarla. Los principios pedagógicos, los contenidos, las estrategias y la metodología son tan internacionales como el inglés. Así que este documento deja de ser guía, para volverse un documento de demandas que los docentes no están preparados para cumplir.

Copiar y pegar lo que a otros les ha funcionado, o lo que otros “más desarrollados” nos digan que es el deber ser. Esto es equiparable con la primera colonización y ahora se repite en la neo-colonización. Seguimos consumiendo la idea de que todo en lo que tenemos de la cultura indígena y campesina es equivocado, atrasado y primitivo. Se lleva, entonces, la escuela al campo para sacarle el campo a los campesinos, el negro a los afrocolombianos y lo indio a los indígenas.

La escuela rural o étnica no debe ser diseñada por académicos que poco o nada saben del campo o de los indígenas, de sus tradiciones y de su cultura. Estos “expertos” sólo saben lo que

han estudiado en la academia sobre lo que dicen teóricos que pensaron un ideal de educación detrás de un escritorio, para una sociedad que ha sido diseñada en papel, para alimentar una sociedad también en papel. Pero poco de este saber es aplicable a una población con características tan ajenas a esa sociedad diseñada. Entonces, es altamente discriminatorio pretender que estas poblaciones tengan que encajar en este molde. Lo ideal es que puedan desarrollar todo su potencial como seres humanos y que se les permita ver el mundo tal y como es, para que puedan prepararse para el rol que ellos quieran cumplir dentro de él. Así las cosas, que se les permita seguir siendo como son y que se incorporen a la sociedad moderna de la manera que ellos quieran. Hay que abrazar estas diferencias y que todas las culturas que conviven en el territorio se complementen.

Influencia Capitalista en la Construcción de la Política de Bilingüismo

El Inglés como Imposición de Cultura

Encontramos que una de las causas del fenómeno anterior tiene profundas raíces en los ripios que dejó el proyecto de cooperación económica mundial que inició con el Plan Marshall en 1944, sobre los escombros de la Segunda Guerra Mundial. Básicamente, este plan fue la causa por la cual se extinguieron las economías cerradas de algunos países como Japón, pasando a establecerse una economía cooperativa en el siglo XX hasta convertirse en una integración económica en el siglo XXI.

Begoña González Huerta (2012), de la Universidad Complutense de Madrid, será nuestra fuente principal para este relato, que terminará en lo que hoy llamamos economía global. Terminada la Segunda Guerra Mundial, Europa quedó en escombros. Todas sus economías quedaron supremamente debilitadas, incluyendo la de la superpotencia de ese entonces: el Reino

Unido. La única economía que quedaba fuerte era la de Los Estados Unidos, a quienes todos acudieron en busca de auxilio, pero más allá de una ayuda humanitaria, al cambio de paradigma económico se le suma la aspiración de la Unión Soviética de lograr a toda costa la hegemonía en todo el Viejo Continente. El 12 de marzo de 1947, Harry Truman, presidente de Estados Unidos, anuncia su nueva política exterior: «apoyar a los pueblos libres que están resistiendo el intento de ser sometidos por minorías armadas o por presiones exteriores». (González, 2012) Aquí, González nos explica que en esta época se inventan varias expresiones que se vuelven parte de la retórica, como la “Guerra Fría”, acuñado por George Kenan, “el telón de acero”, acuñado por Churchill y, finalmente, “el mundo libre” nombrado por Estados Unidos, que irónicamente estuvo detrás apoyando a muchas dictaduras Latinoamericanas, con el fin de proteger su propia economía. Luego, se sientan las primeras bases para establecer la hegemonía norteamericana que iniciaría en Europa Occidental -con excepción de España, bajo el reino de Franco- y que luego se extendería por el resto del mundo hasta abarcar su totalidad en nuestra época actual. Vale aclarar que el mundo de ese entonces se dividió en dos, los países que recibían la ayuda Marshall y los países de Europa del Este que se acogieron a la planificación socialista de la Unión Soviética, sin injerencia alguna los unos en los otros.

Otro efecto importante de esta guerra fue la disolución de los imperios y colonias y el nacimiento de nuevas naciones que fueron acuñados como los países del “tercer mundo” en Asia, África y América Latina. Pero, volviendo ahora a los acuerdos alrededor del Plan Marshall, se fundaron el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, que incluían la adopción del dólar estadounidense como moneda de referencia internacional, convirtiéndose en la moneda de reserva mundial para establecer un tipo de cambio sólido y estable. El dólar se fijó con un patrón de oro en el que Estados Unidos debía mantener su precio en 35 dólares por onza y se le

concedió la facultad de cambiar dólares por oro a ese precio, sin restricciones ni limitaciones. Como el dólar quedaba fijo, el precio de las otras monedas se ajustaba a él y, viéndose la economía de Europa resuelta, el Banco Mundial se dedicó entonces a ayudar a las economías de los países en vía de desarrollo, implementando economías basadas en el keynesianismo para, presuntamente, asegurar su desarrollo.

Dicho modelo se fundamenta en la defensa del intervencionismo del Estado para salir de la crisis económica. Así, el Estado aumenta el gasto público para estimular la demanda agregada, en aras de aumentar la producción, la inversión y el empleo. El problema aquí fueron las magnánimas deudas externas en las que se metieron estos países, que son uno de los problemas más grandes de sus economías y a través de las cuales los Estados Unidos los mantiene al margen, como proveedores de insumos. Sin dinero para invertir, estos países tienen pocas probabilidades de desarrollar una industria que pueda competir con las transnacionales actuales.

Más allá de los impactos ya mencionados, podemos concluir que tal plan no tuvo el mismo efecto en los países del tercer mundo, pues se creía que sólo se necesitaba emular la inyección de capital y tecnología para obtener los mismos resultados. La gran diferencia es que Europa ya existía antes de la guerra: el viejo continente tenía mucha experiencia ganada y sólo había que reconstruirla. En cambio, estas nuevas naciones había que inventarlas. Y como nos dice Harvey, en el mejor de los casos, países en vías de desarrollo, como Corea del Sur y Taiwán, tardaron dos décadas en ponerse al nivel del resto del mundo avanzado e industrializado. Colombia está apenas sostenido ahí. En el otro extremo está África subsahariana, que no ha logrado despegar aún, a más de treinta años después de su independencia.

Desde entonces, la historia nos ha demostrado que con el Plan Marshall se fortaleció el sistema capitalista a través de la inversión a las empresas privadas, para generar mayor riqueza a nivel individual. En la década de los 80, se inserta en la economía mundial y, en especial en la latinoamericana, el modelo neoliberal. Claudio Katz, en su artículo “Peculiaridades del Neoliberalismo en América Latina” hace la siguiente crítica:

[El neoliberalismo]... es una práctica reaccionaria, un pensamiento conservador y un modelo de acumulación basado en agresiones a los trabajadores, en un marco de mayor internacionalización del capital. Hubo una etapa inicial del ajuste y otra fase posterior de privatizaciones durante las dictaduras y las transiciones posteriores. La aplicación del esquema neoclásico acentuó los desequilibrios financieros, cambiarios y productivos tradicionales y repitió los socorros estatales a los capitalistas a costa del erario público. (Katz, 2015)

Así pues, con el establecimiento del capitalismo global, cuyo nacimiento asociamos al Plan Marshall, la consolidación de la Unión Europea, la desaparición de la Unión Soviética y la caída del muro de Berlín, el mundo pasa a un estado de dominación unipolar. Así se establece el dólar americano como referencia de todas las demás monedas mundiales, la división entre países desarrollados y subdesarrollados, el crecimiento de las empresas transnacionales y, por ende, la imposición de la lengua inglesa como único medio de intercambio social y económico.

Además, las grandes potencias siguen interviniendo y alienando al resto de los países. Por ejemplo, en nuestro continente, hablamos ahora de una neocolonización, donde esas “eternas” potencias, pese a no estar físicamente presentes en las colonias, tienen el predominio económico

y siguen siendo las productoras de las tecnologías que controlan el poder social y mercantil de los países que en teoría se habían descolonizado.

Sumado a lo anterior, el desarrollo y avance de las tecnologías de la información de los últimos años dieron el paso a eliminar las fronteras geográficas que dividían a los países. Como consecuencia, se ha establecido un sistema económico global que se impone por encima de los intereses particulares de cada Estado. Con o sin voluntad, todos los países deben participar del sistema capitalista global para poder sobrevivir en el ámbito actual. Pero el fenómeno va más allá de la economía, porque las influencias de los países más poderosos del mundo penetran y desplazan los conceptos culturales, artísticos y tradicionales de cada país. Con el mundo en sus manos, a través del internet, los ciudadanos pasan de ser nacionales de un solo país a compartir su sentido de pertenencia con los demás ciudadanos globales alrededor del mundo.

El Inglés como la Lengua de Intercambios

De otro lado, si bien es cierto que la tecnología nos ha permitido tener acceso a aquello que antes nos estaba vedado, también es cierto que este nuevo orden mundial ha llevado a que las personas sólo quieren reaccionar y opinar sobre lo que se ajusta a su propia realidad y a su propia manera de ver el mundo, como nos hace reflexionar Byung-Chul en *El enjambre* (2014). En Colombia, esto lo vivimos cuando escuchamos cosas como: “que un lado es mejor que el otro”, “que tu lado se metió con el mío”, “que todos son paramilitares” o “que todos son guerrilleros”, etc. Nadie quiere escuchar que el sistema que tanto les gusta, porque les da comodidades, no les sirve a muchas otras personas y que, por el contrario, las marginaliza y oprime aún más. Nadie que tenga poder de adquisición quiere saber ¿qué manos han tocado este producto? o ¿a quiénes

ha afectado la manufactura de dicho bien? Sólo se enorgullecen de poder comprarlo, así no lo necesitan. La sociedad no quiere enterarse, no quiere educarse, no quiere un pensamiento crítico. Sólo quiere que le digan qué pensar, cómo actuar y qué comprar para ser felices. No pretendemos con esto afirmar que la tecnología y la digitalización sean malas; más bien, que es la forma como cada individuo está haciendo uso de ella es la que la hace buena o mala, obligándonos a pensar en un concepto diferente: “El nuevo Des-Orden Mundial” de Zygmunt Bauman.

Ahora bien, este camino inevitablemente nos lleva a hablar de la llamada “crisis de la modernidad”, término acuñado inicialmente por Jürgen Habermas en 1973, pero en este trabajo lo discutiremos desde la perspectiva de Ulrich Beck. Los fenómenos que marcan esta crisis son los nuevos procesos que transforman las economías, el surgimiento de la globalización y la intercomunicación mundial. Consecuentemente, en los países que quedan establecidos como “periféricos” o “subdesarrollados”, se establece el neoliberalismo como un nuevo régimen económico en el que se desregulariza el mercado y se da pie a una serie de libertades empresariales que tocan ámbitos importantes de la vida y mercantilizan los derechos a la salud, la educación, el agua y la vida misma.

La era de la posmodernidad está claramente marcada en todos los ámbitos por el globalismo económico. De acuerdo con Beck (1998) como se citó en Urreiztieta (2004), la globalización implica la pérdida de fronteras en el quehacer cotidiano e implica adaptarnos y responder al dominio del mercado mundial y la ideología del liberalismo que domina y regula todas las actividades humanas. “... el Estado, la sociedad, la cultura, la política exterior, etc., “todos”, ... [son] tratados como una empresa, lo que favorecería a los grandes intereses del

capital que rige la actividad económica mundial” (Beck, 1998, como se citó en Urreiztieta, 2004). Por encima de todo, prevalece y prima el flujo de capitales.

Como consecuencia de todo lo anterior, se ha establecido un sistema económico capitalista global que se impone por encima de los intereses particulares de cada Estado, donde se promueve con mayor fuerza el mercado y se le quita poder y autoridad al Estado mismo y se minimiza lo que tiene que ver con los aspectos sociales y la democracia (Beck, 1998, como se citó en Urreiztieta, 2004). Si bien es cierto que la globalización no tiene reversa, lo nefasto es que los demás procesos globalizadores, como son la educación, la cultura y la ecología, por ejemplo, son marginados y lo único que tiene validez es la globalización económica, en la cual todos los países deben participar de dicho sistema para poder sobrevivir en el ámbito actual. Bauman (1999, 2001a, 2001b, 2001c) como se citó en Urreiztieta (2004), acuña el término de “malestar cultural” para explicar el sentimiento de falta de control y la incertidumbre que se vive en el mundo postmoderno, en que la realidad social se presenta “incoherente, fluida y elusiva”. El mundo moderno, en su constante cambio, rompe con las certezas culturales y tradicionales que sostenían la vida. La estabilidad del ser se ve ahora tambalear por la velocidad en que ocurren estos cambios, el culto a la individualidad sobre lo colectivo, la emergencia de la sociedad en constante riesgo, la destradicionalización y la constante necesidad de innovar.

Esta realidad ha sido constatada de manera directa en calidad de docente de inglés como segunda lengua y en mentorías a docentes de esta área en instituciones educativas públicas. Una ocasión particular involucró a una docente perteneciente a una comunidad indígena en Nariño. En medio de un diálogo franco, ella compartió una pregunta que ilustra de manera contundente los desafíos que enfrentamos al motivar a los estudiantes en esta área. La docente planteó con inquietud: “¿cómo puedo incentivar a mis estudiantes a aprender inglés, cuando ellos expresan

con escepticismo: '¿a quién le hablaré en inglés? ¿A las vacas?'" Este interrogante refleja la tensión entre las tradiciones arraigadas y la necesidad de adquirir nuevas habilidades en un mundo cambiante. Las palabras de los estudiantes encapsulan la resistencia al cambio y la percepción de que aprender inglés podría carecer de relevancia en su contexto inmediato.

Las afirmaciones motivadoras como "el inglés es crucial para comunicarse a nivel global", "el dominio del inglés facilita oportunidades laborales y académicas en el extranjero" y "el inglés es esencial para destacar en el competitivo mercado laboral" carecen de influencia en estudiantes que actualmente no ven perspectivas concretas de continuar sus estudios en educación superior o técnica. Esta realidad se manifiesta claramente en su falta de entusiasmo por aprender este segundo idioma, ya que lo perciben como poco relevante para sus circunstancias. Lo irónico reside en el hecho de que estos objetivos resultan inalcanzables en gran medida porque las instituciones educativas no han logrado brindarles un enfoque personalizado del idioma, que, en lugar de señalar las oportunidades que están dejando atrás, les ofrezca una llave para acceder a esas oportunidades.

Un enfoque más efectivo podría ser enseñarles el inglés de manera contextualizada, mostrándoles cómo podría beneficiar sus vidas de manera tangible. Por ejemplo, impartir clases de inglés enfocadas en el impulso del turismo en su comunidad, la participación en cursos técnicos en línea, o la posibilidad de exportar los productos agrícolas locales. De esta manera, se les proporcionaría una conexión directa entre el aprendizaje del idioma y las oportunidades concretas en su entorno, lo que podría avivar su motivación y brindarles un sentido más palpable de propósito en su educación.

El Inglés como una Herramienta para los más Privilegiados

Hasta la fecha, la formación docente y los proyectos de bilingüismo en el país utilizan estrategias de aula y recursos que han sido diseñados para enseñar inglés a una población mundial estandarizada. En estas imágenes todos comen pizza, trabajan en oficinas o compañías transnacionales, toman vacaciones en lugares exóticos del mundo y tienen familias tradicionalmente “perfectas” con mamá, papá e hijos. No obstante, este material llega a aulas en donde las preguntas que los estudiantes hacen son: “¿cómo se dice poceta? ¿Y aguapanela?” “¿A mi papá lo mató la guerrilla, ¿qué pongo aquí?”, “Yo casi nunca desayuno porque no hay con qué”, “En mi casa vivimos 3 familias y sólo hay una pieza. ¿Cómo los describo?” Este tipo de situaciones hacen evidente que Colombia necesita personalizar las aulas de inglés y adaptar el material para que su contenido no sólo sea más incluyente de diversos estilos de vida y situaciones particulares del país, sino que además sea relacionable con la cultura de cada región. Se necesita un currículo que incluya comida, tipos de vivienda, tipos de familia, costumbres y discuta abiertamente situaciones difíciles en lugar de seguir usando imágenes de extranjeros felices en familia, compartiendo un gran pavo en invierno, viendo caer la nieve.

Por lo anterior es que vemos justificación al estudio de este problema en estudios recientes de inclusión en la educación. Garry Hornby (2015), define la educación inclusiva como un concepto multidimensional que incluye celebrar y valorar las diferencias y la diversidad, considerando los derechos humanos, la justicia social, la equidad, un modelo social de discapacidades y un modelo de educación sociopolítico que se rige por cuatro principios fundamentales:

1. Proveer para todos los estudiantes un currículo que rete, enganche y sea flexible.
2. “Abrazar” la diversidad y la respuesta a retos y fortalezas individuales.

3. Implementar prácticas reflexivas e instrucción diferenciada.
4. Establecer una comunidad colaborativa entre estudiantes, docentes, familias y otros profesionales y agentes de la comunidad.

El contenido académico se ha vuelto una razón para discriminar y excluir del aula la cultura, las vidas personales, los traumas y la historia de sus estudiantes. Por eso, se debe abogar por una *igualdad diferenciada*, igualdad que significa que todos tienen acceso a los insumos necesarios para ser diferentes, una igualdad de condiciones sin una homogenización de pensamiento y capacidades.

La Experiencia de la Investigadora

Entre los años 2013 y 2022, se tuvo participación en varios proyectos de bilingüismo locales, regionales y nacionales. El primero de ellos fue con Empresas Públicas de Medellín (EPM) a través de su red de bibliotecas y su proyecto llamado Englishnet. El objetivo principal del convenio era compartir y capacitar a líderes, maestros y bibliotecarios en alrededor de 40 municipios de Antioquia para utilizar recursos digitales y en línea para aprender y enseñar inglés. Luego, en el 2018, se participó en calidad de mentoría en el programa de International Teacher Development Program (INTDP) con el Ministerio de Educación y el British Council, dentro del programa Colombia Bilingüe, que buscaba “Acompañamiento y apoyo técnico con el propósito de compartir conocimientos y dejar capacidad instalada en los profesionales del área de calidad para el liderazgo en la formulación y ejecución de los proyectos” (Plan Nacional Colombia Bilingüe 2014-2018) Aquí se hace preciso mencionar que el Plan Nacional Colombia Bilingüe 2014-2018 fue el que propuso el currículo sugerido de inglés, que es la misma Guía 22, o

Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras mencionados anteriormente, así como los textos “English Please!”, 1, 2 y 3 y “Way to Go” para grados 6º, 7º y 8º, bajo el enfoque comunicativo y aprendizaje por temas, tareas y proyectos. Estos textos tienen a su favor que su contenido está diseñado en el contexto colombiano, haciendo énfasis en las regiones del país, su cultura y sus características.

Acto seguido, en el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) del 2019-2022, se estableció la estrategia de “Inspiring Teachers” dentro de la línea de Fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, cuyo objetivo era “formar a docentes que inspiran en sus prácticas pedagógicas, en su rol en generación de oportunidades en el sector rural y urbano a través del inglés y en la conformación de un banco de más de 8.000 planes de clase producidos por estos mismos docentes y alineados al Currículo Sugerido de inglés” (Plan Nacional Colombia Bilingüe 2014-2018). Estos proyectos permitieron la observación directa en municipios de Antioquia, Bolívar, Magdalena, Córdoba, Sucre, La Guajira, Cesar, Norte de Santander, Chocó, Valle del Cauca, Tolima, Huila y Nariño, en instituciones principalmente rurales. Lo observado se deriva de talleres, encuentros, conversaciones, visitas a las instituciones y comentarios de los docentes que participaron en estos proyectos. Los hallazgos de este ejercicio son los siguientes:

- Después de un estudio cuidadoso de estas cartillas, guías y textos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el hallazgo es que, primero, no tienen en cuenta el contexto rural; segundo, los principios pedagógicos son aquellos de acuerdo con tendencias internacionales en el campo de la enseñanza del inglés (ELT); y tercero, las guías para docentes están en inglés, por lo que el que no tenga un buen nivel de inglés, no las puede usar.

- Los licenciados de inglés que son nombrados en la ruralidad no tienen suficiente nivel de inglés. Es, a lo máximo, un nivel A2 y el nivel B1 es la excepción. En consecuencia, los docentes sin nivel de inglés enseñan sin motivación, seguridad personal o conocimiento sólido.
- Bajo el modelo de Escuela Nueva, la situación es aún más precaria: los docentes de primaria no hablan inglés y sólo enseñan algo de vocabulario básico, a lo mucho.
- La formación universitaria no enseña metodologías comunicativas de inglés, ni adaptación de recursos. El énfasis es gramatical y en la traducción de textos.
- En los grados de 9° a 11°, el énfasis en el área de inglés es preparar para las pruebas Saber 11. Como los docentes son evaluados en la institución de acuerdo con estos puntajes se presenta el “washback effect” que es preparar exclusivamente para el examen, dejando a un lado otras habilidades y contenidos que no serán evaluados.
- No hay conectividad y, si hay equipos de cómputo, estos están malos, desactualizados y en desuso. Si hay tablets, no las usan porque dicen que si se dañan se las cobran a ellos. Algunas veces, hay un televisor para toda la institución que deben compartir con todos los docentes y grados. En muchas instituciones no hay siquiera enchufes que funcionen, no hay parlantes y no hay presupuesto suficiente para fotocopias.
- Pocos estudiantes se ven motivados. Se aburren en clase, usan el diccionario como un traductor para hacer los ejercicios en clase, usan el traductor de Google para hacer las tareas y preparar las presentaciones en clase y repiten las oraciones sin entenderlas.
- La población en los municipios, en especial los padres de familia, aún piensa que el inglés es extranjero, que lo hablan los gringos y que representa todo lo gringo. No tiene

sentido aprenderlo, pues ellos no van a estudiar en el exterior o irse a vivir a los Estados Unidos.

Ahora bien, los efectos de lo anterior los podemos ver ejemplificados en los resultados reportados en el Boletín Saber 11-2023, de donde extrajimos los siguientes datos.

Pruebas Saber 11 Inglés, periodo 2016-4, en las que las instituciones educativas oficiales en Antioquia obtuvieron 50% Nivel 1 y el 54% nivel 2, correspondientes a Niveles A- y A1 respectivamente.

Es de notar también que no se hace evaluación del progreso de inglés en pruebas de 5º, 7º y 9º, de acuerdo con el informe Saber 11.

En suma, la brecha existente entre el nivel actual de competencia en inglés y el nivel objetivo no es pequeña y se hace, además, evidente que dicha brecha está relacionada con los vacíos motivacionales que tienen los estudiantes y los docentes y la falta de recursos, a lo que se le suma que los estudiantes no se identifican con el objeto de estudio. Por ello, pese a los esfuerzos de los docentes, directivas, secretarías de educación y la Gerencia Nacional de Bilingüismo, los estudiantes no aprenden inglés. Se hace entonces necesario dirigir nuestros esfuerzos a analizar qué hay detrás de esta falta de motivación.

Antecedentes

A continuación, presentamos algunos hallazgos y análisis de la información obtenida de este ejercicio.

En el ámbito global, se encontró un estudio en 2011 que buscaba entender las “Diferencias en los niveles de motivación por sexo, curso y tipo de centro educativo en el

aprendizaje estratégico de la lengua extranjera” (de la Morena, Burón, y Martín, 2012). Después de estudiar detenidamente el artículo, concluimos que el estudio en cuestión arroja poca luz sobre cuáles son los factores que influyen en dicha motivación. Será interesante investigar por qué las mujeres en general muestran mayor motivación para aprender inglés y qué características del contexto de las instituciones privadas hacen que los estudiantes estén más motivados a aprender inglés. La respuesta a estos interrogantes nos acercará más al análisis crítico del fracaso en nuestras instituciones rurales oficiales para obtener el nivel de inglés establecido, con la esperanza de que se puedan proponer cambios de fondo a las mallas curriculares, las planeaciones, la formación docente y la evaluación formal y no formal.

Por otra parte, en cuanto al tema de inclusión, se encontró un estudio del 2008 titulado “Attaining Development Goals of Children with Disabilities: Implications for Inclusive Education”, de Okey Abosi y Teng Leong Koay, que se centra en las barreras que enfrentan los países (mal llamados) en desarrollo para implementar la educación inclusiva efectivamente. A la luz de este análisis, afirmamos que en Colombia la educación inclusiva se ha implementado con el concepto erróneo de inclusividad absoluta. La estrategia ha sido cerrar los colegios especiales y obligar a los colegios convencionales a recibir a todo estudiante que toque su puerta. A esto se le suma el hecho de no capacitar a los docentes para atender a diversas necesidades especiales. El resultado de esto es: niños y niñas que asisten a la escuela cual si fueran guarderías, en las mismas aulas, pero haciendo tareas pequeñas, como dibujando o jugando en la tablet. Se hace evidente entonces que en el país estamos a años luz de implementar una educación realmente inclusiva que busque que los niños desarrollen y fortalezcan sus necesidades especiales para convertirse en ciudadanos independientes y activos en su vida adulta, en la medida que su

dificultad lo permita. El vacío está desde la formación docente, el currículo y objetivos de los colegios, hasta la política nacional determinada por el Ministerio de Educación.

Acto seguido, se estudió un artículo del 2010 (Rico) que presenta los hallazgos de un estudio de los reportes enviados por los países en Latinoamérica que están implementando la educación inclusiva. Los informes fueron presentados como “el informe regional de revisión y evaluación del progreso de América Latina y el Caribe hacia la educación para todos en el marco de proyecto regional de educación” (2007) (Rico, 2010) Los 12 países que presentaron informe fueron Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. Con respecto a las dificultades comunes a todos los países en vías de desarrollo, podemos decir que nuestro gobierno está haciendo un pésimo esfuerzo por implementar la educación inclusiva en nuestras escuelas. Más allá de que en las ciudades principales sólo haya adecuación de los espacios físicos para dar acceso a personas discapacitadas, sin acompañamiento del aula o recursos y entrenamiento docente para cubrir las necesidades especiales, el tema de pobreza, abuso y marginalización ha sido descuidado casi que por completo. Las escuelas rurales y en áreas vulnerables están abandonadas a su suerte, con escasos recursos y acompañamiento al docente. El resultado son escuelas-guardería que albergan niños por unas horas al día sin realmente ajustar las expectativas, las metodologías o estrategias para brindarles un progreso educativo que les ayude a combatir la desigualdad que los acompaña desde su nacimiento. Los docentes y los colegios no están preparados para enfrentar y afectar problemas como drogadicción, prostitución, bandas, abuso sexual, hambre extrema, enfermedades por desnutrición y pobreza extrema, entre muchos otros.

Como lastimosamente podemos observar en el reporte de este estudio de las iniciativas en los países Latinoamericanos en cuanto a la educación inclusiva, Colombia brilla por su ausencia.

Si bien este es un reporte del 2008 y seguro que en esta materia se han hecho algunos avances en el país, cualquier cambio en la educación tendrá un impacto progresivo que toma tiempo implementar para observar resultados medibles. Esto nos indica que países como Argentina, Brasil, Ecuador, Guatemala y Paraguay nos llevan una considerable ventaja en su compromiso de la educación para todos y todas, aunque habría que ver el impacto que han generado dichos proyectos reportados. Como muchos proyectos de Estado, se plantean propuestas muy completas en papel, pero de difícil ejecución, que pierden de vista sus objetivos principales y se concentran en reportar altos número de impacto, sin incluir el análisis del alcance en cuanto a los logros establecidos. En el caso de Colombia, esto es una realidad diaria. Para hacer un análisis del estado de arte en el país en materia de educación inclusiva, habría que buscar un reporte más actualizado que se haya llevado a cabo por un agente diferente a lo que auto reporta el Estado.

En otro orden de cosas, se analizaron estudios sobre el abordaje del inglés como segunda lengua en Colombia, y se encontró un estudio que abarca la labor de enseñar inglés en áreas rurales en Colombia desde un enfoque crítico social, elaborado por Sandra Ximena Bonilla y Ferney Cruz-Arcila en 2014. El estudio se aplicó a 5 docentes de inglés de áreas rurales de Colombia, en el que a través de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas se buscaba responder a: ¿cuáles son los elementos socioculturales críticos involucrados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL) en las zonas rurales de Colombia revelados a través de las perspectivas de los docentes de su entorno profesional?

En definitiva, los hallazgos de este estudio y las conclusiones a los que llegan los autores hacen claro que se requiere un plan de acción diferente para enseñar inglés en la ruralidad.

Urge que se compartan estrategias que sean diferentes a las que se utilizan en el entorno urbano, que permitan adaptar las mediciones y metas estandarizadas de las políticas de bilingüismo al contexto rural y que consideren un desarrollo profesional que incluya apoyar a los maestros, para que, desde las condiciones socioculturales específicas de sus aulas, puedan encontrar un intercambio cultural exitoso que conduzca al aprendizaje.

Aterrizando el ejercicio a la región de Antioquia, descubrimos que los licenciados en inglés para educación básica se están preguntando por la “pertinencia de las políticas de enseñanza del inglés en las zonas rurales”. Respecto a esto, se encontró un estudio que abordaba una zona rural de Antioquia: el Municipio de Yarumal en el 2017, realizado por Ángela María Roldán y Oscar Alberto Peláez Henao, el cual buscaba identificar, a través de entrevistas semiestructuradas, el efecto, el impacto y la percepción que se tiene de las políticas públicas de bilingüismo en este municipio, lo que a su vez daba cuenta de situaciones similares en las zonas rurales del país.

Este estudio de caso complementa la observación directa de las condiciones en las que se “trata” de enseñar inglés, aquello que se ha hecho a lo largo nuestra práctica docente y en mentoría con docentes de inglés en la ruralidad de Antioquia, que son problemas con los recursos didácticos, las prácticas pedagógicas y la actitud hacia el inglés.

En síntesis, sin estrategias, metodología o conocimiento de enfoques para enseñar inglés, los docentes hacen un mal acompañamiento al estudiante, que se refleja en su falta de confianza para usar el idioma y aprenderlo.

Continuamos hablando de enseñanza de inglés en la ruralidad analizando un artículo del 2021. El escenario de esta investigación es el contexto rural de Colombia en el que, tanto estudiantes como padres de familia, tienen como prioridad el trabajo agrícola y agropecuario. Se

suma a lo identificado en el informe del Programa de Naciones Unidas para el desarrollo (2011) como se citó en Barrientos, Hurtado y Jaimes (2021), que revela que la mayoría de la población de este contexto ha sido excluida del sistema educativo “por razones relacionadas con la violencia, la escasa cantidad de maestros que quieran impartir su profesión, la tradición agrícola y, por supuesto, desde la parte económica”.

En relación con el concepto de “Nueva Escuela” implementado en la mayoría de las instituciones educativas de la ruralidad colombiana, lo explican como un modelo para mejorar los procesos de aprendizaje activo, “promoviendo en los estudiantes oportunidades para avanzar a su propio ritmo y con un currículo que permita una adaptación a las necesidades socioculturales en el país.” Esto con la intención de involucrar la cotidianidad de lo rural en la academia, logrando que los niños y niñas apliquen lo que aprenden en sus vidas. Pero ese objetivo, argumentan los autores, sólo se consigue mediante procesos de seguimiento y capacitación de los docentes, toda vez que los retos que plantea la ruralidad requieren de una capacitación diferenciada para los docentes (Barrientos, Hurtado y Jaimes, 2021). En la realidad, lo que se ve es que las instituciones desconocen las formas de enseñanza que propone el modelo y lo mismo pasa con los docentes. Así las cosas, concluyen que, en Colombia, a la Escuela Nueva le falta formación académica, le faltan recursos y no se ajusta a las diversas problemáticas sociales.

Tratando el tema de la formación de docente de inglés, dicen los autores que es necesario ampliar y desarrollar una formación continua, es decir, que cuando sean profesionales estén en capacidad de atender las problemáticas y obstáculos que el modelo de Escuela Nueva puede tener al momento de la enseñanza del inglés, especialmente el maestro rural, quien debe llevar a cabo actividades donde tendrá que intervenir, ya que deben ser actividades relacionadas al

territorio, a las características de la zona (armado de huertas, plantación, cuidado de frutales, etc.) (Barrientos, Hurtado y Jaimes, 2021). No se enseñan estrategias de enseñanza en la ruralidad a los docentes en su formación universitaria, además de que los docentes no tienen el nivel de inglés suficiente para enseñarlo, estando la mayoría en un nivel A1.

Por esta razón, aseguran que el docente rural requiere de una mayor cualificación profesional, específicamente en primaria y secundaria, niveles donde “la asignación del magisterio oficial es deficitaria y requieren competencias específicas por parte de los maestros” (Barrientos, Hurtado y Jaimes, 2021). En este sentido, se precisa una mayor preparación de los docentes rurales en cuanto a la formulación de objetivos educacionales, la diversificación de contenidos y su adecuación al medio rural y el diseño y aplicación de metodologías que fomenten habilidades prácticas para el diario vivir (Soler, 2016, p.303, como se citó en Barrientos, Hurtado y Jaimes, 2021).

A la hora de construir un currículo, el docente debe ser partícipe de dicha elaboración, ya que se debe asegurar que éste sea el apropiado para el nivel escolar y se ajuste a las necesidades de sus estudiantes. A esto sumarle el uso de guías, las cuales permiten que se genere la reflexión y el aprendizaje colaborativo entre pares académicos. Esto servirá como base para comprender y propiciar proyectos que motiven el deseo de investigar y de autonomía. (Barrientos, Hurtado y Jaimes, 2021)

Ahora bien, nosotros deducimos de esto que se presenta un modelo de Escuela que lleva más de medio siglo intentando implementarse, pero que aún no se domina y es desconocido por quienes deben aplicarlo, los docentes, así que se ve lejana la posibilidad de mejorar el nivel

académico en la zona rural, sobre todo pensando en la enseñanza de la lengua extranjera, que es un reto a nivel urbano también. Además, identificamos que se debe mejorar la ruta pedagógica para los docentes que asumen su rol en la educación rural. El rol del docente varía mucho de la zona urbana a la rural, exigiendo mayor participación del docente en la segunda, en donde se convierte en un actor principal de la comunidad.

Contexto Territorial y Riesgos Sociales Asociados al Pobre Aprendizaje de Inglés en la Ruralidad

La Distribución de Oportunidades

Para identificar los riesgos sociales a los que están expuestos los estudiantes de la ruralidad al no tener una buena instrucción en inglés y no alcanzar el nivel B1 al graduarse de secundaria, vamos a partir de las definiciones de “riesgo social” de varios autores. Primero tenemos a Robert Castel (como se citó en Ochoa, 2014), quien afirma que el riesgo social de la actualidad es algo que no permite a los individuos asegurar su *independencia social* y vivirán en inseguridad ante la *falta de protección contra las contingencias* de la vida. La carencia de respaldo estatal frente a las incertidumbres de la vida, en contextos rurales como en el de Rionegro, da lugar a una sensación arraigada de que el Estado los ha dejado en un estado de desamparo. Esta percepción, que es uno de los elementos centrales del riesgo social y humano que experimentan de manera constante, no siempre es claramente atribuible a la falta de políticas públicas. Puede deberse, en cambio, a la insuficiente implementación de las políticas existentes. Los habitantes rurales, en este caso los campesinos, a menudo se ven como sujetos sociales que operan en un contexto de carencia de intervención por parte del Estado. Han experimentado esta

situación desde su nacimiento, por lo que es posible que ni siquiera sean plenamente conscientes de ello.

Luego podemos mirar los fenómenos sociales en la educación de nuestro país observando el acceso a los contenidos académicos, los recursos disponibles, la formación docente y los exámenes estandarizados que se aplican por igual en cualquier contexto donde haya una escuela. Aquí encontramos una exclusión a través de una “ semejanza ” que no es igual a una igualdad. En otras palabras, hay que asegurar que todos los estudiantes en las escuelas tengan una igualdad diferenciada de retos, oportunidades, protecciones y demás cosas que les permita acceder, de acuerdo con sus intereses, a los mismos beneficios, o que al menos, se protejan los mismos derechos. Esto con el fin de permitir que la población rural encuentre su voz y su lugar en el mundo actual de manera independiente.

En Colombia, estos riesgos derivados de la calidad de la educación se han incluido en las políticas públicas, esencialmente en la Ley 115 de 1994, ley de educación en la que el Artículo 64, referente a la educación rural, indica que “ Este servicio comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar *la producción de alimentos en el país.* ” Inferimos entonces que la educación en la ruralidad tiene como fin sostener y mantener la autopista de la alimentación y, por ello, poco se hace para que los estudiantes alcancen estándares académicos equiparables con los estudiantes de las áreas urbanas. El riesgo aquí es que los jóvenes de la ruralidad no tengan visión y deseos de formarse en otras áreas, con alcance internacional, por lo que, según el discurso y los imaginarios, el inglés no es una herramienta necesaria para su futuro. Si no van a

interactuar a nivel global, entonces invertir tiempo y esfuerzo en el aprendizaje de un idioma que no van a usar se vuelve un trabajo arduo que se prefiere evitar.

Ahora bien, dentro de los riesgos que plantea Beck en “La sociedad del Riesgo. Hacia una nueva modalidad” (1998), de acuerdo con Ochoa (2014), encontramos algunos que se pueden evidenciar en el problema del bajo nivel de inglés que tienen los estudiantes en las aulas rurales. Beck afirma que la modernización trae daños irreversibles y conflictos como consecuencia del motor del progreso y de la ganancia y, luego, nos cuestiona cuando dice: “En esos conflictos se trata de la cuestión de si podemos seguir expoliando a la naturaleza (incluida la propia) y, por tanto, de si aún son correctos nuestros conceptos «progreso», «bienestar», «crecimiento económico», y «racionalidad científica»” (Beck, 1998). Esta inquietud nos lleva a plantear si dichas definiciones en nuestro país, que son los principios para el diseño curricular, son adecuadas para todos los miembros de la comunidad. Es decir, ¿será correcto fundamentar la obligatoriedad del aprendizaje de inglés en las escuelas, con el discurso de “crecimiento y apertura económica”? Siendo esta la realidad, el riesgo es que quien no sepa inglés no podrá ser un empleado útil dentro de este sistema.

En cuanto a la población rural, Beck (1998) declara que tienen una especie de “ingenuidad industrial” que los pone en riesgo y describe que las consecuencias se manifiestan en “condiciones de producción ventajosas, liberadas de los deberes de la legitimación, atraen magnéticamente a los consorcios industriales y se vinculan en una mezcla explosiva (en el sentido más literal de la palabra) al interés de los países por superar la miseria material y mantener la autonomía estatal” (Beck, 1998).

Encontramos una importante relación entre esta ingenuidad industrial y el analfabetismo de la Lingua Franca (inglés) que se usa para hacer negocios. La población rural queda excluida de la dinámica mundial y queda a su vez sometida a la merced de quienes sí hablan el lenguaje en el que se hacen los negocios.

De otro lado, identificamos el riesgo al que se enfrentan los jóvenes en la educación rural mediante lo que llama Beck “la distribución de oportunidades mediante la formación” (1998). En general, este autor afirma que los principios organizativos del sistema laboral han cambiado para la sociedad industrial, lo que obliga al sistema educativo a mantenerse al alcance de las condiciones externas y del entorno. Un sistema que viene a dividirse en dos: por un lado, la “organización educativa” y, de otro lado, el “significado educativo”. La primera es “el contexto institucional, las disposiciones, las titulaciones, los planes de estudio y contenidos que se enseñan”, y la segunda es “el sentido que dan los individuos a su formación” (Beck, 1998).

Aquí encontramos relevancia con lo que buscamos entender con esta investigación, ¿qué significado y valor tiene el inglés en las escuelas rurales? A lo anterior se le suma que los estudios no están en línea con “la formación profesional prefijada” por lo que “un nivel educativo por sí solo ya no sirve para obtener una determinada posición profesional ni unos ingresos y prestigio determinados” (Beck, 1998). Así que, si bien sigue siendo necesaria la titulación y los estudios cualificados como requisito mínimo para obtener ciertos empleos, ante la “sobreoferta inflacionaria de titulaciones” (Beck, 1998), queda en manos de las empresas decidir qué otros criterios se establecen para la selección de su personal. Tener un título los entra “a la sala de espera” (Beck, 1998). Sin embargo, sin otras habilidades blandas, término acuñado por David McClelland en 1973 y mencionado por Sandoval, Miguel y Montaña en 2004, como se citó en Aguayza Solorzano (2021), se menciona que “para el éxito en la contratación de una

persona, ... el desempeño que tiene dependía más de las características propias de la persona y de sus competencias que de sus conocimientos, currículum, experiencia y habilidades.” Entre las anteriores está, sin duda, el dominio del inglés a niveles superiores a B2 (intermedio de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia, MCER). Entonces, se queda descalificado si no tiene un título de educación superior y también queda descalificado si, entre otras habilidades, no habla inglés u otra lengua extranjera. En la ruralidad, esta “distribución de (desiguales) oportunidades sociales” (Beck, 1998) se intensifica por el hecho de que, pese a que algunos terminan los estudios obligatorios básicos, en general, a quienes pasen por las escuelas se les cierra la entrada al mercado laboral cuando Beck afirma que

resultan ser unos «incultos» y se sitúan en un mercado de trabajo condenado ...

Así pues, la escuela obligatoria selecciona los marginados sociales y resulta ser la escuela de quienes no tienen futuro profesional y pertenecen a los grupos sociales inferiores... La formación que se recibe en la escuela obligatoria queda degradada a una «no formación» que históricamente casi se equipara con el analfabetismo.

(Beck, 1998)

Siguiendo este hilo, Beck postula que la escuela obligatoria se vuelve una especie de “albergue juvenil” (1998) que sirve como hogar de paso de los jóvenes entre la calle y la cárcel. Lo vemos en la ruralidad, en donde los planes de estudio y la práctica pedagógica pierden, en su aplicación, la orientación hacia la formación profesional y no conducen a nada.

El juicio negativo del maestro amenaza con la inutilidad de llamar a la puerta de la sala de espera de las oportunidades. Precisamente cuando el éxito formativo sólo conduce a la zona gris de una posible (sub)ocupación, se produce el sentido

negativo de una amenaza para la existencia material; la persecución de buenas notas y resultados se convierte en la esperanza de «sustituir» esa escalera que conduce hacia abajo en la jerarquía social por el piso superior. El lema «no tienes ninguna oportunidad, aprovéchalo» se convierte en el principio de supervivencia más realista. (Beck, 1998)

Desde estas palabras de Beck, encontramos nuestro núcleo problemático de riesgo, y ratificamos entonces que el discurso de que “el inglés es muy importante” y “el inglés te abre puertas” es una falacia para los jóvenes que asisten a las escuelas rurales. Dicho con otras palabras, de nuevo identificamos la idea de que no parece que valga la pena hacer tanto esfuerzo y dedicarle tanto tiempo a un conocimiento que no les cambiará su realidad social. Nos volvemos a quedar con la pregunta, entonces *¿qué los motivará a aprender inglés?*

Políticas Públicas de Bilingüismo

Un segundo aspecto que analizamos es el contexto territorial y las políticas públicas que se han establecido para abordar este problema. Comenzaremos por identificar aquellas políticas que se han traído desde el nivel internacional, que iremos aterrizando hasta la localidad que estamos estudiando: Rionegro, Antioquia.

En 2001 fue la celebración del Año Europeo de las Lenguas. En el marco de esta celebración, el Consejo de Europa plantea una política lingüística con la intención de “la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo” (Cervantes, 2002).

El Marco Común Europeo de referencia (MCER) es una taxonomía que sirve de base para la elaboración de cursos de idiomas, orientaciones y principios curriculares, evaluaciones, cartillas, etc. Inicialmente se utilizó en Europa, pero desde entonces ha sido adoptado por una gran cantidad de países como referencia para desarrollar políticas públicas de aprendizaje de inglés a nivel nacional.

Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. (Cervantes, 2002)

El MCER se alinea con el objetivo del Consejo de Europa definido en las recomendaciones R (82) 18, y R (19) del Comité de Ministros: «conseguir una mayor unidad entre sus miembros» y aspirar a este objetivo «adoptando una acción común en el ámbito cultural» (Cervantes, 2002).

En resumen, los principios detrás de estos lineamientos, que han permeado los países periféricos, se fundamentan en proteger el patrimonio cultural europeo. Y en el país, este MCER está detrás de los estándares de la ley de bilingüismo y todos los proyectos contenidos dentro de los Planes de Desarrollo de cada gobierno.

Políticas Públicas de Bilingüismo en Antioquia

En Antioquia, para el cumplimiento de la política de Bilingüismo Nacional, la Secretaría de Educación Departamental de Antioquia (SEDUCA) creó en 2007 la Gerencia de Bilingüismo para el Departamento, lanzó unas mesas municipales y departamentales de bilingüismo y creó también programas de capacitación a docentes en ejercicio.

Este estudio describe las mesas mencionadas anteriormente como:

Las mesas de bilingüismo eran espacios en los que los docentes del área de inglés tanto de primaria como de secundaria, incluyendo algunos de las áreas rurales, compartían experiencias, evaluaban los aciertos y aspectos a mejorar en el área, hacían acuerdos sobre aspectos de la enseñanza o la evaluación, diseñaban planes de área comunes para las IE, analizaban las Pruebas de Estado, conocidas como Pruebas Saber (antes Pruebas ICFES), discutían los estándares de inglés y creaban materiales de trabajo, entre otras actividades. (Correa, 2014)

Políticas Públicas de Bilingüismo en el Municipio de Rionegro

El área que hoy constituye Rionegro fue explorada por Álvaro de Mendoza en 1541 durante una expedición en busca de oro. Sin embargo, la fundación del pueblo en sí no ocurrió hasta 1558, cuando se le dio el nombre de San Nicolás el Magno. Esta localidad estaba bajo la jurisdicción administrativa de Santa Fe de Antioquia en ese momento (Molina, 1996 citado por Pérez Zapata, S. E. (2010)). En 1783, la ciudad cambió su nombre a Santiago de Arma de Rionegro, gracias a la autorización del Virrey Arzobispo Antonio Caballero y Góngora, quien

permitió que se transfirieran los derechos de la antigua Ciudad de Arma. Esta antigua ciudad, que se encontraba en lo que hoy es el departamento de Caldas, había experimentado un declive económico y religioso que llevó a sus habitantes a buscar mejores oportunidades en otros lugares (Aramburo et al., 1990 citado por Pérez Zapata, S. E. (2010)). La Ciudad de Arma había sido establecida en 1542 y compartía límites territoriales con San Nicolás el Magno, lo que llevó a la decisión de fusionar ambas localidades en una sola ciudad que heredaría el nombre, los privilegios, el escudo de armas y la imagen de la virgen del Rosario, todos los cuales fueron trasladados a la nueva ciudad (Molina, 1996 citado por Pérez Zapata, S. E. (2010)).

Caracterización del Municipio

Ubicación: Rionegro limita al norte con los municipios de Guarne y San Vicente, al este con Marinilla y El Carmen, al sur con La Ceja y al oeste con El Retiro, Envigado y Medellín. (DANE, actualizado septiembre de 2023)

Geografía: Rionegro tiene una extensión de 196 km². Su altura máxima es de 2740 m.s.n.m. y la mínima de 2065 m.s.n.m. de acuerdo con el Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC) (actualizado septiembre de 2023).

Población: Según el censo de población y vivienda de 2023 (actualizado septiembre de 2023) del DANE, Rionegro tiene una población de 250.000 habitantes.

Actividad económica: La actividad económica de Rionegro se basa principalmente en la industria, el comercio y los servicios. El municipio es un importante centro industrial y comercial del oriente antioqueño, de acuerdo con Cámara de Comercio de Rionegro. Las principales industrias del municipio son la metalmecánica, la automotriz, la textil y la alimentaria. El

comercio se concentra en un gran número de tiendas, supermercados y centros comerciales.
(actualizado septiembre 2023)

Calidad de vida: El Departamento Nacional de Planeación (DNP, actualizado septiembre 2023), indica que la calidad de vida en Rionegro es alta. El municipio cuenta con una buena infraestructura de servicios públicos, educación y salud.

Estratificación social: Rionegro es un municipio con una población estratificada en su mayoría en los estratos 3 y 4. (DANE, actualizado septiembre 2023)

Factores de violencia y crimen: Rionegro es un municipio con un bajo índice de violencia y crimen. Sin embargo, en los últimos años se ha registrado un aumento en los delitos de hurto y violencia intrafamiliar. (Sistema de Información Estadístico, del Seguimiento y Evaluación de la Violencia y el Delito (SISEVED) (actualizado septiembre 2023)

Acceso a la educación: Rionegro cuenta con una amplia oferta educativa, desde preescolar hasta educación superior. El municipio es sede de varias universidades, entre ellas la Universidad de Antioquia, la Universidad Católica Luis Amigó y la Universidad Católica de Oriente. Ministerio de Educación Nacional (actualizado septiembre 2023)

Índices de desarrollo humano: Rionegro tiene un índice de desarrollo humano (IDH) alto. El municipio ocupa el puesto número 12 entre los 125 municipios de Antioquia con el IDH más alto. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (actualizado septiembre 2023)

Las Instituciones Educativas

Una búsqueda en el SINEB, motor de búsqueda del Ministerio de Educación arrojó los siguientes datos sobre las instituciones educativas:

1. Nombre: **Institución Educativa La Mosquita**

Código Dane: 205615000028

Dirección: Vda. La Mosquita

Teléfono: 5575053-5576920-3104877700

Departamento: Antioquia

Municipio: Rionegro

Estado: Antiguo-Activo

Tipo: Institución Educativa

Calendario: A Sector: Oficial

Zona Ee: Rural Estrato: Estrato 1

Rector: Zuluaga Naranjo María Margarita (Rp)

Género: Mixto

Carácter: Académico

Especialidad: Académica

Niveles, Grados: Preescolar, Jardín II / Transición (0), Básica Primaria, Primero, Segundo, Tercero, Cuarto, Quinto, Básica Secundaria, Sexto, séptimo, Octavo, Noveno, Media, Décimo, Once

Etnias: No Registra

Discapacidades: No Registra

Capacidades Excepcionales: No Registra

Modelos: Niños y jóvenes, Educación Tradicional, Escuela Nueva

Idiomas: No Registra

2. Nombre: **Institución Educativa San José De Las Cuchillas**

Código Dane: 205615000214

Dirección: Vda. Cuchillas De San José

Teléfono: 4076320-3207078720

Departamento: Antioquia

Municipio: Rionegro

Estado: Antiguo-Activo

Tipo: Institución Educativa

Calendario: A Sector: Oficial

Zona Ee: Rural

Rector: Gladys Amparo Sánchez Vanegas

Género: Mixto

Carácter: Académico

Especialidad: Académica

Niveles, Grados: Preescolar, Jardín II / Transición (0), Básica Primaria, Primero, Segundo, Tercero, Cuarto, Quinto, Básica Secundaria, Sexto, séptimo, Octavo, Noveno, Media, Décimo, Once

Etnias: No Registra

Discapacidades: No Registra

Capacidades Excepcionales: No Registra

Modelos: Niños Y jóvenes, Educación Tradicional, Escuela Nueva, Flexible Pensar, Secundaria Activa

Idiomas: No Registra

3. Nombre: **Institución Educativa Barro Blanco**

Código Dane: 205615000401

Dirección: Km 4 vía Aeropuerto J.M.C.

Teléfono: 5616836

Departamento: Antioquia

Municipio: Rionegro

Estado: Antiguo-Activo

Tipo: institución Educativa

Calendario: A Sector: Oficial

Zona Ee: Rural

Rector: Barbarita Gómez Echeverry

Género: Mixto

Carácter: Académico

Especialidad: Académica

Niveles, Grados: Preescolar, Jardín II / Transición (0), Básica Primaria, Primero, Segundo, Tercero, Cuarto, Quinto, Básica Secundaria, Sexto, séptimo, Octavo, Noveno, Media, Décimo, Once

Etnias: No Registra

Discapacidades: Sordera Profunda

Capacidades Excepcionales: No Registra

Modelos: Niños Y jóvenes, Educación Tradicional, Escuela Nueva

Sineb (Julio, 2023)

Idiomas: No Registra

Rionegro Bilingüe

En el municipio de Rionegro-Antioquia se establece dentro del marco del plan “Rionegro Tarea de Todos 2016 – 2019” el programa: “Rionegro Bilingüe” con el fin de “fortalecer el dominio de una lengua extranjera –en especial el inglés–, en estudiantes y docentes, donde como consta en el Plan de Desarrollo, busca lograr mayor competitividad e inserción al mercado global” (Baena & Toro, 2019). El diseño e implementación de estas acciones buscan cumplir con lo dictaminado por la Ley de Bilingüismo Nacional (2013). Este programa de gobierno determina las acciones tomadas por el gobierno local acerca de las instituciones educativas que se focalizan en este trabajo monográfico.

Para lograr las metas planteadas dentro de este programa, se han celebrado múltiples convenios y contratos con diversas entidades como Comfenalco, el Centro Colombo Americano y la Universidad Católica De Oriente. La inversión hecha por el gobierno local de Rionegro abarca las instituciones educativas urbanas y rurales, siendo éstas últimas el objeto de estudio. Es de carácter importante comprender y contextualizar el proyecto de bilingüismo que cobija estas instituciones educativas para incluirlo entre los factores que influyen en la motivación y la calidad del aprendizaje de inglés en la ruralidad de este municipio.

En el año 2015, se hizo una prueba diagnóstica del nivel de inglés de los docentes oficiales del municipio que encontró que los niveles de inglés eran: Nivel A1, 7%; Nivel A2, 57%; Nivel B1, 22%, y Nivel B2, 14% (Plan Decenal de Educación de Rionegro, 2017).

El plan de bilingüismo propuesto en este plan decenal justifica sus esfuerzos para invertir en el aprendizaje de inglés en las instituciones educativas para alcanzar el nivel B2 al terminar la educación media, en el hecho de que en el municipio se encuentra el Aeropuerto Internacional

José María Córdoba y que ha habido un aumento de empresas exportadoras y multilatinas en la zona, por lo que la demanda por tener esta competencia se ha incrementado. Además de lo anterior, la necesidad de incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la formación de las generaciones jóvenes, demanda el inglés como el lenguaje que se utiliza en ellas. El plan reza textualmente: “no se trata únicamente de formar profesionales en lenguas extranjeras, sino que todo estudiante que termina la educación media y accede a la universidad debe llegar a ser un profesional de un área específica con las competencias de las TIC y una lengua extranjera como mínimo” (Plan Decenal de Educación de Rionegro, 2017).

Hasta la fecha, los esfuerzos para implementar este plan han estado en manos de la Secretaría de Educación de Rionegro, los funcionarios de la administración municipal, los docentes y directivos de las instituciones educativas y las entidades con las que se han celebrado diferentes proyectos. De acuerdo con Baena & Toro (2019), el municipio aún no ha planteado una política lingüística oficial, la cual, según los hallazgos de su estudio, se ve justificada en los beneficios que han traído las acciones del Plan Rionegro Bilingüe.

El plan Decenal de Rionegro (2016-2025), dentro de la línea estratégica de Educación y Sociedad Global, tiene como objetivo principal “construir un ambiente educativo en todos los niveles y modalidades en conversación permanente con la empresa, la comunidad y las potencialidades de desarrollo local, en una perspectiva de integración formativa para el favorecimiento de una educación pertinente y con participación en el contexto global”. Razón por la cual propone en el contexto del programa de “Lenguas extranjeras para la ciudad y la sociedad” los proyectos referenciados en la Tabla 1.

Tabla 1

Proyectos ejecutados por el municipio de Rionegro en el marco de Rionegro Bilingüe

Proyecto	Indicadores	Componentes
Promoción, Fortalecimiento y Cultura de una Lengua Extranjera (Inglés) en Niños, Niñas, Jóvenes y Adultos	Porcentaje de estudiantes con nivel B2 según el Marco Común Europeo	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de estudio • Fortalecimiento de una lengua extranjera • Ambientes de aprendizaje • Mediaciones pedagógicas • Pasantías • Intercambios • Promoción cultural
Promoción, Fortalecimiento y Cultura de una Lengua Extranjera (Inglés) en Comunidad Docente	Porcentaje de docentes en nivel C1 según el Marco Común Europeo	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de maestros de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media • Grupos de conversación • Ambientes de aprendizaje • Mediaciones pedagógicas • Pasantías

		<ul style="list-style-type: none"> • Intercambios y movilidad académica • Jornadas culturales y académicas bilingües
Docentes Internacionales en Pasantía (Nativos y Extranjeros)	Número de convenios internacionales Porcentaje de participación	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de maestros de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media • Grupos de conversación • Ambientes de aprendizaje • Mediaciones pedagógicas • Pasantías • Intercambios y movilidad académica • Jornadas culturales y académicas bilingües

Nota. Esta tabla fue extraída y adaptada del plan Decenal de Rionegro (2016- 2025), pág. 174.

Baena y Toro (2019) nos comparten una recopilación de los contratos y convenios que se han celebrado desde el año 2016, los cuales buscan alcanzar los objetivos propuestos por el Programa Rionegro Bilingüe.

Tabla 2*Contratos y convenios celebrados por Rionegro Bilingüe*

Contrato o Convenio	Entidad	Objeto
102 de 2016 056 de 2017 109 de 2018	COMFENALCO	Aunar esfuerzos para la implementación del programa “Rionegro Bilingüe” con el cual se pretende fortalecer el manejo de una segunda lengua –inglés– para los estudiantes rionegreros del sector oficial, en el marco del plan de desarrollo “Rionegro, tarea de todos” 2016-2019 de acuerdo con los planes educativos nacionales.
101 de 2016 044 de 2017 103 de 2018	Centro Colombo Americano de Medellín	Aunar esfuerzos encaminados al mejoramiento de la competencia comunicativa en inglés de docentes de la básica o a cargo de otras asignaturas diferentes al inglés en la secundaria y media vocacional de instituciones educativas oficiales del Municipio de Rionegro.
103 de 2016 048 de 2017	Universidad Católica de Oriente	Aunar esfuerzos en aras de fortalecer los procesos de formación en lengua extranjera -inglés- en estudiantes de grados superiores de la educación básica y media del sector oficial, además de

formación didáctica de lenguas a docentes de instituciones educativas oficiales del Municipio de Rionegro, de acuerdo con los planes educativos nacionales.

Nota. Esta tabla fue adaptada de la Tabla 2. Relación de contratos y convenios suscritos por el Municipio de Rionegro, Antioquia, para la implementación del programa Rionegro Bilingüe (Baena & Toro, 2019).

Luego, Baena y Toro (2019) nos resumen la inversión que se ha hecho de parte del Municipio de Rionegro: “una de suma COP\$2.266’155.173 durante los años 2016, 2017 y 2018, de los cuales \$2.028’298.251 han sido aportes del Municipio de Rionegro y \$237’856.922 fueron aportes de entidades sin ánimo de lucro, que en especie o en efectivo han contribuido a la formación de estudiantes y docentes en el área de inglés.”

Los hallazgos de Baena y Toro incluyen que estas acciones han logrado “reconocimiento local y regional del programa por lograr nivelar la educación pública y privada desde la enseñanza del inglés”. También resaltan que debido a que estas actividades se desarrollan en contra jornada, hay un factor preventivo y protector para “el sano desarrollo y esparcimiento de niños y adolescentes beneficiarios del programa,” y, según los autores, se ha dado la “cualificación de los docentes del área de inglés y de otras áreas en el dominio del inglés como lengua extranjera” (2019).

El estudio que mencionamos nos presenta un reporte comparativo de los resultados de inglés en las pruebas Saber 11, entre los años 2016 a 2018, el cual analizamos y encontramos que los resultados son: de 16 instituciones educativas, de las cuales 9 son rurales, en el año 2016, el

resultado de las pruebas Saber 11 se ubicaba entre 52 y 58 puntos, que equivalen a los límites de los niveles A1 y A2 del MCER. En los 3 años analizados, se observó que 11 instituciones educativas aumentaron entre 0 y 3 puntos, 2 instituciones educativas aumentaron entre 5 y 8 puntos y 3 instituciones educativas bajaron 1 o 2 puntos. Estos resultados indican que, pese a los esfuerzos y recursos invertidos en este programa, el impacto ha sido bajo, ya que el aumento del puntaje no se refleja en un aumento significativo del nivel de inglés que se acerque al nivel B2 que se propone.

Marco Teórico

Lenguaje e Identidades Culturales

“El lenguaje constituye la condición de la subjetividad; al hablar nos ponemos como un “yo” delante de un “tú”. Los discursos, las palabras que se expresan a través del lenguaje, no son reflejo neutro del mundo, sino construcciones subjetivas, formas de construir el mundo. El ser humano con el habla bautiza el mundo y lo vuelve inteligible” (Velasco, 2014).

Aquí entonces nos preguntamos ¿el lenguaje define al sujeto o el sujeto define el lenguaje? La primera conclusión es que ninguno de los dos define al otro, más bien ambos están contenidos dentro del otro y se necesita siempre del otro para definirlo. El sujeto social es una manifestación del sujeto individual, que primero se consolida en la mente de cada individuo, pero que necesita del lenguaje para poder configurarse, consolidarse, modificarse, formarse y transformarse. Luego, sin lenguaje no hay ideas, porque no habría manera de interpretarlas. El

sujeto, a su vez, crea lenguaje a partir de significados y simbologías que debe nombrar para darles existencia.

De otro lado, el lenguaje es creador del sujeto, porque sin él no tendríamos más que interpretaciones subjetivas sin intersubjetividad, es decir, nociones y emociones interiores sin colectividad, sin sociabilidad. Por ejemplo, un bebé sólo siente hambre, frío, calor, sueño, agotamiento, satisfacción, pero carece de palabras para nombrarlas. Hasta ahora sólo siente. Luego empieza la constitución de significados como que “mamá” quita esa sensación tan incómoda del estómago, “cobija” quita esa sensación de la piel, “agua” hace cosquillas, si lloro me dan comida, etc.

Aquellas emociones empiezan a formar simbología que, con la ayuda de su familia y los que le rodean, van convirtiéndose en palabras y dichas palabras en oraciones y luego en discurso. El niño al nacer no entiende conceptos abstractos como el pasado, presente, futuro o cualquier noción del tiempo, ni por ejemplo los conceptos de amor, responsabilidad, familia, respeto, etc. Estos conceptos se van incorporando a su lenguaje (luego a su racionalidad) a medida que va creciendo y llenándose de experiencias en las que aprende y va moldeando su subjetividad, es decir, palabras comunes a todos pero que cada uno interpreta según su individualidad y contexto.

Luego el niño-sujeto dentro de esta sociedad, con toda su subjetividad en construcción, debe interactuar con los otros. Gracias a la alteridad y al modelo del otro, el sujeto elige qué es y qué no es; interioriza, categoriza, analiza, descarta y conserva lo que quiere para sí mismo.

En esta interacción, se manifiesta la acción de todos los “intersujetos” que debe ser interpretada. Interpretación que una vez más necesita del lenguaje. El sujeto en construcción va

definiendo su yo, que a la vez se define ante el otro, en tanto que requiere del otro para validarse, nombrarse, interpretarse y transformarse. “En el lenguaje se contiene el ser, universal y particular. El ser se comprende, entiende y explica gracias al lenguaje y este se manifiesta, a su vez, en el tiempo” Ortega y Gasset, J. (1914)

Ahora hablamos de ese sujeto que ha experimentado y aprendido y que tiene suficiente lenguaje para interpretar su realidad, y de la misma manera reinventarla. Según Zemelman, como se citó en Betancourt (2014), “la principal necesidad del hombre es su desarrollo”. De aquí que el sujeto no conforme con las limitaciones de la realidad “... debe usar códigos para traducir en un discurso las exigencias de esa realidad para transformarla” (Betancourt, 2014). Surge, entonces, un sujeto generador de vivencias que, en retrospectiva, ha sido producto de la historia de otros sujetos que a su vez transformaron su propia realidad en su tiempo. Esta perspectiva nos permite estudiar el sujeto en un contexto histórico, que no lo define, sino que lo utiliza como punto de partida entre lo que fue, es y será desde su inconformidad y su propia necesidad de cambiar.

Imaginarios Sociales sobre Bilingüismo

En el libro “Reflexiones sobre lengua, etnia y educación” del 2014, en el Capítulo 2, Héctor Ramírez Cruz nos habla sobre la actitud lingüística del bilingüismo. Primeramente, miremos el rol del lenguaje definido por el bilingüismo o multilingüismo. Ramírez cita a Bialystok, quien considera bilingüe “a quien puede funcionar en cada lengua según necesidades dadas.” En el desarrollo del individuo bilingüe, además de los procesos de la organización cerebral específica de las lenguas en el individuo, la lateralización cerebral, el dominio de hemisferios cerebrales en el bilingüismo y el procesamiento de información, las ciencias sociales

se han enfocado en el rol del contexto social en el desarrollo bilingüe, la socialización y el desarrollo del lenguaje.

Hamers y Blanc (como se citó en Ramírez, 2014) consideran fundamental la socialización lingüística y el desarrollo del lenguaje que ello supone para constituir la identidad cultural de un individuo. Ellos explican la socialización lingüística como un complejo proceso social mediante el cual los niños empiezan a hacer parte de experiencias lingüísticas en su grupo y a construir representaciones sociales de este y de sí mismos. En este proceso de socialización lingüística, los autores reconocen tres etapas:

a) La identificación, en la cual el niño se identifica con otras personas, prácticas y roles de esas personas.

b) La internalización, en la que el niño internaliza valores sociales asociados con comportamientos prevalentes en su comunidad, que siguen las reglas preestablecidas.

c) El desarrollo de la identidad social, cultural y étnica, en la cual el niño, mediante mecanismos psicológicos y sociales como el contraste, la categorización y la distinción, construye su propia identidad social y llega a definirse a sí mismo como miembro de ciertos grupos sociales, distintos de otros por sus valores y normas.

Sumado a lo anterior, Ramírez (2014) menciona que Hamers y Blanc consideran que hay una relación socioafectiva del individuo que determina el grado de competencia en la segunda lengua. El primer factor que influye es la relación que tiene el individuo con otros miembros de grupos culturales y lingüísticos que puede afectar el deseo de integración con los mismos. Si el deseo existe, la motivación para aprender esa segunda lengua será alta. Pero, como contraposición, los autores identifican el “temor a ser asimilado” por la otra cultura. Si este

temor predomina, la motivación para el aprendizaje de la segunda lengua es relativamente baja y da lugar a formas de bilingüismo dominante, subordinado o de semilingüismo.

Este devenir entre temor y deseo generará una tensión en la interacción afectiva de los miembros de ambos grupos culturales y lingüísticos. “De dicha tensión derivará, entonces, la construcción del yo como una identidad bicultural y bilingüe en continua tensión entre el deseo y el temor de ser parte de uno o de otro grupo, y su desarrollo dependerá fundamentalmente de las redes sociales y contactos interpersonales del individuo” (Ramírez, 2014).

Hamers y Blanc (como se citó en Ramírez, 2014) también aseguran que la “lengua es uno de los factores más sobresalientes de la identidad étnica y que juega un importante papel en las relaciones entre lenguas y culturas en contacto, no sólo como símbolo, sino también como herramienta para promocionar la identidad étnica.” Al respecto, Ramírez (2014) cita también a Cummins y Swain, quienes aseguran que “cada lengua puede asociarse con una etnicidad, religión y nacionalidad particular que les dan su propio estatus social, económico y político tanto a la lengua como a los sectores particulares de la sociedad bilingüe”. Tenemos entonces que las etnicidades minoritarias compiten por su identidad cuando se les trata de imponer un modelo en la vida oficial, pública y cotidiana desde instituciones como la educación.

Finalmente, desde el punto de vista de Ramírez (2014), las actitudes lingüísticas se derivan de los procesos de negociación de identidades y las interacciones socioculturales de la comunidad. Es en este espacio donde se “reflejan la representación de las identidades, el significado social de las lenguas y la posición que estas ocupan en las tablas de valores de los grupos” (Ramírez, 2014). “La mayoría de los programas educativos bilingües estructurados que convocan la masa crítica de población indígena y campesina promueve la asimilación de las comunidades minoritarias a la cultura mayoritaria, su introducción en el sistema de valores de la

sociedad mayoritaria e, incluso, la reducción del bilingüismo y el favorecimiento del monolingüismo” (Ramírez, 2014)

Por lo anterior, Ramírez (2014) nos lleva a Brettell, que sugiere que “conviene más aproximarse a los conceptos de etnicidad e identidad que al de cultura,” por lo que nos indica que el foco no es la estructura sociocultural del sujeto, sino la del sujeto “Bilingüe-Cultural” junto con sus “identidades múltiples, cambiantes y dinámicas que junto con otros factores configuran la etnicidad” Ramírez (2014). En otras palabras, se requieren transformaciones profundas en la educación étnica, bilingüe y bicultural.

Por todo lo anterior, argumentamos que aprender una lengua extranjera tiene más implicaciones socioemocionales que no están contempladas en el currículo de inglés.

El enfoque no debe ser en qué temas se enseñan, qué competencias lingüísticas se desarrollan o qué nivel de inglés se alcanza; el tema central es ¿cuáles son esos procesos de negociación de identidades y cuáles son esos imaginarios y actitudes hacia el inglés como lengua de otros países? ¿Cómo no forzar a las comunidades que habitan en la ruralidad a ser otros sujetos ajenos a sus propias identidades y motivaciones?

Neocolonialismo y el Imperialismo del Idioma

De otro lado, abordaremos el tema del imperialismo lingüístico y su impacto en Latinoamérica, como argumento para tener más cuidado en el diseño curricular y el discurso motivacional para aprender inglés. Encontramos entonces un artículo del 2017, de Luis Guillermo Barrantes-Montero, “Phillipson’s Linguistic Imperialism Revisited at the Light of

Latin American Decoloniality Approach” (relectura de la obra de R. Phillipson “Imperialismo lingüístico, a la luz del enfoque latinoamericano de la Decolonialidad”)

El propósito de este artículo es analizar las ideas del imperialismo lingüístico desde la colonialidad y descolonialidad del pensamiento Latinoamericano, para proponer modelos de formación de docentes de inglés como lengua extranjera con una visión crítica de su práctica y pedagogía. Los argumentos se estructuran desde una relectura del libro “Imperialismo lingüístico” escrito por R. Phillipson, profesor de inglés y pedagogía del lenguaje en el Centro Universitario de Roskilde en Dinamarca, publicado por Oxford University Press en 1992.

El autor justifica este análisis desde la falta de crítica a los textos y las estrategias para enseñar inglés que se utilizan a partir del apoyo y financiación de las estructuras de poder nacionales e internacionales para “mantener el sistema educativo como instrumento para mantener el control de los medios y dinámicas de producción” (Barrantes, 2017).

En su relectura de Philipson (1992), Barrantes menciona los siguientes puntos principales que se pueden evidenciar y observar en la actualidad:

- El objetivo del libro es describir el impacto que ha tenido la difusión del inglés por parte de primero el Imperio Británico, que se presenta “como un instrumento de propaganda con una fachada de autonomía” (Barrantes, 2017) y más adelante los Estados Unidos, que, podemos deducir de Barrantes, creó varias organizaciones para promover el inglés como instrumento de colonialismo. En la actualidad esto lo sigue estudiando el grupo de Modernidad/Colonialidad en América Latina en busca de alternativas a la matriz colonial impuesta por la globalización.

- Cómo la lengua a través de la historia ha sido instrumento de política exterior por parte de los países hegemónicos de habla inglesa (Barrantes, 2017).

- El alcance del apoyo educativo a los países del tercer mundo y de las políticas lingüísticas impuestas con la intención de perpetuar el estado de desigualdades entre el Norte y el Sur (Barrantes, 2017).

-La transmisión de “ideario” y exportación cultural del inglés a través de su enseñanza con métodos diseñados desde el norte.

- La relación de la enseñanza del inglés a nivel micro con la desigualdad global. De acuerdo con este autor, Philipson (1992) cuestiona el hecho de que enseñar inglés no ha sido estudiado por las ciencias sociales desde la perspectiva teórica macrosocial.

- El inglés se ha convertido en una mercancía mundial del mercado lingüístico global. Por ello se pone de moda los anglicismos como léxico dominante en “la ciencia, la tecnología, la medicina y muchos otros campos y, por ello, los neologismos y los préstamos léxicos suelen ser comunes en estos días, poniendo en riesgo valores culturales y lingüísticos esenciales de las sociedades a nivel mundial” (Barrantes, 2017).

- Se observa que el inglés ya no es impuesto a la fuerza, como en la época colonial, pero las políticas lingüísticas en la actualidad tienen la misma fuerza colonizadora que se esconde detrás de las ideas del “estado del mercado (“demanda”) y la fuerza de la argumentación (planificación racional a la luz de los “hechos” disponibles, ya que el inglés se equipara en todo el mundo con progreso y prosperidad). Sin embargo, la verdad es que, en los países del tercer mundo, “la riqueza a la que el inglés da acceso está muy desigualmente distribuida” (Barrantes, 2017).

- Se manifiesta cómo el bilingüismo obedece a los principios de centro-periferia en los que se aboga por el monolingüismo (de sólo inglés) como muestra de superioridad, versus el

plurilingüismo del concepto acuñado por los griegos de denominar “bárbaros” a aquellos que hablan otra lengua.

- Esta dialéctica centro-periferia es fuente de todo tipo de abusos, como la discriminación a los inmigrantes, el racismo, el estándar de sólo inglés, obligando a las personas a la asimilación de la lengua y la cultura. En realidad, se trata de una cuestión de poder y control, cuya dinámica coloca a los profesores de inglés en una posición central para difundir esta “lógica” bajo la premisa y promesa de la modernización que los países periféricos requieren y “merecen” (Barrantes, 2017).

- Las metodologías, métodos y estrategias de la enseñanza de inglés (ELT) son otras manifestaciones del imperialismo científico y educativo, que aseguran “la acumulación de conocimientos y la construcción de teorías en el centro” (Barrantes, 2017).

- Phillipson (1992) cita a Ngũgĩ (1981) y Barrantes (2017) replica en su escrito que “nuestros estudiantes se ven confrontados diariamente con el reflejo europeo de sí mismo, la imagen europea. Nuestros hijos están hechos para mirar, analizar y evaluar el mundo tal como lo hacen y lo ven los europeos”.

La conclusión del autor es que la enseñanza del inglés en los países tercermundistas sigue teniendo un enfoque estructuralista en el que se impone un aprendizaje acrítico del idioma que sigue favoreciendo los intereses de los sectores de poder. Se propone un modelo posestructuralista de la lingüística que mejore la historicidad de los actos comunicativos (Barrantes, 2017). Luego pasa a decir que es “importante analizar la temporalidad de los conceptos y términos, con el fin de ser conscientes de los posibles nuevos significados que han adquirido en diferentes tiempos y lugares” (Barrantes, 2017).

Barrantes (2017) sugiere aquí una respuesta a la pregunta que deja Phillipson (1992, p. 319) al final de su libro: “¿puede ELT contribuir constructivamente a una mayor igualdad lingüística y social, y si es así, ¿cómo podría un ELT crítico comprometerse, teórica y prácticamente, a combatir el *Linguicism (discriminación lingüística)*?”

La respuesta es compuesta. Parafraseando a Barrantes (2017), por un lado responde que sí, sin duda, pero habría que intervenir desde la formación de docentes para juzgar la metodología a la luz del paradigma de la modernidad. Esto se ve especialmente en el diseño curricular y, sobre todo, en la elección de textos guía y recursos didácticos publicados por las grandes editoriales, que son seguidos al pie de la letra, como único camino a seguir. Esto se explica porque la educación en nuestro contexto, como espacio cultural de construcción de sentido, ha sido sometida a ambiciosas reformas educativas desde los 90, en donde el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI), con la excusa del apoyo financiero, se entrometieron en el contenido de ellas y las orientaron hacia la formación de capital humano, como también a formar docentes que produzcan trabajadores para el mercado globalizado.

Así las cosas, la necesidad es evidente que los docentes consideren que

los libros de texto y todos los demás materiales que utilizan en sus lecciones contienen la cosmovisión de sus productores, uno que, en modo alguno, coincide necesariamente con el de los receptores. Por lo tanto, debe realizarse un análisis crítico previo a cada lección impartida... mediante un enfoque interdisciplinario de la educación, es posible unir la educación y la justicia social. El poder del lenguaje y el uso del lenguaje es una piedra clave en este impacto cambiante. (Barrantes, 2017)

Motivación

Un estudio realizado en Corea del Sur en los últimos dos meses del primer semestre del año académico 2003–2004 (es decir, en junio y julio de 2003), sobre el impacto que tienen las estrategias utilizadas por los docentes de inglés sobre la motivación de los estudiantes, busca responder la pregunta ¿serán realmente efectivas estas técnicas? De acuerdo con los autores, dichas estrategias siempre han sido tema de literatura en la que se plantean muchas teorías, taxonomías y referencias, pero hay pocas investigaciones sobre si los resultados esperados se den en las aulas. (Guilloteaux, Dörnyei, 2008).

La importancia de la motivación en lo que concierne a aprender una lengua extranjera o Second Language (L2) es que el proceso es largo, a veces tedioso y a menudo frustrante, por lo que sin una fuerza motriz que impulse el proceso, habrá grandes chances de fracasar en el intento. Los autores sostienen que “del mismo modo, los planes de estudio apropiados y la buena enseñanza no son suficientes por sí mismos para garantizar el rendimiento de los estudiantes; los estudiantes también necesitan tener un mínimo de motivación” (Guilloteaux, Dörnyei, 2008).

La investigación, entonces, se hizo a gran escala, incluyendo 40 aulas de inglés como segunda u otra lengua (English as a second or other language- ESOL por sus siglas en inglés) en Corea del Sur. “El principal criterio para [el] muestreo específico fue generar tanta diversidad posible en términos de la ubicación de la escuela y la edad, calificaciones, experiencia y nivel de dominio del inglés.” ... [Las] escuelas, estaban ubicadas en una variedad de zonas continentales, insulares, rurales, urbanas, y sitios metropolitanos dentro de una gran región de Corea del Sur” (Guilloteaux, Dörnyei, 2008). Las similitudes de este estudio con nuestro caso, además de que incluyen áreas urbanas, es la identificación de dos factores: el nivel de inglés de los docentes que se autocalificaron como 30% intermedio bajo y 40% intermedio alto y el “washback effect”

(efectos colaterales en ELT) que se encontraban en los grados superiores de bachillerato, en donde se prepara sólo para el aprobar el examen de Estado.

Fueron 1.300 estudiantes repartidos entre 8 escuelas para sólo niños, 5 escuelas para sólo niñas y 7 escuelas mixtas, de grados “junior high students, year 1 and year 2 (equivalente a grados 6° y 7° en nuestro sistema educativo). Lo que hace diferente esta investigación de otras es que lo habitual es que la motivación se estudie con cuestionarios y entrevistas de autoinforme, pero en este caso se incluyó un componente de observación de clases y el diseño de un instrumento de observación MOLT (motivational teaching practice) para evaluar la relación entre la calidad de la práctica motivacional del docente y la respuesta de sus estudiantes.

El instrumento MOLT se basó en las estrategias propuestas por el sistema de Dörnyei de la práctica docente motivacional en su publicación “Motivational Strategies in the Foreign Language Classroom” (2001) y el esquema de observación en el aula planteada por Spada y Fröhlich (1995), llamado COLT (Communicative Orientation of Language Teaching).

En estos esquemas, se determina que un docente de inglés motivador crea condiciones básicas que generan la motivación inicial, la mantiene, protege y fomenta la autoevaluación retrospectiva (ver Anexo 1) a través de las estrategias que se utilizan en el aula con este mismo propósito (ver Anexo 2). Estos instrumentos serán útiles para la formación docente en nuestro contexto con el fin de mitigar la actitud negativa ante el aprendizaje del inglés en las instituciones educativas y especialmente en aquellas en las zonas rurales.

La invitación es a desarrollar un módulo de formación docente basado en teoría sólida e información empírica que enseñe “que la enseñanza del currículo de manera motivadora es una posibilidad realista” (Guilloteaux y Dörnyei, 2008). Las estrategias empleadas por los docentes

de este estudio fueron intuitivas y condujeron al impacto positivo. Por ende, manifiestan los autores “no podemos dejar de especular que este efecto positivo podría ser mayor amplificado si los maestros aplicaran estrategias de motivación sistemáticamente y de una manera apropiada al contexto” (Guilloteaux y Dörnyei, 2008).

Con este estudio no se pudo comprobar si la motivación también se relaciona con factores generales de las escuelas como el letargo general de un cuerpo estudiantil desmotivado en un área desfavorecida como el inglés, que puede desmotivar a un maestro, haciendo que él o ella enseñe de una manera poco inspirada e inspiradora. Es probable que el comportamiento altamente motivado del mismo docente tenga una alta correlación con la conducta motivada de los estudiantes.

La segunda inquietud que deja este estudio es si las prácticas motivacionales de los docentes están determinadas por el contexto cultural. Guilloteaux y Dörnyei sostienen que “sería útil saber cuáles son los aspectos de una práctica docente motivacional que son libremente transferibles a través de situaciones de aprendizaje” (2008).

Pero el interrogante de más relevancia que queda por estudiar es confirmar si el aumento de la motivación resultante de las prácticas motivacionales de los docentes conduce a un mayor aprendizaje.

A propósito de la motivación para estudiar en general, encontramos un artículo de Renta, y Tierno (2019) que detalla un estudio realizado en centros educativos españoles durante el periodo 2014-2016, que buscaba identificar la relación que tiene la formación de los familiares en la motivación a terminar y continuar la formación escolar de los estudiantes en contextos en riesgo de exclusión y de alta deserción escolar. La población muestra para la recolección de

datos cumplía con un conjunto de criterios, tales como que las escuelas ampararan grupos poblacionales desfavorecidos y en alto riesgo de exclusión social, que tuvieran al menos dos años de experiencia con escuelas para padres, que además tuvieran una diversidad tanto de oferta de formación a familiares como geográfica y que a su vez tuvieran datos preliminares que indicaran éxito en esta estrategia.

Los autores justifican su investigación en estudios sobre el rendimiento académico de esta comunidad estudiantil que indican que:

El fracaso escolar está asociado a una escasa motivación y a una pobre autoestima. Cuando las y los estudiantes están desmotivados, es mucho más difícil mejorar su rendimiento académico porque dicha desmotivación afecta su relación con el profesorado, influye en el tiempo que dedican a los estudios y en la falta de búsqueda de ayuda cuando encuentran dificultades con las tareas escolares. (Renta y Tierno, 2019)

La motivación en el ámbito escolar es analizada por estos autores de acuerdo con las teorías de la atribución de la expectativa valor, el logro de objetivos, de la autodeterminación y la autoeficacia. (Weiner, 1985; Eccles, 1983; Elliot, 1999; Reeve y Ryan, 2004; Bandura, 1997, como se citaron en Renta y Tierno, 2019) y luego postulan que para mejorar la motivación del alumnado en contextos desfavorecidos se deben tener en cuenta tres aspectos básicos. El primero, se refiere a la conexión activa y diaria entre la escuela, la familia y la comunidad. Esta conexión ha de estar sustentada en el conocimiento de las necesidades e intereses de la propia comunidad. El segundo, las relaciones interpersonales, que hacen referencia al desarrollo del sentimiento de confianza mutua en la clase y en la escuela. Ello implica disponer de profesorado que quiera conocer a sus estudiantes y que esté interesado en comprender el contexto social y

cultural al que pertenecen. El tercero, las relaciones pedagógicas que ocurren en el aula, las cuales implican interactuar con las y los estudiantes a través de actividades estimulantes, estrategias de enseñanza efectivas y expectativas positivas hacia el alumnado (Martin y Dowson, 2009 como se citó en Renta y Tierno, 2019).

La modalidad de participación de las familias en los centros escolares a través de formación se ha desarrollado en España desde hace más de dos décadas. En cada centro una comisión mixta, compuesta por profesorado, familiares, voluntariado y profesionales, se encarga de organizar estas actividades en consonancia con las demandas de las familias, ya que su éxito dependerá del grado en que sean ellas mismas quienes decidan qué, cómo y cuándo aprender. Esta formación, además de incrementar el nivel formativo de las familias, también repercute en un aumento de la motivación del alumnado por aprender y, consecuentemente, en la mejora de resultados, dejando en entredicho la clásica relación reproductivista entre estos resultados y el nivel de estudios de la familia (Renta y Tierno, 2019).

Los resultados de esta investigación demuestran que la escuela de padres ha impactado significativamente en el interés de los estudiantes hacia los contenidos académicos. Entre los comentarios de las entrevistas se constata que el hecho de que los padres estén aprendiendo algo con ellos motiva a sus hijos a aprender también. Ven a sus padres invertir tiempo y esfuerzo en el aprendizaje y los hijos imitan tales acciones.

Otro aspecto es que la práctica académica en casa a través del cambio de actitud en las familias, estimulan a que, por ejemplo, las tareas de tipo académico sirvan de vínculo en el que todos están motivados y satisfechos con el aprendizaje. Esto se explica por qué “las personas adultas significativas, en este caso padres y madres, tienen un papel decisivo en la internalización

de orientaciones positivas de sus hijas e hijos hacia las actividades escolares y en el esfuerzo puesto en ellas” (Renta y Tierno, 2019).

A medida que se aumenta la motivación y la participación en familia de la población vulnerable, se va viendo un aumento en los resultados académicos, lo que, a su vez, eleva aún más la motivación. Además de esto, se presenta mejora en la conducta de los estudiantes que antes se mostraban disruptivos o con necesidades de aprendizaje diversas. Cuando sus padres lo acompañan a clase o están con ellos en la escuela, el niño cambia su percepción de la vida escolar y su relación con los docentes y sus compañeros.

En cuanto a nuestro problema en discusión, podemos argumentar que las creencias y valoraciones que tienen los padres sobre la formación académica en inglés se refleja en los estudiantes en riesgo de deserción escolar. Si las familias no piensan que el inglés tiene sus beneficios y que se pueden suplir muchas necesidades de la comunidad a través de la formación, los hijos correrán el riesgo de no aprenderlo por falta de motivación y apoyo. En experiencia de trabajo de mentoría de docentes en contextos rurales de Colombia, se ha observado de primera mano que a menudo son los padres quienes sacan a sus hijos del colegio para que trabajen y ayuden a sostener la casa, ya que ellos mismos carecen de formación educativa que les demuestre que haya más posibilidades de trabajo, desarrollo, explotación económica y actualización de sus labores actuales. Es, entonces, clave rastrear las causas de riesgo desde las generaciones anteriores de los alumnos en cuestión, para invertir esfuerzos en impactar la motivación de toda la familia, en vez de seguir intentando estrategias de motivación en el aula que a menudo no sirven para retener a los niños y niñas. Una escuela de inglés para padres y la comunidad educativa tendrá un impacto positivo en la motivación y la utilidad del inglés en las zonas rurales.

Hallazgos

En el marco de la ejecución del Programa Nacional de Bilingüismo 2018-2022, a través de la estrategia Inspiring Teachers, nos acercamos a estas tres, entre otras, instituciones educativas rurales en una estrategia llamada “Promotores para la cultura de mejoramiento y uso de recursos de aprendizaje para el área de inglés”, la cual tenía como objetivo “fomentar el mejoramiento continuo a través de un modelo de acompañamiento pedagógico híbrido a docentes de inglés para promover la evaluación formativa y el uso y apropiación del ecosistema de recursos de aprendizaje de inglés” (Guía de la estrategia, 2022). Lo anterior lo podemos aterrizar un poco mejor y decir que el objetivo es acercarse a los docentes para que se capaciten en la enseñanza del inglés, a través de unos tutores especializados en ESL, para que puedan usar los recursos digitales que el Ministerio de Educación ha diseñado y compilado en su página web: English for Colombia (ECO). A continuación, se presentan los resultados y descubrimientos derivados de este proceso de acompañamiento. Estos hallazgos han sido observados y analizados por el tutor especializado designado para esta función.

Factores de riesgo y precarización, identificados por los principales actores en el proceso de aprendizaje del inglés

Los Docentes

Los docentes de primaria de estas instituciones educativas no hablan inglés. Se les exige enseñar inglés sin proveerles con capacitación en didáctica del inglés. No tienen recursos didácticos a la mano y tienen limitaciones para sacar copias y para el uso del televisor (a menudo

sólo hay un televisor para uso de toda la institución). Ante todo, se nota una gran desarticulación entre los docentes de bachillerato, quienes sí son licenciados en inglés, y quienes podrían apoyar a los docentes de primaria.

En términos generales, la actitud de los docentes hacia el desafío de enseñar inglés se caracteriza por una predisposición de rechazo. Perciben esta tarea como un trabajo adicional que se añade a sus responsabilidades existentes, lo que consideran que carecen de tiempo suficiente para llevar a cabo. Aunque reconocen la importancia de dominar el inglés y de capacitarse en técnicas didácticas, argumentan que no poseen formación profesional en estas áreas. Esto limita su disposición para invertir su tiempo y recursos personales en algo que consideran ajeno a su desarrollo educativo.

Un factor adicional es la falta de incentivos económicos o reconocimientos especiales para aquellos que se embarcan en la capacitación en esta pedagogía. La ausencia de incentivos monetarios o de reconocimiento oficial desincentiva a los docentes a dedicar esfuerzos significativos en adquirir estas nuevas habilidades pedagógicas. Esta ausencia de reconocimiento puede tener un impacto negativo en su motivación para adaptarse a las demandas cambiantes de la enseñanza del inglés.

Es importante destacar que resulta bastante frecuente escuchar a los docentes expresar que no poseen conocimientos sólidos en inglés ya que no tuvieron una formación adecuada en esta lengua durante su etapa escolar. Suelen mencionar que su educación previa no les brindó una base sólida y que, en su momento, lograron aprobar los exámenes universitarios debido a la naturaleza escrita de dichas pruebas. Este testimonio revela que, en muchos casos, los propios docentes no reconocen la importancia del inglés y sostienen la idea de que su aprendizaje es una empresa ardua e insatisfactoria que no justifica la inversión de tiempo y esfuerzo necesaria.

Un punto de queja recurrente entre estos docentes es que se les encomendó la tarea de enseñar inglés de la noche a la mañana, sin un proceso de preparación adecuado. Aunque están dispuestos a hacer lo que pueden, sienten que sus capacidades se ven limitadas. Esta presión se traduce en una sensación de que sus habilidades, conocimientos y motivación no son suficientes para impartir una enseñanza efectiva en inglés.

Un análisis de los docentes que enseñan inglés en la educación secundaria, aquellos que cuentan con formación en pedagogía de inglés y un nivel de inglés igual o superior a B1, nos proporciona una visión reveladora de cómo se aborda la enseñanza de este idioma. Se observa que el enfoque es altamente estructurado, con énfasis en la gramática y actividades como completar ejercicios, traducir textos, o construir oraciones utilizando exclusivamente una forma gramatical determinada. Se ha evidenciado que los profesores siguen un patrón de enseñanza que se alinea con los contenidos evaluados en las pruebas Saber 11 de inglés y que no se siente una motivación intrínseca para ir más allá de estos parámetros.

Este enfoque se fundamenta, en parte, en la percepción de que los estudiantes no tienen afinidad por el inglés. En palabras de varios docentes, "a los muchachos no les gusta el inglés". Esta actitud desinteresada influye en la forma como se aborda la enseñanza, centrando los esfuerzos en los contenidos específicos requeridos para las pruebas, en lugar de explorar enfoques pedagógicos más amplios y motivadores.

Los Estudiantes

Los estudiantes de bachillerato muestran una notable falta de motivación para aprender inglés, lo cual se atribuye en gran parte a la limitada exposición al idioma y a la naturaleza poco

atractiva de las clases. Desde su perspectiva, las clases son percibidas como aburridas y como un espacio donde se les cuestiona sobre conceptos que desconocen por completo. Aunque hay algunos estudiantes que podrían tener ciertos conocimientos de inglés, esto suele deberse a experiencias previas como vivir en el extranjero o a su afinidad por la música, los videojuegos y el contenido en inglés que consumen en línea (motivación intrínseca).

Es importante destacar que, a pesar de la presencia de algunos estudiantes con habilidades en inglés, la mayoría de los estudiantes no se refieren a la posibilidad de aprender el idioma ni expresan interés en hacerlo. En lugar de ello, los comentarios de los estudiantes en general hacen hincapié en una actitud de resistencia hacia las clases de inglés, haciendo referencia a "la pereza" como un factor dominante en su percepción.

Por otro lado, se observa que los estudiantes de primaria demuestran una mayor disposición para embarcarse en el aprendizaje de este idioma, especialmente cuando el docente ingresa al aula con un nivel palpable de entusiasmo y presenta actividades dinámicas como ejercicios lúdicos, juegos, canciones y otras dinámicas divertidas. Es evidente que existe un vínculo directo entre la actitud del docente y el nivel de motivación que experimentan los estudiantes de primaria. Cuando los docentes irradian motivación, los estudiantes tienden a contagiarse de ese mismo espíritu.

En contraposición, cuando los docentes no logran transmitir un grado de motivación en su enseñanza, esta carencia se refleja directamente en la falta de motivación de los estudiantes. La actitud del docente se convierte en un factor determinante en la disposición de los estudiantes a participar activamente y sumergirse en el proceso de aprendizaje del idioma. En otras palabras, el entusiasmo y la dedicación del docente son ingredientes esenciales para estimular la motivación de los estudiantes en el contexto de la educación primaria.

Las Directivas de las Instituciones

Los directores y coordinadores de las instituciones también muestran carencias en cuanto a su nivel de inglés, así como en su conocimiento de pedagogía y didáctica en este idioma. A pesar de esto, ejercen presión sobre los docentes para que impartan la materia. Esto se debe a que el resultado obtenido en la prueba Saber 11 de inglés se convierte en un indicador determinante para calificar la categoría de la institución. Además, no cumplir con los Estándares Básicos de Competencias (DBA) y los estándares establecidos por el Ministerio de Educación en esta asignatura conlleva a posibles sanciones. En consecuencia, los docentes de inglés se ven sometidos a una evaluación anual basada en los resultados de dichos exámenes.

Percepciones y Representaciones Sociales del Inglés en el Contexto Rural de Rionegro-Antioquia

En el seno de toda la comunidad educativa, se comparte un consenso general en torno a la importancia del inglés. Sin embargo, se ha vuelto evidente que existe una falta de claridad acerca de cuál es el propósito concreto de aprender este idioma. Los docentes cuentan cómo muchos de los estudiantes son los primeros en sus familias en alcanzar la etapa de terminar la escuela, lo que ya plantea desafíos para la educación de estos niños y niñas que carecen de un apoyo académico en sus hogares. La incertidumbre reina sobre si estos jóvenes continuarán su educación en niveles superiores y, sorprendentemente, a nadie parece preocuparle que puedan no estar adquiriendo las habilidades en inglés.

Dentro de su contexto, el inglés carece de una utilidad práctica, ya que no existe acceso a dicho idioma en su entorno. En sus hogares, la televisión, la música y las dinámicas familiares se desarrollan en español. A pesar de que en la escuela se les enseñan algunas palabras en inglés, no se presenta una motivación evidente para emplearlas fuera del aula.

En sus casas, cuentan con dispositivos móviles y en ocasiones tabletas y computadoras, pero estos medios se utilizan principalmente para acceder a contenido en español. Las redes sociales desempeñan un papel crucial como fuente de información, y todas las interacciones en estas plataformas se realizan en español. Además, no se escucha música en inglés en sus hogares. Los géneros musicales predominantes son el reguetón, la música tropical o popular, lo que resulta en una falta de familiaridad con los sonidos del inglés y una escasa exposición a este idioma durante su tiempo de ocio.

Falencias en el Contexto Educativo Rural que no Favorecen un Ambiente Propicio para el Aprendizaje del Inglés

Infraestructura y Recursos Pedagógicos

En las tres instituciones educativas analizadas, se presenta una situación de limitación significativa en cuanto al acceso a recursos. La carencia de conectividad a internet es evidente, lo que se traduce en la falta de acceso a una herramienta esencial en la educación moderna. En adición, la ausencia de computadores o su estado inoperable agrava la situación, dejando a los docentes con escasas herramientas tecnológicas para enriquecer sus métodos de enseñanza. Además, se destaca la carencia de grabadoras para reproducir materiales de audio y, en una de las instituciones, se carece incluso de conexión eléctrica en las aulas.

Adicionalmente, es importante resaltar que los docentes carecen de un presupuesto asignado para la realización de fotocopias o la impresión de material didáctico. Este factor limita considerablemente la capacidad de los docentes para proporcionar a los estudiantes materiales visuales y complementarios que enriquezcan su experiencia de aprendizaje. Además, la falta de textos guía o recursos didácticos preestablecidos complica aún más el proceso de enseñanza, dejando a los docentes con la tarea de crear y diseñar su propio material educativo.

En el ámbito de la educación primaria, se evidencia un desconocimiento generalizado entre los docentes acerca de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) específicos para la enseñanza de inglés en esta etapa. Además, la ausencia de una malla curricular predefinida para el área de inglés complica la planificación de las lecciones y la dirección del aprendizaje en esta materia.

Formación Docente

En el ámbito de la educación primaria en estas instituciones, los docentes encargados de enseñar inglés presentan una diversidad de perfiles y actitudes frente a la tarea. A menudo, estos docentes son licenciados en educación preescolar o básica, sin una formación específica en la didáctica del inglés. En este grupo se encuentran personas de mayor edad que se acercan a su jubilación y que, debido a su experiencia previa, sienten cierta reticencia ante la idea de someterse a capacitaciones o tutorías en una nueva área de enseñanza. Responden con frases como: "Estoy a punto de jubilarme, no voy a comenzar algo nuevo después de tantos años enseñando de otra manera".

Por otro lado, existen docentes que están en una etapa intermedia de su carrera, con responsabilidades familiares y años de experiencia en la enseñanza, alrededor de una década. Estos docentes manifiestan que su tiempo se encuentra limitado por las obligaciones que ya tienen establecidas. Aunque ven con interés la posibilidad de capacitarse, consideran que la institución debería proporcionar el tiempo necesario para ello. Sugieren la idea de recibir un alivio en sus cargas de enseñanza para poder destinar tiempo dentro de la jornada escolar a la capacitación.

En contraste, un tercer grupo está compuesto por docentes jóvenes con menos de 10 años de experiencia. Estos educadores, criados en la era digital y expuestos a diversos estímulos, muestran entusiasmo por capacitarse y desean implementar nuevas estrategias en sus aulas. Sin embargo, su motivación se ve limitada por la falta de apoyo de otros docentes y la carencia de recursos pedagógicos adecuados. El trabajo que realizan a lo largo de un año a menudo se desvanece cuando los estudiantes avanzan de grado y son atendidos por otro docente que no continúa el proceso.

El proyecto con el cual se visitó estas instituciones tenía como producto central recursos educativos digitales. La poca acogida de estos recursos evidencia la desarticulación que tiene el gobierno central con las condiciones de la enseñanza en la ruralidad. No sólo los docentes y las instituciones no tienen como acceder a lo digital o multimedia en sus aulas, sino que tampoco los niños y niñas tienen acceso a internet en sus casas. A lo anterior se le suma que pocos en estas comunidades educativas tienen suficientes competencias TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) para manipular diferente material multimedia y lo más grave, sin inglés y sin pedagogía, no saben qué hacer con un audio, un video, una planeación, un libro, una guía o una aplicación para practicar inglés.

Conclusiones

En un análisis global, las conclusiones de este estudio convergen en la identificación de varios elementos críticos que afectan la enseñanza del inglés en instituciones educativas rurales.

En este contexto, los resultados del estudio revelan un conjunto de factores que convergen y aumentan el riesgo de que las comunidades rurales tengan dificultades para adaptarse al mundo actual. *La reticencia de los docentes hacia la enseñanza del inglés*, debido a la percepción de carga adicional y la carencia de incentivos tangibles, conlleva a una resistencia que obstaculiza la asimilación de nuevas pedagogías y la preparación de los estudiantes para la globalización.

Asimismo, el *enfoque limitado en la enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato* puede traducirse en una falta de preparación integral para los desafíos académicos y laborales actuales. La falta de motivación para aprender el inglés, sumada a la percepción de que su utilidad es limitada en el contexto local, aumenta la posibilidad de que los estudiantes rurales queden marginados en un mundo donde la comunicación en inglés es fundamental.

La actitud docente en el nivel de primaria también juega un papel crucial en la adaptación de los estudiantes. La falta de entusiasmo puede afectar negativamente la disposición de los estudiantes para aprender, limitando su confianza en sus habilidades y su capacidad para enfrentar cambios y desafíos futuros. Además, las presiones institucionales para cumplir con estándares evaluativos pueden reducir la flexibilidad curricular y limitar la exploración de temas relevantes para el mundo contemporáneo.

La desconexión entre la importancia percibida del inglés y su utilidad práctica plantea un desafío adicional. Esta falta de dirección en la educación puede aumentar el riesgo de que los estudiantes no adquieran las habilidades necesarias para abordar problemas actuales y aprovechar oportunidades internacionales. Las limitaciones en recursos y formación, tanto tecnológicos como pedagógicos, contribuyen a una educación deficiente que no equipa a los estudiantes para participar en la sociedad moderna.

En este panorama, *la adaptación de las políticas educativas a la realidad rural* se torna esencial. La falta de acceso a recursos digitales, junto con la escasa competencia en tecnologías de la información y comunicación, limita la adopción de herramientas educativas relevantes para el mundo actual. Esta desconexión puede aumentar el riesgo de que los estudiantes rurales queden excluidos de las oportunidades que ofrece la era digital.

En conclusión, la combinación de estos factores tiene un impacto considerable en el riesgo de las comunidades rurales para adaptarse al mundo actual. La falta de preparación en inglés, la limitada motivación estudiantil, la presión por resultados evaluativos, la desconexión entre percepción y utilidad, la carencia de recursos y la falta de adaptación de políticas educativas pueden llevar a un aumento de la vulnerabilidad de estas comunidades en un entorno globalizado y en constante cambio.

En conjunto, estas conclusiones reflejan la complejidad de los desafíos en la enseñanza del inglés en instituciones educativas rurales. Abordar estas problemáticas requerirá enfoques holísticos, ajustados a las realidades contextuales y a las necesidades individuales de los docentes y estudiantes involucrados.

De otro lado, la investigación revela claramente la necesidad imperante de un enfoque distinto en la enseñanza del inglés en entornos rurales. La evidencia recabada y las conclusiones derivadas resaltan la urgencia de implementar un plan de acción que se distinga de las estrategias urbanas convencionales.

En este sentido, resulta crucial compartir y desarrollar enfoques pedagógicos adaptados a las particularidades rurales, reconociendo las diferencias contextuales y considerando las limitaciones y fortalezas propias de estas comunidades. La mera aplicación de métricas y objetivos estandarizados del bilingüismo, diseñados mayormente para contextos urbanos, se muestra insuficiente y descontextualizada en entornos rurales.

La importancia de un cambio sustancial en la formación y desarrollo profesional de los docentes también se destaca con claridad en los hallazgos. Apoyar a los maestros en la creación de estrategias que respondan a las condiciones socioculturales únicas de sus aulas se vuelve esencial para lograr un intercambio cultural efectivo y un aprendizaje significativo.

En definitiva, la urgente necesidad de reevaluar y reformular los enfoques educativos en la enseñanza del inglés en la ruralidad es innegable. Se hace evidente que un plan de acción adaptado, que considere las particularidades rurales, permita una evaluación más adecuada y brinde apoyo a los educadores, es esencial para lograr un aprendizaje exitoso y relevante en estas comunidades. El análisis de la situación educativa en el entorno rural resalta la necesidad imperante de elevar la cualificación profesional de los docentes que operan en este contexto, especialmente en los niveles de primaria y secundaria. La carencia de asignaciones adecuadas y competencias específicas en estos niveles evidencia la demanda de una mayor preparación que aborde aspectos cruciales como la formulación de objetivos educacionales, la adaptación de contenidos al entorno rural y la implementación de metodologías que fomenten habilidades

prácticas esenciales para la vida cotidiana. La participación activa de los docentes en la construcción del currículo se erige como un pilar esencial, asegurando su pertinencia y alineación con las necesidades de los estudiantes. La utilización de guías educativas como herramientas para la reflexión y el aprendizaje colaborativo entre pares académicos emerge como un enfoque prometedor para fortalecer la base pedagógica.

En este contexto, se vislumbra la complejidad de implementar un modelo educativo rural, lo cual ha sido un desafío persistente durante décadas. La falta de dominio y comprensión profunda por parte de los docentes de este modelo sugiere una distancia considerable entre la teoría y la práctica. Esta brecha se refleja en la dificultad de mejorar los niveles académicos en zonas rurales, especialmente en lo que respecta a la enseñanza de lenguas extranjeras, una tarea igualmente desafiante en los contextos urbanos. Además, se destaca la urgencia de establecer una ruta pedagógica más efectiva para los docentes rurales, reconociendo el papel único que desempeñan en la comunidad. Su rol se diferencia notablemente del de sus contrapartes urbanas, exigiendo una mayor participación y protagonismo como actores fundamentales en el desarrollo educativo de la zona rural.

Ahora bien, en cuanto al diseño curricular y el establecimiento de objetivos educativos estandarizados, se encontró que los lineamientos que han influenciado a los países periféricos, como lo refleja el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), están arraigados en la protección del patrimonio cultural europeo. En el contexto nacional, es evidente que este enfoque ha permeado los estándares de la ley de bilingüismo y ha guiado la ejecución de proyectos enmarcados en los Planes de Desarrollo gubernamentales. Aunque estos lineamientos representan una tendencia recurrente, es importante reconocer que adoptar ciegamente las ideas de los países centrales sin considerar la realidad local puede resultar en un enfoque desvinculado

y poco adaptado a las particularidades de nuestra sociedad. En lugar de seguir un camino predefinido, es fundamental que se promueva una aproximación que tome en cuenta la riqueza y diversidad de nuestra cultura y contextos, permitiendo la creación de estrategias más efectivas y auténticas que beneficien verdaderamente a nuestra comunidad.

Por último, el análisis detallado de los esfuerzos realizados en Rionegro revela un panorama que suscita reflexiones importantes. A pesar de la considerable inversión monetaria y los incansables esfuerzos implementados en la enseñanza del inglés, es evidente que hasta el momento no se ha logrado un impacto significativo en el nivel de competencia en este idioma. La inversión económica, junto con la dedicación de tiempo y recursos, ha sido considerable y, sin duda, representa un compromiso palpable por parte del Municipio. Sin embargo, los resultados obtenidos, como lo reflejan las evaluaciones de las pruebas Saber 11 a lo largo de varios años, no muestran una mejora sustancial en los niveles de inglés.

Este hallazgo suscita preguntas relevantes sobre la eficacia de las estrategias implementadas y la adecuación de los enfoques pedagógicos en relación con los objetivos propuestos. Aunque es alentador reconocer los logros en términos de reconocimiento local y regional del programa, así como la capacitación y cualificación de docentes, la ausencia de un impacto significativo en el nivel de inglés de los estudiantes es un indicador que merece atención y reflexión.

Es esencial que la comunidad educativa y los responsables de la formulación de políticas se tomen el tiempo necesario para analizar y evaluar críticamente las metodologías, enfoques y planes de estudio actuales. Este análisis debe tener en cuenta las particularidades del contexto local, así como las necesidades y características de los estudiantes, para poder ajustar las estrategias de manera que se logre un avance real en el dominio del inglés.

En última instancia, la situación en Rionegro demuestra que la inversión económica por sí sola no garantiza un cambio significativo en los resultados educativos. Se requiere una combinación de enfoques bien planificados, adaptados a las realidades locales y a las necesidades de los estudiantes, así como una continua evaluación y ajuste de las estrategias implementadas. La búsqueda de una mejora sostenible en el nivel de inglés exige una reflexión profunda y la disposición de adaptar las estrategias en función de los resultados y de las condiciones cambiantes, con el objetivo último de brindar a los estudiantes la mejor preparación posible para enfrentar los desafíos del mundo globalizado.

Referencias

1. Abosi, O. y Koay, T. L. (2008). Attaining Development Goals of Children with Disabilities: Implications for Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 1-10.
2. Aguayza Solorzano, G. F. (2021). *Práctica de intervención: Diseño de un manual para el fortalecimiento de competencias blandas para el desarrollo profesional de los neograduados* [Informe de práctica de intervención, Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca-Ecuador].
3. Andrade, L. y Bedacarratx, V. (2017). Introducción a la obra de Hugo Zemelman y su aporte al estudio de sujetos sociales en Latinoamérica. Categorías, observaciones y reflexiones. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (52), 37-58. Recuperado en 24 de junio de 2023, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042017000200003&lng=es&tlng=es.
4. Art. 20. Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Febrero 8 de 1994. Congreso de la República de Colombia.
5. Art. 64. Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Febrero 8 de 1994. Congreso de la República de Colombia.
6. Baena, Y. B. A. y Toro, Y. F. T. (2019). *Diseño de una Política Lingüística Local: El Caso de Rionegro - Antioquia*. Repositorio Universidad Eafit. https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/13501/Yised_BaenaAristizabal_YennyFernanda_ToroHenao_2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y

7. Barrantes, L. (2017). Phillipson's Linguistic Imperialism Revisited at the Light of Latin American Decoloniality Approach. *Revista Electrónica Educare*. 22. 1. 10.15359/ree.22-1.1.
https://www.researchgate.net/publication/320071688_Phillipson's_Linguistic_Imperialism_Revisited_at_the_light_of_Latin_American_Decoloniality_Approach
8. Barrientos, W., Hurtado, C. y Jaimes, D. (2021). Marco conceptual. *La Experiencia Docente Rural en la Enseñanza del Inglés Bajo el Modelo Escuela Nueva*, Universidad Pontificia Bolivariana, pp.19-28.
9. Beck, U. (1998). *La Sociedad del Riesgo: Hacia una nueva modernidad* (Traducción al español). Ediciones Paidós Ibérica S.A.
10. Betancourt Cadavid, J. H. (2014). Travessias funcionais para a investigação com humanos, desde a obra de Hugo Zemelman. *Revista Lasallista de Investigación*, 11(1), 142-151.
11. Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development*. Cambridge University Press.
12. Bonilla, S. X. y Cruz-Arcila, F. (2014). Critical Socio-Cultural Elements of the Intercultural Endeavour of English Teaching in Colombian Rural Areas. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2), 117–133.
<https://doi.org/10.15446/profile.v16n2.40423>
13. Brettell, C. (2008). “Theorizing Migration in Anthropology: The Social Construction of Networks, Identities, Communities, and Globalscapes”, en C. Brettell y J. F. Hollifield (eds.). *Migration Theory*. New York-London: Routledge, pp. 83-159.

14. Byram, M. (1998). Cultural Identities in Multilingual Classrooms en J. Cenoz y F. Genesee (Eds.). *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Multilingual Matters.
15. Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico-epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta de moebio*, (43), 01-13.
16. Cervantes, C. C. V. (s. f.). CVC. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
17. *Clasificacion_planteles_examenes - Icfes*. (s. f.). Icfes.
https://www.icfes.gov.co/web/guest/Clasificacion_planteles_examenes
18. Constitución de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
19. Constitución de la República de Colombia. (2013). *Ley 115 de 2013 por medio de la cual se modifican los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones-ley de bilingüismo*. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1685875>
20. Correa, D. (2014). El Programa Nacional de Bilingüismo: Un Estudio Exploratorio en el Departamento de Antioquia, Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*.
21. Cummins, J. y Swain, M. (1992). *Bilingualism in Education*. Longman.
22. De Beco, G. (2009). *Right to Education Indicators based on the 4 As - Concept Paper (No. 1)*. <https://www.right-to-education.org/fr/node/243>

23. De la Morena, M., Burón, A. y Martín, M. (2012). Diferencias en los niveles de motivación por sexo, curso y tipo de centro educativo en el aprendizaje estratégico de la lengua extranjera. *Arbor*. 187. 225-230. 10.3989/arbor.2011.Extra-3n3149.
24. Equipo Colombia Bilingüe. (2016). *Diseñando una Propuesta de Currículo Sugerido de Inglés para Colombia* [PDF] (1.ª ed., Vol. 1). Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo%2016%20Dis e%C3%B1o%20Propuesta%20%20Curr%C3%ADculo%20Sugerido.pdf>
25. Fandiño-Parra, Y. J., Bermúdez-Jiménez, J. R. y Lugo-Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. *Colombia Bilingüe. Educ.*, 15(3), 363-381.
26. Galindo, J. (2015). El concepto de riesgo en las teorías de Ulrich Beck y Niklas Luhmann. *Acta Sociológica*, (67). <https://doi.org/10.1016/j.acso.2015.03.005>
27. González Huerta, B. (2012). Cooperación económica: del Plan Marshall al G-20 (1944-2012). *Mediterráneo económico* (22), 113-123. <http://www.publicacionescajamar.es/pdf/publicaciones-periodicas/mediterraneo-economico/22/22-341.pdf>
28. Guilloteaux, M.J. y Dörnyei, Z. (2008). Motivar a los estudiantes de idiomas: un aula-investigación orientada a los efectos de las estrategias motivacionales en la motivación de los estudiantes. *TESOL trimestral*, 42(1), 55-77.
29. Hamers, J. F. y Blanc, M. (1990). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University.
30. Han, B. (2014). *En el enjambre*. Herder Editorial.
31. Hornby, G. (2015). Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), 234-256.

32. Kazt, C. (2015). Peculiaridades del neoliberalismo en América Latina. *Pacarina del Sur*, 7(25), 1–18. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/72444#:~:text=El%20neoliberalismo%20hereda>
33. Ministerio de Educación de Colombia. (s. f.). *Colombia Aprende | La red del conocimiento*. Recuperado 20 de abril de 2020, de <https://www.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86689>
34. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). *Guía N° 22. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Imprenta Nacional.
35. Ministerio de Educación Nacional. (consultado julio 16, 2023). *Datos básicos de las instituciones educativas. SINEB*. <https://sineb.mineducacion.gov.co/bcol/app?service=page/BuscandoColegioBasico>
36. Ministerio de Educación Nacional. *Plan Nacional Colombia Bilingüe 2014-2018*
37. Ochoa, S. (2014) *El riesgo en la Sociología Contemporánea: De los riesgos sociales a los*
38. Ortega y Gasset, J. (1914). *Meditaciones del Quijote*. Madrid, España: Residencia de Estudiantes.
39. Pérez Zapata, S. E. (2010). *Territorio y desarrollo: Análisis de percepción en los municipios Rionegro y Sonsón - Oriente Antioqueño (Trabajo de grado)*. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Estudios Ambientales y Rurales, Maestría en Desarrollo Rural.
40. *Programa Nacional de Bilingüismo – Educación rinde cuentas*. (s. f.). <https://educacionrindecuentas.mineducacion.gov.co/pilar-1-educacion-de-calidad/programa-nacional-de-bilinguismo/>

41. Renta Davids, A. I., Aubert, A. y Tierno García, J. M. (2019). Influencia de la formación de familiares en la motivación del alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(81), 481-505.
42. Revista Dinero. (2019, noviembre 5). Colombianos siguen rajados en bilingüismo. Recuperado 20 de abril de 2020, de <https://www.dinero.com/pais/articulo/colombia-68-entre-100-en-dominio-del-ingles/278728>
43. Rico, A. P. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina: propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de educación inclusiva*, 3(2), 125-142.
44. Roldán Arroyave, A. M. y Peláez Henao, O. A. (2017). *Pertinencia de las políticas de enseñanza del inglés en una zona rural de Colombia: un estudio de caso en Antioquia*.
45. Ruiz Muñoz, M. M. (2014). El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas. *Sinéctica*, (43), 1-19.
46. Secretaría de Educación de Rionegro. *Plan Decenal de Educación 2016 – 2025: Rionegro ciudad y sociedad sostenibles*, Equide, 2017.
47. Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista iidh*, 40, 341-388.
48. Torres carrillo, A. y Torres Azocar, J. C. (2000). Subjetividad y Sujetos Sociales en la Obra de Hugo Zemelman. *Folios*, 12(12). Recuperado 11 de abril de 2020, de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdll/cgi-bin/library.cgi?c=co/co-014&a=d&d=HASH7259eb1969e92180a56d46.2#>
49. Ugas, G. 2007. *La educada ignorancia: Un modo de ser del pensamiento*. TAPECS.

50. Urreiztieta, V. (2004). La sociología interpretativa: globalización y vida cotidiana. *Espacio Abierto*, 13(3), 457–470. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/122/12213306.pdf>
51. Vargas, A. N., Tobón, G. C., Chaves, M. S., Cruz, R. H., Rincón, R. J. y Amézquita, S. W. (2014). *Reflexiones sobre lengua, etnia y educación (Spanish Edition)* (1ª ed.). Siglo del Hombre Editores.
52. Velasco, M. G. (2014). Lenguaje, sujeto y subjetividad: tras los hilos de las palabras. *Academicus*, 1(5), 4–9. Recuperado de http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art5_1.pdf

Anexo 1

Componentes de una práctica docente motivacional de L2

El siguiente gráfico es una adaptación y traducción por Cristina Hernández (2023) del sistema de Dörnyei, 2001.

Componentes de una práctica docente motivacional de L2

Adaptado de Dörnyei, 2001, pág. 29 citado por Guilloteaux, MJ y Dörnyei, Z. (2008).



Anexo 2

The 25 Observational Variables Measuring the Teacher's Motivational Practice

(Las 25 variables observacionales que miden la práctica motivacional del docente)

Traducción y adaptación al español por Cristina Hernández (2023) de la Tabla 2, p. 9, en Guilloteaux, M.J. y Dörnyei, Z. (2008)

<i>CRITERIO</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>
<i>Charla social</i>	Tener una charla informal (a menudo humorística) con los estudiantes sobre asuntos no relacionados con la lección
<i>Señalización (Signposting)</i>	Indicar explícitamente los objetivos de la lección o dar resúmenes retrospectivos del progreso ya realizado para la realización de los objetivos
<i>Declarar el propósito comunicativo o utilidad de la actividad</i>	Al presentar una actividad, mencionar su propósito comunicativo, su utilidad fuera el aula, su utilidad transversal o la forma en que encaja en la secuencia de actividades planificadas para la lección
<i>Establecer Relevancia</i>	Conectar lo que se tiene que aprender con la vida cotidiana (ej., dar ejemplos gramaticales con referencias a estrellas del pop)
<i>Promover valores integrados</i>	Fomentar el contacto con hablantes de L2 y productos culturales para explorar la cultura y comunidad de la L2

<i>Promover valores instrumentales</i>	Destacar el papel que juega la L2 en el mundo y cómo conocer la L2 puede ser potencialmente útil para los propios estudiantes, así como su comunidad
<i>Estimular la curiosidad o la atención</i>	Durante la presentación de una actividad, elevar las expectativas de los estudiantes de que la próxima actividad va a ser interesante y/o importante (por ejemplo, pidiéndoles que adivinen qué son va a hacer a continuación, o señalando la diversión, aspectos desafiantes o importantes de la actividad o contenidos a aprender)
<i>Andamiaje</i>	Proporcionar estrategias y/o modelos apropiados para ayudar a los estudiantes a completar una actividad con éxito (por ejemplo, el maestro piensa en voz alta mientras demuestra, recuerda a los estudiantes conocimientos previamente adquiridos o habilidades que les ayudarán a completar la actividad, o hacer una lluvia de ideas de una lista de estrategias para llevar a cabo la actividad)
<i>Promover cooperación</i>	Establecer una actividad de aprendizaje cooperativo, o alentar explícitamente a los estudiantes a ayudarse, ofreciendo sugerencias sobre la mejor manera de hacer esto
<i>Promover autonomía</i>	Ofrecer a los estudiantes una selección de actividades que los incluya en la toma de decisiones con respecto al tiempo para realizar una actividad, haciéndoles utilizar internet o investigar

	(por ejemplo, para presentaciones orales, proyectos y exhibiciones)
<i>Preguntas referenciales</i>	Hacer preguntas a la clase a las que el profesor aún no sabe la respuesta, incluyendo preguntas sobre la vida de los estudiantes
<i>Trabajo en grupo</i>	Los alumnos se mezclan, trabajan en parejas que van cambiando o trabajan en grupos (simultáneamente o presentando algo a toda la clase)
<i>Recompensa tangible</i>	Ofrecer a los estudiantes recompensas tangibles (por ejemplo, dulces o stickers) por participar con éxito en una actividad
<i>Personalización</i>	Crear oportunidades para que los estudiantes expresen significados personales (por ejemplo, experiencias, sentimientos, opiniones)
<i>Elementos de interés, Creatividad y fantasía</i>	La actividad contiene material ambiguo, paradójico, problemático, controvertido, contradictorio, incongruencia o es exótico; se conecta con intereses, valores, creatividad, fantasía o despierta su curiosidad (por ejemplo, predecir y confirmar actividad)
<i>Desafío intelectual</i>	La actividad presenta un desafío intelectual (por ejemplo, se trata de un desafío de memoria, problema o resolver acertijos, descubrir algo, superando obstáculos, evitando trampas o encontrando información oculta)

<i>Tarea con un producto tangible</i>	Los estudiantes trabajan en la producción de un resultado tangible (por ejemplo, un cartel, un folleto)
<i>Competencia individual</i>	La actividad involucra un elemento de competencia (reto) consigo mismo
<i>Competencia por equipos</i>	La actividad involucra un elemento de competencia (reto) en grupos
<i>Retroalimentación neutra</i>	Repasar las respuestas de un ejercicio con la clase sin comunicar ninguna expresión de irritación o crítica personal
<i>Retroalimentación del proceso</i>	Centrarse en lo que se puede aprender de los errores que se han cometido y del proceso de producir la respuesta correcta
<i>Promover la autocorrección o de compañeros</i>	Animar a los estudiantes a corregir sus propios errores, revisar su propio trabajo o revisar/corregir el trabajo de sus compañeros
<i>Elogios efectivos</i>	Ofrecer elogios por el esfuerzo o logro que sea sincero, específico (es decir, más que simplemente decir “¡Buen trabajo!”), y en consonancia con el logro del estudiante. N.B. Retroalimentación de una habilidad (“Eres muy bueno en inglés”) o elogios implicando comparación social (“Lo hiciste mejor que nadie en la clase”) no se registran como elogios eficaces.
<i>Aplausos de la clase</i>	Celebrando el éxito de un estudiante o grupo, la toma de riesgos, o el esfuerzo aplaudiendo (ya sea espontáneamente o siguiendo la dirección del maestro)