



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**Línea de Investigación NILE-IPC: Enseñanza, aprendizaje y evaluación de la
Lengua Extranjera**

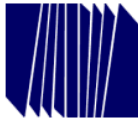
**PERCEPCIONES Y SIGNIFICADOS DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN
INGLÉS EN CONTEXTOS RURALES DESDE UNA PERSPECTIVA COLABORATIVA**

**Tesis Doctoral presentada como requisito para optar al grado de Doctor en
educación**

Autora: Adriana Camila Gamboa Murcia

Tutora: Dra. Rovimar Serrano Gómez

Caracas, diciembre 2025



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

N° 20260134-57-158

**“PERCEPCIONES Y SIGNIFICADOS DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA
EN INGLÉS EN CONTEXTOS RURALES DESDE UNA PERSPECTIVA
COLABORATIVA”**

***POR: Adriana Camila Gamboa Murcia
Pas. BA270295***

Tesis del **Doctorado de Educación**, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los 12 días del mes de diciembre de 2025.



Dra. Rovimar Serrano Gómez
C.I. N.- 11.489.815
(Tutora)



Dra. Noemí Frías Durán
C.I. N.- 4.576.822



Dra. Adriana González
C.I. N.- 13.564.518



Dr. Alvaro Faraco
C.C.- 72.159.233



Dra. Audy Castañeda
C.I. 7.957.237



Dedicatoria

A Dios por la oportunidad de vida y poder culminar este sueño,

A mi madre: mi querida Miriam Murcia y hermanos Juan Pablo y Cristian por su apoyo incondicional,

A mis hijos Valeria y Sebastián Navarro por su espera y compañía, A Ramiro Marroquín por nunca soltar mi mano.

A la Dra, Rovimar quien me ha guiado este proceso, y ha sido tan incondicional.

LISTA DE CONTENIDO

Introducción	13
MOMENTO I	17
CONDICIONES DEL ENTORNO	17
Aproximación al fenómeno de estudio	17
Interrogantes	23
Propósitos específicos	24
Dimensión Ontoepistemológica	30
MOMENTO II	32
NAVEGANDO HACIA NUEVAS PERSPECTIVAS	32
Antecedentes	32
Antecedentes internacionales	33
Antecedentes Nacionales	39
Competencia comunicativa como pilar de aprendizaje- enseñanza del idioma inglés	43
Competencia comunicativa escrita en el idioma inglés	44
Proceso de aprendizaje	45
Aprendizaje colaborativo en los entornos rurales	46
Recursos educativos digitales una posibilidad para la enseñanza del idioma del inglés	47
Bases Legales que apoyan la enseñanza de un idioma extranjero	48
Plan Decenal de Educación	49
Marco Común de Referencia, un análisis para comprender este estudio	49
La UNESCO y sus orientaciones para la enseñanza de un idioma extranjero	50
Marco regulatorio para la Educación Primaria y Educación Rural en Colombia	51
Proyectos de éxito en Colombia: Una experiencia con la “Escuela Nueva” volvamos a la gente	51
Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en Colombia	52
Programas para la educación	53

MOMENTO III	53
Abordaje Metodológico. Brújula Investigativa	53
Bajo la lupa de un Paradigma	54
Recorriendo el sendero metodológico	55
Enfoque orientador de la presente investigación	55
Describiendo el escenario rural	56
Informantes clave	58
Técnicas de recolección de información	60
Técnicas de Interpretación de Información	61
El proceso de categorización un mecanismo para comprender el fenómeno a estudiar	62
Momentos del Círculo Hermenéutico según Gadamer	64
Estructuración de las categorías	65
Triangulación de la información	66
<i>Contrastación</i>	67
<i>Teorización</i>	67
<i>Fiabilidad y Credibilidad</i>	68
Criterios Éticos asumidos en la presente investigación	69
MOMENTO IV	70
DE LA INFORMACIÓN AL CONOCIMIENTO: UN VIAJE REVELADOR	70
Análisis de los Resultados de la Investigación	70
<i>Entrevista a los Docentes</i>	70
1. <i>Integración</i>	72
2. <i>Aprendizaje colaborativo y estrategias pedagógicas</i>	74
3. <i>Motivación y percepción del inglés</i>	76
4. <i>Escritura en inglés: Entre la teoría y la práctica</i>	77
Categoría 1. Contexto educativo y profesional	79
Categoría 2. Enseñanza del inglés en contextos rurales	84
Categoría 3. Motivación y aprendizaje de los estudiantes	94
Categoría 4. Formación docente y capacitación	104
Categoría 5. Futuro de la enseñanza del inglés en contextos rurales	112
Categoría 7. Análisis hermenéutico	131
Guion de entrevista para estudiantes	136
MOMENTO V	143
SINFONÍA DE HALLAZGOS: DEVELANDO PERCEPCIONES Y SIGNIFICADOS	143
Hacia la armonía entre lo teórico-práctico en la educación de Quípama	144
<i>Categoría 1. Contexto educativo y profesional</i>	146
<i>Contexto Rural Específico de Quípama</i>	147

Cartografía de hallazgos: Redes Semánticas, Nubes de Conceptos y Árboles de Ideas	148
<i>Categoría 2: Percepciones y Significados de la Enseñanza del inglés.</i>	
<i>Subcategoría 2.1: Propósito y Teleología</i>	149
La Enseñanza del Inglés en Contextos Rurales: Un Desafío Polifónico	149
El Contexto Educativo y Profesional: Una Realidad Multifacética	150
<i>Categoría 3: Prácticas Pedagógicas y el Modelo Escuela Nueva</i>	151
<i>Categoría 4: Actores y sus Perspectivas</i>	152
Diálogo Intertextual: Teoría y Praxis en el Escenario Rural	153
<i>Categoría 5: Evaluación y Equidad. Subcategoría 5.1: Desafíos de la Evaluación</i>	154
Un Nuevo Vocabulario para la Enseñanza del Inglés en Contextos Rurales	154
<i>La Urgencia de lo "Metodológico" y lo "Práctico"</i>	155
<i>"Entrevistar Material Niño": La Voz del Estudiante como Recurso Pedagógico</i>	155
<i>La Dimensión Afectiva del Aprendizaje: "Sentir" y "Gracia":</i>	155
<i>La Evaluación Crítica de las Estrategias</i>	156
La Importancia del Contexto	156
Perspectivas de Subcategorías emergentes	156
La Multidimensionalidad de la Enseñanza del inglés	156
"Aprendizaje y Enseñanza" vs. "Limitado, Dificultad y Acceso": Tensión entre Potencial y Obstáculos	157
"Material 33", "Libro 10" y "Escuela 10": La Precariedad de la Infraestructura Educativa	157
"Niño 31", "Estudiante 99" y "Familia 12": El Estudiante y su Contexto Familiar	157
"Investigación 17" y "Aplicación 16": El Ciclo entre Teoría y Práctica	158
Profundizando en el Contexto Rural: Más Allá de las Carencias	158
El Rol del Docente: Agente de Transformación Social	159
Desafíos y Oportunidades para la Investigación	159
Proceso de Socialización	163
Planeación de la socialización	163
Desarrollo del encuentro	164
<i>Prácticas pedagógicas y colaboración docente</i>	165
<i>Condiciones tecnológicas y desafíos contextuales</i>	166
<i>Proyecciones y propuestas de mejora</i>	167
<i>Espacio de retroalimentación: "Conversemos"</i>	167
<i>Voces de los actores sociales</i>	168
Generación de propuestas	169
<i>Socialización de los resultados</i>	169

<i>Cierre</i>	170
(D.RR# 1) “Necesitamos actividades de escritura más conectadas con lo que viven los niños”	170
(D.R# 2) “Sería bueno tener materiales básicos... aunque sean hechos por nosotros mismos”	170
(D.R# 3) “Me gustaría fortalecer más el trabajo entre los mismos estudiantes”	170
(D.R# 3) “Quisiera usar más actividades lúdicas que mezclen dibujo, escritura y pronunciación”	171
(D.R# 5) “Siento que necesitamos capacitarnos más, porque uno también aprende con ellos”	171
(D.R# 6) “Sería bueno aprovechar más la tecnología cuando tengamos conexión”	171
(D.R# 7) “Quiero que la clase de escritura sea más dinámica, no sólo copiar”	171
CAPÍTULO VI	172
UN CIERRE ABIERTO A NUEVAS MELODÍAS	172
Reflexiones Finales	172
Aportes teóricos conclusivos sobre Percepciones y significados	172
<i>Aportes de la investigación</i>	173
Aportes metodológicos	174
Aportes prácticos	175
Recomendaciones	175
<i>A las instituciones educativas:</i>	175
<i>A los formadores de docentes:</i>	175
<i>A los responsables de política pública:</i>	176
Recomendaciones para futuras investigaciones	176
Limitaciones del estudio	176
REFERENCIAS	178
Anexo A-1	185
Consentimiento informado:	185
Autorización	186
Anulación del Consentimiento	186
Acuerdo de Consentimiento Informado	187
Autorización	188
Anexo A-2	191
Modelo de entrevista no estructurada para estudiantes.	191
Entrevista a Profundidad Semiestructurada proyecto de tesis denominado	193
Anexo A-3	195

Anexo A-4	196
Anexo A-5	197
Anexo A-6	198
RESUMEN CURRICULAR DE LA AUTORA	198
ADRIANA CAMILA GAMBOA MURCIA	198
Anexo A-7	198
RESUMEN CURRICULAR DE LA TUTORA	198

LISTA DE FIGURAS

Figura 6. Socialización en el Auditorio en la sede principal de la institución de Quípama	172
--	-----

Lista de Gráficos

Gráfico 1. Red Semántica del Contexto Educativo y profesional	79
Gráfico 2. Nube de conceptos del Contexto Educativo y profesional	80
Gráfico 3. Red Semántica de la Enseñanza del inglés en contextos rurales	84
Gráfico 4. Nube de Conceptos de la Enseñanza del inglés en contextos rurales	88
Gráfico 5. Red Semántica de Motivación y aprendizaje de los estudiantes	94
Gráfico 6. Nube de conceptos de Motivación y aprendizaje de los estudiantes	98
Gráfico 7. Red Semántica de Formación docente y capacitación	103
Gráfico 8. Nube de conceptos de Formación docente y capacitación	106
Gráfico 9. Red semántica de Futuro de la enseñanza del inglés en contextos rurales	111
Gráfico 10. Nube de conceptos de Futuro de la enseñanza del inglés en contextos rurales	115
Gráfico 11. Red semántica de Competencias digitales	121
Gráfico 12. Nube de conceptos de Competencias digitales	124
Gráfico 13. Red semántica de Análisis hermenéutico	129
Gráfico 14. Nube de conceptos de Análisis hermenéutico	131

Lista de Tablas

Tabla 1. Descripción Informantes Claves	60
Tabla 2. Análisis interpretativo de las respuestas	134
Tabla 3. Agenda de esta socialización	166



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**PERCEPCIONES Y SIGNIFICADOS DE LA ENSEÑANZA DE
LA ESCRITURA EN INGLÉS EN CONTEXTOS RURALES DESDE UNA
PERSPECTIVA COLABORATIVA**

Autora: Adriana Camila Gamboa Murcia
Tutora: Rovimar Serrano Gómez
Caracas, junio de 2025

RESUMEN

La presente investigación responde a una necesidad identificada en el municipio de Quípama, Boyacá (Colombia), donde se evidencia la importancia de fortalecer la enseñanza del inglés según las demandas sociales del contexto. En este sentido, el estudio se orienta hacia la competencia escrita en inglés en entornos educativos rurales, los cuales enfrentan desafíos asociados a la baja conectividad y a la limitada disponibilidad de recursos tecnológicos. El propósito del estudio fue indagar las percepciones y significados de la enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales desde una perspectiva colaborativa. La investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y el método fenomenológico hermenéutico de Gadamer, que permitió comprender las experiencias subjetivas de los participantes. La recolección de información se realizó mediante entrevistas no estructuradas, grupos focales y observaciones participantes. De acuerdo con la postura teórica asumida, el estudio establece la distinción entre adquisición, entendida como un proceso natural de interiorización del lenguaje, y didáctica, referida a las prácticas pedagógicas que orientan su enseñanza formal. Esta diferenciación permitió interpretar, desde la hermenéutica gadameriana, las dinámicas que configuran los procesos de enseñanza y aprendizaje en los escenarios rurales. Entre los principales hallazgos, se reconoció la necesidad de consolidar un entramado pedagógico colaborativo que responda a las condiciones particulares de las comunidades rurales en Quípama. Asimismo, se comprendieron los sentidos y significados que la comunidad educativa atribuye a la enseñanza de la escritura en inglés, evidenciando que la colaboración favorece experiencias de aprendizaje contextualizadas. Estos resultados aportan al fortalecimiento de la calidad educativa rural al ofrecer orientaciones pedagógicas acordes con sus realidades.

Palabras clave: Área rural, competencias digitales, escritura del inglés, perspectiva colaborativa.

Introducción

La presente investigación surge del interés por comprender el proceso educativo asociado a la enseñanza de la competencia escrita en inglés, considerando las particularidades del contexto rural del municipio de Quípama, en el departamento de Boyacá. En esta línea, Harmer (2007) destaca que, aunque el número de hablantes de otras lenguas supera al de hablantes de inglés, este idioma continúa desempeñando un papel fundamental en ámbitos como el comercio, la educación y la tecnología. Su importancia se hace aún más evidente en el entorno digital, donde históricamente ha predominado, pese a la creciente diversificación lingüística.

Este interés emergió a partir de diversos factores develados tanto en diálogos con directivos docentes, como en la lectura de los diversos planes de aula, y desde experiencia personal como investigadora.

Uno de los aspectos más significativos fue que varios de los docentes encargados de esta área no son licenciados en idiomas extranjeros; en su mayoría cuentan con formación en educación básica primaria. Como consecuencia, su enfoque en la enseñanza del inglés tendía a centrarse en prácticas escritas, principalmente mediante actividades como completar textos, palabras e imágenes, lo cual limitaba el desarrollo integral de la competencia comunicativa en dicha lengua. El contexto geográfico y social en el que se enmarca esta investigación es rural y presenta condiciones particulares que inciden directamente en el proceso educativo. El municipio de Quípama cuenta con tres instituciones educativas oficiales: la I.E. Divino Niño Cormal, la I.E. Técnica Nuestra Señora de la Paz y la I.E. La Floresta.

Estas instituciones, que operan bajo la modalidad de Escuela Nueva, enfrentan importantes retos para garantizar una educación de calidad, especialmente en lo que respecta al acceso a herramientas tecnológicas y a la educación específica de los profesores responsables de la enseñanza del inglés. Sin embargo, también se identifican aspectos que favorecen el aprendizaje, especialmente cuando las actividades implican un componente práctico. Este tipo de trabajo motiva a los estudiantes y promueve un mayor compromiso en la adquisición de materiales y en el desarrollo de las clases. Asimismo, las familias se involucran con mayor interés al

reconocer la importancia de este proceso. En esta línea, Madrid y Corral (2018) señalan que “se entiende como individuo bilingüe aquel que posee un grado considerable de competencia en el proceso de adquisición de una segunda lengua” (p. 181), lo cual respalda la necesidad de potenciar competencias relacionadas con el inglés. El propósito general de la investigación fue indagar, desde un enfoque cualitativo, acerca del proceso pedagógico de la competencia escrita del inglés en contextos rurales, comprendiendo los sentidos que los actores educativos construyen alrededor de esta práctica y sus posibilidades de transformación mediante estrategias colaborativas e integradoras.

De acuerdo a lo relacionado con el uso de las TIC en el sector rural, el presente estudio buscó indagar en las percepciones y significados de la enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales desde una perspectiva colaborativa, este trabajo investigativo se dio, porque es necesario comprender y analizar los procedimientos de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en sectores rurales. La siguiente investigación se divide en las siguientes etapas: Indagación teórica, conformación de la red de informantes clave, realización de entrevistas, análisis de las entrevistas, categorización y triangulación, construcción teórica, sustentación de la tesis, La metodología empleada corresponde al enfoque cualitativo, desde el paradigma interpretativo y el método fenomenológico, apoyado en el círculo hermenéutico de Gadamer.

Esta investigación se inscribió en el Núcleo de Investigación en Lenguas Extranjeras del Instituto Pedagógico de Caracas (NILE-IPC), en la línea de investigación denominada “Enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lengua extranjera”. Dicha línea tiene como propósito fortalecer las habilidades comunicativas en lenguas extranjeras, así como fomentar una visión del mundo abierta, orientada a la oportunidad, la transformación y el cambio. La relevancia de esta investigación radica en que responde a una necesidad pedagógica, social y cultural en los contextos rurales: brindar a los estudiantes oportunidades reales para mejorar su competencia en una lengua extranjera, una habilidad clave para su integración en la sociedad. A lo largo de la historia, la humanidad ha buscado comprender y explicar los fenómenos que influyen en su vida cotidiana, y la educación constituye uno de los medios

fundamentales Para ello, han empleado diversos procesos, métodos y caminos que les permitan conocer su propia naturaleza y, en consecuencia, generar interrogantes que buscan respuestas sobre las múltiples realidades que los rodean. En este contexto, la adquisición de competencias en diferentes campos del conocimiento es fundamental para diversificar y ampliar la comprensión del mundo.

La presente investigación se estructura en siete momentos interrelacionados que permiten comprender de manera integral el proceso de enseñanza y aprendizaje de la competencia escrita en inglés en contextos rurales.

El **primer momento**, denominado “*Condiciones del entorno*”, aborda la necesidad de comprender el desarrollo de dicha competencia en zonas rurales, reconociendo las limitaciones en recursos, conectividad y formación docente. A partir del análisis del contexto educativo, se busca fortalecer los procesos pedagógicos mediante el uso de estrategias colaborativas y herramientas digitales que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje del inglés escrito en las escuelas rurales. El **segundo momento**, “*Navegando hacia nuevas perspectivas*”, expone los fundamentos teóricos y antecedentes que sustentan la investigación. En este apartado se destacan los aportes de diversos autores y enfoques pedagógicos que respaldan la integración de las TIC y las estrategias colaborativas en la enseñanza del idioma inglés. Estos fundamentos teóricos permiten validar el estudio y orientar el fortalecimiento tanto de la práctica docente como del aprendizaje de la escritura en inglés.

El **tercer momento**, “*Abordaje metodológico: brújula investigativa*”, describe el enfoque metodológico adoptado. La investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, bajo un enfoque cualitativo, y utiliza como método el fenomenológico-hermenéutico, sustentado en el círculo hermenéutico de Hans-Georg Gadamer. Las técnicas de recolección de información incluyeron entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación participante. Este enfoque permitió comprender las experiencias subjetivas de los participantes y los significados que atribuyen al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en sus contextos particulares.

En el **cuarto momento**, “*De la información al conocimiento: un viaje revelador*”, se analizan los resultados obtenidos sobre la enseñanza de la escritura en inglés en los contextos rurales de Quípama, Boyacá. A partir de las entrevistas a docentes y

estudiantes, se identificaron limitaciones tecnológicas, deficiencias en la formación docente y baja motivación estudiantil como factores que afectan el aprendizaje del inglés. No obstante, también se evidenció la creatividad y resiliencia pedagógica de los maestros, quienes adaptan recursos y estrategias colaborativas a las condiciones del entorno. Las redes semánticas y nubes de conceptos reflejan cómo lo global y lo local se entrelazan en las prácticas educativas. En este sentido, se propone que la enseñanza del inglés trascienda el ámbito académico y se convierta en un medio para fortalecer la identidad rural y abrir oportunidades de desarrollo. El **quinto momento**, titulado “*Sinfonía de hallazgos: desvelando percepciones y significados*”, presenta el análisis e interpretación de los hallazgos obtenidos a partir de las narrativas de los docentes participantes. Estas narrativas, centradas en la enseñanza de la competencia escrita en inglés, permiten comprender las percepciones, experiencias y significados asociados al uso de las TIC y a las prácticas pedagógicas colaborativas. Asimismo, se destacan los desafíos y oportunidades que emergen en los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma, ofreciendo una visión reflexiva y contextualizada de la realidad educativa rural.

Finalmente, el **sexto momento**, “*Un cierre abierto a nuevas melodías*”, reúne las reflexiones finales de la investigación, integrando los aportes teóricos, metodológicos y prácticos obtenidos a lo largo del estudio. Se resalta la importancia de la comunicación, el aprendizaje colaborativo y el uso de las TIC como medios para fortalecer las prácticas pedagógicas. Además, se proponen recomendaciones dirigidas a las instituciones educativas, los docentes y las políticas públicas, con el fin de mejorar la calidad y la equidad en la enseñanza del inglés en contextos rurales. El cierre invita a continuar promoviendo procesos educativos significativos, pertinentes y contextualizados, que respondan a las realidades y potencialidades del entorno rural.

MOMENTO I

CONDICIONES DEL ENTORNO

Aproximación al fenómeno de estudio

A lo largo del tiempo, la humanidad ha desarrollado múltiples formas de comprender los fenómenos que influyen en su vida cotidiana, acudiendo a distintos procesos y métodos para explicar la realidad. En este sentido, la adquisición de competencias en diversos campos permite ampliar el conocimiento y responder a las demandas actuales del entorno. Entre estas habilidades, la escritura en inglés constituye una herramienta relevante, pues facilita el acceso a información, oportunidades académicas y participación en escenarios globales. Su desarrollo puede fortalecerse mediante el uso de recursos tecnológicos que dinamizan la enseñanza–aprendizaje, amplían las fuentes de información y contribuyen a consolidar las demás competencias del área de inglés.

En este marco, la enseñanza de la competencia escrita en inglés se alinea con el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible, que promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Fortalecer esta competencia contribuye a que los estudiantes accedan a mejores oportunidades en el futuro, independientemente de las condiciones propias de la ruralidad. Además, este propósito se relaciona con la importancia del aprendizaje colaborativo como estrategia para potenciar experiencias significativas. En coherencia con ello, la educación actual exige integrar los tres saberes, ser, saber y saber hacer, los cuales deben promoverse en consonancia con los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras.

En coherencia con lo anterior, la enseñanza del inglés debe orientarse al fortalecimiento de los tres saberes. El *ser* comprende el desarrollo de actitudes, valores y habilidades socioemocionales; el *saber* se relaciona con la adquisición de

conocimientos; y el *saber hacer* implica la capacidad de aplicar lo aprendido en diferentes contextos. Bajo esta perspectiva, la educación rural requiere integrar procesos investigativos que permitan comprender las percepciones y significados que la comunidad educativa atribuye a la enseñanza de la escritura en inglés desde un enfoque colaborativo. De este modo, los tres saberes se articulan para potenciar la competencia escrita y promover el uso pertinente de las tecnologías digitales, garantizando que todos los estudiantes accedan a un aprendizaje de calidad y sostenible.

En este escenario, es importante reconocer que la educación rural en Colombia se desarrolla bajo la modalidad de *Escuela Nueva*, pero muchas de sus sedes permanecen marginadas pese a las inversiones y programas estatales. La falta de vías de acceso, energía y conectividad evidencia un desfase entre las políticas educativas y las realidades de los territorios, situación que exige que el docente asuma un rol fundamental como orientador de procesos formativos de calidad. Estas condiciones permiten comprender por qué esta investigación se orienta a identificar vacíos en la enseñanza del inglés, especialmente en la socialización de clases y en el uso pedagógico de las TIC. Las reuniones periódicas con docentes muestran que, en muchos casos, prevalecen metodologías tradicionales caracterizadas por clases magistrales, pasivas y poco dinámicas, donde el uso de recursos tecnológicos es limitado o inexistente. Esta realidad confirma la necesidad de explorar prácticas colaborativas e integradas a las tecnologías que fortalezcan la competencia escrita en inglés en el contexto rural.

A estas limitaciones se suma la escasez de recursos para la adquisición de libros y materiales. Según los directivos docentes, los fondos asignados a través del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) son insuficientes, lo que afecta el desarrollo de las clases y contribuye al desinterés de algunos estudiantes. La falta de material bibliográfico, tal como expresan los informantes clave, obliga a los docentes a buscar constantemente nuevas estrategias y recursos para apoyar su labor y motivar a los estudiantes en el aprendizaje del inglés. Además, se identifica otro desafío: la migración de jóvenes y familias en busca de mejores oportunidades en el extranjero. Muchos de ellos enfrentan dificultades relacionadas con el idioma, lo

que evidencia la importancia de fortalecer, incluso desde la escuela rural, competencias básicas en inglés que puedan facilitar su adaptación en otros contextos.

En la competencia escrita del área de inglés, y de acuerdo con Hymes (1974), esta puede entenderse como la habilidad para participar en la sociedad como un comunicador activo y eficiente. Desde esta perspectiva, se reconoce una realidad que representa un reto: el aprendizaje del inglés y el desarrollo de sus competencias en contextos rurales en Colombia. Este desafío se profundiza debido a que cada institución educativa enfrenta condiciones particulares, acompañadas de múltiples dificultades que inciden en la labor docente cotidiana, especialmente al integrar las TIC y otras estrategias orientadas a la construcción de conocimiento.

En este sentido, la presente investigación busca destacar las percepciones y significados que adquiere la enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales desde una perspectiva colaborativa. El propósito es comprender esta realidad y explorar cómo es posible reinventar las prácticas pedagógicas para fortalecer los aprendizajes de manera significativa. El estudio se desarrolla con la participación de la comunidad educativa de tres instituciones del municipio de Quípama, en el departamento de Boyacá.

Esta investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, pues busca comprender las percepciones y significados que los docentes y estudiantes otorgan a la enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales. A través de la observación y el diálogo reflexivo, se pretende analizar cómo el trabajo colaborativo y el uso de las TIC contribuyen al fortalecimiento de esta competencia. De esta manera, la investigación cualitativa permite interpretar las realidades educativas, reconocer los retos y destacar las experiencias significativas que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la ruralidad.

Las tres Instituciones Educativas oficiales con las que cuenta el municipio de Quípama son: I.E. Divino Niño Cormal, ubicada en la inspección de Cormal sector rural, N° de Dane 215580000521 que cuenta con 7 sedes, continúa I.E. Técnica Nuestra Señora de la Paz, se encuentra situada en Calle 11 N0. 6-40 en el municipio de Quípama sede central está integrada de una sede de básica media, una post-primaria y 13 sedes rurales N° Dane 21558000041, finalizamos con la I.E. La Floresta

ubicada en el sector poblado de Floresta identificada con número DANE 215580000017, dirección vereda La Floresta Inspección la Ye, Con 6 sedes rurales, las 3 instituciones educativas junto en sus sedes trabajan bajo la modalidad escuela nueva, son oficiales.

Se propuso llevar a cabo un estudio riguroso y exhaustivo de diversas experiencias e investigaciones previas relacionadas con los constructos que orientan este trabajo, con el propósito de analizar su pertinencia, alcances y posibilidades de adaptación para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la competencia escrita en inglés en contextos rurales del país. Este esfuerzo no busca únicamente aportar al cuerpo existente de conocimiento, sino también abrir un camino que motive la participación de otros investigadores y genere contribuciones que incidan en los estándares básicos de calidad, los derechos básicos de aprendizaje y los lineamientos curriculares del área. De este modo, se aspira a aportar elementos que favorezcan el desarrollo de una política pública orientada al fortalecimiento de estos procesos educativos.

En este sentido, aunque en la enseñanza de lenguas extranjeras se promueve un enfoque integral que articula la competencia oral y escrita, esta investigación se centra exclusivamente en la competencia escrita en inglés, ya que el estudio se desarrolló en el sector rural y allí se debe iniciar una transformación educativa desde las aulas y con los recursos existentes de la mano de los rurales, mientras se genera capacitación por parte del ministerio del bilingüismo para así avanzar. La enseñanza de una lengua extranjera se concibe como una ciencia cuyo objeto de estudio, según Antich (1986), es “la enseñanza de lenguas extranjeras como medio de comunicación oral y escrita” (p. 11). Esto implica no solo el desarrollo de conocimientos, hábitos y habilidades en los estudiantes, sino también la formación de competencias que les permitan utilizar la lengua extranjera como un instrumento para su desarrollo personal, académico y social

Con este propósito se busca fortalecer la competencia escrita en inglés mediante la articulación de las tecnologías digitales y su aplicación en contextos rurales, integrándose con enfoques de aprendizaje colaborativo. La educación, entendida como un proceso transformador, no se limita a la transmisión de

conocimientos, sino que contribuye a la formación integral de sujetos capaces de incidir positivamente en su calidad de vida y en su entorno, orientados por valores como la verdad, la justicia, la sabiduría, la libertad, el respeto y la solidaridad, fundamentales en la dinámica educativa. En este marco, la investigación se orienta a comprender las percepciones y significados que adquiere la enseñanza de la escritura en inglés en dichos contextos, desde una perspectiva colaborativa que potencie el uso pertinente y efectivo de las herramientas tecnológicas. Asimismo, se reconoce la relevancia de las tecnologías de la información y la comunicación en la transformación de los procesos formativos y en el fortalecimiento de la competencia escrita del idioma inglés, atendiendo a las demandas y dinámicas del contexto actual.

En este marco, diversos estudios evidencian la relación entre aprendizaje colaborativo, tecnologías digitales y desarrollo de la competencia escrita en inglés. Durand et al. (2021) destacan que el trabajo colaborativo favorece la comunicación oral y escrita en ambientes de apoyo, fortaleciendo la confianza del estudiante y preparando su desempeño en contextos globales. De manera complementaria, Alpusig et al. (2020) evidencian que el uso de aplicaciones móviles para la enseñanza del inglés, integrado con estrategias colaborativas, potencia la producción escrita y motiva a los estudiantes al ofrecerles entornos innovadores mediados por tecnologías digitales. Estas investigaciones sustentan la pertinencia de analizar cómo, en contextos rurales, la integración de las TIC y el aprendizaje colaborativo puede contribuir al fortalecimiento de la competencia escrita en inglés.

En Colombia se han intensificado las investigaciones que buscan brindar aportes para mejorar la calidad educativa enfocada en relación TIC educación rural, aprendizaje colaborativo y el dominio en alguna o algunas competencias en el segundo idioma. Desde 1994, en la Ley General de Educación 1125 resaltó la necesidad de aprender una lengua extranjera y encontramos aportes significativos los cuales son: La enseñanza del inglés en los contextos rurales colombianos bajo diferentes modelos educativos y estrategias estos estudios analizan, aplicadas en la enseñanza del inglés en contextos rurales colombianos para mejorar la educación destacamos Buitrago (2017) *"El inglés en la zona rural de Colombia: aplicación del modelo Working with people"*. Este trabajo se centra en la aplicación del modelo - el

método Content-based y los ambientes de aprendizaje en la enseñanza del inglés en Subia, Cundinamarca, desde una perspectiva colaborativa.

Acercamiento Histórico al Contexto local de la Investigación

El presente estudio se orienta en comprender las percepciones sobre la enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales desde una perspectiva colaborativa las percepciones y significados de la enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales desde una perspectiva colaborativa. Este estudio se sitúa en el municipio de Quípama, ubicado en el departamento de Boyacá, Colombia. Quípama es un municipio con una rica historia y tradición, tiene sus raíces en el periodo de la colonización española. Según la leyenda, en la región habitaban los muzos, un pueblo indígena valiente y próspero. Fue en este contexto donde surgió la figura del Cacique Itoco, un líder que contaba con grandes riquezas como joyas, oro y esmeraldas. Sin embargo, lo que más valoraba eran sus dos hijas Quípama e Ibama, a quienes protegía con gran devoción.

Con la presencia de los españoles en el territorio, el cacique temió por la seguridad de sus hijas y, como acto simbólico y espiritual, decidió ofrecerlas en ofrenda, convirtiéndolas a cada una en un pueblo. De allí nacen los nombres de Quípama e Ibama, que aún hoy identifican a estas localidades. Esta leyenda, ampliamente conocida en la región, forma parte del patrimonio cultural y literario local, destacándose como un relato emblemático de resistencia, identidad y espiritualidad ancestral. El municipio de Quípama, además de su riqueza cultural, se caracteriza por un entorno natural privilegiado. Su relieve montañoso y diverso alberga extensas áreas verdes, abundante vegetación, fuentes hídricas, imponentes cascadas y una gran variedad de fauna. Esta conexión con la naturaleza hace de Quípama un territorio rico en historia y en recursos ambientales, que forman parte del día a día de sus habitantes y del entorno educativo rural en el que se enmarca este estudio.

Este contexto geográfico, histórico y sociocultural ofrece un escenario propicio para explorar cómo se percibe y se construye la enseñanza de la escritura en inglés en comunidades rurales, así como, las posibilidades de fortalecerla desde un enfoque colaborativo que reconozca las particularidades del territorio y promueva una educación contextualizada y transformadora. En este contexto, se encuentran

ubicadas las tres Instituciones Educativas que tiene el municipio de Quípama, son I. E. Divino Niño Cormal que cuenta con 7 sedes, continúa I. E. Técnica Nuestra Señora de la Paz, cuenta, una sede central de básica media, una post-primaria y 13 sedes, finalizamos con la I.E. la Floresta ubicada en el sector poblado de la con 6 sedes rurales, las 3 instituciones en sus sedes trabajan bajo la modalidad escuela nueva, de carácter oficial.

Como se mencionó anteriormente la modalidad de escuela nueva “volvamos a la gente” es un modelo educativo multigrado, que se maneja en las sedes rurales del país donde se orientan con unas guías y cada estudiante maneja sus contenidos de acuerdo a las diferentes necesidades del contexto o épocas del año. Es una forma de auto- aprendizaje, se pretende integrar en el aula los estudiantes para que entre ellos interactúen, y de acuerdo a la orientación propuesta los estudiantes superen ciertas dificultades de escritura y pronunciación en el idioma inglés. Al integrar un aprendizaje colaborativo se pretende que en conjunto los estudiantes potencialicen habilidades, y fortalezcan sus saberes en el área de inglés. Por lo anterior surgen diversos escenarios que modifican una realidad.

Interrogantes

Para guiar el desarrollo del presente estudio, se plantean una serie de interrogantes que buscan esclarecer los aspectos fundamentales del fenómeno estudiado. Estas preguntas orientan el análisis y permiten profundizar en la comprensión de los procesos, desafíos y oportunidades relacionados con la presente investigación.

¿Cómo comprenden los docentes y estudiantes rurales el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura en inglés dentro de sus contextos escolares?

¿De qué manera se manifiestan y se viven las prácticas pedagógicas empleadas para enseñar la escritura en inglés en las sedes rurales del municipio de Quípama?

¿Qué sentidos y significados otorga la comunidad educativa al uso de estrategias colaborativas en el aprendizaje de la escritura en inglés?

¿Cómo influyen las condiciones contextuales rurales, tiempos comunitarios, dinámicas familiares, labores agrícolas, distancias y estacionalidades, en las experiencias de enseñanza y aprendizaje de la escritura en inglés?

¿Qué comprensiones emergen sobre el papel de las tecnologías digitales en el fortalecimiento de la competencia escrita en inglés en estos contextos rurales?

Propósito general

Comprender los sentidos y significados que emergen en torno a la enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales, desde una perspectiva colaborativa, a partir de las experiencias de la comunidad educativa.

Propósitos específicos

Develar cómo los docentes rurales otorgan sentido a la enseñanza de la escritura en inglés desde prácticas colaborativas en sus contextos escolares.

Interpretar las comprensiones que tienen los miembros de la comunidad educativa sobre su experiencia con la escritura en inglés en un entorno rural.

Indagar las condiciones pedagógicas y tecnológicas que median el proceso de la escritura del inglés en las sedes rurales del municipio de Quípama.

Reflexionar sobre las posibilidades que ofrece la colaboración en la construcción de sentidos compartidos alrededor de la enseñanza de la producción escrita en inglés.

Justificación

El fortalecimiento de habilidades básicas en inglés particularmente de la escritura constituye un elemento esencial para garantizar que los estudiantes accedan a oportunidades académicas, sociales y laborales en un mundo cada vez más interconectado y competitivo. La competencia escrita no solo permite comunicarse de manera efectiva, sino que también favorece la participación activa en escenarios globales donde el inglés funciona como lengua franca. En este marco, la integración pertinente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación se convierte en un recurso decisivo, pues posibilita que los estudiantes accedan, gestionen y produzcan información de manera oportuna y significativa. Su uso en los procesos pedagógicos contribuye a dinamizar las prácticas de aula y a generar experiencias de aprendizaje más interactivas, motivadoras y acordes con las exigencias del siglo XXI.

Desde una dimensión ontológica, la enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales se configura como un reto complejo que refleja realidades sociales, culturales y educativas diversas. En Colombia, cada institución rural enfrenta condiciones particulares que afectan profundamente la labor docente: limitaciones de conectividad, escasez de recursos, distancias geográficas, dinámicas comunitarias y exigencias laborales propias del campo. Estas circunstancias inciden directamente en el aprendizaje del inglés y hacen que la orientación de la competencia escrita adquiera un carácter desafiante. En este sentido, la presente investigación busca comprender las percepciones y significados que emergen alrededor de la enseñanza de la escritura en inglés desde una perspectiva colaborativa, con el propósito de interpretar cómo dichas prácticas pueden reinventarse y fortalecerse. El estudio se desarrolla con la comunidad educativa de tres instituciones del municipio de Quípama, Boyacá, lo que permite situar la comprensión en una realidad socioeducativa concreta.

En cuanto a la dimensión epistemológica, se acoge la postura de Jaramillo (2003), quien plantea que la adecuación del conocimiento implica la relación sujeto, objeto, sujeto y la validez de las comprensiones que surgen de dicha relación. Desde esta perspectiva, la investigación se orienta a realizar un análisis riguroso de experiencias previas y estudios relevantes, con el fin de identificar cómo pueden ser

adaptados y fortalecidos los constructos pedagógicos relacionados con la competencia escrita en inglés en zonas rurales. No se busca únicamente construir un cuerpo teórico, sino también aportar a la reflexión sobre los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje, promoviendo la consolidación de políticas educativas que respondan a las necesidades reales de la ruralidad.

Por otro lado, desde una dimensión axiológica y teleológica, esta investigación reconoce que la educación es un motor de transformación personal y social. Formar estudiantes integrales implica atender no solo al conocimiento disciplinar, sino también al desarrollo socioemocional, ético y ciudadano. En este marco, los valores como la justicia, la verdad, la sabiduría, la libertad, el respeto y el amor constituyen pilares indispensables que orientan la vida humana y deben estar presentes en toda práctica educativa. La enseñanza de la escritura en inglés, por tanto, no se reduce a una habilidad lingüística, sino que también promueve capacidades que contribuyen a la dignidad humana y a la construcción de una convivencia pacífica y justa.

En coherencia con estas dimensiones y con la necesidad de transformar las prácticas de enseñanza en contextos rurales, este constructo busca fortalecer, a través del aprendizaje colaborativo, la incorporación de innovaciones pedagógicas que favorezcan la construcción de la escritura en inglés mediante el uso pertinente de las TIC. La intención es que los estudiantes de las sedes rurales que conforman las tres Instituciones Educativas del municipio de Quípama accedan a experiencias educativas más significativas y acordes con las demandas actuales. Esta proyección se alinea con el Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026, el cual establece, en su desafío estratégico número 6, la necesidad de “impulsar el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías para apoyar la enseñanza, la construcción de conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación, fortaleciendo el desarrollo para la vida” (p. 17).

También el Plan Decenal de Educación, señala que desde la enseñanza ahí la necesidad de: “Garantizar el seguimiento y acompañamiento a los planes de incorporación TIC de las instituciones del Sector Educativo”; y complementa mencionando que desde la infraestructura, “garantizar la infraestructura tecnológica y las condiciones físicas y de conectividad de las instituciones educativas oficiales en

todo el territorio nacional, priorizando las zonas con mayores necesidades” (p. 45) y finalmente hay referencias sobre los lineamientos específicos están enfocados en impulsar el desarrollo de la población rural a través de la educación, tal como lo señala el numeral “articular las entidades del Estado para aumentar la conectividad de las instituciones educativas en el sector rural” (p. 60). En esta misma línea, el Octavo Desafío Estratégico reafirma la importancia de priorizar el desarrollo de la población rural mediante la educación. Asimismo, en el numeral 5 se proponen estrategias educativas orientadas a asegurar que la apropiación de las TIC por parte de los actores del sistema sea crítica, participativa, pertinente y adecuada. Por su parte, el numeral 6 se enfoca en fomentar la gestión del conocimiento mediante el uso apropiado de las TIC.

En este sentido, las TIC están concebidas para desempeñar diversas funciones, y en este estudio su aplicación se centra en facilitar que los niños escriban con fluidez, desarrollen estrategias de comprensión lectora, interactúen, potencien su agilidad mental y apliquen los conocimientos adquiridos. Por ello, estas herramientas pueden utilizarse en todas las áreas del conocimiento. Cabe destacar que su uso no se limita a un espacio o momento específico, ya que el estudiante puede acceder a ellas según sus necesidades. Con la implementación y uso del presente constructo, se espera mejorar los resultados de aprendizaje, gracias a la facilidad de manejo y a la adaptación de las TIC según las características del contexto. Además, permiten acceder a la consulta y complementación de información, siempre que se cuente con conexión a Internet durante su uso.

Considerando la importancia de adquirir un segundo idioma en las instituciones educativas rurales y de dar cumplimiento a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional sobre el uso de las TIC como herramienta de apoyo pedagógico, resulta fundamental familiarizar a los estudiantes con el inglés de manera dinámica e interactiva. Esto permite no solo desarrollar un dominio adecuado de la competencia escrita, sino también fortalecer otras habilidades básicas del idioma, contribuyendo a un aprendizaje integral y significativo. El desarrollo de habilidades básicas en el inglés como la oralidad y la escritura, se convierte en una herramienta esencial en toda persona que aspire a un adecuado dominio de esta segunda lengua, dicha

competencia se convierte en un requisito fundamental para garantizar igualdad de condiciones en un mundo competitivo, abierto a la economía y la globalización. De igual forma, el uso apropiado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) resulta indispensable para que los estudiantes se mantengan comunicados y accedan a la información de manera eficiente. Cuando estas herramientas apoyan los procesos educativos, potencian el aprendizaje y favorecen el desarrollo de competencias necesarias para enfrentar los retos del contexto actual.

El uso de estas herramientas en los procesos de enseñanza y aprendizaje permite que las actividades educativas se desarrollen de manera más dinámica, atractiva e interactiva, favoreciendo la participación activa de los estudiantes. De esta forma, se promueve un aprendizaje significativo, acorde con los avances tecnológicos del siglo XXI y las exigencias de la educación moderna. Además, estas herramientas facilitan la integración de los contenidos y el acceso a información de manera flexible, contribuyendo a que los estudiantes adquieran competencias de manera más efectiva y contextualizada. Este constructo busca contribuir y fortalecer, a través del aprendizaje colaborativo, el acercamiento a nuevas formas de trabajar en la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades de escritura en inglés, promoviendo la participación activa de los estudiantes y la integración de estrategias innovadoras en el aula. de la escritura en inglés utilizando las TIC para que los estudiantes de las de las sedes rurales de primaria del municipio de Quípama tengan acceso a material de trabajo innovador para el desarrollo del inglés como asignatura.

Las TIC están diseñadas para cumplir diversas funciones y, en el ámbito educativo, su aplicación en este caso se orienta a la creación de actividades dirigidas a la enseñanza, con el propósito de favorecer en los niños la escritura fluida, el desarrollo de estrategias de comprensión lectora, la interacción, la agilidad mental y la aplicación de los conocimientos adquiridos. En este contexto, dichas herramientas pueden implementarse en todas las áreas del conocimiento, siempre que se adapten a las necesidades e intereses de los participantes. Cabe resaltar, además, que su utilización no se limita a un espacio o momento específico, puesto que los estudiantes tienen la posibilidad de acceder a ellas en el momento en que lo requieran. El presente estudio se enmarca en la línea de investigación denominada Investigación en

tecnologías, comunicación y educación, la cual favorece el desarrollo de experiencias innovadoras y de procesos de evaluación como mediadores para la transformación del ámbito escolar. Estas acciones buscan optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje y promover la solución de problemas en distintos contextos educativos y organizacionales.

Dimensión Ontoepistemológica

Dentro de este segmento, resulta necesario enmarcar la presente investigación considerando la manera en que el investigador vive y asume la realidad (ontología) y la interpreta a partir de lo observado (epistemología). En este contexto, se describen las bases onto-epistemológicas que orientan el estudio titulado “Percepciones y significados de la enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales desde una perspectiva colaborativa”, el cual sostiene que el conocimiento es legítimo y se valida a partir de la información que emerge de la realidad.

Según Guba y Lincoln (1994), en su artículo Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa, la ontología en estudios cualitativos se centra en la esencia de la realidad y en cómo esta es comprendida y construida por los individuos. En este enfoque, se asume que la realidad es comprensible, pero también dinámica, ya que cambia con el tiempo bajo la influencia de condiciones sociales, políticas, culturales, económicas, étnicas y de género. Estas transformaciones se manifiestan en estructuras que, aunque consideradas "reales", son percibidas como construcciones sociales susceptibles de interpretación y cuestionamiento, y no como entidades inmutables.

El investigador desempeña un rol clave en la generación de conocimiento. Desde la epistemología, la investigación cualitativa se concibe como un enfoque que permite comprender y generar conocimiento a partir de la interpretación y el análisis profundo de las experiencias humanas. En este sentido, se reconoce que el conocimiento lejos de ser una representación imparcial de la realidad, está condicionado por las vivencias, creencias y puntos de vista tanto del investigador como de los participantes en el estudio, en cuanto a subjetividad y contexto la epistemología en la investigación cualitativa destaca el saber es subjetivo y depende

del contexto, los resultados en el estudio son una mediación de creencias y vivencias, lo que implica que el investigador y el objeto de estudio están interrelacionados, y esta conexión impacta en el desarrollo del proceso de investigativo, él saber se da mediante el vínculo comunicativo entre el investigador y los sujetos del estudio.

La epistemología reconoce que el conocimiento no es estático, sino que puede transformarse a medida que se incorporan nuevas informaciones y se generan comprensiones más profundas. Este enfoque se vincula con la perspectiva constructivista, que plantea que las realidades son dinámicas y susceptibles de modificación a lo largo del tiempo. En este sentido, los estudios cualitativos utilizan métodos que permiten explorar y comprender los testimonios y los significados que los individuos atribuyen a sus acciones, proporcionando así una visión contextualizada y enriquecida de los fenómenos estudiados.

Esto abarca técnicas como entrevistas, grupos focales y observaciones, que son apropiadas para capturar la complejidad de las realidades sociales para finalizar. Por consiguiente, la ontología se entrelaza estrechamente con la epistemología, ya que se considera que el investigador y el objeto de investigación están interconectados. En este estudio, orientado a comprender las percepciones sobre la enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales, la realidad se concibe como una construcción compartida entre el investigador y los participantes, lo cual se alinea con el paradigma interpretativo y el enfoque fenomenológico-hermenéutico adoptado.

MOMENTO II

NAVEGANDO HACIA NUEVAS PERSPECTIVAS

Antecedentes

Con el propósito de profundizar en la investigación titulada Percepciones y significados de la enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales desde una perspectiva colaborativa, el presente capítulo se centra en los antecedentes internacionales y nacionales, así como en las bases teóricas y conceptuales relacionadas con los constructos propuestos. Además, se consideran los fundamentos del marco legal, sustentados en la Ley General de Educación y en otras normativas que respaldan los procesos educativos. Este análisis permite establecer un acercamiento riguroso a investigaciones previas, las cuales constituyen una base sólida para interpretar y reafirmar los constructos en el contexto de estudio. En línea con lo indicado por la UPEL (2023), el marco referencial contribuye a organizar los “antecedentes relacionados con la investigación y la contextualización teórica” (p. 36), fortaleciendo la fundamentación del presente trabajo.

Antecedentes internacionales

A nivel internacional, Centeno (2023) desarrolló un estudio doctoral en la Universidad Autónoma de Querétaro orientado al diseño de un modelo de formación continua en competencias digitales docentes mediante entornos virtuales de aprendizaje. Su propósito fue fortalecer las habilidades digitales de los maestros de educación básica, identificadas como prioritarias en diagnósticos institucionales. El estudio se inscribe en un proceso metodológico híbrido con un diseño mixto explicativo secuencial, combinando análisis cualitativo y cuantitativo.

Los hallazgos muestran que las competencias digitales constituyen un componente fundamental de la práctica pedagógica contemporánea y que existe una diferencia conceptual relevante entre competencias digitales generales y competencias digitales docentes. Este antecedente ofrece un soporte teórico útil para

comprender el papel de la tecnología en los procesos educativos y respalda la pertinencia de analizar cómo las tecnologías digitales pueden contribuir, en contextos rurales, al fortalecimiento de la competencia escrita en inglés. Sin embargo, a diferencia del estudio de Centeno, cuyo énfasis recae en el diseño e implementación de un modelo formativo, la presente investigación, desde una postura hermenéutica inspirada en Gadamer, no busca proponer modelos de intervención, sino comprender cómo los actores educativos significan la experiencia de aprender y enseñar la escritura en inglés, incluyendo el uso de herramientas tecnológicas disponibles.

Por su parte, Fernández y Jurado (2023) estudiaron el desarrollo de competencias digitales docentes en zonas rurales del Perú, empleando un enfoque mixto apoyado en indicadores del Marco Común de Competencias Digitales (MCCD). Los resultados evidencian mejoras significativas en alfabetización digital, comunicación, gestión de información y uso seguro de datos, así como en la capacidad de generar contenido en entornos digitales. Este estudio demuestra que, aun en contextos rurales con limitaciones, la tecnología puede convertirse en un recurso pedagógico significativo.

Aunque este antecedente guarda cercanía temática con el presente trabajo, particularmente por su interés en comprender el papel de las tecnologías en escenarios rurales, difiere en su orientación metodológica y en su propósito. Mientras Fernández y Jurado se apoyan en mediciones y análisis comparativos (pretest y postest) para establecer avances cuantificables, la presente investigación se distancia de dicha perspectiva, optando por un enfoque cualitativo hermenéutico que busca interpretar los sentidos y significados que los docentes y estudiantes atribuyen a sus prácticas de escritura en inglés. Esta distinción metodológica también implica una diferencia epistemológica: no se trata de verificar niveles de competencia, sino de comprender la experiencia vivida en relación con la escritura en una lengua extranjera, en el marco de dinámicas comunitarias, agrícolas, temporales y culturales propias de la ruralidad quipameña.

A partir de los antecedentes revisados, puede afirmarse que existe un consenso internacional respecto a la importancia de fortalecer las competencias digitales docentes. Sin embargo, las investigaciones previas abordan este fenómeno

desde enfoques predominantemente evaluativos o formativos. El presente estudio, en cambio, asume una postura interpretativa que reconoce que la enseñanza del inglés, especialmente la escritura, no puede explicarse únicamente desde la adquisición lingüística o el uso de recursos tecnológicos, sino desde la interacción de factores didácticos, contextuales y culturales. Por ello, se suscriben los aportes de los estudios que destacan la relevancia de la tecnología en la enseñanza, pero se toma distancia de las aproximaciones centradas en mediciones estandarizadas, para priorizar la comprensión situada de la experiencia educativa rural.

En este sentido, Alves de Souza (2022) presentó la tesis titulada *La enseñanza de lenguas en una perspectiva plurilingüe en contextos transfronterizos*, desarrollada en la Universidad de Valladolid (España), en la que analiza el caso del estado de Acre, Brasil. Su estudio constituye un referente para comprender cómo la enseñanza de lenguas debe adaptarse a realidades culturales, sociales y territoriales particulares, especialmente en contextos rurales o con dinámicas lingüísticas complejas. El objetivo general consistió en explorar el contexto educativo transfronterizo del estado de Acre con el fin de identificar su potencial desde una perspectiva plurilingüe.

La metodología se estructuró como un plan de investigación de carácter abierto y flexible, propio de los estudios cualitativos y del enfoque etnográfico. Este diseño permitió observar, registrar, clasificar y analizar la realidad educativa desde un proceso inductivo e ideográfico, orientado a comprender los fenómenos situados en tiempos y espacios específicos. El estudio desarrolló una interpretación sustentada en descripciones profundas del contexto, triangulación de información y análisis de las prácticas discursivas vinculadas a la enseñanza de lenguas. Los hallazgos permitieron proponer orientaciones para integrar la dimensión plurilingüe en documentos oficiales, considerando que la investigación se desarrolló en la frontera Brasil–Perú–Bolivia, donde las relaciones sociales evidencian la coexistencia de usos lingüísticos múltiples y dinámicos.

A pesar de ello, el estudio enfrentó limitaciones relacionadas con la dificultad de acceso al territorio, dada la ubicación geográfica del campo de investigación, así como la escasa claridad de las orientaciones curriculares derivadas del aislamiento

de las escuelas. Estas condiciones incidieron en la implementación y seguimiento de ciertas prácticas pedagógicas.

Este antecedente resulta pertinente para la presente investigación, en tanto subraya la importancia de comprender la enseñanza de lenguas desde las condiciones reales del territorio, aspecto especialmente relevante para el municipio de Quípama. Al igual que en el estudio de Alves de Souza, las prácticas docentes y los significados atribuidos al aprendizaje del inglés en zonas rurales están mediadas por factores estructurales, como el acceso limitado, las dinámicas comunitarias y la disponibilidad de recursos, que condicionan la posibilidad de desarrollar competencias comunicativas, en este caso la escritura en inglés. Además, la perspectiva cualitativa, interpretativa y situada adoptada en aquel estudio ofrece un marco metodológico coherente con la hermenéutica gadameriana asumida en esta tesis, en tanto permite comprender cómo los actores educativos otorgan sentido a sus experiencias y cómo construyen interpretaciones contextualizadas sobre la enseñanza y el aprendizaje del idioma.

Mediante un análisis detallado, diversos estudios han identificado estrategias pedagógicas que fortalecen la producción escrita en inglés cuando se consideran las características y necesidades de los aprendices en contextos rurales. En esta línea, la tesis doctoral de León (2023), desarrollada en la Universidad Nacional de La Plata, constituye un referente relevante para este estudio. Su investigación, titulada “Entorno virtual Moodle: intervención metacognitiva y promoción del aprendizaje autorregulado del inglés como lengua extranjera”, analizó cómo las estrategias metacognitivas apoyadas en Moodle inciden en el aprendizaje autorregulado de la lectura y la escritura en inglés a nivel superior. Para ello, empleó una metodología mixta, diseño cuasi-experimental con integración interpretativa que permitió comprender tanto los efectos medibles de la intervención como las percepciones de los participantes.

Los hallazgos de León evidencian que el uso de Moodle favorece la autonomía, el acceso a recursos educativos y la continuidad del aprendizaje más allá del entorno presencial. No obstante, también documenta limitaciones asociadas a la conectividad y disponibilidad de equipos, situación que dialoga directamente con los desafíos presentes en los contextos rurales de esta investigación. Su estudio resalta, además,

el rol fundamental del docente como orientador y mediador del proceso formativo, especialmente cuando se implementan actividades interactivas que promueven la motivación y la participación.

La propuesta metodológica de León estructura la autorregulación en dos dimensiones: (1) lectura, trabajada desde la prelectura, lectura y poslectura; y (2) escritura, abordada mediante las fases de preescritura, redacción, revisión, edición y publicación. Estas categorías resultan pertinentes para este estudio, pues ofrecen referentes para comprender cómo los docentes rurales organizan sus prácticas de enseñanza de la escritura en inglés y cómo los estudiantes otorgan sentido a este proceso.

En esta misma línea, García (2022) desarrolló la investigación titulada “Adaptaciones en Aprendizaje Colaborativo Soportado por Computadora”, realizada en la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE), Argentina. Su objetivo general consistió en dotar a la herramienta COLLAB de mecanismos que permitieran compartir la autoría de contenidos educativos en pequeños grupos colaborativos, integrando adaptaciones según los estilos de aprendizaje y rasgos de personalidad de los estudiantes. La metodología combinó enfoques teóricos, metodológicos y experimentales orientados a fortalecer el Aprendizaje Colaborativo Soportado por Computadoras (ACSC) mediante procesos de personalización.

Entre los principales resultados se destacan la elaboración de un estado del arte sobre adaptación y personalización en e-learning; la ampliación de COLLAB con funcionalidades ajustadas a los estilos de aprendizaje; la validación experimental de la propuesta; y la divulgación científica de los avances. Esta investigación respalda el constructo de aprendizaje colaborativo y confirma que los estilos de aprendizaje influyen en la adaptación de contenidos y en la navegación dentro de entornos tecnológicos. Sus aportes permiten fundamentar propuestas educativas mediadas por tecnología, relevantes para comprender e interpretar las prácticas de enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales colaborativos, como se plantea en este estudio.

De igual forma, Álvarez (2023) desarrolló la investigación titulada “Políticas públicas y actitudes ante el desarrollo rural en zona rural en estancamiento”, un

estudio de caso aplicado a la comarca de Guadix (Granada) para la Universidad de Granada. El propósito central de esta tesis fue analizar las problemáticas asociadas con la sostenibilidad demográfica y socioeconómica del territorio, así como identificar posibilidades de desarrollo que puedan orientar políticas públicas pertinentes para contextos rurales.

La metodología adoptada por Álvarez resulta especialmente relevante para el presente estudio, ya que combina enfoques deductivos e inductivos mediante un diseño mixto. El uso de análisis estadístico para los datos cuantitativos, junto con un enfoque cualitativo inductivo basado en grupos de discusión, permitió comprender de manera integral tanto las condiciones estructurales como las percepciones y significados construidos por los actores rurales. Esta articulación metodológica dialoga directamente con el enfoque interpretativo que orienta la investigación actual sobre la enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales, en la medida en que muestra la necesidad de recuperar la voz de los sujetos y de atender las particularidades socioculturales que condicionan sus prácticas educativas.

Entre los hallazgos, Álvarez evidenció que las poblaciones rurales presentan rezagos estructurales en diversos ámbitos, educativo, social y económico, problemática que también emerge en los testimonios recogidos mediante entrevistas no estructuradas en el presente estudio. De igual manera, la investigación destaca fenómenos comunes con la ruralidad colombiana, como la persistencia de desigualdades, el peso de las responsabilidades laborales que llevan a los jóvenes a abandonar sus estudios y la presencia de población analfabeta. Estas coincidencias no solo permiten establecer paralelos entre ambos contextos, sino que refuerzan la pertinencia de un enfoque metodológico que priorice la comprensión profunda de las experiencias y significados de los actores educativos rurales, tal como se propone en esta tesis.

Continuando en esta línea, los aportes metodológicos de Álvarez (2023) fortalecen la construcción del marco teórico y justifican la elección de estrategias cualitativas interpretativas en el estudio, especialmente el uso de entrevistas no estructuradas para acceder a las percepciones de docentes y estudiantes sobre la enseñanza de la escritura en inglés desde una perspectiva colaborativa.

El estudio de García et al. (2022), “La escuela rural en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria: un campo por explorar”, aporta elementos fundamentales para analizar la presencia o ausencia del enfoque rural en los programas de formación docente. Su investigación emplea un análisis documental de guías docentes mediante categorización y codificación en Atlas.ti, estrategia que resulta pertinente para mi investigación por la rigurosidad con que aborda el tratamiento y organización de datos cualitativos.

Los hallazgos evidencian una limitada integración del tema rural en la formación inicial del profesorado español, situación que repercute en las prácticas docentes y en la comprensión de las particularidades pedagógicas, sociales y culturales del campo. Esta conclusión resulta significativa para mi estudio, pues en las entrevistas no estructuradas docentes de las sedes rurales expresaron percepciones similares, reconociendo que su formación inicial no contempló lo rural ni la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos multigrado. Esta coincidencia refuerza la pertinencia de recuperar sus testimonios como insumo central para la comprensión de las prácticas de enseñanza de la escritura en inglés en estas zonas.

La metodología empleada por García et al., basada en la codificación cualitativa y el análisis sistemático de categorías, se relaciona directamente con el proceso analítico de mi investigación. De forma similar, en el estudio presente se realiza una codificación emergente e interpretativa de las entrevistas, lo que permite identificar regularidades, tensiones y significados atribuidos por los informantes clave sobre la enseñanza de la escritura en inglés. El aporte de este antecedente radica en la fundamentación metodológica para organizar y analizar información cualitativa desde una perspectiva rigurosa y coherente con el enfoque hermenéutico adoptado.

Antecedentes Nacionales

Luego de revisar antecedentes internacionales, se consideran también investigaciones nacionales que aportan elementos útiles para comprender la enseñanza del inglés en Colombia desde una perspectiva metodológica coherente con esta tesis. En este sentido, González (2021) desarrolló un estudio doctoral titulado “Constructos teóricos sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés como idioma extranjero desde el enfoque pedagógico colaborativo virtual”, cuyo propósito fue

construir un corpus teórico sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera fundamentado en el enfoque colaborativo mediado por tecnología.

El estudio se enmarcó en una metodología cualitativa, bajo el paradigma interpretativo y el método fenomenológico-hermenéutico, lo cual resulta pertinente para esta investigación, dado que ambos trabajos buscan comprender las percepciones y significados que los actores educativos atribuyen a sus prácticas pedagógicas. En el caso de González (2021), la descripción del proceso metodológico evidencia un interés por explorar las experiencias de docentes y estudiantes mediante la interpretación profunda de sus discursos, estrategia que coincide con la postura metodológica del presente estudio, basado igualmente en entrevistas no estructuradas y en la interpretación situada del contexto rural.

Los hallazgos de González muestran que la enseñanza del inglés en la institución analizada se sustentaba en un enfoque tradicional centrado en la memorización y el trabajo individual. No obstante, al incorporar el aprendizaje colaborativo, los estudiantes fortalecieron habilidades sociales y lograron asumir responsabilidades compartidas orientadas hacia metas comunes. Esta transición metodológica resulta significativa para la presente investigación, pues permite comprender cómo la colaboración transforma las prácticas de aula, elemento que aparece reiteradamente en los testimonios de los informantes rurales, quienes manifiestan que “cuando trabajamos entre todos, los niños se sienten más confiados y se ayudan para escribir mejor” (E. DR# 2).

En relación con las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de información, se recurrió a la entrevista en profundidad, entendida como un recurso que permite develar la realidad de la enseñanza del inglés en contextos diversos. Este procedimiento resulta clave para el presente estudio, dado que posibilita acceder a los significados, percepciones y prácticas pedagógicas que configuran la enseñanza de la escritura en inglés en zonas rurales. En el caso revisado, la entrevista aplicada a un grupo de estudiantes de grado 11° en otro departamento evidencia cómo, incluso en ciudades que se presumen dotadas de recursos humanos y tecnológicos, la pandemia reveló limitaciones significativas en conectividad, infraestructura y manejo didáctico de herramientas digitales. Este antecedente metodológico respalda la

pertinencia de emplear entrevistas no estructuradas en este estudio, al permitir comprender cómo las condiciones reales influyen en las prácticas de enseñanza y en los procesos colaborativos que emergen en estos contextos.

Continuamos con el estudio de López (2022), desarrollado en la Universidad de Salamanca y titulado “Comprensión de las Experiencias Educativas Docentes de la Escuela Rural en la Subregión Centro-Sur de Caldas, Colombia”. Su objetivo fue comprender las experiencias educativas de docentes rurales mediante un enfoque cualitativo sustentado en un diseño etnográfico con perspectiva reflexiva. Esta elección metodológica, centrada en la voz de los participantes y en la interpretación de sus experiencias, resulta coherente con el camino seguido en este estudio, en el cual las entrevistas no estructuradas y la interpretación hermenéutica permiten profundizar en los significados que los docentes atribuyen a la enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales.

Los hallazgos de López evidencian la relevancia del docente en la vida comunitaria, la construcción de vínculos de tolerancia aceptación y la gratificación derivada del ejercicio educativo en zonas rurales. Estos elementos dialogan directamente con los testimonios recogidos en la presente investigación, donde los informantes también destacan la importancia de la cercanía con las familias, el sentimiento de responsabilidad social y el compromiso que exige enseñar en escenarios atravesados por desigualdades estructurales. Asimismo, el reconocimiento de las brechas educativas y de la precariedad institucional señaladas por López (2022) se corresponde con lo reportado por los participantes de esta tesis, quienes refieren limitaciones en infraestructura, acceso a recursos tecnológicos y ausencia de formación específica para la enseñanza del inglés en zonas rurales.

En este orden de ideas, este antecedente no sólo amplía el marco conceptual sobre ruralidad, sino que fortalece la coherencia metodológica del estudio al señalar la pertinencia de aproximarse a los sujetos desde sus vivencias, significados y condiciones reales.

Otro estudio de Solano (2023), “Estrategia metodológica para la integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de docentes de la educación superior colombiana”, tuvo como propósito crear una estrategia

metodológica que permitiera integrar las TIC en la práctica docente, fortaleciendo al mismo tiempo la competencia digital del profesorado. La investigación se desarrolló mediante un enfoque mixto, articulando técnicas cualitativas y cuantitativas, y siguiendo las siete fases metodológicas propuestas por Easterday et al. (2018): enfocar, entender, definir, concebir, construir, testear y presentar. Esta metodología resulta pertinente para mi estudio, en tanto ofrece un referente sobre cómo la investigación educativa puede organizarse de manera progresiva, desde la comprensión del contexto hasta la validación de propuestas, lo cual orienta también la estructura interpretativa adoptada en esta tesis.

Los hallazgos mostraron que la mayoría de los docentes participantes tenía entre 35 y 40 años, todos con estudios de posgrado y vinculados mediante contratos de medio tiempo o prestación de servicios. En cuanto al uso de TIC, predominaban habilidades básicas como el mantenimiento de equipos, aunque se evidenció un manejo extendido de foros, mensajería instantánea y redes sociales, herramientas que se encontraban ampliamente difundidas en ese periodo. En contraste, plataformas como Twitter aún no tenían gran alcance, mientras que Google se consolidaba como buscador principal.

Estas evidencias permiten establecer puntos de conexión con la presente investigación, particularmente en lo relacionado con la necesidad de fortalecer la competencia digital docente y comprender las condiciones reales en que los profesores incorporan recursos tecnológicos, situación que también se manifiesta en los contextos rurales estudiados, este estudio ofrece un respaldo teórico desde una perspectiva cualitativa, al centrarse en la comprensión e interpretación de la realidad educativa, lo cual coincide con el enfoque de la investigación.

Baloco (2023), en su trabajo titulado “Ecologías de Aprendizaje de Profesores de Facultades de Educación y su Contribución al Desarrollo Profesional Mediado por las TIC”, desarrollado en la Fundación Universidad del Norte, planteó como objetivo general analizar las ecologías de aprendizaje y su incidencia en el desarrollo profesional continuo de los docentes de las facultades de educación del Caribe colombiano, buscando ampliar y diversificar sus oportunidades de aprendizaje mediante el uso de TIC. Metodológicamente, la investigación se desarrolló bajo un

enfoque mixto con diseño secuencial exploratorio y alcance descriptivo - correlacional, lo que permitió comprender de manera integral los elementos que configuran dichas ecologías, apoyándose en estudios de casos múltiples para interpretar las realidades y percepciones de los participantes.

Los hallazgos evidenciaron que los docentes reconocen el valor de las TIC como apoyo a las metodologías didácticas y recurren a diversos recursos digitales para resolver dudas y fortalecer sus procesos formativos, destacándose estrategias alternativas de carácter colaborativo. Asimismo, emergieron categorías relacionadas con el contexto particular de cada docente y con sus competencias digitales, las cuales influyen directamente en la manera en que construyen y dinamizan sus ecologías de aprendizaje.

La perspectiva metodológica empleada por Baloco resulta especialmente pertinente para el presente estudio, pues respalda el análisis de la competencia digital desde un enfoque cualitativo y permite comprender cómo los docentes, a partir de sus experiencias y contextos, articulan recursos, herramientas y prácticas para fortalecer sus procesos formativos. De esta manera, los fundamentos teóricos y procedimentales de esta investigación orientan el diseño de instrumentos como las entrevistas y las guías de preguntas, ofreciendo una base sólida para interpretar la realidad rural y avanzar en la comprensión de la enseñanza de la escritura en inglés en los contextos rurales colombianos.

Competencia comunicativa como pilar de aprendizaje- enseñanza del idioma inglés

En este marco conceptual se han seleccionado los conceptos e ideas que mejor representan los temas centrales de esta investigación, enfocándose en la competencia comunicativa en el marco de la enseñanza y el aprendizaje del inglés. La selección responde a la necesidad de comprender cómo se desarrollan las habilidades comunicativas desde una mirada cualitativa, donde el contexto y las experiencias de los estudiantes son clave para entender el fenómeno. De esta forma, el marco sirve como guía para interpretar los aspectos más importantes del estudio. De acuerdo con Pibaque et al. (2014):

La competencia comunicativa en el idioma inglés toma como punto de partida el Enfoque Comunicativo, dirigido al desarrollo de conocimientos, habilidades y hábitos que permiten la emisión, recepción y negociación efectiva y apropiada de los mensajes contenidos en los actos de comunicación, mediante el lenguaje verbal y no verbal, con personas anglo parlantes. En los programas de estudio se considera la primacía natural del uso oral del lenguaje sobre sus formas escritas. (p.9)

En este sentido, Pibaque (2014) destaca que el enfoque comunicativo prioriza el uso oral del inglés, lo cual resulta clave para un aprendizaje auténtico. Esta perspectiva cobra especial relevancia en contextos rurales, donde es fundamental desarrollar habilidades que permitan una comunicación efectiva, incorporando asimismo la escritura para fortalecer la competencia comunicativa de manera integral. Según Hymes (1971), la competencia comunicativa comprende no solo el conocimiento gramatical, sino también la capacidad de interactuar de manera apropiada en distintos contextos sociales, es decir, saber qué decir, con quién, cuándo, dónde y cómo. De manera complementaria, Danvers (1994) sostiene que, al orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia el desarrollo de las competencias de habla y escucha, es posible lograr aprendizajes significativos y competitivos, ajustados al contexto social en el que se desenvuelve el estudiante.

Competencia comunicativa escrita en el idioma inglés

La competencia comunicativa escrita en inglés se fundamenta en la evolución de la enseñanza de idiomas y la lingüística aplicada desde la segunda mitad del siglo XX. Canale y Swain (1980) señalan que “la competencia comunicativa incluye no solo la competencia gramatical, sino también la sociolingüística y estratégica, aspectos esenciales para la comunicación efectiva” (p. 7). Esto implica que la habilidad para escribir en inglés no se limita al dominio de la gramática y el vocabulario; también abarca la capacidad de adaptar el mensaje a diferentes contextos comunicativos.

De acuerdo con Hymes (1972), la competencia comunicativa debe considerar “los aspectos socioculturales que determinan el uso apropiado del lenguaje en

diferentes contextos” (p. 277). En el ámbito de la escritura, este enfoque supone que los estudiantes ajusten sus textos según la audiencia, el propósito comunicativo y la situación sociocultural, con el fin de lograr coherencia y adecuación. En esta línea, Hyland (2003) afirma que “el uso de marcadores discursivos y conectores es fundamental para crear cohesión y claridad en la escritura académica” (p. 45), lo cual favorece la eficacia de géneros como ensayos, informes o cartas.

Además, Bachman y Palmer (1996) incorporan en su modelo componentes pragmáticos y discursivos, enfatizando que “la competencia comunicativa implica la capacidad para usar el lenguaje de manera funcional y apropiada en situaciones reales de comunicación” (p. 80). Desde esta perspectiva, Swales y Feak (2004) sostienen que “la enseñanza de la escritura debe centrarse en los géneros discursivos específicos, orientando a los estudiantes a producir textos adecuados a contextos académicos y profesionales” (p. 12). A medida que los estudiantes avanzan en su proceso de aprendizaje del inglés, se espera que consideren el propósito comunicativo de sus escritos, ajustando el tono, el estilo y la estructura según el tipo de texto. Asimismo, la incorporación de conectores y marcadores discursivos contribuye a fortalecer la cohesión y la claridad. De este modo, la competencia comunicativa escrita no solo desarrolla habilidades lingüísticas, sino que también prepara a los estudiantes para desenvolverse en situaciones de comunicación reales en un entorno globalizado.

Proceso de aprendizaje

De acuerdo con Hernández (2008), el aprendizaje se construye desde la teoría constructivista, la cual promueve acciones enriquecedoras del entorno que estimulan el desarrollo cognitivo del estudiante. Esta postura se ubica claramente en el campo de la didáctica, entendida como el conjunto de estrategias pedagógicas que orientan la enseñanza formal del inglés dentro del aula. A diferencia de la adquisición proceso espontáneo y natural propio de contextos de inmersión este estudio se fundamenta en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en contextos rurales, donde el aprendizaje depende de la mediación docente y de los recursos didácticos disponibles.

En este sentido, el uso de tecnologías adquiere un papel central: Jonassen, Carr y Yueh (1998) afirman que “las tecnologías deben ser herramientas cognitivas que los alumnos utilicen para construir representaciones del conocimiento” (p. 24), lo que orienta este trabajo hacia una interpretación constructivista del aprendizaje mediado por recursos digitales. Asimismo, Salinas (2004) señala que la innovación educativa implica rediseñar las estrategias de enseñanza, más allá de incorporar tecnología de forma aislada. Bajo esta perspectiva, la integración de un libro digital interactivo en el área de inglés se concibe como una estrategia didáctica que busca potenciar la escucha y la producción oral, fortaleciendo la construcción activa del conocimiento y respondiendo a las particularidades del contexto rural donde se desarrolla este estudio.

Aprendizaje colaborativo en los entornos rurales

Según Scagnoli (2006), El aprendizaje colaborativo se concibe como un proceso interactivo en el que los integrantes de un grupo comparten, discuten y construyen significados de forma conjunta, con el fin de resolver un problema, crear conocimiento o alcanzar un producto común; a la vez, este enfoque resalta la importancia de lograr una comprensión colectiva. El aprendizaje compartido tiene sus raíces en teorías socio constructivistas y constructivistas, como las propuestas por Lev Vygotsky y Jean Piaget. Estas teorías enfatizan el papel activo del estudiante en la generación de conocimiento personal mediante el intercambio con otros y la resolución de problemas en contextos auténticos.

El aprendizaje colaborativo se aplica en diversos contextos educativos, desde la educación básica hasta la educación superior y la formación profesional, maneja diversos objetivos en el aula y fuera de ella, busca la integración del ser social, adquisición de conocimiento y la resolución de problemas desde la realidad del contexto. Disertando Velázquez Callado (2004) considera que el aprendizaje cooperativo es “una metodología educativa que se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en que los alumnos trabajan juntos para ampliar, mejorar o asentar sus conocimientos y los resultados de los demás miembros de su grupo” (p. 61).

Lo anterior permite inferir que el laboratorio de Economía de la Educación (LEE) En cuanto a lo relacionado con los entornos rurales y los informes más recientes según datos del DANE, en 2023 Colombia registró 13.631.928 personas en edad escolar (entre los 5 y los 21 años), de las cuales el 26,7%, equivalente a 3.639.736 estudiantes, reside en áreas rurales. Sin embargo, esta población enfrenta menos oportunidades educativas en comparación con niños, niñas y adolescentes que viven en contextos urbanos. El hecho de nacer en la ruralidad, aunque es un acontecimiento azaroso, marca el tipo de educación disponible y limita las oportunidades de quienes habitan estas regiones. (Laboratorio de Economía de la Educación, LEE)

En cuanto al aprendizaje colaborativo en entornos rurales podemos citar el aporte de León y Sánchez (2022) “el Aprendizaje Cooperativo y el desarrollo de actividades grupales orientadas desde sus principios, genera aprendizaje significativo y fortalece las habilidades sociales y comunicativas; éstas últimas de ser estimuladas en edades tempranas favorecen la Inteligencia Interpersonal, lingüística e intrapersonal.” (p.74) con esto nos invita a construir, a transformar y fortalecer los aprendizajes de la educación rural que realmente merece una mirada con acciones, investigación.

Recursos educativos digitales una posibilidad para la enseñanza del idioma del inglés

La enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales, vista desde una perspectiva colaborativa, implica reconocer las percepciones, experiencias y significados que docentes y estudiantes construyen alrededor de su práctica pedagógica y de los recursos disponibles. No se trata únicamente de enseñar estructuras gramaticales o pautas de redacción, sino de comprender cómo, en medio de limitaciones tecnológicas y contextuales, los actores educativos generan estrategias conjuntas para aprender y enseñar. En este escenario, los Recursos Educativos Digitales (RED) emergen como una alternativa que no solo diversifica las herramientas de enseñanza, sino que amplía las posibilidades de interacción, retroalimentación y construcción del conocimiento.

Tal como lo plantea Salazar (2021), “estos recursos facilitan el aprendizaje y fomentan el interés cuando se integran con propósito en la enseñanza” (p. 91); sin embargo, esta integración adquiere un matiz particular en las zonas rurales, donde su uso exige creatividad docente, adaptación a las condiciones del entorno y una mediación pedagógica intencionada. Cuando se emplean desde una lógica colaborativa, los RED permiten fortalecer el trabajo conjunto, promover la participación activa, dinamizar las prácticas de escritura y resignificar la enseñanza del inglés desde las voces de los propios actores educativos, quienes encuentran en estas herramientas una oportunidad para transformar las limitaciones en alternativas pedagógicas significativas.

Bases Legales que apoyan la enseñanza de un idioma extranjero

El aprendizaje de un idioma extranjero se ha consolidado como un aspecto fundamental en la educación actual, y el contexto escolar no permanece ajeno a estas exigencias. La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) reconoce la importancia del idioma inglés, destacando su relevancia frente a las transformaciones y necesidades del desarrollo social y educativo contemporáneo. En este sentido, la ley incorpora la enseñanza del inglés dentro del plan de estudios de la educación primaria, abarcando tanto el sector urbano como el rural, garantizando así la igualdad de oportunidades en el aprendizaje de esta lengua.

Este documento tiene como propósito analizar una parte del marco legal referente a la educación primaria, al bilingüismo en Colombia y al uso de las TIC. Asimismo en el ámbito internacional, cumpliendo con los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia y la UNESCO, Plan decenal de educación, siendo estos la base e hilos conductores para, la elaboración de la propuesta pedagógica denominada percepciones y significados de la enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales desde una perspectiva colaborativa del Municipio de Quípama Boyacá, planteada en este proyecto, con el objetivo de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia escrita del idioma inglés.

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en 2009, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) cumplen una función esencial en la

transformación educativa, ya que permiten un mayor acceso a la información y a diversos recursos pedagógicos, contribuyendo de esta manera al fortalecimiento de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. El MEN establece que la integración de las TIC debe ser un componente esencial dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las Instituciones Educativas (I.E) que participan en propuestas investigativas. Estas tecnologías no solo sirven como herramientas para la adquisición de conocimientos, también fomentan el fortalecimiento de las competencias digitales en los estudiantes les permite estar mejor preparados para afrontar los retos que plantea una sociedad en constante proceso de digitalización.

Plan Decenal de Educación

El plan decenal de Educación en Colombia 2016-2026 consta de una serie de instrucciones diseñadas para orientar las políticas y acciones educativas en el país durante un período de diez años. Este plan fue el resultado de un proceso participativo amplio que involucró a diversos actores de la sociedad, incluyendo el gobierno, organizaciones no gubernamentales, instituciones educativas, docentes, estudiantes y padres de familia. Su propósito es mejorar la calidad, cobertura, equidad y pertinencia de la educación en Colombia. En este orden de ideas se busca que, con iniciativas de investigación como la presente, fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje, donde busca mejorar la calidad educativa, cobertura, igualdad, pertinencia de la Educación. Así como apoya la formación de docentes, infraestructura, inversión, Inclusión y diversidad: innovación y tecnología, participación y Evaluación.

Marco Común de Referencia, un análisis para comprender este estudio

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) ha sido adoptado por Colombia con el propósito de alinear sus políticas y programas de enseñanza de idiomas con estándares internacionales. Según Cambridge University Press (s. f.), este marco desarrolla y fundamenta la unificación de directrices para aprender y enseñar inglés dentro del contexto europeo. Además, establece categorías que permiten clasificar el nivel de competencia de cada individuo, desde A1, que

corresponde a un nivel básico o principiante, hasta C2, que representa un nivel avanzado o experto, caracterizado por un dominio excelente del idioma.

El Marco de Referencia tiene como objetivo superar las barreras existentes en el sistema educativo europeo, las cuales limitan el desarrollo del proceso comunicativo de los profesionales que ejercen su labor en el área de los idiomas. En este sentido, el Marco Común Europeo establece parámetros claros para la elaboración de contenidos, estándares y criterios de evaluación, los cuales pueden ser aplicados en herramientas pedagógicas, como libros interactivos digitales, con el fin de fortalecer las competencias comunicativas en la enseñanza del inglés. Los niveles A1 y A2 corresponden a individuos con un dominio básico del idioma, aproximadamente del 60%, y un vocabulario limitado, aunque suficiente para desenvolverse en situaciones cotidianas simples. Los niveles B1 y B2 incluyen a quienes pueden comunicarse con relativa fluidez con hablantes nativos, enfrentando menor dificultad en la interacción. Finalmente, los niveles C1 y C2 agrupan a los usuarios avanzados o expertos, capaces de interactuar de manera efectiva y autónoma en diversas situaciones comunicativas, demostrando un dominio profundo del idioma.

La UNESCO y sus orientaciones para la enseñanza de un idioma extranjero

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002) señala que, en el ámbito internacional la UNESCO, ha seguido desde hace algún tiempo muy de cerca la evolución de los idiomas alrededor del mundo. Gracias a este seguimiento en el año 1999 fue adoptado el término “educación multilingüe”, donde hace referencia al uso de más de dos lenguas: la materna o de origen, la nacional y un manejo de la lengua internacional. Lo establecido anteriormente parte de los requisitos nacionales y globales de participación y de la importancia de la comunidad cultural donde dichos requerimientos solo pueden ser atendidos desde un proceso educativo multilingüe.

Según lo establece el Marco Común Europeo de Referencia, citado por la UNESCO (2002) estima que el lenguaje es más que un medio para comunicarse, afirma que es una increíble construcción de diversas expresiones culturales con identidad, visión y valor en nuestro contexto global. Es por eso que, plantea para esta

cultura diversa conservar y consolidar la pluralidad del idioma y a su vez favorecer la formación de los idiomas extranjeros que nos abren la puerta para comunicarnos globalmente gracias al intercambio de información. Para alcanzar este objetivo la UNESCO propone fortalecer el multilingüismo y el intercambio de culturas, así como ampliar las políticas de traducción en los medios de comunicación escritos y visuales para impulsar el tráfico de ideas y de los trabajos basados en el arte.

Marco regulatorio para la Educación Primaria y Educación Rural en Colombia

En Colombia, la Ley General de Educación 115 de 1994 regula los procesos educativos en el país. En este sentido, el Congreso de la República de Colombia (1994), a través de los artículos 21 y 23, establece que las instituciones educativas deben brindar a la población estudiantil la oportunidad de aprender un idioma extranjero desde el nivel básico, integrando las áreas formativas esenciales del aprendizaje de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional (PEI), continua los artículos 64 y 65 destacan la relevancia y la obligación de garantizar la educación rural en las distintas regiones de Colombia. A su vez, el capítulo 4 del **Título III**, titulado *“Modalidades de atención educativa a poblaciones”*, resalta específicamente la importancia de la educación campesina y rural. En este mismo sentido, el **Decreto 1075 de 2015**, conocido como el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, establece la metodología de la **Escuela Nueva** como un modelo pedagógico para fortalecer la enseñanza en contextos rurales. Para áreas rurales de acuerdo a los tiempos este es modelo adaptable a las necesidades de las familias rurales.

Proyectos de éxito en Colombia: Una experiencia con la “Escuela Nueva” volvamos a la gente

La Escuela Nueva es un modelo pedagógico que surgió en Colombia en la década de 1970 con el objetivo de mejorar la calidad educativa en zonas rurales de difícil acceso y en escuelas marginadas. Fue diseñado por la socióloga colombiana Vicky Colbert, junto con un equipo de colaboradores, para responder a las necesidades particulares de comunidades con recursos limitados y contextos sociales complejos. Este modelo pone en el centro al estudiante, promoviendo una educación

activa basada en el aprendizaje por medio de la experiencia, la colaboración y la participación dentro de su entorno.

El lema “volvamos a la gente” resume el espíritu transformador del modelo, que busca tanto fortalecer el aprendizaje académico, como contribuir al desarrollo social de las comunidades. Su enfoque flexible, participativo e inclusivo ha demostrado ser eficaz, lo que le ha valido el reconocimiento de organismos internacionales como la UNESCO y el Banco Mundial. Gracias a sus resultados positivos, Escuela Nueva ha sido adoptada y adaptada en más de 20 países, posicionándose como una alternativa educativa innovadora y de alta calidad, especialmente en contextos rurales y vulnerables.

Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, un mecanismo para medir la calidad educativa y la igualdad en Colombia.

La Guía No. 6 de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, emitida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), constituye una herramienta clave para garantizar una educación de calidad en todo el territorio colombiano. Estos estándares establecen los conocimientos y habilidades que se espera que los estudiantes desarrollen en diferentes áreas del conocimiento, promoviendo la equidad y el mejoramiento de los aprendizajes, especialmente en contextos rurales. De acuerdo con el MEN, los programas escolares deben integrar en su propuesta técnica y pedagógica los estándares básicos de competencias ciudadanas, como parte fundamental de su currículo (MEN, 2004). En este sentido, el enfoque de competencias —incluyendo la competencia comunicativa en lengua extranjera— se alinea con el propósito de esta investigación, al buscar fortalecer procesos educativos significativos que promuevan la participación, la autonomía y la inclusión, especialmente en entornos vulnerables.

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en Colombia

Colombia ha formulado varias estrategias nacionales para promover el acceso, uso y apropiación de las TIC, entre las que destacan: Ley 1341 de 2009 (Ley TIC) la cual establece principios y conceptos para el desarrollo de la sociedad de la

información, el acceso equitativo y el uso eficiente del espectro. Reconoce a las TIC como motor del desarrollo económico, social y cultural. Plan Vive Digital (2010-2018) Una política emblemática impulsada por el Ministerio TIC, que buscó reducir la pobreza y fomentar la equidad a través de la masificación del uso de la tecnología. Se centró en cuatro ejes: infraestructura, servicios, aplicaciones y usuarios. Política de Transformación Digital e Innovación (2022–2030) Incluye líneas estratégicas como educación digital, gobierno digital, habilidades del siglo XXI, inteligencia artificial y economía digital.

Programas para la educación

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), junto con el Ministerio TIC, ha desarrollado diversas iniciativas para integrar las TIC en las escuelas: se encuentra computadores para Educar (CPE), Programa que entrega equipos tecnológicos a instituciones educativas de zonas urbanas y rurales, acompañado de formación docente en competencias digitales. Programas de formación docente, fortalecimiento de competencias TIC en los maestros, uso pedagógico de recursos digitales y ambientes virtuales. Plataformas como Colombia Aprende, que ofrecen contenidos y herramientas digitales. Conectividad para zonas rurales Iniciativas para garantizar acceso a internet en instituciones alejadas y de difícil acceso, como las Zonas Digitales Rurales y los Centros Digitales.

MOMENTO III

Abordaje Metodológico. Brújula Investigativa

En el presente apartado se atiende el abordaje metodológico el cual es el conjunto de elementos ordenados, sistemáticos y rigurosos que se toma en cuenta al desarrollar una investigación científica en este caso en particular, generar un “Modelo Teórico Basado en Competencias Digitales para la Enseñanza de la Escritura del Inglés en el Área Rural desde una Perspectiva Colaborativa” donde incluiremos, paradigma, método, enfoque, escenario, informantes clave, técnicas de recolección de información, técnicas de interpretación de información, Fiabilidad y confiabilidad, con esto se pretende desarrollar *“una serie de acciones para generar un resultado”* (PMI, 2010, p. 29). A partir de lo anterior se denomina la planificación y ejecución coordinada de varios momentos interrelacionados que, al desarrollarse de manera estructurada, conducen intencionalmente hacia un objetivo previamente definido.

Bajo la lupa de un Paradigma

La presente investigación se orienta a comprender cómo los individuos construyen y perciben su realidad social, por lo que se enmarca dentro del paradigma interpretativo. Como señalan Lincoln y Guba (1985), “los fenómenos no pueden ser comprendidos si son aislados de sus contextos” (p. XX). Este paradigma, de carácter simbólico, cualitativo, naturalista, humanista y fenomenológico, permite al investigador asumir un papel activo y reflexivo en el estudio del fenómeno, estableciendo relaciones significativas que contribuyan a mejorar la realidad analizada. En el caso específico de esta investigación, se trabaja con una comunidad rural de estudiantes con el objetivo de fortalecer la competencia escrita en inglés desde una perspectiva colaborativa, incorporando la interpretación subjetiva y considerando la relevancia de esta segunda lengua en el contexto actual, en el que su dominio se ha convertido en una necesidad.

Desde el paradigma hermenéutico propuesto por Gadamer (1998), se concibe que el conocimiento surge inicialmente de la observación objetiva, y continúa desarrollándose con el diálogo entre el sujeto y el fenómeno, en un proceso donde la comprensión se construye desde la fusión de horizontes entre el intérprete y el contexto. Este paradigma busca describir y comprender profundamente la esencia y el significado de los fenómenos sociales y educativos. En coherencia con esta postura, la presente investigación se orienta a interpretar cómo la enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales puede transformarse mediante el uso de recursos tecnológicos, cuando estos se articulan con el compromiso, capacitación y el sentido de pertenencia del docente.

Recorriendo el sendero metodológico

Desde la perspectiva fenomenológico-hermenéutica, Gadamer (1960) plantea que este enfoque conduce a la reflexión a la interpretación de las experiencias vividas por los actores educativos, permitiendo identificar los elementos esenciales que configuran su práctica y otorgándoles un sentido dentro de su propio horizonte histórico. En esta línea, Ayala (2008) señala que la fenomenología hermenéutica posibilita un proceso investigativo ordenado y articulado orientado a comprender los sentidos y significados que emergen en torno a los fenómenos educativos. En el marco de la presente investigación, esta mirada metodológica permite profundizar en la comprensión de la enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales desde una perspectiva colaborativa, atendiendo a las experiencias de docentes y estudiantes.

Asimismo, facilita el análisis de la competencia escrita en inglés, la forma en que los docentes integran los recursos tecnológicos disponibles y la construcción de interpretaciones que contribuyan al fortalecimiento de la calidad educativa en zonas rurales. De este modo, el proceso hermenéutico busca describir e interpretar la realidad del fenómeno estudiado, contrastar con la literatura existente y ofrecer una comprensión profunda y fundamentada de la situación educativa.

Enfoque orientador de la presente investigación

Esta investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo. Según Fernández (2002), este tipo de investigación busca conocer la naturaleza profunda de las realidades, así como las relaciones y estructuras dinámicas que las configuran. De

acuerdo con Sampieri (2014), la investigación cualitativa tiene como propósito describir, comprender e interpretar los fenómenos a partir de las percepciones y significados construidos por los participantes desde sus propias experiencias. En este sentido, la recolección de información se orienta a proporcionar una comprensión más profunda de los significados y vivencias humanas, acompañada de descripciones detalladas, interpretaciones contextualizadas y análisis reflexivos. Bajo esta lógica, se busca construir un modelo de competencias digitales que integre el aprendizaje colaborativo y contribuya al fortalecimiento de la escritura en inglés.

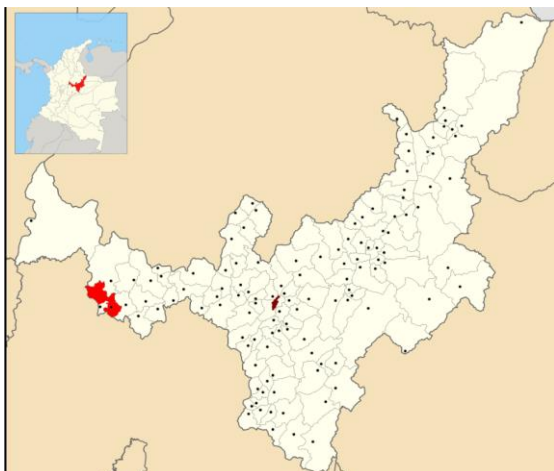
Describiendo el escenario rural

Quípama es un municipio colombiano ubicado en el departamento de Boyacá, en la provincia de Occidente, con una extensión de 182 km². Según Google Maps (2025), se encuentra a aproximadamente 5 horas y 15 minutos de la capital departamental, Tunja; sin embargo, en la práctica el tiempo de desplazamiento suele ser mayor. La ruta más común implica viajar de Tunja a Chiquinquirá, con un recorrido de 1 hora y 20 minutos, y luego continuar por los municipios de Maripí y Muzo hasta llegar a Quípama. Este trayecto transcurre por vías destapadas y montañosas, las cuales se deterioran con frecuencia durante la temporada de lluvias, afectando la transitabilidad. Como alternativa, también es posible acceder al municipio a través de los municipios de Pacho, en Cundinamarca, y Otanche, aunque estas rutas presentan condiciones similares.

A continuación, se muestra la ubicación de Quípama en el mapa de Colombia:

Figura 1.

Ubicación de Quípama en el mapa



Nota: Información obtenida de Google Maps (2025)

Quípama es una población con profundas raíces históricas, surgida con la llegada de los españoles a la región de los Muzo. Según la tradición, allí vivió un valiente cacique llamado Itoco, poseedor de grandes riquezas en oro, esmeraldas y joyas. Itoco tenía dos hijas, Quípama e Ibama, a quienes protegía de cualquier peligro. Ante la llegada de los conquistadores y por temor a la seguridad de sus hijas, decidió darlas simbólicamente como ofrenda, dando origen a dos pueblos: Quípama e Ibama. Esta leyenda del Cacique Itoco constituye un referente literario y cultural del municipio.

La geografía de Quípama es variada, destacando extensas zonas verdes, fuentes hídricas, majestuosas cascadas y una rica diversidad de flora y fauna, lo que convierte a la región en un entorno natural de gran valor. La mayoría de su población profesa la religión católica y celebran festividades como Navidad, Semana Santa, la fiesta de la Virgen del Carmen, la de San Isidro y la de Nuestra Señora de la Paz.

Con 35 años de fundación, según la Ordenanza 123 del 11 de diciembre de 1986, Quípama es el municipio más joven del departamento de Boyacá. Cuenta con 34 veredas y cinco inspecciones rurales. Su población aproximada es de 6.079 habitantes en el área rural y 1.591 en el sector urbano. La economía local se sustenta principalmente en actividades mineras, donde los habitantes trabajan como obreros o vigilantes contratados por multinacionales, o como “barequeros”, quienes lavan tierra

y escombros de la mina en busca de minerales para su sustento diario. Otros se dedican a empleos ocasionales, comúnmente conocidos como “rebusque” diario.

Los habitantes del sector rural labran sus tierras con cultivos permanentes como lo es el cacao, café, caña de azúcar, guanábana o con cultivos transitorios como la yuca, el maíz, plátano. También elaboran la miel aprovechando algunos cultivos de caña de azúcar, algunos tienen cultivos de peces, gallinas, en sus casas para su consumo. Al no contar con los recursos necesarios, según lo evidenciado en conversaciones con docentes durante diversas reuniones, muchos jóvenes egresados del municipio ocupan su tiempo en redes sociales, jugando microfútbol o realizando otras actividades de ocio, y pocos consideran continuar sus estudios o salir del municipio.

Otros encaminan su futuro en la búsqueda de una gema que les permita enfrentar las barreras del desempleo, ya que el municipio se caracteriza por su vocación minera al estar ubicado cerca de las minas en el occidente de Boyacá.

En cuanto a la parte educativa el municipio cuenta con tres Instituciones Educativas, ellas son: I.E. Divino Niño Cormal ubicada en la inspección de Cormal, sector rural, número de Dane 21558000521, conformada por 7 sedes rurales. Luego presentamos I.E. Técnica Nuestra Señora de la Paz, se encuentra situada en Calle 11 N0. 6-40 en el municipio de Quípama sede central, cuenta una sede central de básica media, una postprimaria y 13 sedes rurales Dane N° 21558000041, continuamos con la I.E. La Floresta ubicada en el sector poblado de la Floresta identificada con número Dane N° 21558000017, conformada por 6 sedes rurales. Las tres instituciones son de carácter oficial, y trabajan la modalidad de escuela nueva.

En estas 3 Instituciones se va a desarrollar la investigación propuesta, incluyendo 150 estudiantes de la básica primaria de los grados 1° a 5°, que trabajan bajo la modalidad Escuela Nueva. Esta modalidad es un enfoque pedagógico que se originó en Colombia y se caracteriza por una metodología activa y participativa, donde los estudiantes tienen un rol protagónico en su proceso de aprendizaje. En este sentido, la **Escuela Nueva** representa un movimiento pedagógico latinoamericano que buscó transformar la educación tradicional hacia un modelo participativo y centrado en el estudiante. Aunque su consolidación se dio en Colombia gracias a los

aportes de **Vicky Colbert, Beryl Levinger y Óscar Mogollón**, sus raíces se vinculan con los esfuerzos regionales por una educación más equitativa e inclusiva. Este modelo se convierte así en un referente histórico y pedagógico para América Latina y el Caribe, al promover una enseñanza democrática y significativa en contextos rurales. Como línea investigativa se circunscribe en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lengua extranjera, perteneciente al Núcleo de investigación en Lenguas Extranjeras del instituto pedagógico de Caracas. (NILE-IPC); esta línea busca fortalecer habilidades en la comunicación, fomentar una visión del mundo abierta de oportunidad y cambio.

Informantes clave

Para el desarrollo del presente estudio, se partió del aporte de lo que, según Martínez (1991), son “personas con conocimientos especiales, estatus y buena capacidad de información” (p.56). Se eligieron participantes pertenecientes a una comunidad educativa que enfrenta los desafíos propios de la enseñanza en contextos rurales, específicamente en lo relacionado con el proceso educativo de la enseñanza de la competencia escrita en inglés. Con base en estas condiciones y a partir de las observaciones realizadas en el lugar, se seleccionaron tres instituciones educativas del municipio de Quípama: la Institución Educativa Nuestra Señora de la Paz, La Floresta y Cormal.

En el contexto rural de Quípama, la enseñanza del inglés en básica primaria recae, en su mayoría, en docentes cuya formación profesional no está especializada en esta área. Aunque cuentan con estudios de licenciatura y posgrados en educación, pedagogía, tecnologías aplicadas o didácticas específicas, son ellos quienes asumen la enseñanza del inglés debido a la ausencia de docentes especialistas en las sedes rurales. Esta situación explica por qué, a pesar de su sólido bagaje académico, se recurre a estos maestros como informantes clave: son los responsables directos de la didáctica del inglés y quienes enfrentan en primera línea las limitaciones de recursos, formación y acompañamiento. En consecuencia, sus experiencias resultan fundamentales para comprender cómo se configura la enseñanza de la escritura en

inglés en estos contextos, así como las estrategias que desarrollan para suplir las necesidades del área desde su saber pedagógico generalista.

Tabla 1.
Descripción Informantes Claves

N°	Código	Funciones	Descripción
1	REC01	Directivo Docente Rector. Dos especializaciones una en didáctica del arte y otra en pedagogía del folklore.	Hombre, con 10 años de experiencia como directivo docente rural (30 años), como docente de aula de básica primaria. Comprometido con su labor.
2	DRC02	Directivo Docente Coordinador, Esp. En educación.	Mujer, con 3 años de experiencia como coordinadora rural, docente de aula (27 años) Lidera procesos institucionales.
3	DOC03	Docente de básica primaria, Mag; en tecnologías digitales aplicadas a la educación	Mujer, con 11 años de experiencia docente rural, comprometida con su quehacer pedagógico.
4	DOC04	Docente de básica primaria, Mag; en didáctica de la matemática.	Mujer, con 1 año de experiencia en docente de aula rural, se destaca por sus innovaciones en el aula y la participación de sus estudiantes.
5	DOC05	Docente de básica primaria, Mag en educación.	Mujer, con 15 años de experiencia como docente en básica primaria rural, Se caracteriza responsable con el trabajo institucional.
6	DOC06	Docente de básica primaria, Mag en pedagogía.	Hombre, con 3 años de experiencia en docente en básica primaria rural, Se caracteriza por ser muy responsable en sus labores académicas.
7	DOC07	Licenciada.	Mujer 3 años de experiencia docente rural.
8	EC001	Estudiante grado 5° I.E Cormal	Estudiante
9	EF002	Estudiante grado 5° I.E Floresta	Estudiante

10	EN003	Estudiante grado 5° I.E Nuestra Señora de la paz.	Estudiante
----	-------	---	------------

Nota: Elaboración propia (2025)

Técnicas de recolección de información

Se ha optado por utilizar la entrevista no estructurada abierta como instrumento principal de recolección de información, dado que esta técnica permite al investigador indagar de manera flexible las experiencias, percepciones y significados personales de los participantes. Según Kvale (2011), “La entrevista no estructurada es una conversación dirigida con un propósito, que busca conocer el mundo desde la perspectiva de los sujetos, describiendo el significado de los fenómenos en su vida cotidiana” (p. 17).

En el marco de la presente investigación, esta técnica se emplea específicamente para explorar la manera en que los docentes y estudiantes rurales perciben y construyen la enseñanza y aprendizaje de la escritura en inglés, identificando las estrategias pedagógicas utilizadas, el papel de las TIC en el aula y los significados que asignan al aprendizaje colaborativo. De esta forma, la entrevista no estructurada no solo facilita la recolección de información profunda y contextualizada, sino que también permite captar matices subjetivos y experiencias particulares que serían difíciles de obtener mediante instrumentos más rígidos o estructurados.

Por su parte, Creswell (2014) refuerza esta perspectiva al indicar que, en investigaciones cualitativas, es fundamental realizar una selección intencionada de los participantes o de los sitios de estudio. Esto significa identificar a quienes puedan aportar información valiosa y pertinente para comprender a fondo el fenómeno investigado: “En la investigación cualitativa, el investigador debe seleccionar intencionalmente a los participantes o sitios que mejor puedan ayudar a comprender el problema de investigación” (Creswell, 2014, p. 206).

Técnicas de Interpretación de Información

De acuerdo con Creswell (2014), en las investigaciones cualitativas es fundamental realizar una selección intencionada de los participantes, identificando a quienes puedan aportar información valiosa y pertinente para comprender en profundidad el fenómeno investigado: “En la investigación cualitativa, el investigador debe seleccionar intencionalmente a los participantes o sitios que mejor puedan ayudar a comprender el problema de investigación” (p. 206). En el marco de este estudio, los participantes seleccionados fueron docentes y estudiantes de tres instituciones educativas rurales del municipio de Quípama, quienes poseen experiencia directa en la enseñanza y aprendizaje de la escritura en inglés. La elección de los participantes se basó en criterios de representatividad y relevancia, asegurando que los datos recolectados reflejaran de manera precisa la realidad educativa de este contexto rural.

El proceso de categorización un mecanismo para comprender el fenómeno a estudiar

Para la recolección de información, se utilizó la entrevista no estructurada abierta, dado que esta técnica permite explorar de manera flexible las percepciones, experiencias y significados atribuidos por los participantes a la enseñanza de la escritura en inglés. Con esta técnica, se buscó específicamente recoger información sobre:

1. Percepciones de los docentes acerca de la implementación de estrategias de enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales.
2. Experiencias de los estudiantes frente al aprendizaje escrito del idioma inglés y la interacción con tecnologías educativas.
3. Uso y manejo de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, identificando fortalezas, limitaciones y necesidades de apoyo tecnológico.

4. Dinámicas de aprendizaje colaborativo, observando cómo los estudiantes trabajan juntos para mejorar su competencia escrita en inglés.

La interpretación de los datos se realizó mediante la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer, comprendiendo que interpretar es un acto dialógico entre el horizonte del investigador, los testimonios y el contexto histórico-cultural de los participantes. En la práctica, esto implicó analizar las entrevistas considerando tanto las experiencias relatadas por los participantes como la precomprensión del investigador sobre la enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales.

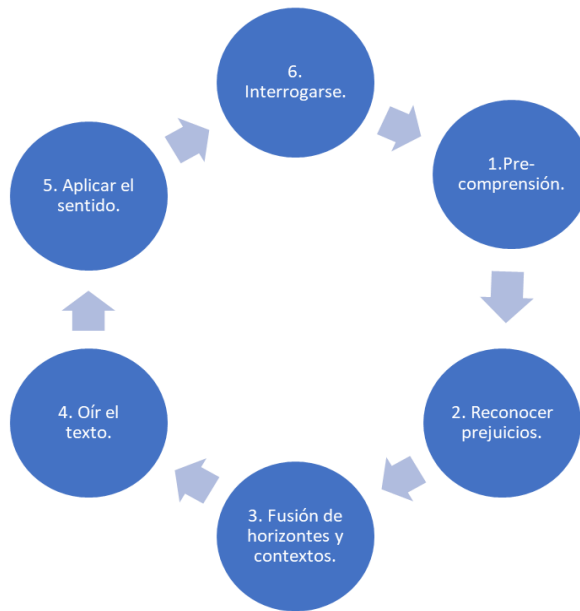
Asimismo, se aplicó un análisis temático y hermenéutico, identificando categorías y subcategorías emergentes relacionadas con la competencia escrita, el aprendizaje colaborativo y el uso de las TIC. El proceso de categorización, tal como lo plantea Miguel Martínez (2000), permitió organizar las partes en relación con el todo, integrando y reintegrando la información para que surgieran significados coherentes, con propiedades descriptivas que reflejan causas, condiciones, consecuencias y dimensiones del fenómeno investigado.

Fases del Método Hermenéutico: "El Círculo Hermenéutico"

El círculo hermenéutico de Gadamer sirvió como guía para estructurar la interpretación, siguiendo las fases de pre-comprensión, interpretación y construcción del significado, de manera que se lograra una comprensión integral y situada de la realidad educativa. Este enfoque asegura que la metodología no solo describa técnicas de recolección de información, sino que se articule directamente con los objetivos específicos de la investigación, permitiendo comprender cómo los participantes construyen significados sobre la enseñanza y aprendizaje de la escritura en inglés desde una perspectiva colaborativa en el contexto rural.

Figura 2.

Círculo Hermenéutico de Gadamer



Nota: Elaboración del autor (2025)

Momentos del Círculo Hermenéutico según Gadamer

A continuación, se describen los momentos del Círculo Hermenéutico propuestos por Gadamer, los cuales orientan el proceso de interpretación textual desde una perspectiva comprensiva. Cada etapa contribuye a construir un sentido más profundo y coherente del fenómeno en estudio. Las fases son:

a) Pre-comprensión: Esta etapa consiste en que, al enfrentarse a un texto, el lector ya posee ciertos conocimientos o nociones sobre su contenido. Dichos conocimientos actúan como un “proyecto de interpretación” que guía la lectura. Antes de iniciar la lectura, es importante preguntarse: ¿qué idea tengo del texto sin haberlo leído aún? Durante la primera lectura, conviene reflexionar: ¿qué comprendí en este primer acercamiento? Al releer, es útil cuestionarse: ¿qué nuevas interpretaciones o ideas surgen ahora? b) Reconocimiento de prejuicios: Esta fase ocurre durante la lectura, al identificar los prejuicios que pueden influir en la construcción de significados. Se trata de reconocer tanto los propios prejuicios como los del autor,

planteándose preguntas como: ¿qué supuestos o ideas previas afectan mi interpretación del texto?

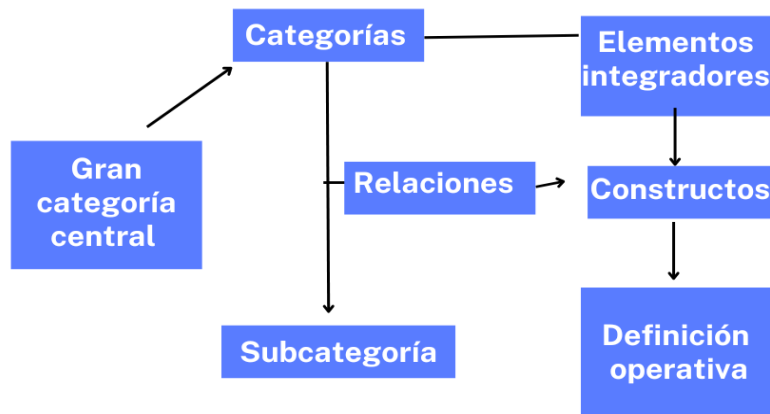
c) Fusión de horizontes y contextos: Implica analizar el contexto histórico y cultural en el que fue escrito el texto y confrontarlo con el propio contexto del lector. El propósito es establecer relaciones que permitan reflexionar sobre las similitudes y diferencias entre ambos marcos de referencia. Al integrar estos horizontes, se construye un entendimiento más amplio que enriquece la interpretación y ofrece una comprensión más profunda del fenómeno. d) Oír el texto: Representa la oportunidad para que el lector o investigador aprenda algo nuevo y amplíe su horizonte. En este punto conviene preguntarse: ¿qué nuevas ideas me aporta el texto? y ¿cuál considero la idea más significativa?

e) Aplicar el sentido: Se alcanza cuando se logra una comprensión adecuada del texto, funcionando como una prueba de validez que revela aspectos novedosos no explícitos en él. Es pertinente reflexionar: ¿hay ideas del texto que se relacionen con situaciones de mi vida? o ¿de qué manera algunas ideas se conectan con mi forma de actuar, pensar o ser?

f) Interrogarse: Esta fase implica formular preguntas que profundicen la lectura y la interpretación. Algunas preguntas útiles son: ¿qué interrogantes surgen a partir del texto? y ¿qué respuestas puedo ofrecer apoyándome en el contenido del propio texto?

Figura 3

Categorías del análisis cualitativo



Nota: Elaboración propia (2025)

Estructuración de las categorías

El análisis de la información se organizó en categorías principales, derivadas de los datos y alineadas con los objetivos de la investigación. Las categorías definidas fueron:

1. **Educativo y profesional:** Analiza la relación entre la formación académica y el desempeño docente, así como la proyección profesional de los participantes.
2. **Enseñanza del inglés en contextos rurales:** Examina las estrategias pedagógicas implementadas y los desafíos específicos de la enseñanza del inglés en zonas rurales.
3. **Motivación y aprendizaje de los estudiantes:** Identifica factores que influyen en el interés, la participación y el desempeño de los estudiantes en el aprendizaje de la escritura en inglés.
4. **Formación docente y capacitación:** Considera la preparación previa de los docentes y la importancia de la formación continua para mejorar las competencias pedagógicas y digitales.

5. **Futuro de la enseñanza del inglés en contextos rurales:** Explora expectativas, oportunidades y necesidades de mejora para la educación del idioma en estas comunidades.
6. **Competencias digitales:** Analiza el uso de TIC por parte de los docentes y estudiantes, y cómo estas herramientas impactan en el aprendizaje colaborativo y en la enseñanza del inglés.
7. **Análisis hermenéutico:** Integra los hallazgos mediante interpretación reflexiva, considerando los significados emergentes de las entrevistas y el contexto cultural, histórico y educativo.

Triangulación de la información

Para aumentar la credibilidad y validez de los hallazgos, se aplicó triangulación de fuentes y metodológica:

- **Triangulación de fuentes:** Se incluyeron docentes con distintos roles y estudiantes con diferentes niveles de desempeño y experiencias, lo que permitió contrastar perspectivas y obtener una visión más completa del fenómeno.
- **Triangulación metodológica:** Las entrevistas se complementaron con observaciones en el aula y análisis de documentos institucionales (PEI y planificaciones), fortaleciendo la interpretación y confirmando la consistencia de los datos.

De esta manera, la metodología no se limitó a describir técnicas cualitativas generales, sino que se articuló directamente con los objetivos de la investigación, asegurando que la interpretación de los datos y la organización de las categorías reflejaran de manera coherente la realidad educativa rural de Quípama y contribuyeran a generar un constructo sobre la enseñanza de la escritura en inglés, la formación docente y el uso de las TIC en contextos rurales.

Contrastación

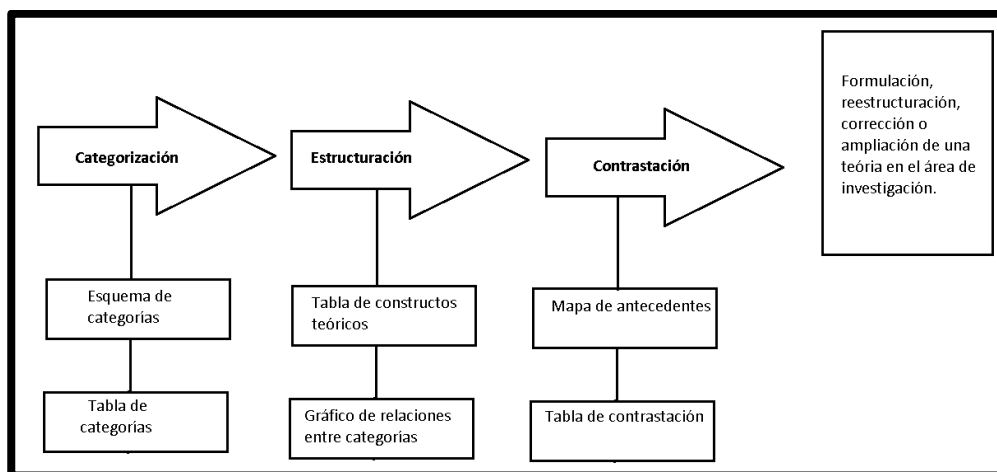
Esta fase se centra en comparar y relacionar los resultados obtenidos con los estudios expuestos en el marco teórico de referencia. El propósito es analizar cómo se manifiestan desde distintas perspectivas y, de esta manera, lograr una explicación más precisa del verdadero significado del estudio. Este ejercicio conduce a la reformulación, reestructuración, ampliación o ajuste de las construcciones teóricas existentes, lo cual representa un aporte significativo para el avance en el área de investigación.

Teorización

Los conceptos, términos y elementos de información seleccionados constituyen un conjunto de guías esenciales para el proceso de investigación, ya que permiten establecer un marco conceptual claro y direccionado para el estudio. Estos elementos funcionan como puntos de referencia que orientan la delimitación del alcance de la investigación, facilitando la construcción de significados, la organización de las categorías de análisis, la interpretación de los datos de manera coherente y fundamentada, definir sus propósitos y estructurar los métodos de recolección y análisis de información. Al integrar estos elementos en la investigación, se facilita la claridad y coherencia de los enfoques teóricos, metodológicos y prácticos.

Figura 4.

Técnicas de recolección de información



Nota: Elaboración propia (2025)

Fiabilidad y Credibilidad

La presente investigación se aborda desde un enfoque cualitativo, en este orden de ideas la fiabilidad de la investigación radica en la selección adecuada de los informantes claves. Está basada en información subjetivos, interpretativos, y contextuales esto brinda la oportunidad a que los resultados sean cuestionados, por esto se deben tomar medidas donde se garanticen la fiabilidad mediante la triangulación y contrastación de la información. La credibilidad de la investigación se encuentra determinada por la triangulación de la información y contrastación de la información.

Según García (2002) la “confiabilidad hermenéutica se apoya en tres medios racionales que son: la intuición, la interpretación y el entendimiento que le permita al investigador o evaluador, de manera conjunta, el desarrolle un proceso real y veraz de la situación a investigar, evaluar”. Estos criterios de rigor garantizan “la precisión con que los hallazgos obtenidos reproducen efectivamente la realidad empírica y los constructos concebidos caracterizan realmente la experiencia *humana*” (Hansen, citado en Pérez Serrano, 1998; p. 80). En este orden de ideas, la validez se refiere a si un instrumento de medición, la confiabilidad se refiere a la consistencia y estabilidad de los resultados obtenidos con el instrumento empleado que es la entrevista.

Criterios Éticos asumidos en la presente investigación

Esta investigación, orientada a la enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales, los criterios éticos se aplican de manera concreta:

1. No maleficencia y respeto por la dignidad: Se protege la identidad y confidencialidad de docentes y estudiantes participantes.
2. Respeto al contexto y significados: Se valoran las experiencias y perspectivas de los actores rurales, integrándolas al análisis hermenéutico.
3. Responsabilidad en interpretación y divulgación: Los datos se manejan con rigor y honestidad, garantizando que los resultados reflejen fielmente la realidad estudiada.

Se incluye también el uso responsable de tecnologías y citación rigurosa, asegurando que el apoyo digital complemente el análisis sin reemplazar la reflexión del investigador.

MOMENTO IV

DE LA INFORMACIÓN AL CONOCIMIENTO: UN VIAJE REVELADOR

Análisis de los Resultados de la Investigación

Entrevista a los Docentes

En este caso, desde un enfoque cualitativo, se optó por la técnica de la entrevista no estructurada para recolectar información directamente de docentes en ejercicio, y estudiantes quienes fueron seleccionados intencionalmente por su experiencia y vinculación con el objeto de estudio. Las entrevistas se realizaron de forma individual, en espacios previamente acordados, permitiendo al investigador indagar de manera flexible sobre sus experiencias, percepciones y prácticas pedagógicas. Esta estrategia favoreció el establecimiento de un diálogo abierto que permitió percibir significados profundos relacionados con el fenómeno investigado.

A partir de lo anterior, la presente investigación busca comprender las percepciones y significados sobre la enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales desde una perspectiva colaborativa. Para ello, se emplean herramientas hermenéuticas como el análisis de redes semánticas y las nubes de conceptos, las cuales permiten interpretar de manera profunda las relaciones y significados emergentes del discurso de los participantes. Estas metodologías visuales permiten organizar la complejidad de las informaciones recopiladas, a la vez que revelan las interconexiones entre los elementos pedagógicos, las limitaciones materiales, las estrategias adaptativas y los valores culturales que definen el escenario educativo del municipio de Quípama, departamento de Boyacá.

En un entorno donde la enseñanza del inglés se entrelaza con ciclos agrícolas, tradiciones ancestrales como la extracción de tierra para lavado y una economía de subsistencia, las redes semánticas actúan como mapas dinámicos que capturan la tensión entre lo global (el dominio del idioma) y lo local (la urgencia del presente contexto rural). Por su parte, las nubes de conceptos sintetizan la polifonía de voces: docentes improvisando recursos, estudiantes negociando tiempos entre cosechas y estudios, comunidades resignificando tecnologías ausentes, mientras que los árboles

de conceptos jerarquizan prioridades, exponiendo cómo términos como aprendizaje colaborativo o falta de recursos se ramifican en realidades concretas: un niño escribiendo con tiza en una piedra, un profesor usando sombras para enseñar preposiciones.

Estas herramientas, específicamente el análisis de redes semánticas y las nubes de conceptos, arraigadas en el paradigma interpretativo y el método fenomenológico-hermenéutico, se alinean con las teorías de Hernández (2008) y Scagnoli (2006), quienes destacan la construcción activa del conocimiento y la interdependencia social como fundamentos del aprendizaje. Estas técnicas permiten no solo recopilar información, sino interpretar los significados emergentes de los participantes, facilitando la comprensión profunda de la enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales. En Quípama, estas representaciones trascienden la condición de simples diagramas estáticos: se convierten en testimonios vivos de resiliencia pedagógica, donde cada conexión entre el inglés y el contexto rural expresa una historia de adaptación creativa. Al analizar estas estructuras, el estudio no se limita a interpretar un fenómeno educativo; más bien, permite vislumbrar rutas posibles para el diseño de políticas públicas que reconozcan la identidad local y, al mismo tiempo, abran puertas hacia oportunidades globales. Así, el análisis deja de ser una mera decodificación de informaciones para convertirse en una vía que humaniza las cifras, revelando en cada carencia el potencial de una semilla de innovación y resistencia.

- A) Pre-comprensión: Antes de analizar las entrevistas no estructuradas, se reflexionó sobre las ideas y experiencias previas relacionadas con el contexto rural y la labor docente. Esta etapa reconoce que todo entendimiento parte de una base de conocimientos y prejuicios que orientan la interpretación.
- B) Oír el texto: Se realizó una lectura atenta de las transcripciones de las entrevistas, permitiendo que las voces de los docentes expresaran sus realidades profesionales y educativas en la zona rural. Este paso implica una apertura al texto, dejando que este hable por sí mismo.

C) Interrogarse: A partir de la lectura, se formularon preguntas clave: ¿Qué desafíos mencionan los docentes? ¿Cómo entienden su rol en el contexto rural? Este cuestionamiento profundo facilita el reconocimiento de temas recurrentes y significativos.

D) Aplicar el sentido: Se relacionaron las expresiones de los docentes con las condiciones sociales y educativas del entorno rural, interpretando sus palabras a la luz de la realidad contextual. Esta etapa busca comprender el significado de las experiencias narradas en su marco específico. Fusión de horizontes: Finalmente, se integraron las perspectivas propias con las de los docentes, construyendo una comprensión más rica y profunda de cómo el contexto rural influye en la enseñanza de la escritura en inglés. Esta fusión permite una interpretación que trasciende las visiones individuales, generando nuevas comprensiones compartidas.

1. Integración

Desde una perspectiva integradora, la interpretación trasciende las visiones individuales, generando nuevas comprensiones compartidas en este sentido. Los desafíos estructurales en la enseñanza del inglés en zonas rurales como Quípama revelan una brecha que va más allá de lo tecnológico. Los docentes, con décadas de experiencia, describen realidades crudas, por ejemplo el siguiente docente expresa lo siguiente:

En cuanto a los desafíos de la enseñanza del inglés en la parte rural se emplean libros, y fotocopias pues el conocimiento sobre el inglés pues es mínimo, porque es lo que lo que uno medio aprende medio es los se trata de preparar para llevarle a los estudiantes entonces pues realmente es una es una falencia que tenemos algunos docentes la parte de inglés deberíamos todos prepararnos para enseñar el inglés a los niños y sobre todo en contexto rural que más lo necesita. (Docente DODR. 1)

Este testimonio nos indica que un escenario limita la creatividad pedagógica y los obliga a depender de métodos tradicionales. La falta de electricidad, conectividad en algunas veredas agrava el problema, como señala otro docente: “Cuando hay energía eléctrica y tengo señal de internet saco fotocopias y miramos videos,

escuchamos audios, completamos palabras". (DOC0.7) Esta precariedad afecta la enseñanza y refleja una desconexión entre las políticas educativas y las necesidades reales de las comunidades.

Los estudiantes, por su parte, expresan frustración ante estas limitaciones. Uno de ellos comenta: *"En el computador de la profe solo vemos videos. No lo podemos tocar porque Sofía le regó el aguapanela y se dañaron las letras"* (Estudiante I-3), una anécdota que ilustra cómo la falta de mantenimiento y recursos básicos obstaculiza incluso las iniciativas más simples. Otro añade: *"Quisiera aprender con apps como Duolingo, pero no tengo cómo"* (Estudiante I-2), evidenciando el deseo de interactuar con herramientas modernas que, sin embargo, siguen siendo inaccesibles.

En otro orden de ideas, la formación docente también emerge como un punto crítico. *"Nunca nos dieron bases para enseñar inglés en la universidad, creo que, con formación docente específica y estrategias innovadoras, la enseñanza de la escritura en inglés puede mejorar significativamente en contextos rurales. "* (Docente D.R.2), reconoce una profesora, lo que explica por qué muchos recurren a estrategias improvisadas (como traducciones literales o repetición mecánica). Esta carencia se vincula con lo que Bourdieu (1997) identifica como falta de "capital cultural": sin acceso a capacitación especializada, los maestros se ven limitados a replicar modelos obsoletos. Es en este sentido que la UNESCO (2015) advierte que, sin inversión en infraestructura y formación, estas comunidades seguirán marginadas.

En consecuencia, el impacto es claro: los estudiantes enfrentan dificultades académicas (*"No puedo formar oraciones... solo sé palabras"*, Estudiante I-1) a la vez que internalizan la idea de que el inglés es "poco útil" en su contexto. Esto refuerza un ciclo de desventaja, con una falta de recursos y oportunidades que consolida la desigualdad. Para romperlo, se requieren soluciones que prioricen tanto la tecnología como la adaptación al entorno rural (materiales impresos con vocabulario local, por ejemplo), junto con políticas que garanticen acceso real a herramientas y capacitación docente. Sin esto, la brecha seguirá creciendo.

2. Aprendizaje colaborativo y estrategias pedagógicas

El aprendizaje colaborativo en las aulas rurales de Quípama emerge como una alternativa valiosa frente a las limitaciones estructurales, aunque su implementación se mueve entre tensiones constantes entre la teoría y la práctica. Los docentes, conscientes del potencial transformador de esta metodología, procuran fomentarla mediante diversas estrategias. Una de las maestras señala, por ejemplo:

La escritura de vocabulario en flash cards a partir de videos que muestran la imagen, la escritura en inglés y su pronunciación. Con esta actividad los estudiantes se integran en grupos y pueden observar los dibujos y la escritura de sus compañeros; así mismo practican entre ellos la pronunciación de cada palabra. También realizamos diálogos grabados en grupos (DRN°3).

Otra docente describe una dinámica que fomenta el análisis grupal de la producción oral:

Ellos pueden grabarse mientras pronuncian, luego escuchar los audios y analizar en pequeños grupos su forma de escribir y qué están pronunciando mal, por qué lo están haciendo de esa manera y si realmente se están dando a entender. También usamos rompecabezas con vocabulario en inglés (DRN°2).

Si bien estas actividades evidencian creatividad y disposición, suelen quedarse en niveles elementales debido a la limitada disponibilidad de recursos. Esta percepción es compartida por los estudiantes. Uno de ellos comenta: "Armamos loterías con números en inglés, pero no aprendemos a conversar" (Estudiante I-3).

Este testimonio revela cómo, a pesar de que las dinámicas resultan motivadoras y promueven trabajo en grupo, no logran consolidar competencias comunicativas más profundas, lo que evidencia la necesidad de fortalecer tanto los materiales como las estrategias para el desarrollo integral de la escritura y la oralidad en inglés desde un enfoque colaborativo.

Por otra parte, el trabajo en grupo es valorado por su capacidad para generar apoyo entre pares ("*Entre todos aprendemos a escribir mejor*", Estudiante I-1), pero su efectividad depende del diseño pedagógico. Vygotsky (1978) resalta que la

interacción social es clave para el aprendizaje, pero en Quípama, la falta de herramientas limita esta interacción a ejercicios mecánicos. Por ejemplo, un docente admite: *"Usamos fichas de cartulina porque no tenemos acceso a apps interactivas"* (Docente D.R.1), una solución ingeniosa que, sin embargo, no aprovecha plenamente el potencial colaborativo.

En este sentido, los estudiantes también reflejan la señalada dualidad. Mientras algunos encuentran motivación en actividades lúdicas (*"Me gusta cuando grabamos audios y nos escuchamos"*, Estudiante I-2), otros perciben repetitividad: *"Siempre hacemos lo mismo: copiar palabras, recortar imagenes pegarlas en el cuaderno"* (Estudiante I-1). Esta brecha entre intención y ejecución subraya la necesidad de formación docente en metodologías activas (Johnson & Johnson, 1999), algo que los profesores reconocen como urgente: *"Nos faltan talleres, capacitaciones, estrategias para aprender a estructurar mejor las actividades grupales"* (Docente N°4).

El modelo de Escuela Nueva, base del sistema educativo rural, promueve el aprendizaje cooperativo, pero su aplicación se ve limitada por realidades como el multigrado y la escasez de materiales. Para transformar estas prácticas, se requieren no solo recursos, también es necesaria una reorientación pedagógica que vincula el inglés con el contexto local (ej.: proyectos donde los estudiantes escriban historias sobre su comunidad). Sin esto, el aprendizaje colaborativo seguirá siendo un parche, no un puente hacia competencias significativas.

3. Motivación y percepción del inglés

La motivación hacia el inglés en las zonas rurales de Quípama es un terreno de contrastes. Los docentes reconocen que *"los estudiantes no le ven utilidad si piensan quedarse en el campo"* (Docente N°3), una percepción que se arraiga en la desconexión entre el idioma y su realidad cotidiana. Sin embargo, cuando las clases incorporan elementos visuales o lúdicos, el interés emerge. *"Les llevó imágenes de animales y se emocionan por escribir sus nombres en inglés"* (Docente N° 4), señala una profesora, destacando cómo la creatividad puede romper la apatía inicial.

Los estudiantes, por su parte, reflejan esta ambivalencia. Algunos encuentran entusiasmo en actividades interactivas: *"Me gusta cuando repetimos canciones o*

hacemos dibujos" (Estudiante I-2), mientras otros expresan frustración: "Solo copiamos palabras... no aprendemos a hablar" (Estudiante I-1). Esta dualidad revela un problema más profundo: el enfoque actual no logra vincular el inglés con sus aspiraciones o necesidades. Como señala Dörnyei (2001), la motivación intrínseca requiere que el contenido sea relevante, algo que falla cuando las lecciones se limitan a vocabulario suelto sin contexto.

Aunado a esto, la falta de recursos agudiza esta brecha. Un estudiante comenta: *"Quisiera usar apps como en la ciudad, pero aquí no hay internet"* (Estudiante I-2), evidenciando cómo la desigualdad tecnológica refuerza la idea de que el inglés es un privilegio urbano. A esto se suma la formación docente: *"En la universidad nunca nos enseñaron a hacer el inglés atractivo"* (Docente D.R.1), admite un profesor, lo que explica por qué muchos recurren a métodos tradicionales (como dictados o repetición) que, aunque estructurados, no generan un verdadero interés.

Es en este contexto que Krashen (1982) insiste en que el "input comprensible" es clave, pero en Quípama, este input rara vez trasciende lo básico. Los estudiantes internalizan que el inglés es *"complicado y lejano"* (Estudiante I-3), una narrativa que perpetúa su desmotivación. Para revertirlo, se necesitan estrategias que conecten el idioma con su entorno: redactar instrucciones para cultivos, describir tradiciones locales o incluso crear glosarios bilingües de su dialecto. Sin esta vinculación, el inglés seguirá siendo una asignatura abstracta, no una herramienta de oportunidades.

4. Escritura en inglés: Entre la teoría y la práctica

El aprendizaje colaborativo en las aulas rurales de Quípama emerge como una alternativa frente a las limitaciones estructurales, aunque su implementación oscila entre las intenciones pedagógicas y las posibilidades reales del contexto. Los docentes, conscientes de su potencial, procuran promoverlo mediante estrategias sencillas, tal como lo expresa una maestra al describir una de sus prácticas:

La escritura de vocabulario en flash cards a partir de videos que muestran la imagen, la escritura en inglés y su pronunciación. Con esta actividad los estudiantes se integran en grupos y pueden observar los dibujos y la

escritura de sus compañeros; así mismo practican entre ellos la pronunciación de cada palabra... también realizamos diálogos grabados en grupos (D.RN°3).

Otra docente complementa esta idea al señalar que *“ellos pueden grabarse mientras pronuncian, luego escuchar los audios y analizar en pequeños grupos su forma de escribir y qué están pronunciando mal, por qué lo están haciendo de esa manera y si realmente se están dando a entender... también hacemos rompecabezas con vocabulario en inglés”* (Docente DRN°2).

Aunque estas propuestas resultan creativas y favorecen el trabajo conjunto, con frecuencia se quedan en niveles básicos debido a la falta de recursos tecnológicos y materiales. Esta percepción también aparece en la voz estudiantil. Un alumno comenta: *“Armamos loterías con números en inglés, pero no aprendemos a conversar”* (Estudiante I-3), señalando cómo estas dinámicas, aunque motivadoras, no alcanzan a desarrollar competencias comunicativas más profundas.

Estas condiciones derivan en prácticas pedagógicas centradas en la repetición: copiar listas de palabras, completar espacios en guías o traducir frases aisladas. Un estudiante describe esta experiencia afirmando: *“Escribo dog, cat, house, pero no sé hacer una oración como ‘My dog sleeps in the house’”* (Estudiante I-1). Su testimonio evidencia una brecha entre memorizar términos y usarlos de manera funcional para construir sentido. Aunque los errores mencionados por el estudiante son comunes en el proceso de aprendizaje del inglés, reflejan la necesidad de avanzar hacia estrategias que permitan integrar vocabulario, estructura y uso comunicativo del lenguaje.

Así mismo, el Marco Común Europeo plantea estándares (A1-A2) que priorizan frases simples, pero incluso éstos son difíciles de alcanzar sin recursos adecuados. *“El verbo to be lo repiten como un mantra, pero no lo usan en contextos reales”* (Docente N°5), señala una docente, destacando cómo la falta de prácticas contextualizadas limita el aprendizaje. Hedge (2000) sugiere integrar escritura con otras habilidades, pero en Quípama, la oralidad y la escucha rara vez se vinculan con los ejercicios escritos.

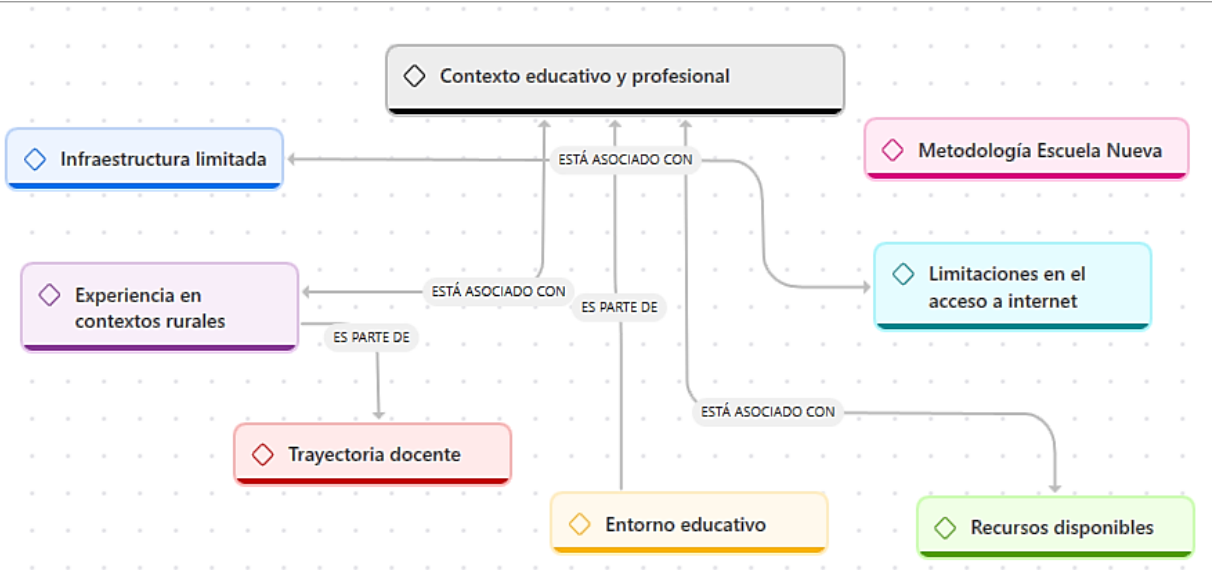
Las soluciones improvisadas (como elaborar fichas manuales o usar carteleras) muestran dedicación, pero no sustituyen una metodología estructurada. Para cerrar esta brecha, se requieren estrategias que conecten la escritura con la vida rural: redactar descripciones de cultivos locales, crear historias sobre tradiciones o incluso intercambiar cartas con estudiantes de otras regiones. Sin esto, la escritura en inglés seguirá siendo un requisito curricular, no una herramienta de expresión.

Para el análisis de la información recopilada, se utilizó el software ATLAS.ti, una herramienta especializada en análisis cualitativo que permite organizar, clasificar, codificar y examinar datos provenientes de entrevistas semiestructuradas. “ATLAS.ti está diseñado para facilitar el análisis sistemático de grandes volúmenes de datos cualitativos, permitiendo la visualización de conexiones entre categorías y conceptos, lo cual es fundamental en investigaciones sociales de enfoque interpretativo” (Friese, 2019). En el marco de esta tesis, el software se empleó para realizar un análisis de datos de las entrevistas semiestructuradas de los informantes clave, permitiendo codificar de manera precisa los términos clave relacionados con el objeto de estudio. Esta codificación facilitó un análisis detallado de cada categoría emergente, las cuales se presentan a continuación.

Categoría 1. Contexto educativo y profesional

Gráfico 1.

Red Semántica del Contexto Educativo y profesional



Nota: Elaboración propia a través del software Atlas.ti (2025)

La red semántica presentada refleja los ejes centrales de la investigación sobre la enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales colombianos, particularmente en el municipio de Quípama, Boyacá. La infraestructura limitada (vías precarias, falta de energía eléctrica y conectividad) se entrelaza con la metodología Escuela Nueva, un modelo educativo multigrado que, aunque busca adaptarse a las necesidades rurales, enfrenta obstáculos como el acceso desigual a internet y la escasez de recursos tecnológicos. Esta dualidad entre un enfoque pedagógico innovador y las carencias materiales condiciona la trayectoria docente, donde los profesores, muchos sin formación específica en inglés, recurren a estrategias tradicionales (como ejercicios de completar textos) ante la imposibilidad de integrar herramientas digitales de manera efectiva.

Ahora bien, las limitaciones en el acceso a internet dificultan el uso de recursos educativos digitales, y en consecuencia, acentúan la brecha entre el currículo propuesto y la realidad del aula rural, donde el aprendizaje colaborativo se ve desafiado por factores externos (épocas de cosecha y de clima, distancias geográficas). A pesar de esto, los recursos disponibles (guías físicas, participación familiar) emergen como pilares para mantener la motivación estudiantil, aunque insuficientes para garantizar competencias escritas sólidas en inglés.

En síntesis, la red semántica encapsula la tensión entre las aspiraciones pedagógicas (perspectiva colaborativa, integración de TIC) y las restricciones contextuales, dibujando un escenario donde la innovación educativa depende tanto de la creatividad docente como de políticas que prioricen la equidad en infraestructura y formación profesional.

Gráfico 2.

Nube de conceptos del Contexto Educativo y profesional



Nota: Elaboración propia a través del software Atlas.ti (2025)

La nube de conceptos, que integra precomprensión, escucha activa, formulación de preguntas y aplicación de sentido, surge de estrategias de lectura crítica y reflexión sobre los testimonios. Esta herramienta cualitativa permite relacionar elementos pedagógicos (docente, enseñanza, educación) con recursos prácticos (materiales, tecnología), evidenciando los desafíos en la formación de idiomas, especialmente en la enseñanza del inglés en contextos rurales. La presencia de términos como *niño* y *actividad* sugiere un enfoque en metodologías lúdicas o dinámicas dirigidas a etapas tempranas, mientras que *motivación* y *experiencia* apuntan a la dimensión emocional y vivencial del proceso educativo.

Por su parte, la búsqueda de patrones y conceptos en el análisis del contexto resalta la necesidad de adaptar las estrategias de enseñanza según las particularidades del entorno, como el área de estudio o las características del grupo, integrando tanto recursos tradicionales (libros, textos) como herramientas tecnológicas innovadoras. Este enfoque permite identificar relaciones entre elementos pedagógicos, como docente, educación, enseñanza y recursos prácticos material, tecnología, estrategias, generando una comprensión más profunda de los desafíos y

oportunidades en la formación, especialmente en el aprendizaje de idiomas como el inglés.

Ahora bien, el análisis hermenéutico que aquí se despliega busca tejer un diálogo entre las aportaciones teóricas de Jaramillo (2003) y Covarrubias (1998) con la realidad educativa del municipio de Quípama, un territorio rural colombiano donde la enseñanza de la escritura en inglés se enfrenta a desafíos tan particulares como su geografía fragmentada, su historia de resistencia cultural y su economía ligada a la minería y la agricultura de subsistencia.

Partiendo de la premisa de que toda interpretación debe anclarse en el contexto (aquí, un escenario donde la leyenda del Cacique Itoco simboliza la tensión entre preservación y transformación), se estudiará cómo las dimensiones epistemológica, teleológica y axiológica iluminan o cuestionan las prácticas pedagógicas en un entorno donde el inglés va más allá de ser una asignatura, ya que es un puente hacia oportunidades que, para muchos jóvenes, parecen tan lejanas como las ciudades a las que pocos aspiran llegar. Jaramillo (2003) al enfatizar la relación sujeto-objeto-sujeto, invita a desentrañar cómo los estudiantes de Quípama (sujetos) interactúan con el inglés (objeto) en un entorno donde el "objeto" no es neutro: está mediado por guías de autoaprendizaje, por la sombra de las minas que emplean a sus padres, y por la ausencia de conectividad digital en veredas donde el "rebusque" diario compite con el tiempo dedicado a los estudios.

En las aulas multigrado de la Escuela Nueva, esta relación se vuelve polifónica: el estudiante además de decodificar un idioma extranjero, también negocia su aprendizaje entre cosechas de cacao, lluvias que aíslan comunidades y la presión social de contribuir al sustento familiar. Aquí, la validez de los conceptos pedagógicos (como el aprendizaje colaborativo) lejos de medirse en abstracto, se hace por su capacidad para adaptarse a ritmos estacionales y a distancias físicas que fragmentan la continuidad académica. ¿Cómo se legisla, epistemológicamente, un conocimiento que debe ser tan flexible como el calendario agrícola? La respuesta podría estar en la misma leyenda fundacional de Quípama: una narrativa de sacrificio y transformación, donde Itoco convierte a sus hijas en pueblos, metaforizando la educación como un

acto de reinención colectiva ante amenazas externas (hoy, la globalización que exige el dominio del inglés).

Por su parte, Covarrubias (1998), al introducir la teleología como estudio de los fines, plantea una pregunta incómoda: ¿para qué enseñar inglés en un contexto donde el "éxito" suele medirse en kilos de café cosechado o en gramos de oro extraído? La investigación revela que, más allá de cumplir estándares curriculares, el propósito subyacente es dotar a los jóvenes de herramientas para transitar por un mundo donde el inglés opera como moneda de intercambio (ya sea en empleos mineros con empresas multinacionales, en el acceso a tecnologías o en la posibilidad remota pero latente de migrar).

Sin embargo, este fin choca con una paradoja: las mismas guías de autoaprendizaje que promueven la autonomía pueden perpetuar un modelo que aísla al estudiante en su "propio ritmo", limitando la interacción genuina en inglés (crucial para la competencia escrita). La teleología aquí no es lineal: el propósito educativo se bifurca entre preparar para un futuro incierto y honrar un presente donde la oralidad en español —y en tradiciones locales— sigue siendo el eje de la supervivencia. La dimensión axiológica, con su énfasis en valores como la justicia y la libertad, añade otra capa de complejidad. En Quípama, donde la mayoría profesa una fe católica que celebra a la Virgen del Carmen y a San Isidro (patrono de los agricultores), la enseñanza del inglés podría interpretarse como un acto de justicia educativa (brindar acceso a un idioma global), pero también como una imposición cultural que margina saberes locales.

¿Cómo equilibrar el valor de la "verdad" académica (gramática correcta, vocabulario estandarizado) con la "verdad" contextual de estudiantes que, tras clases, ayudan a sus familias a lavar tierra en busca de esmeraldas? La investigación sugiere que la respuesta está en estrategias pedagógicas que vinculen la escritura en inglés con narrativas propias (por ejemplo, redactar leyendas locales traducidas, o describir procesos agrícolas usando terminología técnica). Así, el respeto por la identidad se convierte en puente, no en barrera, para el aprendizaje. El modelo de Escuela Nueva, con su enfoque colaborativo, emerge como un laboratorio de tensiones y posibilidades. Por un lado, fomenta la interdependencia (estudiantes de distintas

edades comparten guías, resuelven dudas en grupo), lo que alinea con la teleología de Covarrubias al crear micro comunidades de aprendizaje cuyo fin es la construcción colectiva de conocimiento. Por otro lado, este modelo tropieza con la realidad de veredas dispersas, donde un estudiante puede faltar a clases durante semanas por labores de cosecha, rompiendo la continuidad del trabajo en equipo.

Aquí, la hermenéutica exige leer entre líneas: ¿es la colaboración una estrategia pedagógica o un acto de resistencia ante la escasez de docentes capacitados en inglés? La mención de "herramientas" y "tecnología" en la nube de conceptos adquiere ironía en un contexto donde muchas sedes carecen incluso de electricidad estable, y donde el "material" más valioso suele ser la tierra que se labra. Los interrogantes de la investigación (desde el nivel real de inglés hasta la influencia de estrategias pedagógicas) no pueden responderse sin un análisis hermenéutico que contemple las voces silenciadas: el docente rural que improvisa recursos, el "barequero" que ve el inglés como un lujo ajeno a su realidad, la estudiante que escribe en su cuaderno bajo la luz de una vela mientras llueve afuera.

Jaramillo (2023) insiste en la "comprensión de acciones", y en Quípama, cada acción educativa está impregnada de un pragmatismo forjado por la necesidad. Por ejemplo, integrar épocas de cosecha al calendario académico más que una adaptación logística, constituye un acto epistemológico que reconoce que el conocimiento se construye en la intersección entre el aula y el surco. Finalmente, la dimensión axiológica resuena en la pregunta por los valores que orientan esta educación: ¿es la escritura en inglés un fin en sí mismo, o un medio para reivindicar la dignidad de comunidades históricamente marginadas? La leyenda de Itoco, al convertir a sus hijas en pueblos, encapsula esta dualidad: el sacrificio como semilla de permanencia.

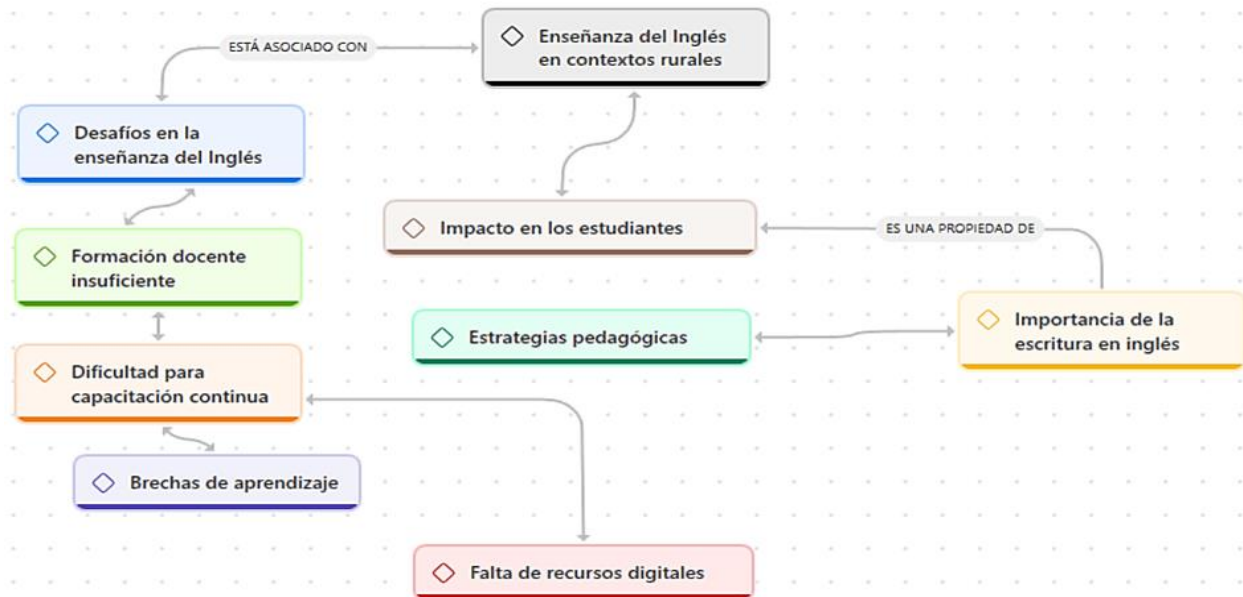
En Quípama, enseñar inglés podría verse como un sacrificio contemporáneo (invertir tiempo en un idioma ajeno), pero también como una muestra de desafío que busca plantar semillas para futuras generaciones. La hermenéutica, aquí, además de interpretar textos, descubre en cada palabra escrita en inglés por un estudiante rural un testimonio de esperanza —y a veces de frustración— ante un mundo que los exige

hablar múltiples lenguajes, mientras su tierra les susurra, en español, que la sobrevivencia tiene prioridad.

Categoría 2. Enseñanza del inglés en contextos rurales

Gráfico 3.

Red Semántica de la Enseñanza del inglés en contextos rurales



Nota: Elaboración propia a través del software Atlas.ti (2025)

La red semántica de la Categoría 2, *Enseñanza del inglés en contextos rurales*, se despliega como un tejido de nodos interconectados donde conceptos pedagógicos, limitaciones materiales y particularidades culturales de Quípama entran en diálogo (a veces en tensión). En el centro de esta red, términos como *aprendizaje colaborativo* y *Escuela Nueva* actúan como ejes que sostienen la estructura, pero rápidamente se ramifican hacia realidades más concretas: *recursos limitados*, *distancias geográficas*, *ciclos agrícolas*. Esta red no es estática; vibra con las contradicciones de un sistema educativo que busca preparar a los estudiantes para un mundo globalizado (a través del inglés) mientras se ancla en un territorio donde el presente inmediato (la cosecha, el “rebusque”) dicta los ritmos de vida.

El término *aprendizaje colaborativo*, por ejemplo, no puede leerse de forma aislada. En Quípama, la colaboración se redefine más allá del intercambio de ideas

en el aula: implica que un estudiante de 15 años explique verbos irregulares a su hermano menor mientras ambos ayudan a su padre a desgranar maíz, mediante la conversación y ejemplos del mismo tema. En este caso, la guía de autoaprendizaje (diseñada para fomentar autonomía) se convierte en un puente entre generaciones, pero también revela una paradoja: ¿cómo sostener la interacción grupal en veredas donde un salón de clases puede estar a horas de camino y donde las lluvias aíslan comunidades por semanas? La red semántica captura esta dualidad al vincular *colaboración* con *aislamiento geográfico*, sugiriendo que el modelo pedagógico debe negociar con la geografía antes que imponerse a ella.

Los *recursos limitados* emergen como un nodo crítico, conectado directamente con *tecnología educativa* e *improvisación docente*. En un contexto donde algunas sedes carecen de electricidad estable, la mención de “herramientas digitales” en las guías de Escuela Nueva adquiere un matiz casi irónico. Los docentes, lejos de desanimarse, recurren a la creatividad: usan hojas de plátano para practicar vocabulario (escribiendo palabras en inglés con carbón), o convierten las caminatas a la escuela en ejercicios de descripción oral del paisaje. Esta adaptación no es solo pragmática; es un acto de resistencia pedagógica que Covarrubias (1998) vincularía con la teleología: el fin (enseñar inglés) justifica medios no convencionales, siempre que preserven la dignidad del proceso.

El nodo *contexto rural* funciona como un imán que atrae términos aparentemente dispares: *tradiciones católicas*, *minería*, *cosechas*. La enseñanza del inglés en Quípama no ocurre en un vacío cultural; está impregnada de la devoción a la Virgen del Carmen (cuyas fiestas alteran el calendario académico) y de la sombra de las minas que emplean a padres y hermanos mayores. Un estudiante que escribe un ensayo sobre “my family’s job” podría describir, en inglés rudimentario, el trabajo de su padre como “barequero”, fusionando el aprendizaje del idioma con una crónica de su realidad. Esto ilustra cómo la red semántica entrelaza *identidad local* y *competencia escrita*, mostrando que el inglés, lejos de ser un elemento ajeno, puede ser un vehículo para narrar la propia historia (siempre que el currículo lo permita).

La *adaptación curricular* surge como un nodo o puente entre las exigencias estatales (estándares de calidad, DBA) y las necesidades locales. En Quípama, adaptarse al currículo es contextualizar, por ejemplo: un ejercicio de gramática sobre “present continuous” podría centrarse en acciones como “planting cacao” o “washing soil for emeralds”, volviendo el contenido relevante y tangible. Sin embargo, esta adaptación choca con otro nodo: *formación docente*. Muchos profesores, aunque comprometidos, carecen de dominio avanzado del inglés (un problema estructural en zonas rurales), lo que limita su capacidad para diseñar materiales contextualizados. Aquí, la red semántica expone una brecha: la teoría pedagógica (apoyada por Jaramillo (2003) al hablar de “adecuación sujeto-objeto”) supone docentes capacitados, pero la realidad exige maestros que sean, a la vez, instructores de inglés, gestores comunitarios y, en ocasiones, agrónomos por defecto.

Los ciclos agrícolas o climáticos, son nodos que influyen en la asistencia y continuidad. Durante la cosecha de café (entre abril y junio), las aulas se vacían; los adolescentes se suman a la recolección, y el inglés queda postergado. Este fenómeno no es por una simple “falta de interés”, el mismo representa un reflejo de economías familiares de subsistencia donde el hoy prima sobre el mañana. La red semántica vincula este nodo con *motivación*, pero una motivación distorsionada: no es que los estudiantes no valoren el inglés, es que las urgencias económicas redefinen sus prioridades. Covarrubias diría que la teleología aquí se bifurca: ¿el propósito es educar para un futuro mejor o asegurar el sustento inmediato? La respuesta, en Quípama, parece ser ambas, aunque en constante fricción.

El nodo *tecnología educativa*, aunque periférico en la red, merece atención. En un municipio donde pocos hogares rurales tienen internet, la mención de “plataformas digitales” en los documentos curriculares parece una quimera. Sin embargo, la investigación revela casos puntuales de innovación: un profesor que usa un viejo teléfono móvil para grabar audios en inglés (prestado por un vecino), o estudiantes que practican pronunciación repitiendo canciones de reguetón en inglés escuchadas en una radio comunal. Estos ejemplos, aunque marginales, muestran que la tecnología no es un lujo, simplemente es un recurso que se redefine según lo

disponible (una tablet compartida entre veinte alumnos puede convertirse en una ventana al mundo, aunque solo funciona dos horas al día).

La *participación comunitaria* emerge como un nodo ambivalente. Por un lado, las familias valoran la educación, pero su involucramiento activo es limitado (muchos padres, analfabetos funcionales, no pueden ayudar con las tareas de inglés). Por otro lado, figuras como el “barequero” o el líder religioso local se convierten en aliados indirectos: el primero al compartir historias de su trabajo (que los estudiantes traducen a inglés), el segundo al permitir que las aulas se usen como centros de estudio después de las misas. Esta red de apoyos informales, aunque no aparece en los manuales pedagógicos, sostiene frágilmente el proceso educativo.

Finalmente, el nodo *evaluación* se entrelaza con *equidad*. ¿Cómo valorar el dominio del inglés en estudiantes cuyas oportunidades de práctica se ven interrumpidas por factores externos (una inundación que daña los cuadernos, un padre que enferma y requiere ayuda en el cultivo)? Los exámenes estandarizados, diseñados para contextos urbanos, fallan en capturar los micro avances: una niña que logra escribir tres oraciones sobre su perro en inglés (aunque con errores), un joven que entiende instrucciones simples en un videojuego prestado. La red semántica aquí cuestiona la fiabilidad de los indicadores tradicionales, proponiendo (implícitamente) una evaluación más holística que considere el contexto como criterio fundamental.

En síntesis, la red semántica de esta categoría no es un mapa estático, por lo contrario, es un ecosistema en movimiento donde cada nodo representa un desafío, una adaptación o un acto de resiliencia. La enseñanza del inglés en Quípama se revela como un acto de equilibrio entre lo global y lo local, entre la teoría pedagógica y la práctica improvisada, entre el futuro prometido por el dominio del idioma y el presente exigido por la tierra. Cada conexión en esta red cuenta una historia: la de una profesora que camina kilómetros para entregar guías actualizadas, la de un estudiante que escribe su primera palabra en inglés junto al fogón, la de una comunidad que, como Itoco con sus hijas, transforma sacrificios en semillas de esperanza (aunque aún no sepa cuándo terminarán).

Gráfico 4.

Nube de Conceptos de la Enseñanza del inglés en contextos rurales

El concepto *niño* no es solo un destinatario pasivo; en Quípama, los estudiantes son actores en un escenario donde el aprendizaje del inglés compite con responsabilidades tempranas (ayudar en cultivos, cuidar hermanos). La *enseñanza* aquí no es unidireccional: se *parte* de sus experiencias (un *paso* metodológico que Covarrubias vincularía con la teleología, al anclar el conocimiento en lo significativo). Por ejemplo, un ejercicio de *análisis* gramatical podría basarse en describir los pasos para sembrar café, fusionando el inglés con saberes agrícolas. Esta *fusión* no es casual; es una estrategia de supervivencia pedagógica.

El *área* rural, con su aislamiento, redefine el *acceso*: no se trata tan solo de llegar a un aula, se refiere al modo de acceder a oportunidades que el inglés promete, pero no garantiza (¿de qué sirve aprender "future tense" si el futuro inmediato es seguir lavando tierra en busca de esmeraldas?). La *tecnología*, presente en la nube como aspiración, se topa con la crudeza de veredas donde un teléfono celular es un objeto preciado (y compartido). Aun así, hay destellos de creatividad: un docente que graba audios en inglés usando el único dispositivo del pueblo, o estudiantes que repiten frases escuchadas en una radio antigua.

La *escritura* (*escribir*), eje de la investigación, se revela como un acto doblemente político en este contexto. Escribir en inglés no es solo dominar grafías y estructuras; es apropiarse de un código ajeno para narrar una identidad propia ("en mi vereda, el *río* es vida"). Pero este proceso tropieza con la *falta* de insumos: cuadernos que se mojan en temporadas de lluvia, lápices que se comparten entre cinco alumnos. La paradoja es palpable: se enseña un idioma global con herramientas que refuerzan lo local (el *papel* reciclado, la tiza hecha de yeso).

Finalmente, términos como *paso* y *partir* sugieren un camino fragmentado, donde cada avance en el aprendizaje está sujeto a interrupciones (un *año* escolar que se detiene para la siembra, un estudiante que migra a la ciudad y abandona). La nube, en su aparente simplicidad, es un mapa de contradicciones: el *inglés* como puerta al mundo, pero también como recordatorio de las brechas que separan a Quípama de ese mundo. Cada palabra en esta red cuenta una historia de resistencia: la del docente que convierte limitaciones en oportunidades, la del niño que escribe su nombre en

inglés por primera vez (aunque no tenga zapatos para ir a la escuela), la de una comunidad que, como el cacique Itoco, transforma sus hijas en pueblos, sus carencias en motores de creatividad.

De acuerdo a lo anterior, el análisis hermenéutico que aquí se propone busca entrelazar las teorías del aprendizaje colaborativo y cooperativo con la realidad educativa del municipio de Quípama, un territorio rural colombiano donde la enseñanza del inglés se despliega entre ciclos agrícolas, tradiciones ancestrales y una economía ligada a la minería de subsistencia. Partiendo de las aportaciones de Scagnoli (2006), quien define el aprendizaje colaborativo como un proceso de construcción conjunta de significados mediante la interacción, y de Velázquez Callado (2004), que lo vincula con el trabajo en grupos heterogéneos para fortalecer conocimientos, se explorará cómo estas teorías —arraigadas en el socio-constructivismo de Vygotsky y Piaget— chocan, se adaptan o florecen en un contexto donde el aula no es un espacio físico estable, más bien es un entramado de veredas dispersas, ausencias temporales por cosechas y recursos que se miden más en ingenio que en infraestructura.

En Quípama, el aprendizaje colaborativo no es una metodología elegida, es una necesidad impuesta por la geografía y la economía. Las escuelas multigrado de la modalidad Escuela Nueva obligan a que estudiantes de distintas edades compartan un mismo salón (cuando lo hay), creando una heterogeneidad que Velázquez Callado celebraría como oportunidad, pero que aquí surge de la escasez: un solo docente para siete grados, guías de autoaprendizaje que deben ser negociadas entre niños que, a las 10 a.m., estudian verbos en inglés y, a las 2 p.m., ayudan a sus padres a desgranar maíz. Scagnoli hablaría de "construcción de significados compartidos", pero en este caso, el significado se negocia entre el tiempo verbal *present continuous* y el tiempo real de siembra del cacao.

Un ejemplo concreto: un ejercicio grupal sobre "daily routines" se transforma cuando los estudiantes describen, en inglés básico, jornadas que inician a las 5 a.m. lavando tierra en busca de esmeraldas ("*I wake up early to help my father at the mine*"). La colaboración aquí no es solo académica; es una supervivencia pedagógica donde el conocimiento se teje entre las grietas de lo urgente y lo importante. Las

informaciones del Laboratorio de Economía de la Educación (LEE, 2023) sobre la brecha educativa rural (el 26.7% de la población en edad escolar habita zonas rurales con menos oportunidades) adquieren rostro en Quípama. Aquí, "menos oportunidades" se traduce en aulas sin electricidad, docentes que improvisan pizarrones con hojas de plátano, y estudiantes que consideran un lujo tener un cuaderno nuevo. León y Sánchez (2022) argumentan que el aprendizaje cooperativo fortalece habilidades sociales y comunicativas, esenciales en entornos donde la inteligencia interpersonal es clave para la cohesión comunitaria.

Sin embargo, en Quípama, esta potencialidad se ve limitada por factores que las teorías no siempre anticipan: ¿cómo mantener grupos estables de trabajo cuando un estudiante de 14 años debe ausentarse dos semanas para la cosecha de café, rompiendo la continuidad que el cooperativismo exige? La respuesta yace en una adaptación radical del concepto: los grupos flexibles y fluidos, reorganizándose según quién esté presente cada día. Un niño que falta enseña, al regresar, lo aprendido a sus compañeros mediante relatos orales en español, que luego traducen —con ayuda del docente— a frases en inglés. Así, la *comprensión compartida* de Scagnoli se convierte en un acto de traducción cultural, donde el idioma objetivo (inglés) media entre la experiencia local y un mundo exterior abstracto.

La teoría socio-constructivista de Vygotsky, con su énfasis en la interacción social como motor del desarrollo cognitivo, encuentra en Quípama un escenario paradójico. Por un lado, las interacciones son intensas (familias extensas, trabajo colectivo en minas o cultivos), pero, por otro, el aislamiento geográfico de las veredas limita el intercambio académico. Un estudiante puede tener una zona de desarrollo próximo (según Vygotsky) amplio en habilidades agrícolas, pero estrecho en competencias lingüísticas en inglés, debido a la falta de modelos avanzados (muchos docentes dominan solo un nivel básico).

Aquí, el rol del docente se vuelve crucial: haciendo a un lado la figura de autoridad, funge como *mediador* que aprovecha los saberes locales para construir puentes. Por ejemplo, un profesor utiliza la tradición oral de las leyendas (como la del Cacique Itoco) para crear ejercicios de escritura en inglés donde los estudiantes narran historias propias, usando estructuras gramaticales simples. Este enfoque no

solo respeta la identidad cultural —un principio axiológico clave—, también convierte el aula en un espacio donde el inglés no es ajeno, y se convierte en extensión de la narrativa colectiva.

Piaget, por su parte, destacaría la importancia de la asimilación y acomodación en el aprendizaje. En Quípama, los estudiantes asimilan el inglés a través de prismas prácticos: aprender a escribir "rainy season" no es una abstracción, es una descripción de la realidad que determina si podrán llegar a la escuela esa semana. La acomodación ocurre cuando adaptan ese conocimiento a sus necesidades inmediatas, como traducir instrucciones de seguridad en maquinaria minera (un saber que puede salvar vidas).

Sin embargo, el entorno rural impone límites a este proceso: la falta de acceso a tecnología (mencionada en la nube de conceptos como tecnología 23) restringe la exposición a contextos auténticos de uso del inglés, como videos interactivos o plataformas digitales. La creatividad suple estas carencias: un docente graba diálogos en inglés usando un teléfono prestado, y los estudiantes repiten las frases mientras realizan tareas domésticas, integrando el aprendizaje a su cotidianidad.

El aprendizaje cooperativo, según Velázquez Callado, busca que los estudiantes dependan unos de otros para lograr objetivos comunes. En Quípama, esta interdependencia se da de forma orgánica: un alumno que domina mejor la escritura ayuda a otro con la gramática, a cambio de que este último le explique cómo resolver un problema matemático relacionado con el cálculo de sacos de café. Este trueque de saberes refleja una economía del conocimiento rural, donde el intercambio basado en competencia está caduco, en su lugar, funciona en reciprocidad (un valor arraigado en comunidades que dependen de la ayuda mutua para sobrevivir). Sin embargo, el modelo choca con la estructura rígida de las guías de Escuela Nueva, diseñadas para un progreso individual. Los docentes, conscientes de esto, subvierten el sistema: agrupan las guías por temas prácticos (por ejemplo, "vocabulario agrícola") y permiten que los estudiantes avancen colectivamente, aunque esto implique desviarse del plan oficial.

Según los autores León y Sánchez (2022) enfatizan que el aprendizaje cooperativo en edades tempranas fortalece la inteligencia interpersonal y lingüística.

En Quípama, esto se observa cuando niños de 8 años enseñan a sus pares palabras en inglés mediante juegos tradicionales (como la "gallinita ciega" adaptada a "*blind hen says jump*"). Estas dinámicas, aunque informales, son espacios donde el inglés se vive como un juego, no como una imposición curricular. No obstante, la realidad socioeconómica interfiere: muchos niños abandonan la escuela después de primaria para trabajar, truncando el desarrollo de esas habilidades en secundaria. Aquí, la hermenéutica debe preguntarse: ¿de qué sirve fomentar la cooperación en la infancia si el sistema no garantiza la continuidad educativa? La respuesta podría estar en políticas públicas que, como sugiere el LEE, prioricen la inversión en educación rural por razones de acceso y permanencia.

La dimensión teleológica de Covarrubias (1998), que indaga en los fines de la educación, se tensiona en Quípama entre dos polos: formar para la globalización (a través del inglés) o para la sostenibilidad local. Un estudiante que aprende a escribir ensayos en inglés sobre "*my future career*" podría soñar con ser ingeniero, pero sabe que, estadísticamente, su futuro más probable es ser *barequero* como su padre. Este conflicto no invalida el aprendizaje del idioma; lo recontextualiza. El inglés se convierte en una herramienta para documentar la realidad local (escribir cartas a ONGs solicitando apoyo para escuelas), para entender manuales de equipos donados, o para enseñar a otros miembros de la comunidad palabras básicas que mejoren su interacción con turistas o trabajadores de mineras extranjeras. El fin, entonces, no es la excelencia académica, en tanto se transforma en la agencia práctica.

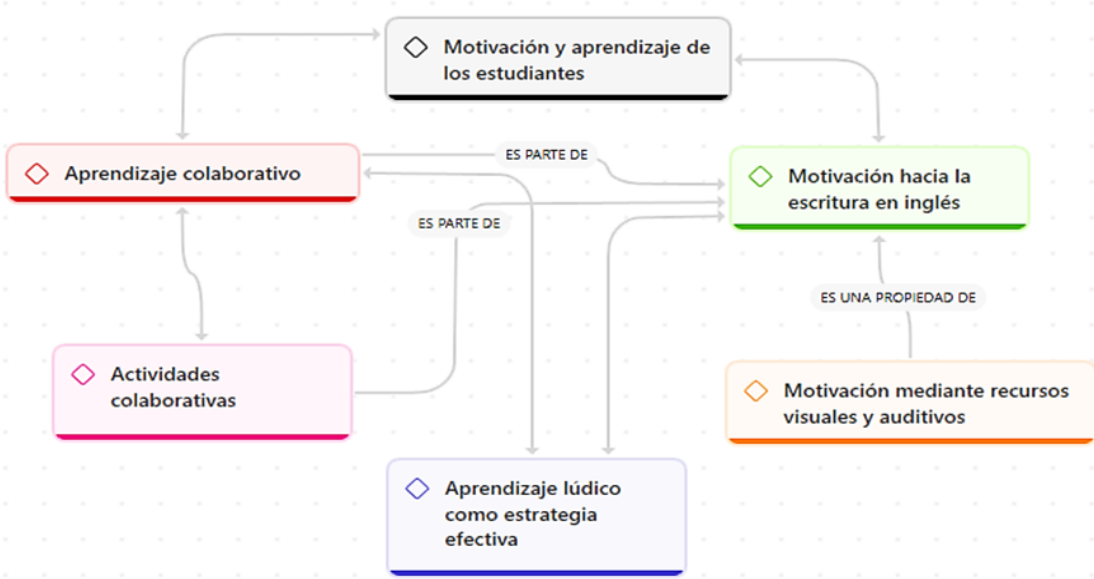
En síntesis, el análisis hermenéutico revela que las teorías del aprendizaje colaborativo y cooperativo no son moldes rígidos, más bien son como arcilla que debe amasarse según las texturas del contexto. En Quípama, esto implica aceptar que la colaboración a veces es intermitente (como la señal de celular en las montañas), que los grupos se redefinen según quién esté presente (como las nubes que cubren el pueblo y luego se despejan), y que el éxito se mide no solamente por puntajes de pruebas; también se divisa por pequeñas victorias: un niño que lee su primera oración en inglés frente a su familia, un docente que logra conectar una vieja radio para sintonizar un programa en inglés, una comunidad que ve en el idioma no una imposición, sino un puente —frágil, pero posible— hacia diálogos más amplios.

Las cifras del LEE sobre desigualdad educativa no son abstractas en Quípama; son rostros, nombres, historias. Cada uno de los 3.6 millones de estudiantes rurales en Colombia tiene un eco aquí: en la niña que escribe con tiza en una tabla de madera, en el joven que memoriza verbos irregulares mientras lava tierra buscando oro, en el maestro que convierte cada limitación en una lección de resiliencia. La hermenéutica, en este caso, no solo interpreta; denuncia y celebra. Denuncia un sistema que sigue relegando a las zonas rurales a un segundo plano (como muestra el DANE), pero celebra la capacidad humana de reinventar pedagogías en medio de la adversidad. Si, como dice la leyenda de Itoco, las hijas del cacique se convirtieron en pueblos, quizás los esfuerzos educativos en Quípama sean semillas que, con el tiempo, germinen en un futuro donde el inglés no sea una barrera, y sea visto mejor como una herramienta más en el cinturón de saberes de una comunidad que resiste, aprende y, sobre todo, persiste.

Categoría 3. Motivación y aprendizaje de los estudiantes

Gráfico 5.

Red Semántica de Motivación y aprendizaje de los estudiantes



Nota: Elaboración propia a través del software Atlas.ti (2025)

La red semántica de la Categoría 3, *Motivación y aprendizaje de los estudiantes*, se teje alrededor de un núcleo donde la motivación es un fenómeno

entrelazado con prácticas pedagógicas que buscan raíces en lo cotidiano (*establece la práctica de las actividades que se encuentran en el mundo*). En Quípama, un municipio rural donde el inglés se enseña entre surcos de café y el rumor de las minas, motivar a los estudiantes implica más que aplicar técnicas estándar: es conectar el idioma con las texturas de su realidad (aprender a escribir "rainy season" no como una frase abstracta, más bien como la descripción de un día en que el camino a la escuela se convierte en un lodazal). El *aprendizaje colaborativo*, presentado como parte esencial de este entramado, no es aquí una metodología elegida por su eficacia teórica, por el contrario, es una estrategia de supervivencia en aulas multigrado donde un niño de 10 años explica el verbo *to be* a otro de 8 mientras ambos esperan que su padre termine de lavar tierra en busca de esmeraldas.

Las *actividades colaborativas*, como propiedad de este aprendizaje, adquieren en Quípama una dimensión orgánica. No se trata de ejercicios planificados con recursos sofisticados, se trata de intercambios que surgen de la necesidad: un grupo de estudiantes se reúne bajo un árbol para repasar vocabulario agrícola (*plow, harvest*) usando como guía las anotaciones que el docente escribió en una hoja de plátano seca. La colaboración aquí es un acto de resistencia ante la escasez (¿cómo practicar diálogos en inglés si no hay grabadoras?), pero también de creatividad: los roles se asignan según habilidades (un niño con buena memoria auditiva repite frases en inglés que escuchó en una radio prestada, otro las escribe en el suelo con un palo). Este modelo, aunque distante de las idealizaciones de Velázquez Callado (2004) sobre grupos heterogéneos, muestra cómo la heterogeneidad forzada por las circunstancias (edades mezcladas, niveles diversos) puede convertirse en una ventaja cuando el objetivo es la supervivencia educativa.

La *motivación hacia la escritura en inglés* se enfrenta a obstáculos materiales (cuadernos escasos, lápices que se comparten) pero también simbólicos: ¿por qué invertir tiempo en dominar un código ajeno cuando las prioridades inmediatas son labrar la tierra o ayudar en casa? La respuesta yace en vincular la escritura con funciones prácticas. Un ejercicio no es tan solo redactar una oración, se refiere a traducir al inglés los pasos para cultivar cacao (*First, dig a hole...*), creando materiales que luego los padres, aunque analfabetos en el idioma, reconocen como útiles (un hijo

que puede leer instrucciones de fertilizantes en empaques bilingües). Esta conexión entre escritura y utilidad inmediata (un principio socio-constructivista que Vygotsky celebraría) transforma la motivación de extrínseca (cumplir con la escuela) a intrínseca (aprender para contribuir al hogar).

Los *recursos visuales y auditivos*, como estrategia motivacional, se reinventan en un contexto donde el acceso a tecnología es una excepción. Un "recurso visual" puede ser la sombra de una montaña proyectada al atardecer, usada para enseñar preposiciones de lugar (*the shadow is beside the hill*), o un dibujo hecho con carbón en una pared que ilustra animales de la región (*snake, bird*). Lo auditivo, por su parte, se construye con lo disponible: un docente canta una canción en inglés sobre el ciclo del agua (aprovechando el sonido de la lluvia golpeando el techo de zinc), o los estudiantes imitan los ritmos de herramientas de trabajo (el golpeteo de un machete se convierte en métrica para practicar sílabas). Estas adaptaciones, aunque rudimentarias, demuestran que la motivación no depende de recursos avanzados, antes depende de la capacidad para resignificar lo existente.

El *aprendizaje lúdico* emerge como una estrategia efectiva y necesaria en un entorno donde el agotamiento físico (por labores agrícolas) compite con la energía para estudiar. Como lo expresó *DOC04* en la entrevista. Juegos como la "gallinita ciega" adaptada (*Blind Hen Says Jump*) o competencias para nombrar en inglés objetos cotidianos (un machete, un balde) convierten el aula en un espacio de descanso activo, donde el inglés se aprende sin la presión de las calificaciones. Sin embargo, el lúdico aquí tiene un matiz de urgencia: no es un complemento opcional, es un canal para mantener la atención en medio de condiciones que favorecen la deserción (un niño que asocia el inglés con juegos es más propenso a regresar al día siguiente, incluso si debe faltar una semana para la cosecha).

La relación *es parte de* que une la motivación con el aprendizaje colaborativo y las actividades del mundo real revela una paradoja. En teoría, el aprendizaje colaborativo debería fomentar la motivación, pero en Quípama, esta dinámica se invierte: es la necesidad de motivar (ante la deserción escolar, la falta de recursos) lo que obliga a reinventar la colaboración. Un docente organiza "clases itinerantes" donde los estudiantes avanzan en sus guías mientras caminan hacia la escuela,

usando el paisaje como material didáctico (*What color is the sky? → Blue*). Esta simbiosis entre movimiento, entorno y aprendizaje refleja cómo la motivación es un proceso que se alimenta de la adaptación constante.

La *motivación mediante recursos visuales y auditivos* también enfrenta el desafío de la temporalidad. Durante la temporada de lluvias, los recursos visuales pueden borrarse (dibujos en el suelo lavados por el agua), y los auditivos competir con el estruendo de las tormentas. La solución está en la flexibilidad: un mismo recurso se usa de múltiples formas. Una imagen dibujada en una tabla sirve para aprender vocabulario un día y, al siguiente, como base para un ejercicio de escritura cuando la lluvia impide salir al exterior. La motivación, en este sentido, es un acto de persistencia: seguir encontrando razones para aprender, incluso cuando las herramientas se desvanecen.

Finalmente, el *aprendizaje lúdico como estrategia efectiva* se topa con la crudeza de un contexto donde el juego es un lujo. Para muchos estudiantes, el tiempo en la escuela es el único momento de esparcimiento antes de regresar a labores domésticas. Así, el lúdico adquiere un doble rol: es método pedagógico y refugio emocional, un juego de roles en el que los estudiantes simulan ser guías turísticos en inglés, describiendo las (cascadas de Quípama), no solo les permite practicar el idioma, sino también imaginar un futuro diferente, (aunque sea ficticio). Esta capa emocional, aunque no medida en estándares académicos, es el cemento que mantiene unido el frágil ecosistema motivacional.

En síntesis, la red semántica de esta categoría no va como un diagrama estático, en cambio va como un organismo vivo que respira al ritmo de Quípama. Cada conexión (motivación-colaboración, lúdico-recursos) cuenta una historia de resiliencia: la del docente que convierte una caminata en una lección, la del estudiante que escribe su primera frase en inglés con un palo en la tierra, la de una comunidad que, como el cacique Itoco, transforma sus limitaciones en mitos pedagógicos. Aquí, la motivación no se expresa en porcentajes de asistencia o notas, se evidencia en pequeñas victorias: un niño que pide "more words" después del recreo, una madre que guarda las hojas donde su hijo escribió "family", un profesor que ve cómo el inglés,

lejos de ser una imposición, se convierte en un puente entre la tierra que pisan y el mundo que imaginan.

Gráfico 6.

Nube de conceptos de Motivación y aprendizaje de los estudiantes



Nota: Elaboración propia a través del software Atlas.ti (2025)

La nube de conceptos de la Categoría 3, *Motivación y aprendizaje de los estudiantes*, se despliega como un mapa de tensiones y posibilidades donde cada término sin ser un elemento aislado, se convierte en un hilo, en una red que teje aspiraciones pedagógicas con realidades rurales. En el corazón de esta trama, *inglés* y *enseñanza* emergen como pilares, pero su relevancia se ve matizada por conceptos como *desafío formación* (una alusión a las brechas en la preparación docente para contextos no urbanos) y *recursos* (escaso en un entorno donde improvisar con hojas de plátano o carbón es más norma que excepción). La *actividad*, por ejemplo, no se reduce a ejercicios en un cuaderno; en Quípama, puede implicar caminar kilómetros para recolectar hojas que sirvan como papel, transformando la búsqueda de materiales en una lección práctica sobre perseverancia (y vocabulario: "*leaf*", "*path*").

El binomio *importancia gracia* es una referencia a la necesidad de abordar el aprendizaje con flexibilidad y empatía, lo que adquiere sentido en aulas donde un estudiante llega tarde porque ayudó a su padre en la mina, y el docente, lejos de

reprenderlo, integra esa experiencia en la clase ("*Tell us, in English, what you found today at the mine*"). La *experiencia* aquí no es un concepto abstracto; es la vida misma de los estudiantes, que se convierte en material didáctico (aprender colores nombrando los tonos de la tierra después de la lluvia: *brown, muddy*). Esto vincula con *material y herramienta*, términos que en otros contextos evocarían tecnología avanzada, pero en Quípama se traducen en lo tangible: un palo para escribir en el suelo, una radio vieja que captura señales de una emisora en inglés (cuando la estática lo permite).

La *tecnología*, presente en la nube como aspiración, choca con la cruda realidad de veredas donde la electricidad es un lujo intermitente. Sin embargo, esta limitación no anula la innovación: un docente usa la sombra de un árbol para enseñar preposiciones ("*The shadow is under the tree*"), o los estudiantes graban vocabulario en inglés con el teléfono prestado de un vecino, creando un "banco de audios" que circula de mano en mano. Estas adaptaciones revelan que la motivación no nace de recursos sofisticados, solo requiere saber de la capacidad para resignificar lo disponible (un principio que Vygotsky vincularía con la *zona de desarrollo próximo*, donde el aprendizaje se construye desde lo conocido).

El *docente* surge como un nodo crucial, un puente entre las exigencias curriculares y las urgencias cotidianas. Su rol trasciende la instrucción: es mediador cultural (traduce términos agrícolas al inglés: "*harvest*" por *cosecha*), gestor de recursos (organiza intercambios de cuadernos usados) y, en ocasiones, psicólogo que mitiga la desmotivación de alumnos que ven el inglés como un lujo ajeno a su realidad. El *desafío formación* se hace evidente aquí: muchos docentes carecen de capacitación específica para enseñar inglés, lo que los lleva a depender de guías estandarizadas que poco tienen que ver con el contexto local (aprender "*shopping mall*" en un lugar donde el centro comercial más cercano está a horas de camino).

El concepto *año texto* podría interpretarse como la acumulación de contenidos a lo largo del ciclo escolar, pero en Quípama, este "texto" se escribe de forma intermitente: meses de sequía donde las clases son regulares, seguidos de semanas de lluvias que convierten las aulas en lodazales y los cuadernos en papeles empapados. La *educación* aquí no es lineal; es un acto de resistencia contra el tiempo

(climático, económico, social) que amenaza con borrar lo aprendido. Finalmente, *área* y *herramienta* se entrelazan en un baile de contradicciones. El *área* rural, con su aislamiento, redefine el acceso al conocimiento: aprender inglés ya no es solo memorizar verbos, es entender cómo ese idioma puede ser útil en realidades fragmentadas (escribir una carta para solicitar ayuda a una ONG, traducir instrucciones de semillas mejoradas). Las *herramientas*, aunque precarias, son testigos de creatividad: un mural comunitario donde se pintan palabras en inglés junto a dibujos de cultivos, o un juego de lotería con imágenes de herramientas agrícolas y sus nombres en ambos idiomas.

En síntesis, esta nube de conceptos no es un inventario, es un retrato de cómo la motivación y el aprendizaje en Quípama se construyen desde la adversidad. Cada término, desde *actividad* hasta *tecnología*, cuenta una historia de resiliencia: la del niño que escribe "*hope*" con tiza en una piedra, la del docente que convierte una caminata en una lección móvil, la de una comunidad que, como el cacique Itoco al convertir a sus hijas en pueblos, transforma carencias en oportunidades para reinventar lo que significa aprender (y enseñar) en el margen.

En otro orden de ideas, en referencia al análisis hermenéutico, éste busca entrelazar las propuestas teóricas de Hernández (2008) —ancladas en el constructivismo y la integración de tecnologías— con la realidad educativa del municipio de Quípama, un territorio rural donde la enseñanza del inglés se debate entre la riqueza de un entorno natural vibrante y la escasez crónica de recursos digitales. En este contexto, el concepto de *aprendizaje como construcción activa* adquiere matices únicos: no se trata solo de que los estudiantes "lideren su aprendizaje" mediante tecnologías, como propone Hernández, lo ideal es que lo hagan en un escenario donde el "entorno enriquecedor" incluye surcos de café, leyendas ancestrales como la del Cacique Itoco, y una economía de subsistencia que convierte cada aula en un espacio de resistencia pedagógica.

Hernández (2008) postula que las tecnologías facilitan información rápida y accesible, potenciando la autonomía del estudiante. En Quípama, esta premisa se enfrenta a una paradoja: ¿cómo implementar un *libro digital interactivo* en veredas donde la electricidad es un lujo intermitente y los teléfonos inteligentes son objetos

compartidos (cuando existen)? La respuesta no yace en abandonar la teoría, cuando se reinterpreta qué significa "tecnología" en un contexto donde la innovación surge de lo analógico. Un docente, por ejemplo, convierte una radio comunal (aparato presente en casi todos los hogares) en una herramienta pedagógica: sintoniza emisoras en inglés durante las mañanas, y los estudiantes transcriben fragmentos de noticias o canciones en hojas reutilizadas. Este acto, aunque distante de lo digital, cumple con el espíritu de Hernández al usar recursos disponibles para "liderar el aprendizaje" — en este caso, mediante la escucha activa y la escritura colaborativa—.

La idea de *cambios permanentes en las planeaciones escolares* adquiere relevancia cuando el currículo debe adaptarse tanto a los estándares educativos, como a los ciclos agrícolas que dictan la asistencia estudiantil. Un plan de estudios urbano, rígido en su secuencia, fracasaría aquí. En cambio, los docentes de Quípama diseñan unidades temáticas alrededor de épocas clave: durante la cosecha de cacao (abril-junio), las clases de inglés integran vocabulario relacionado (*harvest, dry, sell*), y los ejercicios de escritura se centran en redactar instrucciones para el cuidado de cultivos en inglés. Esta flexibilidad, aunque no mencionada explícitamente por Hernández, refleja un principio constructivista esencial: el conocimiento se construye desde lo significativo, y en Quípama, lo significativo está ligado a la tierra.

El *libro digital interactivo* que Hernández (2008) sugiere como herramienta para potenciar competencias lingüísticas, se reinventa en formas que él quizás no imaginó. Un grupo de estudiantes, con acceso esporádico a un teléfono prestado, graba videos cortos en inglés describiendo su comunidad ("*This is our river. We wash emeralds here*"). Estos videos, compartidos de memoria USB entre familias, se convierten en un "banco audiovisual" comunitario. Aunque rudimentario, este recurso cumple una función similar a la del libro digital: estimula la producción oral y auditiva, aprovechando dispositivos disponibles (aunque no ideales). La *tecnología*, entonces, no es un fin, es un medio que se redefine según las posibilidades una lección que Hernández podría aplaudir, pues su teoría busca "diseñar y reinventar" más que imponer herramientas estándar.

La dimensión cognitiva que Hernández vincula al uso de tecnologías también se reconceptualiza. En aulas donde no hay tablets ni computadoras, la *estimulación*

cognitiva ocurre mediante recursos táctiles y visuales del entorno. Un docente utiliza semillas de café para enseñar plurales (*one bean, two beans*), o pide a los estudiantes que dibujen mapas mentales en el suelo con palos, relacionando palabras en inglés con elementos de su vida diaria ("*machete*" → *herramienta para cortar caña*). Estas actividades, aunque analógicas, activan procesos de pensamiento crítico y creativo (objetivos clave del constructivismo), demostrando que la tecnología no se reduce al uso de dispositivos electrónicos; también para utilizarla se requiere de estrategias que aprovechan el contexto para generar aprendizajes profundos.

Sin embargo, el enfoque de Hernández también enfrenta límites en Quípama. La promesa de que las tecnologías brindan "información necesaria y rápida" choca con la lentitud impuesta por la precariedad. Un estudiante que busca traducir una palabra en inglés puede tardar días en conseguir acceso a un diccionario físico (no hay conexión a internet), o depender de la memoria de un docente cuya formación en el idioma es básica. Aquí, la *rapidez* no es viable, pero la *profundidad* se convierte en alternativa: en lugar de consumir información de manera inmediata, los estudiantes debaten significados en grupo, cruzan conceptos con sus saberes agrícolas (*¿"rain" es igual a "lluvia", pero ¿qué pasa cuando la lluvia arrasa los cultivos?*), y construyen definiciones contextualizadas que, aunque menos técnicas, son más significativas.

La integración de experiencias constructivistas, otro pilar de Hernández, se manifiesta en cómo los docentes vinculan el inglés con rituales comunitarios. Durante las fiestas de la Virgen del Carmen, los estudiantes crean diálogos en inglés para representar la historia local ("Long ago, our town was born from bravery"), usando disfraces hechos con sacos de café y pinturas naturales. Esta actividad no solo permite practicar el idioma, sino que, a la vez, refuerza la identidad cultural, un objetivo no contemplado en las teorías urbanocéntricas, pero vital en contextos rurales donde la educación debe honrar tanto lo global como lo local.

El principio de *aprendizaje duradero* que Hernández asocia al uso de tecnologías adquiere otra dimensión en Quípama. Un niño que aprende a escribir "*river*" en inglés no lo olvida, porque cada tarde lava tierra en el río buscando esmeraldas, repitiendo mentalmente la palabra mientras trabaja. La conexión entre el término y su realidad inmediata cementa el conocimiento de manera más efectiva que

cualquier app educativa. Esto no invalida a Hernández, sólo expande su visión: la durabilidad del aprendizaje no dependiente de soportes digitales, da paso a la relevancia emocional y práctica del contenido.

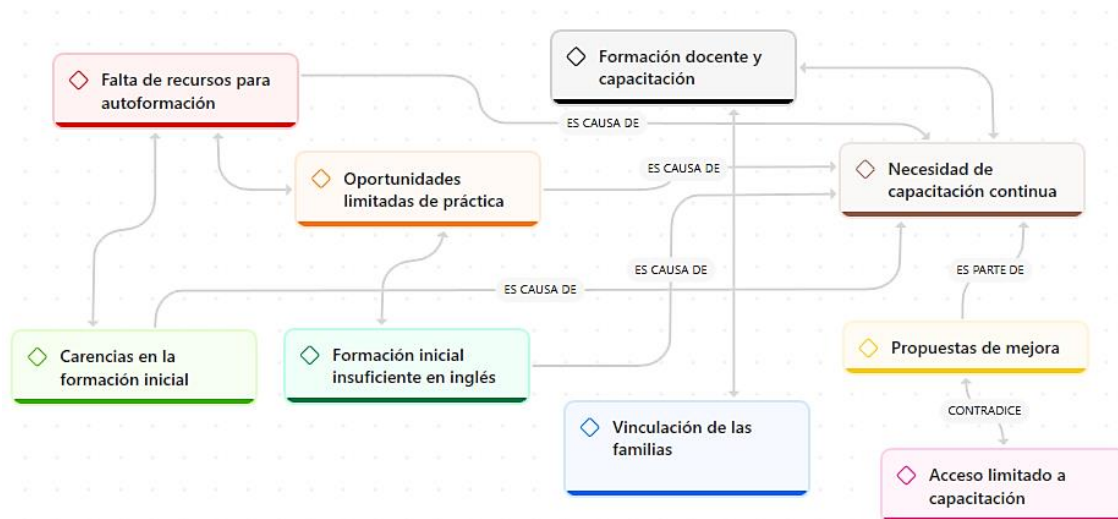
En contraste, la *falta de capacitación docente* en tecnologías (incluso básicas) limita el potencial de estas adaptaciones. Muchos profesores, aunque ingeniosos, carecen de formación para diseñar secuencias didácticas que integren críticamente recursos disponibles (como la radio o el paisaje). Aquí, la teoría de Hernández exige una mirada autocrítica: promover tecnologías sin considerar la formación contextualizada puede generar más frustración que innovación. La solución yace en programas de capacitación que no impongan modelos urbanos, mejor que partan de las realidades rurales (ejemplo: talleres sobre cómo usar la naturaleza como recurso pedagógico, o cómo crear "libros analógicos interactivos" con materiales reciclados).

Finalmente, la hermenéutica de este análisis revela que las teorías educativas, como las de Hernández, no deben verse como recetas universales, más bien ser marcos que deben negociarse con las texturas del contexto. En Quípama, el constructivismo no se practica en laboratorios con tablets, porque sus aulas son abiertas donde el viento lleva consigo palabras en inglés mezcladas con el sonido de las herramientas agrícolas. La tecnología, lejos de ser digital, es humana: está en la capacidad de un docente para convertir una leyenda local en una lección de gramática, en la resiliencia de un estudiante que escribe con tiza en una piedra, y en la comunidad que ve el inglés lejano a una imposición colonial, y cercano a un código más en su repertorio de supervivencia.

En última instancia, Quípama enseña que el aprendizaje constructivista —aún en ausencia de recursos sofisticados— florece donde hay creatividad, adaptación y un profundo respeto por el contexto. Hernández acertaría al ver aquí un ejemplo de cómo su teoría se enriquece (y desafía) en territorios donde la educación más que un derecho garantizado, es una conquista diaria. Cada palabra en inglés aprendida, cada diálogo improvisado, cada recurso reinventado, son testimonios de que la pedagogía, cuando se arraiga en la realidad, puede trascender incluso las limitaciones más duras y convertir las carencias en semillas de innovación.

Categoría 4. Formación docente y capacitación

Gráfico 7.



Nota: Elaboración propia a través del software Atlas.ti (2025)

La red semántica de la Categoría 4, Formación docente y capacitación, se configura como un entramado donde la carencia de recursos para la autoformación funciona como un factor determinante que condiciona todo el sistema educativo de Quípama. Este término no es abstracto: en un municipio en el área rural donde la electricidad es intermitente y el acceso a internet es limitado, la "autoformación" depende de lo que un docente pueda improvisar con guías desactualizadas, teléfonos prestados o intercambios informales con colegas durante los trayectos entre veredas.

La incidencia de esta carencia se traduce en oportunidades reducidas para practicar metodologías innovadoras en la enseñanza del inglés: no hay proyectores para mostrar videos, ni computadoras para simular diálogos, ni papel suficiente para fotocopiar ejercicios. La respuesta se encuentra en la creatividad forzada: profesores que utilizan las sombras de los árboles como pizarras efímeras para enseñar preposiciones ("under the shadow"), o estudiantes que repiten frases en inglés mientras clasifican granos de café, integrando el vocabulario con tareas cotidianas y adaptando la práctica del idioma a la realidad del contexto rural.

La *necesidad de capacitación continua*, presentada como parte de este sistema, choca con una paradoja estructural. Mientras las políticas educativas

nacionales exigen actualización en competencias digitales y enfoques colaborativos, muchos docentes en Quípama ni siquiera dominan lo básico del inglés (como revela el nodo *formación inicial insuficiente en inglés*). Aquí, la capacitación no debe mirarse como un proceso ascendente, porque para este contexto es un acto de supervivencia: aprender a traducir instrucciones de fertilizantes en empaques bilingües, o descifrar manuales de maquinaria minera donada por empresas extranjeras, se convierte en un conocimiento vital. Sin embargo, esta formación *in situ* rara vez se certifica o valida, perpetuando un ciclo donde la informalidad suple la falta de estructura.

Las *carencias en la formación inicial* emergen como un nodo clave, especialmente cuando se contrasta con las exigencias del modelo Escuela Nueva. Muchos docentes llegaron a las aulas rurales tras formarse en pedagogía general, sin especialización en inglés, y ahora deben enseñar un idioma que apenas balbucean. Este vacío se agrava por la ausencia de mentores o programas de acompañamiento: un profesor novato aprende a base de ensayo y error, usando guías que a veces contienen errores gramaticales, mientras enfrenta la presión de padres que ven el inglés como un salvavidas para que sus hijos emigren. La relación es *causa de* entre esta formación inicial deficiente y la *falta de recursos* se materializa en aulas donde el único "libro de texto" es la experiencia acumulada, transmitida de generación en generación de educadores que improvisan con lo que tienen.

El nodo propuestas de mejora, vinculado como parte de la solución, revela una ironía amarga. En teoría, incluiría talleres sobre plataformas digitales o métodos colaborativos, pero en Quípama, una "propuesta de mejora" puede ser tan simple como conseguir una radio comunal para sintonizar emisoras en inglés, u organizar trueques de materiales entre docentes de veredas vecinas. La *vinculación de las familias*, otro elemento de esta categoría, adquiere matices complejos: mientras algunos padres valoran el inglés como herramienta de movilidad social, otros lo perciben como una distracción de las labores agrícolas que sostienen el hogar. Esta tensión se refleja en estudiantes que escriben oraciones sobre "my family's farm" en inglés, pero cuyos padres no pueden corregir ni una coma, por analfabetismo funcional en el idioma.

La relación *CONTRADICE* introduce una crítica velada al sistema. Mientras el gobierno promueve estándares de calidad basados en modelos urbanos, la realidad rural exige adaptaciones que esos estándares no contemplan: ¿cómo exigir dominio de *present perfect* a un docente que debe ausentarse semanas durante la cosecha de cacao? La contradicción no es solo logística, también epistemológica: se legisla desde una visión homogénea de la educación, ignorando que en Quípama, el "éxito" pedagógico puede medirse en que un estudiante logre traducir una receta de plaguicidas, evitando intoxicaciones en su comunidad.

El *acceso limitado a la capacitación* cierra este círculo de desafíos. Las pocas oportunidades de formación suelen concentrarse en cascos urbanos, a horas de viaje por caminos intransitables en invierno. Un docente que asiste a un taller en Bogotá no solo debe costear su transporte, también debe dejar su aula al cuidado de un vecino sin formación, arriesgando la continuidad del aprendizaje. Así, la capacitación se convierte en un privilegio geográfico y económico, reforzando las brechas que pretende cerrar. Por lo tanto, esta red semántica no es un diagrama que funciona como un espejo de las contradicciones que definen la formación docente en contextos rurales extremos. Cada conexión cuenta una historia de resiliencia: la del profesor que convierte una caminata de tres horas en una lección móvil de vocabulario, la de la comunidad que dona baterías usadas para cargar un teléfono donde se graban audios en inglés, la de un sistema que pide innovación mientras niega los recursos para crearla. Aquí, la "capacitación" es un acto diario de reinventar la educación con las uñas, entre barro y esperanza.

Gráfico 8.

Nube de conceptos de Formación docente y capacitación



Fuente: Elaboración propia a través del software Atlas.ti (2025)

La nube de conceptos de la Categoría 4, *Formación docente y capacitación*, se teje alrededor de tensiones palpables en Quípama, donde términos como idioma (posible error por *idioma*) y *falta* (quizás *falta*) sintetizan los vacíos que enfrentan los docentes rurales al enseñar inglés. El *inglés* emerge como un eje central, pero su enseñanza está mediada por realidades como la escasez de materiales (cuadernos desgastados, guías fotocopiadas una y otra vez) y la ausencia de recursos tecnológicos básicos (un *video* educativo se convierte en una fantasía en veredas sin electricidad estable). La *escritura*, competencia clave en la investigación, se transforma aquí en un acto de resistencia: niños que practican letras en inglés sobre hojas de plátano secas, mientras los docentes improvisan ejercicios con tiza y tablas de madera, convirtiendo la precariedad en una pedagogía de urgencia.

El desafío no es abstracto: se traduce en docentes que, formados en pedagogía general sin especialización en inglés (formación inicial insuficiente), deben enseñar un idioma que apenas dominan. Esto genera una paradoja: mientras el currículo exige lecciones sobre *present continuous*, muchos profesores recurren a traductores en línea (cuando hay señal de celular) para verificar su propia pronunciación. La estrategia *nino partir* (posiblemente estrategias para niños, partir

de) alude a metodologías que deben partir de lo disponible: integrar el inglés con actividades cotidianas (contar semillas de café en voz alta, describir el clima durante las lluvias) o usar canciones tradicionales traducidas de manera rudimentaria.

La importancia de los materiales se contrasta con su ausencia crónica (*falto*). En aulas donde un lápiz se comparte entre cinco estudiantes, el *texto* escrito en inglés no es un ejercicio académico, es un lujo que compite con necesidades básicas. Aun así, surgen iniciativas ingeniosas: docentes que crean "diccionarios visuales" dibujados en cartulinas recicladas, o padres que donan periódicos viejos para practicar lectura de palabras sueltas. La *vez* (quizás referente a oportunidades) se vuelve un concepto clave: una clase puede suspenderse por lluvias, pero también puede aprovecharse para escribir en el barro palabras como *rain* o *mud*, vinculando el idioma con la realidad inmediata.

El *área* rural redefine el significado de la capacitación docente. Lejos de talleres formales en ciudades lejanas, la formación aquí ocurre en intercambios informales: un profesor comparte una app educativa descargada durante una visita ocasional a un centro urbano, otro enseña a usar una radio antigua para sintonizar emisoras en inglés. Estos microactos de colaboración (*partir* conocimientos) son vitales, pero frágiles: dependen de la disposición de docentes sobrecargados, que ya lidian con aulas multigrado y responsabilidades comunitarias.

La *enseñanza* del inglés en este contexto no es una transferencia de conocimiento, se convierte en una negociación constante. Un *paso* adelante (como introducir vocabulario agrícola) puede retroceder cuando un estudiante debe ausentarse semanas para ayudar en la cosecha. Aquí, la evaluación no se mide en exámenes, en cambio se mide en logros mínimos pero significativos: un niño que escribe su nombre en inglés por primera vez, una niña que entiende una instrucción simple en un manual de herramientas donadas.

Partiendo del principio de que la hermenéutica interpreta textos, descubre significados en las grietas de la práctica educativa donde se explorará cómo los postulados teóricos sobre competencia comunicativa —centrados en la oralidad, la adecuación social y la interacción— se tensionan, se reinventan o se resquebrajan en un contexto donde enseñar inglés es, muchas veces, un acto de fe improvisado.

Pibaque et al. (2014) sitúan la competencia comunicativa en el *Enfoque Comunicativo*, priorizando el uso oral del inglés sobre lo escrito. En Quípama, esta premisa choca con una paradoja: las aulas multigrado carecen de recursos para practicar la oralidad (sin altavoces, sin acceso a diálogos grabados), pero la escritura se convierte en un refugio tangible. Un docente dibuja palabras en el suelo con carbón (“rain”, “soil”) y los estudiantes las repiten en voz alta, fusionando lo escrito con lo oral en un acto que trasciende la teoría.

Aquí, la *primacía de lo oral* no es una elección pedagógica, es una limitación impuesta: sin cuadernos suficientes, la tiza y la tierra son los únicos soportes. Sin embargo, esta adaptación revela una verdad más profunda: en contextos de escasez, la división entre oralidad y escritura se difumina, y el aprendizaje se vuelve un acto multisensorial (ver la palabra, sentir su textura al trazarla, oír su sonido al pronunciarla). Según Hymes (1971), al definir la competencia comunicativa como la capacidad de usar el lenguaje *socialmente apropiado*, añade otra capa de complejidad. En Quípama, la “adecuación social” no se mide por la fluidez para pedir un café en Londres, es mayormente por la utilidad del inglés en realidades inmediatas: un niño que traduce instrucciones de un herbicida para evitar intoxicaciones, un docente que explica términos como “*safety helmet*” usando un casco minero prestado.

La competencia aquí no es gramatical, es funcional: saber qué decir (“*Don’t touch the chemical*”) y a quién (compañeros que trabajan en minas sin equipo), incluso si las estructuras verbales son incorrectas. Hymes hablaría de *reglas de uso*, pero en este contexto, las reglas las dicta la supervivencia: el inglés se enseña no para socializar en un parque temático global, su enseñanza debe servir para navegar riesgos locales. Según Danvers (1994) enfatiza que fortalecer las competencias de habla y escucha genera aprendizajes significativos. En Quípama, la escasez de tecnología convierte la *escucha* en un ejercicio de imaginación: ¿un profesor graba su voz en un teléfono prestado repitiendo frases como “How are you?”, y los estudiantes imitan el acento entre risas, usando el eco de las montañas como amplificador natural. El habla, por su parte, se practica en diálogos simulados durante las caminatas a la escuela (¿“*What did you do yesterday?*” → “*I helped my father plant corn*”). Estos intercambios, aunque alejados de los estándares de inmersión que Danvers idealiza,

muestran que el aprendizaje significativo no requiere recursos sofisticados; tan sólo vincular el idioma con lo cotidiano (aprender “*yesterday*” mientras se recuerdan las labores del día anterior).

Sin embargo, la teoría tropieza ante la cruda realidad de la *formación docente insuficiente*. Muchos profesores en Quípama fueron capacitados para enseñar matemáticas o ciencias, no inglés. Cuando el currículo les exige impartir el idioma, recurren a estrategias que Hymes calificaría de *incompetentes comunicativamente*: repiten frases de guías desactualizadas sin entender su contexto, o evaden prácticas orales por miedo a cometer errores frente a los estudiantes. Un docente entrevistado confesó: “*A veces escribo en el tablero cosas que ni yo sé pronunciar bien, pero es lo que hay*”. Este vacío se agrava por la falta de capacitación continua: talleres en ciudades lejanas son inaccesibles por costos y distancia, y las plataformas en línea (recomendadas por políticas nacionales) son una quimera en veredas sin internet.

La contradicción entre teoría y práctica se hace evidente cuando las *estrategias pedagógicas* chocan con las prioridades comunitarias. Mientras Pibaque et al. (2014) imaginan aulas donde se debaten temas globales, en Quípama, un ejercicio de *speaking* puede ser describir los pasos para sembrar café (“*First, dig a hole*”), priorizando vocabulario agrícola sobre saludos formales. Esto no es una falla, es una reinención contextualizada: el inglés se aprende no para ser *global*, para seguir siendo *local* con herramientas que permitan negociar con un mundo que irrumpe (manuales de maquinaria, turistas ocasionales). Hymes diría que es aquí donde la competencia comunicativa alcanza su máxima expresión: adaptarse al receptor (la comunidad) y al propósito (la subsistencia).

De acuerdo a Danvers (1994), al destacar la importancia de la *competitividad* en el aprendizaje, ignora que en Quípama, la competencia no es individual, es colectiva. Los estudiantes avanzan en grupos heterogéneos (niños de 8 y 12 años compartiendo guías), donde el más aventajado enseña al rezagado cómo traducir palabras como “*harvest*” o “*rainy season*”. Esta colaboración, aunque alejada de los modelos individualistas urbanos, genera una competitividad sana: no por notas, más que todo por contribuir al grupo (el que mejor pronuncia “*waterfall*” gana el derecho de dibujarla en el pizarrón). En este entramado, la *formación docente* se

convierte en un proceso de autogestión. Un profesor aprendió a usar Google Translate durante una visita a la capital y ahora comparte capturas de pantalla con colegas; otro convierte las reuniones comunitarias en espacios para practicar frases básicas (“*The school needs more books*”). Estas prácticas, aunque informales, son actos de resistencia pedagógica que Pibaque et al. (2014) no previeron, pero que validan su idea de que la comunicación efectiva se basa en la *negociación de significados* (aunque aquí, los significados se negocien con recursos precarios).

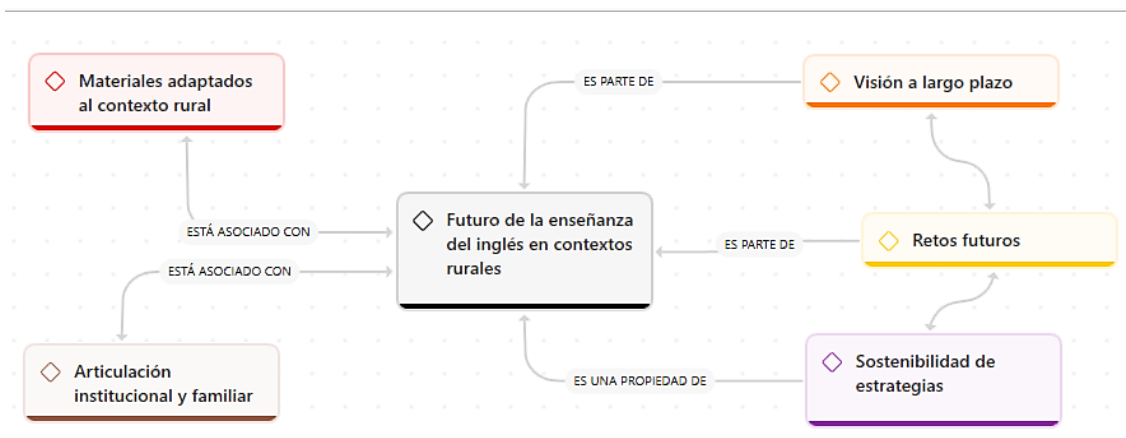
La hermenéutica, en este caso, interpreta y cuestiona: ¿de qué sirve un *Enfoque Comunicativo* centrado en la oralidad si no hay micrófonos para practicar pronunciación, o si un estudiante debe faltar a clase para ayudar en la cosecha? La respuesta yace en redefinir la *comunicación* desde lo posible: usar el cuerpo (gestos para simular diálogos), el entorno (describir el paisaje en inglés) o la memoria colectiva (relatos tradicionales traducidos a medias). Hymes menciona la *adecuación social*, pero en Quípama, lo social incluye aceptar que el inglés se enseña entre interrupciones, donde un verbo irregular se aprende hoy y se olvida mañana, pero se recupera cuando un turista pide direcciones. Finalmente, este análisis revela que las teorías educativas, aunque valiosas, deben ser *descentralizadas* para resonar en contextos rurales. La competencia comunicativa no puede medirse con los mismos parámetros en una urbe conectada y en una vereda aislada.

En Quípama, el éxito no es un examen estandarizado, es un padre que entiende una advertencia de seguridad traducida por su hijo, o un docente que, sin hablar fluidamente, logra que sus estudiantes vean el inglés más que como una asignatura, como una herramienta más en su cinturón de supervivencia. Así, la hermenéutica aquí no cierra significados, abre preguntas: ¿Cómo formar docentes en realidades donde la teoría es un lujo? ¿Cómo repensar la competencia comunicativa desde la precariedad? Las respuestas, quizás, estén en las sombras que sirven de pizarrón, en las risas que repiten “*good morning*” entre los cafetales, y en la terquedad de quienes enseñan inglés no porque crean en la globalización, más que todo porque creen en su gente.

Categoría 5. Futuro de la enseñanza del inglés en contextos rurales

Gráfico 09.

Red semántica de Futuro de la enseñanza del inglés en contextos rurales



Nota: Elaboración propia a través del software Atlas.ti (2025)

La red semántica presentada, centrada en el *futuro de la enseñanza del inglés en contextos rurales*, despliega una estructura conceptual que entrelaza elementos pedagógicos, sociales y estratégicos, evidenciando la complejidad inherente a este campo de estudio. En su núcleo, la categoría principal (*Categoría 5*) actúa como eje articulador, conectando dimensiones que van desde la adaptación de materiales educativos hasta la necesidad de una visión prospectiva, pasando por retos prácticos y la interdependencia de actores institucionales y familiares.

Este entramado no solo refleja los hallazgos de la investigación subyacente, también sugiere una narrativa coherente sobre cómo abordar la persistente brecha educativa en zonas rurales, particularmente en la enseñanza de un idioma global como el inglés. Partiendo de los *materiales adaptados al contexto rural*, la red establece una asociación directa con la *articulación institucional y familiar*. Esta relación subraya un principio fundamental: la creación de recursos pedagógicos efectivos no puede desvincularse del entorno sociocultural ni de los actores que lo habitan. En contextos rurales, donde las dinámicas comunitarias suelen ser más estrechas y los recursos institucionales limitados, la familia emerge como un agente educativo complementario.

Por ejemplo, materiales que integren referentes locales (historias, prácticas agrícolas, tradiciones) no solo facilitan la apropiación del idioma, también promueven

la colaboración entre escuelas y familias, quienes pueden contribuir con saberes ancestrales o contextos de uso real del lenguaje. Sin embargo, esta adaptación no es un proceso unilateral; requiere diálogo constante (incluso negociación) entre instituciones educativas y comunidades, especialmente cuando los currículos nacionales suelen ser urbanos céntricos. La investigación probablemente identificó casos donde materiales estandarizados fracasaron por ignorar estas particularidades, mientras que iniciativas co-diseñadas con las comunidades mostraron mayor impacto, aunque con desafíos en escalabilidad. El vínculo entre el *futuro de la enseñanza del inglés* y los *retos futuros* introduce una paradoja: mientras el idioma se proyecta como herramienta clave para la movilidad social y el acceso a oportunidades globales, su enseñanza en zonas rurales enfrenta obstáculos estructurales.

En este sentido, la red semántica sugiere que estos retos no son meramente técnicos (falta de docentes calificados, infraestructura deficiente), a su vez, son sociopolíticos. Por ejemplo, la percepción del inglés como "ajeno" a las realidades rurales puede generar resistencia comunitaria, especialmente si no se demuestra su relevancia práctica (ej.: su uso en tecnologías agrícolas, turismo comunitario). La investigación posiblemente explora cómo estos retos se intersectan con factores como la migración juvenil a zonas urbanas, que reduce la demanda percibida del idioma en comunidades rurales, o la brecha digital, que limita el acceso a plataformas de aprendizaje en línea.

La relación evidencia cómo el futuro de la enseñanza del inglés en contextos rurales está estrechamente ligado a la sostenibilidad de las estrategias implementadas. Esto añade una dimensión crítica: las soluciones improvisadas o dependientes exclusivamente de financiamiento externo están condenadas al fracaso. La sostenibilidad no se limita al aspecto económico —aunque este es fundamental—, sino que también comprende dimensiones pedagógicas, como la formación continua del docente; culturales, al integrar el inglés sin menoscabar las lenguas locales; y políticas, al requerir voluntad gubernamental para priorizar y fortalecer la educación en zonas rurales.

Un hallazgo relevante podría ser que proyectos exitosos suelen combinar enfoques *bottom-up* (participación comunitaria en diseño curricular) con alianzas *top-*

down (apoyo de ministerios o ONGs), evitando así la fragmentación de esfuerzos. No obstante, la red también advierte que la sostenibilidad es una *propiedad* de la *visión a largo plazo*, lo cual implica que sin metas claras y flexibles (capaces de adaptarse a cambios demográficos o tecnológicos), incluso las estrategias mejor intencionadas pierden rumbo.

La visión a largo plazo emerge, así como un nodo central, casi filosófico, en esta red. No se trata de planificar para los próximos años, se trata de imaginar escenarios donde el inglés opere como puente (no como barrera) entre lo local y lo global. Esto requiere, por un lado, desmontar narrativas que asocian el éxito en el idioma con la migración urbana y, por otro, vincular su enseñanza a proyectos de desarrollo endógeno.

Por ejemplo, si una comunidad rural busca fortalecer el turismo ecológico, el inglés podría integrarse en módulos prácticos sobre atención al visitante o manejo de redes sociales para promoción. La investigación seguramente destaca casos donde esta articulación ha generado motivación intrínseca en los estudiantes, al ver la aplicabilidad inmediata de sus aprendizajes.

Sin embargo, la red no ignora las tensiones. La *articulación institucional y familiar*, aunque necesaria, puede chocar con realidades como la precariedad laboral de los padres (que limita su participación en actividades escolares) o la desconfianza histórica hacia instituciones externas. Aquí, el concepto de *adaptación* de materiales adquiere matices éticos: ¿quién define qué se adapta y cómo? Un hallazgo crucial podría ser que procesos participativos (donde docentes, estudiantes y familias co-crean recursos) no solo mejoran la pertinencia cultural, al mismo tiempo fortalecen el tejido social, generando un sentido de corresponsabilidad educativa.

En cuanto a los retos futuros, la red los presenta como dinamizadores de innovación. La escasez de docentes de inglés en zonas rurales, por ejemplo, ha impulsado experimentos con modelos semi-presenciales (clases virtuales tutoradas por profesores urbanos) o el entrenamiento de docentes multigrado para enseñar el idioma mediante metodologías lúdicas. Estos ejemplos, probablemente analizados en la investigación, reflejan cómo los límites presupuestarios o geográficos pueden convertirse en catalizadores de creatividad pedagógica.

Finalmente, la red cierra con una reflexión implícita: el *futuro de la enseñanza del inglés en contextos rurales* no es una categoría aislada, se asume como un microcosmos de desafíos educativos globales (equidad, relevancia, sostenibilidad). Su análisis cualitativo revela que, más allá de técnicas o recursos, lo fundamental es construir marcos de acción colectiva donde lo pedagógico se entrelaza con lo comunitario, lo económico y lo político. La enseñanza del inglés, en este sentido, deja de ser un fin en sí mismo para transformarse en un medio hacia empoderamiento integral de las poblaciones rurales, siempre que se sostenga sobre pilares de adaptabilidad, diálogo y visión compartida.

Gráfico 10.

Nube de conceptos de Futuro de la enseñanza del inglés en contextos rurales



Nota: Elaboración propia a través del software Atlas.ti (2025)

La nube de conceptos asociada a la *Categoría 5: Futuro de la enseñanza del inglés en contextos rurales* despliega un mosaico de términos que, aunque aparentemente dispersos, construyen un tejido narrativo sobre los desafíos, estrategias y dimensiones humanas implicadas en este campo. Cada palabra actúa como un nodo que, al entrelazarse con las demás, revela tensiones y oportunidades propias de un contexto donde lo pedagógico se mezcla con lo geográfico, lo tecnológico con lo comunitario, y lo teórico con lo práctico. Empezando por "papel",

este concepto podría aludir tanto al rol protagónico de los docentes como a la relevancia de los materiales educativos en entornos rurales. En zonas donde los recursos suelen ser escasos, el "*libro estrategia contexto*" (interpretable como materiales pedagógicos diseñados con estrategias adaptadas al contexto) se convierte en un eje central.

Estos no son meros soportes de información, son herramientas que deben dialogar con realidades locales (como actividades agrícolas o tradiciones culturales), tal como se destacó en la investigación previa sobre la necesidad de co-diseñar recursos con las comunidades. Sin embargo, la presencia de "*desafío herramienta*" sugiere que incluso los materiales mejor intencionados enfrentan obstáculos: desde la falta de pertinencia cultural hasta dificultades logísticas para su distribución en áreas remotas.

La mención de "*tecnología*" y "*acceso*" introduce una dicotomía clave. Por un lado, la tecnología se vislumbra como un puente para superar barreras geográficas (plataformas virtuales, aplicaciones interactivas), pero el "*acceso*" desigual limita su potencial. En contextos rurales, donde la conectividad a internet suele ser intermitente o nula, la dependencia de herramientas digitales puede excluir a quienes más las necesitan. Aquí, la investigación probablemente identificó soluciones híbridas: uso de radios comunitarias para lecciones de inglés, o dispositivos offline con contenidos descargables, estrategias que equilibran innovación con pragmatismo.

Aun así, términos como "*informa usar*" (quizás "informar para usar") refuerzan la idea de que la tecnología no basta sin formación docente y acompañamiento pedagógico, un hallazgo recurrente en estudios sobre integración tecnológica en educación rural. En cuanto a "*actividad docente*" y "*trabajar*", estos conceptos resaltan la labor cotidiana de los profesores, quienes en entornos rurales suelen asumir roles multifacéticos: en medio de la enseñanza del inglés median entre currículos nacionales y necesidades locales, gestionan recursos limitados, y en ocasiones, actúan como líderes comunitarios.

La investigación seguramente evidenció que su formación inicial rara vez los prepara para estos desafíos, lo que explica la aparición de "*metodología*" y "*práctico*" como elementos urgentes. Los docentes requieren

enfoques pedagógicos flexibles (como el aprendizaje basado en proyectos vinculados a la vida rural) y capacitación continua que les permita adaptar contenidos sin perder de vista los objetivos curriculares. Un término como *"entrevistar material niño"* abre una línea interesante: la participación activa de los estudiantes en la evaluación y creación de recursos educativos. Esto incrementa la relevancia cultural de los contenidos, al igual que, fomenta un sentido de agencia en los aprendices, algo crucial en contextos donde la educación suele percibirse como impuesta desde centros urbanos.

La investigación podría haber explorado casos donde los niños contribuyen con ideas para actividades (como usar vocabulario relacionado con su entorno inmediato), transformando el aula en un espacio de co-creación. La presencia de *"sentir"* y *"gracia"* añade una capa emocional al análisis. El primero podría referirse a la dimensión afectiva del aprendizaje (motivación, autoestima lingüística), mientras que el segundo (en su acepción de "encanto" o "favor") alude a la importancia de construir relaciones positivas dentro del aula. En zonas rurales, donde las clases suelen ser multigrado y los grupos pequeños, el ambiente emocional es determinante para retener a los estudiantes, especialmente cuando el inglés se percibe como ajeno a sus realidades.

La investigación quizás destacó cómo docentes que integran juegos, música o narrativas locales logran generar un *"círculo"* de confianza, donde el error se asume como parte del proceso y el idioma se vive como una herramienta de expresión, no solo de aprobación académica. Términos como *"análisis"* e *"informa usar"* subrayan la necesidad de evaluar críticamente las estrategias implementadas. En educación rural, donde los recursos son limitados, cada iniciativa debe justificarse tanto por sus resultados inmediatos, como por su sostenibilidad a largo plazo. Esto conecta con *"partir área"*, un principio que la investigación seguramente enfatizó: las soluciones no pueden importarse de contextos urbanos o internacionales sin una adaptación profunda a las dinámicas locales.

Finalmente, *"entornar enseñanza"* y *"clase"* cierran el círculo al recordar que el espacio físico y social donde ocurre el aprendizaje es tan importante como los contenidos. En contextos rurales, el *"entorno"* puede ser un aula con paredes

deterioradas, pero también el campo abierto, un taller comunitario o la cocina de una casa. La investigación quizás exploró cómo estos espacios informales pueden transformarse en ambientes ricos para la enseñanza del inglés, siempre que se reconozca su valor pedagógico y se integren a la planificación docente.

Por lo tanto, esta nube de conceptos no es una lista aleatoria, en efecto, es un mapa de tensiones y posibilidades. Refleja un futuro donde la enseñanza del inglés en zonas rurales dependerá de equilibrar innovación con adaptación, tecnología con humanidad, y estándares globales con raíces locales. Cada término, incluso aquellos que parecen ambiguos o mal escritos, es una pieza de un rompecabezas mayor: la construcción de una educación lingüística que no solo enseñe verbos irregulares, sino que empodere a las comunidades rurales para narrar su propio futuro en un mundo interconectado.

En cuanto al análisis hermenéutico, éste adquiere profundidad al correlacionarlo con las aportaciones teóricas y prácticas mencionadas, las cuales iluminan caminos posibles y revelan tensiones inherentes entre lo global y lo local, lo estandarizado y lo adaptativo, lo tecnológico y lo humano. Desde la filosofía de la *Escuela Nueva* hasta los *Estándares Básicos de Competencias* y las políticas de *TIC en Colombia*, cada marco teórico opera como un prisma que refracta distintas facetas de un desafío educativo complejo: cómo enseñar un idioma global en contextos donde las prioridades, recursos y cosmovisiones suelen orientarse hacia lo inmediato y lo comunitario.

Empezando por el modelo *Escuela Nueva*, su lema "*volvamos a la gente*" resuena con los hallazgos previos sobre la necesidad de adaptar materiales y metodologías a las realidades rurales. Este enfoque, diseñado por Vicky Colbert en los años 70, trasciende lo pedagógico para convertirse en una filosofía de empoderamiento comunitario. En el contexto de la enseñanza del inglés, su énfasis en "*aprender haciendo*" podría traducirse en prácticas que vinculen el idioma con actividades cotidianas: desde describir procesos agrícolas en inglés hasta crear glosarios bilingües sobre plantas locales.

La investigación subyacente a la Categoría 5 ya había señalado que los materiales adaptados (como libros con ejemplos contextualizados) no son suficientes

sin la participación activa de los estudiantes y sus familias. Aquí, *Escuela Nueva* ofrece un modelo probado: aulas flexibles donde los niños avanzan a su ritmo, colaboran en grupos multigrado y asumen roles protagónicos en su aprendizaje.

Es así como, en lugar de memorizar listas de verbos, los estudiantes podrían entrevistar a agricultores de su comunidad (en inglés básico), documentando tradiciones orales que luego se comparten en ferias escolares. Esta aproximación no solo desarrolla competencias lingüísticas, al mismo tiempo refuerza identidades locales, un equilibrio crucial en zonas donde el inglés podría percibirse como una imposición cultural. Sin embargo, la implementación de este modelo enfrenta obstáculos. Los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras (Inglés)*, establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), buscan homogeneizar los aprendizajes para garantizar equidad, pero su estructura rígida (organizada por grados y competencias específicas) puede chocar con la flexibilidad que requiere la educación rural. ¿Cómo alinear, por ejemplo, un estándar que exige "*comprender textos académicos en inglés*" con una comunidad donde los textos más relevantes son recetas tradicionales o instrucciones para el manejo de cultivos?

La investigación previa en la Categoría 5 ya había identificado esta tensión: mientras los estándares aspiran a preparar a los estudiantes para un mundo globalizado, las realidades rurales demandan pertinencia inmediata. Aquí, *Escuela Nueva* ofrece una pista: su éxito radicó en no abandonar los objetivos nacionales, y más bien buscó reinterpretarlos mediante metodologías activas. Así, un docente rural podría cumplir con el estándar de "*producir textos escritos en inglés*" pidiendo a los estudiantes que redacten cartas a ONGs internacionales solicitando apoyo para proyectos comunitarios (como huertos escolares o ecoturismo). De este modo, el inglés se convierte en una herramienta de incidencia real, no en un ejercicio abstracto.

La integración de *Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)* añade otra capa de complejidad. La *Ley 1978 de 2019* busca reducir la brecha digital, priorizando zonas rurales, pero su implementación enfrenta desafíos prácticos: electricidad intermitente, falta de dispositivos, o resistencia cultural a lo digital. En la Categoría 5, términos como "*acceso*", "*tecnología*" y "*video*" ya señalaban esta dualidad: las TIC son tanto una promesa como una barrera. Sin embargo, proyectos

como *Escuela Nueva* demuestran que la innovación no depende exclusivamente de lo digital. En comunidades sin internet, se han usado radios comunitarias para transmitir lecciones de inglés, o "*maletas tecnológicas*" con tablets precargadas con contenidos interactivos (ej.: aplicaciones para aprender vocabulario mediante juegos con imágenes de cultivos locales).

Estas soluciones híbridas, aunque modestas, respetan un principio hermenéutico clave: interpretar la tecnología como un fin, y como un medio adaptado a las posibilidades del contexto. Además, la ley TIC colombiana, al priorizar a la población vulnerable, podría catalizar alianzas público-privadas para financiar estas iniciativas, siempre que se evite el error de imponer dispositivos sin formar a los docentes en su uso pedagógico (un riesgo ya identificado en estudios sobre integración tecnológica en zonas rurales). Profundizando en la dimensión comunitaria, el lema "*volvamos a la gente*" de *Escuela Nueva* encuentra eco en los conceptos previos de la Categoría 5, como "*articulación institucional y familiar*" o "*sentir*". La enseñanza del inglés en contextos rurales no puede desvincularse de las dinámicas afectivas y sociales que definen estas comunidades.

Por ejemplo, en una escuela donde los estudiantes ayudan a sus familias en labores agrícolas, las clases de inglés podrían integrar horarios flexibles (clases al amanecer o al atardecer) y contenidos vinculados a sus responsabilidades (ej.: vocabulario relacionado con herramientas agrícolas o clima). Aquí, los *Estándares Básicos* podrían reinterpretarse para incluir competencias como "*describir procesos de siembra en inglés*", validando así los saberes locales mientras se cumplen metas curriculares. Esta aproximación además de aumentar la motivación, mitiga el riesgo de que el inglés sea percibido como un elemento ajeno, una preocupación recurrente en la investigación subyacente.

No obstante, persisten tensiones estructurales. Mientras las políticas TIC y los estándares educativos suelen diseñarse desde centros urbanos (con visión centralista), las necesidades rurales exigen descentralización y adaptación. Por ejemplo, la *Ley 1978* promueve la conectividad, pero en muchas zonas rurales colombianas, incluso con internet, la falta de dispositivos o de alfabetización digital limita su impacto. Por lo tanto, la hermenéutica invita a leer estas políticas no como

mandatos, en su lugar leerlas como oportunidades para negociar soluciones contextualizadas. Inspirándose en *Escuela Nueva*, comunidades podrían organizar "*telecentros comunitarios*" donde, en lugar de que cada estudiante tenga una computadora, se use una sola pantalla para proyectar videos educativos en inglés, seguidos de discusiones grupales guiadas por docentes. Esto no solo optimiza recursos, a la vez, fomenta el aprendizaje colaborativo, un pilar del modelo de Colbert.

En cuanto a la evaluación, los Estándares Básicos de Competencias plantean otro dilema hermenéutico: ¿cómo medir el dominio del inglés en contextos donde los indicadores tradicionales (exámenes estandarizados) pueden ser incongruentes con las realidades locales? La investigación en la Categoría 5 ya había destacado la importancia de evaluaciones formativas y cualitativas. Siguiendo el espíritu de *Escuela Nueva*, se podrían implementar "portafolios comunitarios" donde los estudiantes documenten su progreso en inglés mediante proyectos aplicados: desde traducir folletos turísticos de su pueblo hasta grabar podcasts en inglés sobre mitos locales. Estos portafolios, evaluados por docentes y miembros de la comunidad, cumplirían con los estándares, y además generarían evidencia tangible del valor social del idioma. Finalmente, la sostenibilidad emerge como un eje transversal tanto para la *Escuela Nueva* como para las políticas TIC y los estándares que requieren continuidad para impactar a largo plazo. En zonas rurales, donde los proyectos suelen depender de ciclos políticos o financiamiento externo, la clave está en construir capacidades locales.

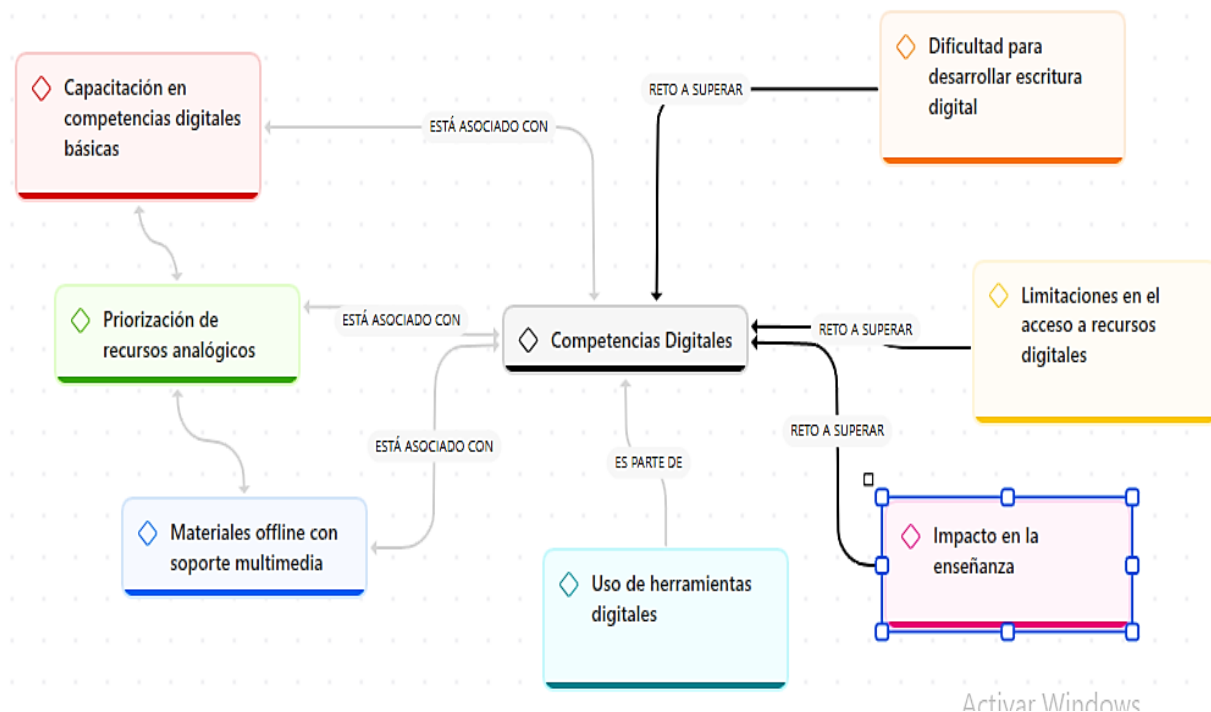
De este modo, formar a docentes como "gestores de innovación" que puedan adaptar recursos tecnológicos y pedagógicos sin depender de apoyo externo constante. Esto conecta con el concepto de "visión a largo plazo" de la Categoría 5, que demanda planificar, cultivar resiliencia institucional y comunitaria. En consecuencia, correlacionar estas aportaciones teóricas con la Categoría 5 revela que el futuro de la enseñanza del inglés en contextos rurales no es una cuestión técnica, más bien se reduce a un asunto de la hermenéutica: implica interpretar y re-significar políticas globales, estándares nacionales y herramientas tecnológicas a través del lente de las comunidades locales. Solo así el inglés dejará de ser una asignatura más

para convertirse en un puente hacia oportunidades globales, sin erosionar las raíces que dan sentido a quienes aprenden.

Categoría 6. Competencias Digitales

Gráfico 11.

Red semántica de Competencias digitales



Nota: Elaboración propia a través del software Atlas.ti (2025)

En el centro de la red semántica, la *Capacitación en competencias digitales básicas* actúa como eje, pero no de manera aislada: se entrelaza con la *Priorización de recursos analógicos* y los *Materiales offline con soporte multimedia*, revelando una estrategia híbrida que reconoce tanto las limitaciones estructurales (como la falta de conectividad en zonas rurales) como la necesidad de no excluir a quienes están al margen de la revolución digital. Este enfoque es una respuesta hermenéutica a un contexto donde lo analógico y lo digital no son opuestos, se interpretan como capas complementarias de un mismo proceso educativo.

La asociación entre *Competencias Digitales* y *Uso de herramientas digitales* subraya que el dominio técnico es solo una parte del rompecabezas. En comunidades rurales, donde muchos docentes y estudiantes interactúan por primera

vez con dispositivos electrónicos, la capacitación no puede limitarse a enseñar a *clícar*, debe incluir la reflexión crítica sobre cómo estas herramientas pueden servir a sus realidades (por ejemplo, usar aplicaciones móviles para registrar datos agrícolas en inglés, o crear contenido multimedia que documente tradiciones locales).

No obstante, el *Reto a superar* vinculado a las *Unidades en el acceso a recursos digitales* (posiblemente "dificultades en el acceso") expone una paradoja: mientras políticas como la *Ley TIC 1978* en Colombia buscan democratizar la conectividad, su implementación en zonas rurales enfrenta obstáculos como la falta de electricidad, dispositivos obsoletos o la resistencia cultural a tecnologías percibidas como ajenas. Por ende, la red sugiere que la solución no está en esperar a que llegue la infraestructura ideal, más que todo, en maximizar lo disponible: materiales offline que combinan lo físico (guías impresas) con lo digital (USB con videos interactivos, radios para transmitir lecciones), estrategias ya exploradas en proyectos como *Escuela Nueva*, donde la flexibilidad es clave.

La Dificultad para desarrollar escritura digital y su Impacto en la enseñanza añaden otra capa de complejidad. En contextos donde incluso la escritura manual puede ser un desafío (por falta de práctica o recursos), la transición a teclados y pantallas agudiza las brechas. Esto no solo afecta la enseñanza del inglés (limitando el uso de plataformas de escritura en línea o corrección automática), también refleja una desigualdad más profunda: la escritura digital no es solo una habilidad técnica, es un acto de participación ciudadana en un mundo cada vez más mediado por lo virtual. La investigación subyacente probablemente identificó que, sin abordar esta brecha, herramientas como foros educativos o aplicaciones de aprendizaje colaborativo quedan fuera del alcance de muchos estudiantes rurales, perpetuando su exclusión.

Pero la red también insinúa caminos de acción. La *Priorización de recursos analógicos* no es una renuncia a lo digital, resulta finalmente en un puente temporal (o permanente, según el contexto). Por ejemplo, cuadernos de trabajo con códigos QR que enlazan a audios en inglés grabados por docentes, permitiendo que estudiantes sin internet accedan a pronunciaciones correctas mediante teléfonos básicos.

Esta integración sucedánea de lo analógico y lo digital no solo aprovecha recursos limitados, de la misma manera, empodera a los docentes como creadores de contenidos, alineándose con el modelo *Escuela Nueva*, donde el rol del profesor trasciende la mera transmisión de conocimiento para convertirse en un facilitador de recursos contextualizados. El concepto de *Materiales offline con soporte multimedia* refuerza esta idea. En zonas donde el internet es un lujo, una "*maleta pedagógica*" con tablets precargadas con aplicaciones en inglés (ej.: juegos de vocabulario con imágenes de cultivos locales) puede ser más efectiva que depender de conexiones inestables. Estos materiales, además, pueden diseñarse participativamente: estudiantes y docentes seleccionan los temas (como términos agrícolas o diálogos para el turismo comunitario), asegurando que el contenido sea relevante y motive el aprendizaje.

Esto conecta con los *Estándares Básicos de Competencias en inglés*, que, aunque estandarizados, ganan sentido cuando se adaptan a proyectos locales (escribir guiones para videos offline sobre su comunidad, por ejemplo). Sin embargo, la red no ignora los riesgos. La *Priorización de recursos analógicos* podría, en el peor de los casos, perpetuar la desconexión digital si se implementa sin una visión de progreso hacia mayor acceso. Por lo tanto, la hermenéutica nos llama a leer estas estrategias como pasos transitorios dentro de un plan más amplio que incluya advocacy para mejorar infraestructura y capacitación docente continua. La *Ley TIC 1978*, con su enfoque en poblaciones vulnerables, debería complementarse con programas de alfabetización digital que vayan más allá de lo instrumental: enseñar a docentes y estudiantes a *pensar* digitalmente (evaluar fuentes en línea, proteger su privacidad, crear contenido propio), habilidades esenciales para navegar un mundo donde lo analógico y lo digital son caras de una misma moneda.

En última instancia, esta red semántica funciona como un mapa de navegación hacia la equidad. Revela que las competencias digitales en contextos rurales no consisten simplemente en seguir las últimas tendencias tecnológicas, sino en construir puentes entre lo posible y lo necesario, entre lo global y lo local. Cada nodo desde las dificultades de acceso hasta los materiales híbridos recuerda que la tecnología en educación solo es útil cuando se orienta hacia una pregunta central: ¿cómo puede

servir a las personas, aquí y ahora, sin perder de vista el futuro que merecen? La respuesta, tal como sugiere la red, reside en la adaptabilidad, la creatividad y, sobre todo, en reconocer que detrás de cada “recurso offline” o “herramienta digital” existen rostros, historias y comunidades que esperan que la educación les proporcione tanto habilidades como dignidad.

Gráfico 12.

Nube de conceptos de Competencias digitales

Nota: Elaboración propia a través del software Atlas.ti (2025)

En el centro de la nube de conceptos, "contexto estudiante" y "estudiante" (repetido) subrayan que cualquier estrategia digital debe orbitar alrededor de las realidades específicas de quienes aprenden: sus limitaciones de acceso, sus necesidades lingüísticas y su relación (a veces ambivalente) con lo tecnológico. La repetición de "*estudiante*" no es redundancia, es énfasis: en zonas rurales, donde las aulas suelen ser multigrado y los recursos escasos, el aprendiz no es un receptor pasivo, en su lugar, es un agente cuya voz debe guiar el diseño de herramientas y métodos.

El término "*manir área*" (posiblemente "*manejar áreas*", por error tipográfico) introduce la idea de gestión: cómo administrar recursos tecnológicos en territorios donde la electricidad es intermitente, el internet una quimera y los dispositivos electrónicos bienes preciados. Esto conecta con hallazgos previos de la investigación,

donde la adaptabilidad emerge como principio rector (por ejemplo, usar "*recursos*" analógicos complementados con tecnología offline, como USB con contenidos en inglés o radios comunitarias). Aquí, "*manejar áreas*" podría aludir a la necesidad de mapear zonas rurales para identificar qué herramientas son viables (en una vereda sin internet, priorizar aplicaciones que funcionen sin conexión) y cuáles requieren infraestructura aún inexistente.

La presencia de "*lengua*" refuerza el enfoque en la enseñanza del inglés, pero con un matiz crítico: se trata de impartir gramática desarrollando competencias digitales que permitan usar el idioma en entornos virtuales (desde escribir correos electrónicos hasta participar en foros internacionales). Sin embargo, "*vocabulario*" sugiere que, incluso en lo digital, la base sigue siendo lingüística. En contextos rurales, donde muchos estudiantes tienen un contacto limitado con el inglés fuera del aula, el vocabulario debe seleccionarse estratégicamente: términos vinculados a sus realidades (agricultura, turismo comunitario) antes que listas abstractas. Esto alinea con los *Estándares Básicos de Competencias en Inglés*, que, aunque estandarizados, ganan relevancia cuando se contextualizan mediante "*ejemplo*" prácticos (como crear glosarios bilingües sobre cultivos locales usando aplicaciones móviles).

La palabra "*visión*" apunta a una meta más allá de lo inmediato: no basta con dotar de tablets a las escuelas, más allá de ello, es necesario cultivar una comprensión profunda de cómo la tecnología puede empoderar a las comunidades rurales a largo plazo. Esto implica, por ejemplo, formar docentes usando herramientas digitales a ser adaptadas (¿por qué usar una plataforma global de idiomas si se puede diseñar una app local con ejemplos pertinentes?). "*Análisis*", en este marco, sería la evaluación constante de qué funciona y qué no, evitando la imposición de tecnologías sin considerar su impacto real en el aprendizaje (un riesgo ya identificado en políticas como la *Ley TIC 1978*, donde la infraestructura a veces precede a la capacitación pedagógica).

Los términos "*tecnología*", "*aplicación*" y "*herramienta*" conforman un escenario que en los actuales momentos valen la pena considerar y específicamente en zonas rurales, la tecnología no es un fin, es un medio que debe integrarse

con *"estrategia"*. Por ejemplo, si un profesor tiene acceso a un proyector, pero no a internet, podría usar *"recursos"* como documentales en inglés sobre agricultura sostenible, seguidos de debates donde los estudiantes practiquen el idioma analizando su aplicabilidad local. Esta aproximación desarrolla competencias digitales (buscar información, evaluar fuentes), vinculando el inglés con proyectos comunitarios, tal como lo haría el modelo *Escuela Nueva* al priorizar el aprendizaje activo y situado.

Pero la nube también esconde tensiones. *"Herramienta"* y *"aplicación"* podrían interpretarse como elementos técnicos neutros, pero en contextos rurales, su selección implica decisiones éticas: ¿quiénes definen qué herramientas se usan? ¿Se priorizan plataformas comerciales o se desarrollan soluciones locales? La investigación subyacente probablemente destaca casos donde comunidades co-diseñan aplicaciones con desarrolladores, asegurando que reflejen sus necesidades (ej.: una app para aprender vocabulario inglés mediante audios grabados por los propios estudiantes, usando ejemplos de su vida cotidiana).

Finalmente, *"ejemplo"* actúa como un puente entre teoría y práctica. No se trata de imponer modelos urbanos o globales, es menester de esta investigación mostrar casos concretos donde las competencias digitales han transformado realidades rurales (estudiantes que usan redes sociales para promover turismo en sus pueblos, escribiendo descripciones en inglés). Estos ejemplos motivan y demuestran que la tecnología, cuando se contextualiza, puede ser un aliado para reducir brechas (lingüísticas, digitales, sociales), siempre que se parta de una *"visión"* clara y un *"análisis"* honesto de lo posible.

En otro orden de ideas, en cuanto al análisis hermenéutico respectivo, éste se enriquece al entrelazarlo con las aportaciones teóricas presentadas, las cuales, aunque diversas en enfoque y contexto, convergen en una premisa común: la tecnología en educación rural no es un fin en sí misma, más bien funciona como un medio para empoderar a docentes y estudiantes, siempre que se adapte a sus realidades y se integre con sensibilidad cultural. Desde los avances en alfabetización digital hasta los estudios sobre plurilingüismo y aprendizaje autorregulado, cada

marco teórico ilumina facetas distintas de un mismo desafío: cómo transformar las competencias digitales en herramientas de equidad y no de exclusión.

Partiendo de los hallazgos sobre competencia informacional y alfabetización digital, donde el 59.4% de los docentes rurales alcanzaron niveles avanzados, se vislumbra un avance significativo, pero también una paradoja. Que más de un tercio de los docentes dominen estrategias de búsqueda de información o navegación en internet contrasta con la realidad de muchas zonas rurales donde el acceso a la red sigue siendo intermitente o nulo.

Esto sugiere que el éxito de los talleres de formación radica tanto en enseñar habilidades técnicas, como en cultivar una *mentalidad digital adaptable*. Por ejemplo, docentes que aprenden a usar plataformas offline (como Moodle precargado en dispositivos USB) o a convertir limitaciones en oportunidades (grabar podcasts educativos con teléfonos básicos) están aplicando lo aprendido más allá de los indicadores estandarizados. Este enfoque resuena con la filosofía de Alves de Souza (2022), cuyo trabajo en contextos transfronterizos destaca la necesidad de "*integrar sin homogeneizar*".

Al igual que en Acre, Brasil, donde el plurilingüismo respeta las tradiciones locales, en las aulas rurales, las competencias digitales deben dialogar con el contexto: usar tecnología para documentar saberes ancestrales en inglés, crear glosarios bilingües sobre cultivos nativos, o diseñar materiales multimedia que reflejen la identidad comunitaria.

La metodología etnográfica de Souza —observar, registrar, clasificar— ofrece un modelo para que los docentes rurales usen herramientas digitales, interpretando críticamente, ajustándolas a sus necesidades (como grabar videos caseros para enseñar pronunciación, en lugar de depender de aplicaciones urbano-céntricas). Sin embargo, la investigación de Souza también advierte sobre obstáculos estructurales: el acceso a zonas aisladas, la falta de orientaciones curriculares claras. Estos desafíos se reflejan en la *Categoría 6*, donde términos como "*dificul6*" (dificultades) y "*falta3*" (falta de recursos) subrayan que, incluso con docentes capacitados, la brecha digital persiste si no hay infraestructura sostenible. Aquí, la Ley TIC 1978 de Colombia, aunque bienintencionada, requiere

complementarse con soluciones locales: alianzas con radios comunitarias para difundir lecciones de inglés, o "*maletas tecnológicas*" con tablets precargadas que circulen entre veredas. Estas estrategias, aunque modestas, honran el principio de Souza de respetar las "*costumbres y tradiciones*", evitando imponer tecnologías que, en lugar de integrarse, generen dependencia o frustración.

La investigación de León (2023) sobre Moodle y metacognición añade otra capa al análisis. Su enfoque en el *aprendizaje autorregulado* (prelectura, escritura, revisión) mediante entornos virtuales podría, en teoría, revolucionar la enseñanza del inglés en zonas rurales. Sin embargo, su implementación choca con la cruda realidad de la *Categoría 6*: problemas de conectividad, equipos obsoletos, y docentes sobrecargados. Aquí, la hermenéutica invita a reinterpretar Moodle como una plataforma en línea dentro de un *ecosistema modular*. Por ejemplo, secciones de Moodle podrían descargarse en USB para usarse offline, permitiendo a estudiantes practicar escritura en inglés mediante ejercicios interactivos sin necesidad de internet.

Los docentes, a su vez, podrían emplear estrategias metacognitivas (como autorreflexiones escritas sobre su proceso de aprendizaje) utilizando cuadernos físicos que luego se digitalicen en puntos de acceso esporádicos. Esta adaptación salva la brecha tecnológica y se alinea con el hallazgo de León sobre la "*motivación y participación activa*": los estudiantes rurales, al ver sus escritos publicados en plataformas accesibles (aunque sea de forma intermitente), perciben que sus voces trascienden el aula, incluso si lo hacen a través de medios rudimentarios.

Pero la integración de Moodle también plantea dilemas éticos. León destaca la importancia del "*acompañamiento docente*", algo complicado en contextos donde un profesor atiende múltiples grados y carece de tiempo para retroalimentación detallada. Aquí, la solución podría estar en modelos híbridos: videos pregrabados con instrucciones metacognitivas (ej.: "*Antes de escribir, piensa en tres palabras clave relacionadas con tu comunidad*"), combinados con sesiones presenciales donde se discutan los avances. Esto aligera la carga docente y fomenta la autonomía estudiantil, un pilar tanto de León como de los talleres de competencias digitales mencionados inicialmente.

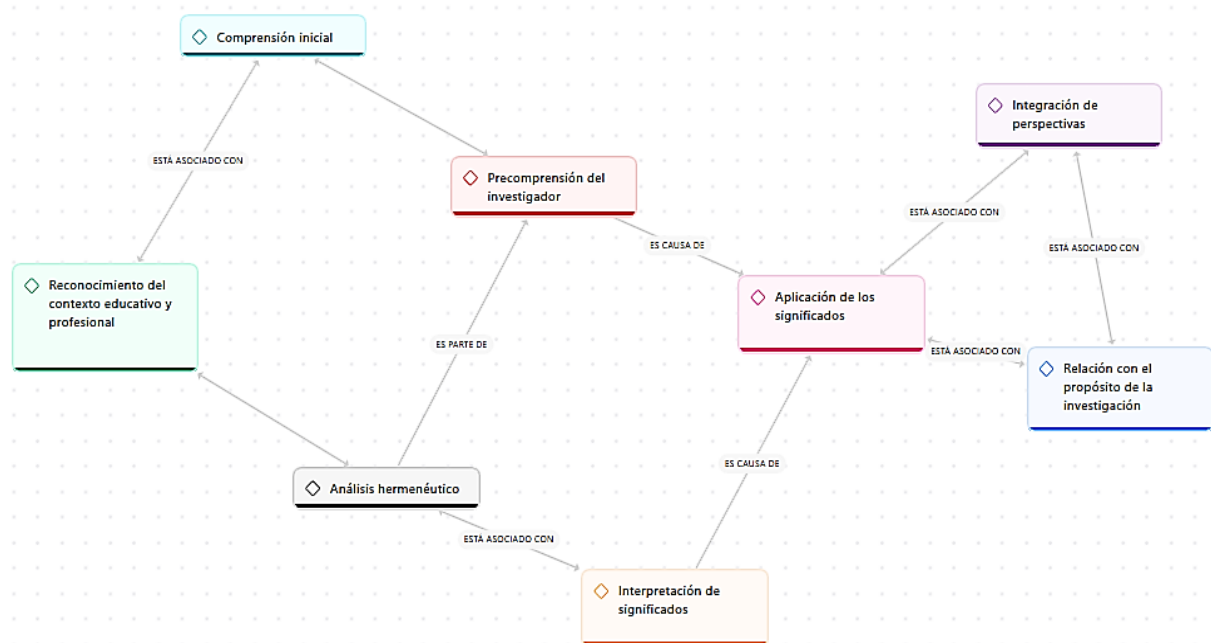
La tensión entre *estandarización* y *adaptación* emerge como un hilo conductor. Los Estándares Básicos de Competencias en Inglés buscan uniformidad, pero en contextos rurales, su aplicación exige flexibilidad. Por ejemplo, el estándar "*producir textos escritos en inglés*" podría cumplirse mediante cartas digitales a cooperativas internacionales pidiendo apoyo para proyectos agrícolas, en lugar de ensayos académicos abstractos. Esta aproximación, inspirada en el plurilingüismo de Souza, no solo cumple con metas curriculares, a su vez, vincula el inglés con proyectos de desarrollo local, aumentando la motivación intrínseca.

En síntesis, correlacionar estas aportaciones con la *Categoría 6* revela que las competencias digitales en contextos rurales son un acto de equilibrio hermenéutico: interpretar tecnologías globales mediante lentes locales, traducir estándares en prácticas significativas, y convertir limitaciones en catalizadores de creatividad. Los docentes, lejos de ser meros ejecutores de planes urbanocéntricos, emergen como "*traductores culturales*" que reinventan herramientas como Moodle, radios comunitarias o incluso el lápiz y papel, para que el inglés y lo digital no sean barreras, en cambio sean puentes hacia un futuro donde lo rural no se defina por la carencia, más bien se defina por la capacidad de innovar desde lo propio. Así, la metacognición de León, el plurilingüismo de Souza y los talleres prácticos se entrelazan en un mismo tejido: uno donde cada clic, cada palabra escrita, cada video grabado, es un paso hacia una educación que dignifica, incluye y transforma.

Categoría 7. Análisis hermenéutico

Gráfico 13.

Red semántica de Análisis hermenéutico



Nota: Elaboración propia a través del software Atlas.ti (2025)

En esta red semántica se despliega un intento por estructurar el proceso interpretativo en la investigación educativa rural, aunque su diseño revela tensiones entre la ambición teórica y la claridad conceptual. Partiendo de una "Comprensión inicial", el esquema propone tres ejes: "Reconocimiento del contexto educativo y profesional", "Evaluación hermenéutica" e "Interpretación de significados". Este tríptico inicial sugiere un ciclo donde el investigador debe primero situarse en el entorno (rural, en este caso), evaluar críticamente las dinámicas mediante lentes interpretativas, y solo entonces extraer significados.

En el contexto de la educación rural, esto implica, por ejemplo, que un académico urbano podría infravalorar estrategias pedagógicas analógicas (como el uso de canciones tradicionales para enseñar inglés) si su "precomprensión" asocia lo digital con el progreso. El "Resguardo", entonces, sería un llamado a proteger las voces locales de interpretaciones reduccionistas, asegurando que las prácticas educativas rurales no sean juzgadas con parámetros urbanocéntricos. Esto conecta con hallazgos previos de la investigación, donde docentes rurales demostraron

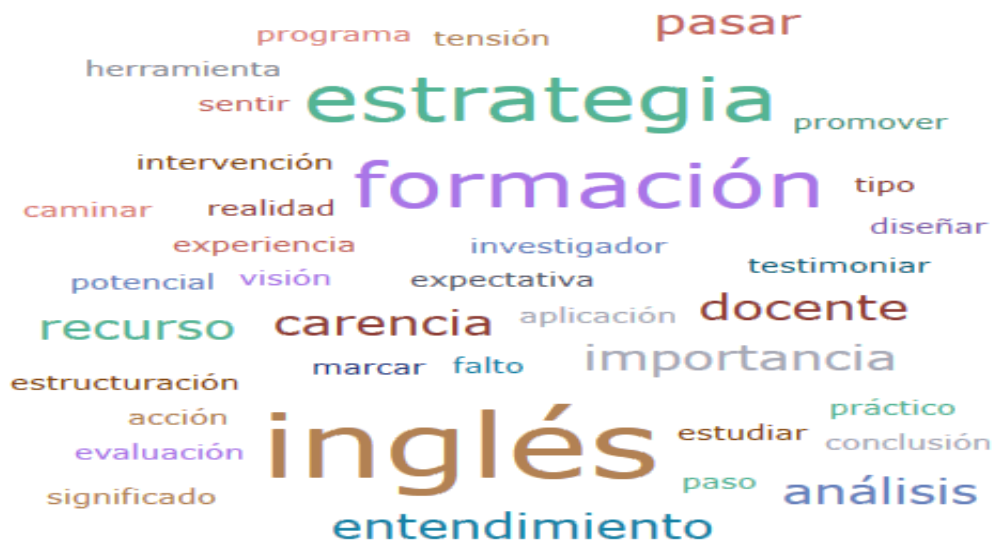
competencias digitales *adaptativas* (usar WhatsApp offline para enviar ejercicios) que, aunque no encajan en estándares formales, son vitales en su contexto.

La "*Integración de perspectiva*", con sus casillas vacías y repeticiones de "*RELAMOS/CRESO*", simboliza un desafío pendiente: incorporar múltiples miradas (estudiantes, familias, líderes comunitarios) en un análisis cohesionado. En zonas rurales, donde la educación suele entrelazarse con prácticas culturales y económicas, esta integración exige ir más allá de lo académico. Por ejemplo, entender cómo la enseñanza del inglés se vincula con proyectos de turismo comunitario o con la preservación de lenguas indígenas. Las casillas sin marcar podrían representar perspectivas omitidas (como la de los estudiantes que abandonan la escuela para trabajar en el campo), recordando que la hermenéutica en contextos rurales es un ejercicio de *escucha activa*, donde lo no dicho —las ausencias, los silencios— también construye significado.

Vinculando esto con investigaciones como la de Alves de Souza (2022) en zonas transfronterizas, donde el acceso limitado y la diversidad lingüística exigieron métodos etnográficos flexibles, la red semántica sugiere que el análisis hermenéutico en educación rural debe ser igualmente adaptable. La "*Interpretación de significados*" no puede reducirse a decodificar datos, debe cuestionar las categorías mismas del estudio: ¿qué se define como "*éxito*" en competencias digitales cuando un docente usa radios comunitarias para enseñar pronunciación en inglés? Aquí, la hermenéutica actúa como un puente entre lo global (estándares educativos) y lo local (prácticas situadas), permitiendo que indicadores rígidos se flexibilicen para incluir innovaciones contextuales.

Gráfico 14.

Nube de conceptos de Análisis hermenéutico



Nota: Elaboración propia a través del software Atlas.ti (2025)

La nube de conceptos de la *Categoría 7: Análisis hermenéutico* teje un entramado de términos que, aunque aparentemente dispersos, reflejan las tensiones y aspiraciones inherentes a la enseñanza del inglés en contextos rurales, tal como emergen de las entrevistas analizadas. Conceptos como "*programa tensión*" y "*carenia*" sintetizan los desafíos estructurales que enfrentan los docentes: políticas educativas ambiciosas pero desconectadas de realidades donde la electricidad es intermitente, los libros escasean y el acceso a internet es un lujo.

Esta tensión se materializa en relatos docentes que, como en las entrevistas, describen aulas donde enseñar inglés se reduce a "*transcribir palabras en el tablero*", una práctica que, aunque limitada, es la única viable ante la ausencia de recursos tecnológicos ("*herramienta*", "*recurso*"). Términos como "*sentir estrategia*" y "*experiencia*" aluden a la dimensión subjetiva de la enseñanza rural. Los docentes aplican métodos donde *sienten* su eficacia (o ineptitud) en carne propia. Por ejemplo, cuando un profesor menciona usar "*flashcards y videos precarios*", no habla solo de una técnica, también de un intento por mantener la motivación en estudiantes que "*no ven relevancia en el inglés*". Aquí, "*estrategia*" deja de ser un término

abstracto para convertirse en un acto de resistencia pedagógica, donde la creatividad suple la carencia.

La *"formación"* emerge como un nodo crítico. Las entrevistas revelan que muchos docentes rurales carecen de preparación específica en inglés, lo que explica la presencia de *"diseñar"* y *"potencial visión"* en la nube. Estos términos sugieren una aspiración: diseñar programas de capacitación contextualizados que, en lugar de imponer modelos urbanos, partan de las realidades locales (como talleres para usar radios comunitarias o materiales offline). La *"visión"* aquí lejos de ser utópica, es práctica: formar docentes que puedan enseñar inglés con lo que tienen, no con lo que les falta.

"Realidad" y *"excluir"* dialogan con las voces de los entrevistados que señalan cómo el sistema educativo margina a las zonas rurales. Frases como *"el estado nos olvida"* o *"merecemos educación de calidad"* resonarían bajo estos conceptos, evidenciando una hermenéutica que interpreta y denuncia. La *"exclusión"* no es solo material (falta de luz, dispositivos), también es simbólica: currículos que ignoran que, en contextos rurales, enseñar inglés podría vincularse a proyectos agrícolas o turísticos, no solo a estándares globales abstractos.

En cuanto a *"investigador"* y *"entendimiento"*, la nube recuerda que el análisis hermenéutico no es neutral. Cada interpretación está teñida por la posición del investigador, quien, al contrastar testimonios, debe navegar entre la empatía (entender que un docente usa *"crucigramas"* porque es lo único posible) y la crítica (reconocer que esto no basta para competencias escritas complejas). Así, *"significado"* es una meta, pero más es un proceso: entender que, en estas aulas, el inglés se enseña entre grietas, pero también con esperanza

El círculo hermenéutico de Gadamer, mencionado en los análisis previos, se fusiona aquí con el enfoque de Martínez al reconocer que la interpretación surge del diálogo entre las preconcepciones del investigador (como la noción inicial de que la colaboración es clave en contextos rurales) y los datos recopilados (evidencias de que el aprendizaje colaborativo se limita a actividades básicas por falta de recursos).

Este diálogo permite ajustar las categorías iniciales: mientras algunos docentes valoran el trabajo en grupo (ejemplo: juegos de roles o proyectos colectivos), otros lo

ven como un desafío insuperable (ejemplo: estudiantes que solo copian palabras del tablero sin interactuar). Estas contradicciones no invalidan la categoría, más aun enriquecen su comprensión al incorporar matices como *colaboración efectiva vs. colaboración superficial*, dependiendo del contexto específico de cada escuela.

Un aspecto crucial del análisis es cómo las categorías se retroalimentan. La *motivación estudiantil*, por ejemplo, no puede entenderse aislada de la *formación docente* o los *recursos disponibles*. Un docente que utiliza videos subtitolados (aunque sea mediante un celular personal) logra captar el interés de los estudiantes, mientras que otro, limitado a transcribir vocabulario en el tablero, enfrenta apatía. Aquí, la subcategoría *acceso a tecnología* (aunque sea mínima) actúa como condición facilitadora, mientras que su ausencia profundiza la desmotivación. Martínez señalaría que estas interacciones requieren un "rediseño constante" de las categorías para evitar simplificaciones y captar la interdependencia de los factores.

Finalmente, la categorización hermenéutica revela patrones que orientan propuestas prácticas. Al identificar que la *escritura en inglés* se enseña principalmente como un ejercicio mecánico (copiar palabras), surgen subcategorías como *énfasis en la gramática vs. enfoque comunicativo*, lo cual sugiere la necesidad de reformular las estrategias pedagógicas hacia la producción de textos significativos (ejemplo: redactar descripciones de su entorno rural). Esto, sumado a la urgencia de capacitación docente en competencias digitales (otra subcategoría crítica), apunta a que las soluciones deben ser integrales, abordando tanto las carencias materiales, como las brechas metodológicas y formativas.

En síntesis, el proceso de categorización propuesto por Martínez (2000) sirve como puente entre la riqueza cualitativa de las entrevistas y la construcción de un marco interpretativo válido. Al organizar los datos en categorías y subcategorías interconectadas (desde las limitaciones estructurales hasta las microestrategias de enseñanza), se logra una comprensión holística que respeta la complejidad del fenómeno, evitando reduccionismos y destacando la urgencia de intervenciones multidimensionales en la educación rural. Este enfoque ilumina las realidades

actuales, y orienta hacia futuras investigaciones y políticas educativas que reconozcan la voz de los docentes como agentes clave en la transformación de sus contextos.

Guion de entrevista para estudiantes

Hola, muchas gracias por participar en esta entrevista. Quiero conocer tu experiencia y opinión sobre cómo aprendes a escribir inglés en tu escuela. No hay respuestas correctas o incorrectas, solo quiero que me cuentes lo que piensas. Todo lo que digas será muy importante para mí estudio.

Tabla 2.

Análisis interpretativo de respuestas

Preguntas	Respuestas	Interpretación y fundamentación teórica
1) ¿Cuántos años tienes?	I-1 10 años	El rango de edad oscila entre los 10 y 11 años. No se evidencian casos de estudiantes mayores de 12 años (extraedad) entre los informantes, por lo que es de suponer que las estrategias implementadas para la enseñanza de la escritura del inglés en el área rural son uniformes.
	I-2 10 años	
	I-3 11 años	
2) ¿Cómo es tu escuela? ¿Qué es lo que más te gusta de ella?	I-1 Grande bonita / el paisaje, el modo de estudio.	Existe una percepción favorable por parte de los niños en torno a su escuela, en la cual se reconoce la pertinencia que tienen los métodos de estudio en su formación integral y las condiciones favorables de su infraestructura.
	I-2 Bonita / me gusta el descanso y la comida.	
	I-3 Bonita, Alegre / Jugar	
3) ¿Te gusta aprender inglés? ¿Por qué?	I-1 Muy poco, no soy bueno para aprenderme palabras, pero si me gusta traducir.	Existe poca disposición por parte de 2 de los 3 niños entrevistados en torno al aprendizaje del inglés. De estas respuestas una se percibe como muy cerrada, cuando señala que casi no entiende lo que se les explica; mientras que otro reconoce que, a pesar de que no le agrada mucho el inglés, tiene facilidad para su
	I-2 Si, porque aprendo	
	I-3 Casi no / No entiendo	

		aprendizaje. El otro entrevistado tiene una actitud favorable, lo que demuestra que, en líneas generales los métodos implementados por la docente logran el aprendizaje de esta lengua extranjera, aunque no despiertan mayores niveles de motivación en los niños.
4) ¿Cómo te sientes cuando escribes en inglés?	I-1 <i>Un poco bien.</i>	Existe una actitud receptiva por parte de 2 de los 3 niños entrevistados, quienes consideran que les agrada escribir en inglés. No obstante, uno de los entrevistados afirma que solo se limita a copiar para luego tratar de comprender lo que significan estas palabras, lo cual puede ralentizar su apropiación de este idioma a partir de las estrategias aplicadas por la docente.
	I-2 <i>Bien</i>	
	I-3 <i>Raro solo copio las palabras que la profe escribe en el cuaderno. Y después me las aprendo. Es mientras sé, de que se tratan</i>	
5) ¿Qué actividades hacen en clase para aprender a escribir en inglés?	I-1 <i>Traducir, hacer actividades.</i>	Las respuestas aportadas demuestran que la traducción es la actividad que más genera interés en los niños al momento de aprender inglés. Otro, sin embargo, se afianza en las actividades propias de la fonética inglesa al referir que le gusta repetir las palabras y también realizar dibujos. Estos hallazgos sirven de base para considerar que se debe fortalecer las competencias comunicativas de habla y escucha, además de incluir actividades motivadoras como la realización de dibujos, sopas de letras y otras tantas que vayan más allá de lo meramente conceptual y procedimental.
	I-2 <i>Traducir diferentes tipos de textos.</i>	
	I-3 <i>Repetir la palabra / Dibujar</i>	

<p>6) ¿Te gusta escribir en inglés? ¿Por qué?</p>	<p>I-1 <i>No porque me equivoco demasiado.</i></p>	<p>No existe una percepción favorable en torno a la escritura en inglés. Esta percepción se sustenta en la escasa comprensión que tienen los estudiantes en torno a escribir en un idioma extranjero. No obstante, cuando se conoce el significado de la palabra la escritura en inglés se torna más interesante. Esto plantea la necesidad de trabajar con los significados de las palabras antes de abordar su escritura.</p>
	<p>I-2 <i>No tanto / no le entiendo a ratos</i></p>	
	<p>I-3 <i>El vocabulario que ya sé si / Es otra forma de decir lo mismo de las cosas.</i></p>	
<p>7) ¿Has utilizado alguna vez el teléfono o el computador para aprender inglés? ¿Qué aplicaciones o páginas web has usado?</p>	<p>I-1 <i>No porque me equivoco demasiado.</i></p>	<p>Las respuestas aportadas demuestran que no hay un uso recurrente de las aplicaciones para el aprendizaje del inglés. Solo uno de los entrevistados hace mención a una app en particular (Duolingo), mientras que otro reconoce que no tiene contacto con dispositivos digitales para acceder a estas plataformas. Esto pone en evidencia que, antes de empezar a usar apps para la apropiación del inglés se debe familiarizar a los niños con las TIC, reflejadas en este caso por ordenadores, Tablet o teléfonos inteligentes.</p>
	<p>I-2 <i>A veces Duolingo.</i></p>	
	<p>I-3 <i>No tengo</i></p>	
<p>8) ¿Te gustaría que en la escuela usáramos más tecnología para aprender a escribir en inglés? ¿Por qué?</p>	<p>I-1 <i>Si sería bueno, pero a muchos no les gusta el inglés.</i></p>	<p>Las respuestas aportadas demuestran que existe disposición para el aprendizaje a través de las TIC. También se evidencia que, a pesar de que la docente incluye este recurso, no lo hace de manera interactiva, pues solo se utiliza para presentar videos, lo cual da continuidad a un aprendizaje tradicional basado en la enseñanza directa y</p>
	<p>I-2 <i>Sí / Sería experimentar nuevas formas de trabajo para aprender. Más bonito, cada uno con un computador y con internet.</i></p>	
	<p>I-3 <i>Sí/ Que nos dieran un computador que sirva y así aprendemos cosas nuevas. Y más en inglés. Porque en el de</i></p>	

	<i>la profe solo nos deja ver los videos. (No lo podemos tocar porque Sofía le regó el aguapanela y se dañaron las letras.)</i>	donde el estudiante no puede usar el computador o Tablet para practicar lo aprendido y conocer sus fortalezas o debilidades.
9) ¿Has trabajado alguna vez con tus compañeros para escribir algo en inglés?	I-1 Sí	Todos coinciden en que se ha aplicado el trabajo colaborativo en el aprendizaje de la escritura en inglés, sin embargo, solo uno de los informantes enumera las actividades grupales que organiza la docente. Se advierte la utilización de estrategias lúdicas, las cuales pueden generar motivación y deseo de participar por parte de los infantes, pero estas no se encuentran vinculadas a la utilización de las TIC.
	I-2 Sí	
	I-3 Si armamos rompecabezas del cuerpo humano, lotería y bingo. Depende del tema que estemos mirando.	
10) ¿Cómo fue esa experiencia? ¿Te gustó trabajar en equipo?	I-1 Si. La experiencia fue chévere además de que todos ayudan en algo.	Todos los estudiantes tienen una percepción favorable del aprendizaje colaborativo (trabajo en equipo) para la escritura en inglés. Consideran que al unificar esfuerzos se solventan más rápido las deficiencias que cada uno pueda tener en su apropiación de la lengua extranjera.
	I-2 Si siento que aprendo más, que si me equivoco ellos me corrigen a mi si me gusta,	
	I-3 Es bonito / Síiii	
11) ¿Qué es lo que más te cuesta al escribir en inglés?	I-1 Casi nada pues no puedo formar oraciones ni textos, sí sé palabras vocabulario.	Los niños plantean algunas de sus dificultades más recurrentes en el aprendizaje del inglés. La dificultad para formar oraciones simples en esta lengua o conjugar verbos de uso recurrente como To be, demuestra que las competencias de escritura en inglés no se encuentran en correspondencia con los estándares establecidos en el currículo educativo y los
	I-2 Traducir No me gusta usar el diccionario.	
	I-3 Ya estoy en 5 y el verbo tobe es enredado para formar las oraciones en los tiempos. No sé cómo hacer para entender ese tema bien.	

		derechos básicos de aprendizaje para esta lengua extranjera. La utilización del diccionario para realizar traducciones demuestra la continuidad de métodos tradicionales para la enseñanza de esta área.
12) Si pudieras pedir algo que te ayude a mejorar tu escritura en inglés, ¿qué sería?	I-1 <i>Una academia</i>	Los estudiantes coinciden en que su formación para mejorar la escritura en inglés debe darse en otro contexto diferente a la escuela, lo cual puede ser un indicativo de la escasa efectividad que tienen los métodos implementados por la docente o bien, el limitado número de horas que tiene esta área en los currículos educativos. Uno de los entrevistados considera que una academia es la mejor alternativa, coincidiendo parcialmente con el informante que refiere que la alcaldía debe proveer cursos para el aprendizaje de este idioma. En contraposición, uno de los informantes se enfoca en la utilización de entornos no presenciales para el aprendizaje.
	I-2 <i>Cursos virtuales. La profe sabe, pero no sé cómo solo palabras, pero para formar oraciones no hemos podido aprender.</i>	
	I-3 <i>curso que diera la alcaldía.</i>	
13) ¿Cómo te ayudan tus profesores cuando escribes en inglés?	I-1 Explicándome hasta que pueda escribir bien las palabras	Las respuestas ponen en evidencia que la enseñanza directa sigue siendo el método más recurrente por parte de la docente para lograr la escritura en inglés. A los estudiantes se les suministran explicaciones para que corrijan sus errores y se estimula la práctica de la escritura en inglés. Solo uno de los informantes se enfocó en los contenidos que imparte la docente y los métodos
	I-2 Explicando	
	I-3 Ella me corrige, me enseñó a usar el diccionario. Nos enseña hartas cosas en inglés como los animales, los alimentos, las partes del cuerpo, los elementos de la cocina, lo de YO, ella eso de las personas.	

		empleados, los cuales se siguen fundamentando en el uso del diccionario, dejando de lado actividades más prácticas y dinámicas como las conversaciones, juegos de palabras o redacción de las ideas propias en inglés.
14) ¿Te gusta aprender inglés con ayuda de tus amigos o prefieres hacerlo solo? ¿Por qué?	I-1 Eso depende si estoy acá en la escuela en grupo, si estoy en casa solo porque nadie me puede ayudar.	Todos los estudiantes consideran positivo el aprendizaje del inglés en pequeños grupos, ya que con el intercambio de ideas se aclaran las dudas y se logra un aprendizaje consensuado. Esto plantea la necesidad de que el docente del área se profile como un facilitador de experiencias de aprendizaje y no como un transmisor de conocimientos y procedimientos.
	I-2 Sí / hay otros niños	
	I-3 Me gusta con los compañeros / Entre todos aprendemos a escribir y conocemos algunas imágenes.	
15) ¿Cómo crees que tus papás o familiares te pueden ayudar a escribir mejor en inglés?	I-1 En nada.	Los niños en su totalidad consideran que sus padres o representantes no les pueden dar una ayuda directa para la apropiación de la escritura en inglés, por lo cual plantean otras formas de ayuda indirecta como: enviarlos a la escuela para que aprendan con la mediación del docente o bien a través de un curso extraescolar enfocado exclusivamente en el área de inglés.
	I-2 Me pueden pagar un curso virtual en inglés.	
	I-3 Me mandan a la escuela, en la escuela la profe me enseña, mi abuela casi no sabe firmar el nombre de ella.	

Cierre: Muchas gracias por compartir tu experiencia. Lo que me contaste es muy importante y ayudará a mejorar la manera como los niños aprenden a escribir en inglés. ¡Gracias por tu tiempo y tus respuestas!

TRIANGULACIÓN DE INFORMACIÓN

En el presente apartado, se presentan los resultados de la triangulación realizada a partir de las entrevistas realizadas a 5 docentes, 1 director rural y 5

estudiantes. La triangulación de la información es una forma interrelacionar y entretelar la información proveniente de las entrevistas con el fin de aumentar la validez y la confiabilidad de los resultados obtenidos en la presente investigación. La enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales como Quípama (Boyacá) enfrenta desafíos complejos, donde las limitaciones materiales, las prácticas pedagógicas y las percepciones de los actores educativos se entrelazan. Para comprender esta realidad, se realizó una triangulación que integra tres ejes: las voces de los docentes (quienes detallan estrategias y obstáculos), las experiencias de los estudiantes (que revelan motivaciones y frustraciones) y el marco teórico de la investigación (basado en autores como Bourdieu, Vygotsky y Cassany).

Este enfoque permite comparar las narrativas cotidianas con los constructos académicos, develando brechas entre lo ideal y lo posible, así como oportunidades para transformar prácticas. Al cruzar datos empíricos (entrevistas) con teorías sobre competencias digitales, aprendizaje colaborativo y educación rural, el análisis busca ofrecer una mirada multidimensional, esencial para diseñar soluciones que respeten el contexto local mientras impulsan cambios significativos.

MOMENTO V

SINFONÍA DE HALLAZGOS: DEVELANDO PERCEPCIONES Y SIGNIFICADOS

En este momento quinto, se integra lo teórico-conceptual, metodológico y analítico desarrollado a lo largo de esta investigación en una discusión que decanta el proceso experimentado en el transcurso de la investigación denominada PERCEPCIONES Y SIGNIFICADOS DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN INGLÉS EN CONTEXTOS RURALES DESDE UNA PERSPECTIVA COLABORATIVA, destacándose las reflexiones fundamentadas en los teóricos suscritos a la misma, además de subcategorías emergentes que formarán parte de la teorización.

Este apartado representa el punto culminante de un viaje interpretativo que ha recorrido caminos empedrados por la historia, la cultura, la geografía y las aspiraciones educativas del municipio de Quípama, Boyacá. Desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica, se ha develado cómo la enseñanza de la escritura en inglés no es simplemente un proceso didáctico, es un entramado de significados tejidos en la cotidianidad rural. Tal como lo plantea Jaramillo (2003), en la tríada sujeto-objeto-sujeto, el conocimiento es una construcción dialógica, donde el "objeto" —la lengua inglesa— se reconfigura a partir de la interacción con el entorno físico y simbólico de los estudiantes.

El "objeto" inglés, como se evidenció, no aparece como una entidad neutra, de modo que aparece como un dispositivo atravesado por la precariedad material, la historia local y los proyectos de vida comunitarios. De allí que Covarrubias (1998) invite desde esta investigación a interrogar la teleología del proceso educativo: ¿para qué enseñar inglés en contextos donde el éxito se mide en sacos de cacao o gramos de esmeralda? La investigación revela una respuesta ambigua, pero potente: enseñar

inglés es una forma de resistir, de soñar con otras posibilidades y de narrar el territorio en un idioma ajeno, pero apropiado.

Hacia la armonía entre lo teórico-práctico en la educación de Quípama

Durante el recorrido de los hallazgos en el momento anterior, se identificaron ideas emergentes que permiten nuevas aproximaciones teóricas, derivadas de las experiencias vividas dentro y fuera del aula respecto al aprendizaje del idioma inglés en el contexto rural. En este marco, se desarrolla el análisis hermenéutico propuesto, el cual busca entretejer las teorías del aprendizaje colaborativo y cooperativo con las particularidades educativas del municipio de Quípama. Este espacio presenta un contexto donde la enseñanza del inglés se adapta a las dinámicas de la vida agrícola que rodea a la comunidad. Tal situación representa un desafío pedagógico, especialmente considerando que los estudiantes demuestran disposición para realizar prácticas de la forma escrita del inglés, basándose en sus propias experiencias en el campo de trabajo comunitario.

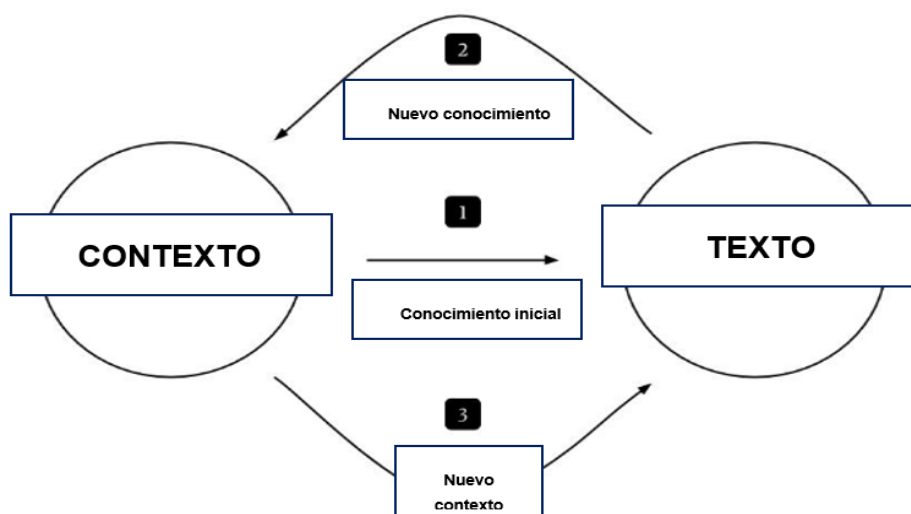
De esta manera, este momento se convierte en el eslabón interpretativo de dichas vivencias, vinculando la pasión del trabajo con el aprendizaje del inglés, brindando a los estudiantes un panorama diferente lleno de nuevas posibilidades para aprender la escritura del inglés inspirados en lo que más les ha motivado de generación en generación a sus familias, que es el trabajo de las tierras y la vida del campesinado con todas sus aristas, entendiéndose como la comprensión profunda de los fenómenos tal como se manifiestan en la experiencia de los sujetos y manteniendo el diálogo continuo entre el investigador, la información y el horizonte interpretativo.

Por lo antes descrito, se pudiera decir que no se trata de “cuantificar” ni “contar”, es necesario identificar significados esenciales y únicos que revelan la esencia del fenómeno, aunque aparezcan pocas veces o incluso solo una vez; para lograrlo se profundiza desde el círculo hermenéutico de Hans Georg-Gadamer en el transcurrir del anterior momento y éste se conforman los conocimientos adquiridos por los estudiantes por partes, una inicial donde consiguen una comprensión literal de los contenidos sobre la escritura del inglés, es decir, lo que conformarán sus conocimientos iniciales.

Seguidamente, y a medida que vienen adquiriendo mayor información sobre el tema, ésta se suma a las primeras impresiones dadas por las orientaciones del docente y la interpretación que se le va otorgando a cada frase leída, y a las nuevas percepciones que se van creando cada vez que se lee; a esto se le agregan los modelos de creencias que obtuvo mientras aprendía inglés, para finalmente crear un nuevo conocimiento donde producirá la interpretación de la escritura del inglés. Este proceso se pudo constatar según los hallazgos basados en la forma de comprensión de los textos de los estudiantes de inglés sujetos de estudio, y el proceso puede visualizarse según el siguiente flujograma representativo del círculo de Gadamer para esta investigación.

Figura 5.

Círculo de Gadamer (1998) adaptado a esta investigación



Nota: Información adaptada del autor Gadamer

Aproximación hermenéutica a la realidad educativa rural

En esta investigación, el análisis hermenéutico se constituye en el enfoque que permite interpretar las percepciones y significados construidos por docentes y estudiantes en torno a la enseñanza de la escritura en inglés. Desde las perspectivas teóricas de Jaramillo (2003) y Covarrubias (1998), el trabajo se sitúa en el contexto

rural de Quípama, Boyacá, donde las condiciones propias del territorio influyen de manera directa en las prácticas pedagógicas y en las dinámicas de aprendizaje.

A continuación, se presentan las categorías y subcategorías emergentes del proceso investigativo.

Categoría 1. Contexto educativo y profesional

A partir del análisis de resultados y la metodología aplicada en el Momento V, esta categoría refleja las condiciones y particularidades del entorno rural que influyen en la enseñanza del inglés. Contexto Rural Específico de Quípama

Subcategoría 1.1: Geografía y Aislamiento. La fragmentación geográfica constituye un desafío para la continuidad educativa. Las distancias físicas entre veredas afectan la asistencia y colaboración en la institución educativa. Además, el aislamiento generado por condiciones climáticas, como las lluvias, impacta directamente los procesos de aprendizaje.

Subcategoría 1.2: Historia y Cultura Local. La historia de resistencia cultural y los símbolos locales, como la leyenda del Cacique Itoco, constituyen un marco de referencia para la enseñanza del inglés. Las tradiciones católicas y su influencia en el calendario académico también configuran la experiencia educativa, evidenciando la tensión entre preservación cultural y transformación educativa.

Subcategoría 1.3: Economía y medios de vida. La economía local, ligada a la minería y la agricultura de subsistencia, determina las prioridades familiares y el tiempo disponible para los estudios, destacando el “rebusque” diario como práctica cotidiana. La enseñanza del inglés se resignifica al conectarla con oportunidades de desarrollo laboral y personal, promoviendo alternativas que integren el aprendizaje del idioma con la vida económica de los estudiantes, sin romper con las tradiciones locales.

Subcategoría 1.4: Infraestructura y Recursos. Mayormente, en zonas rurales existen dificultades para captar señales wifi, de manera que la ausencia o limitaciones de conectividad digital en las veredas es evidente. A esto, se le debe sumar la carencia

de electricidad estable en algunas sedes educativas, por lo cual se ve afectada la disponibilidad limitada de recursos educativos convencionales.

En este contexto rural, Jaramillo (2003), con su énfasis en la tríada sujeto-objeto-sujeto, nos invita a escrutar la coreografía entre los estudiantes (sujetos), el inglés (objeto) y el contexto rural (ese "sujeto" omnipresente que susurra en cada aula). En Quípama, el "objeto" inglés no es una entidad abstracta, es un constructo permeado por la escasez de recursos, las dinámicas comunitarias y las aspiraciones (a veces esquivas) de un futuro mejor. ¿Cómo, entonces, "legisla" la epistemología un conocimiento que debe danzar al ritmo de las cosechas y las vicisitudes del terreno?

Covarrubias (1998), por su parte, nos interpela con la teleología, esa indagación sobre los "para qué" de la educación. En este contexto rural, la enseñanza del inglés trasciende los estándares curriculares; se convierte en una herramienta (a veces utópica) para abrir puertas hacia un mundo globalizado. Sin embargo, esta teleología se bifurca: ¿preparar para un futuro incierto o honrar un presente donde la oralidad y las tradiciones locales tejen el *ethos* de la comunidad?

Finalmente, la dimensión axiológica nos convoca a reflexionar sobre los valores que subyacen a esta empresa educativa. ¿Es la enseñanza del inglés un acto de justicia social, que democratiza el acceso al conocimiento, o una imposición cultural que silencia las voces vernáculas? La respuesta, como veremos, emerge de las propias prácticas pedagógicas, donde la creatividad docente y la resiliencia estudiantil se entrelazan en una danza constante. Las subcategorías construidas en el contexto rural de Quípama, evidencian una realidad estructural: el aislamiento geográfico y las condiciones climáticas inciden directamente en la continuidad académica. La red semántica elaborada desde las entrevistas muestra cómo el territorio incide en la didáctica, y cómo los ritmos agrícolas —más que el calendario escolar— marcan los tiempos de aprendizaje.

Este hallazgo coincide con lo advertido por Hernández (2008), quien destaca la importancia de ajustar los modelos pedagógicos a las condiciones reales del aprendizaje. La tradición cultural, plasmada en narrativas como la del Cacique Itoco, aparece como símbolo de una tensión fundamental: conservar lo propio mientras se abre paso a lo global. En este sentido, enseñar inglés en Quípama más que colonizar

su significado, es ser como una herramienta para resignificar lo local, como se ejemplificó con ejercicios de escritura que integran leyendas locales traducidas por los estudiantes.

Cartografía de hallazgos: Redes Semánticas, Nubes de Conceptos y Árboles de Ideas

Para desentrañar la complejidad de las informaciones recopiladas, se recurrió a un *arsenal* de herramientas hermenéuticas: redes semánticas, nubes de conceptos y árboles de ideas. Estas metodologías visuales, más que meros diagramas, se revelan como *mapas* que capturan las interconexiones entre los elementos pedagógicos, las limitaciones materiales y las estrategias adaptativas que definen el *microcosmos* educativo de Quípama. Dentro de estos conceptos surgen las siguientes categorías y subcategorías.

Categoría 2: Percepciones y Significados de la Enseñanza del inglés. ***Subcategoría 2.1: Propósito y Teleología***

La percepción del inglés ha de ser vista como puente hacia oportunidades (empleo, tecnología, migración) de tal manera que la tensión entre los fines educativos formales y las necesidades prácticas locales son el día a día. Por tales razones, la enseñanza del inglés empieza a transformar su sentido de acuerdo al entorno que le rodea y en este caso empieza a verse como posible "moneda de intercambio" en contextos laborales.

La Enseñanza del Inglés en Contextos Rurales: Un Desafío Polifónico

La red semántica de la Categoría 2 nos presenta un *mosaico* de nodos interconectados, donde los desafíos en la enseñanza del inglés se entrelazan con el impacto en los estudiantes, las estrategias pedagógicas implementadas y la omnipresente falta de recursos digitales. En este *escenario*, términos como "aprendizaje colaborativo" y "Escuela Nueva" actúan como ejes, pero se ramifican hacia realidades más concretas: recursos limitados, distancias geográficas, ciclos agrícolas.

La nube de conceptos, por su parte, revela las *tensiones* entre lo tradicional (libro, texto, papel) y los intentos por integrar innovaciones (tecnología, video), siempre

bajo el *yugo* de las limitaciones estructurales. El "desafío" emerge como un *leitmotiv*, no por las carencias materiales, es más por la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas al contexto rural.

Subcategoría 2.2: Desafíos Epistemológicos

La interacción estudiante-inglés-entorno mediada por guías de autoaprendizaje y realidades locales, coloca en contexto a los docentes de inglés, quienes deben brindar la suficiente flexibilidad del conocimiento requerida para adaptarse a los ritmos agrícolas. Aunque, esto trae consigo cuestionamientos sobre la validez de conceptos pedagógicos abstractos en contextos rurales.

Subcategoría 2.3: Dimensiones Axiológicas

La interpretación de la enseñanza del inglés comienza a establecerse como un acto de justicia educativa frente a una posible percepción como imposición cultural y marginación de saberes locales. De este modo, nace la necesidad de buscar un equilibrio entre la "verdad" académica y la "verdad" contextual de los estudiantes, donde el inglés permanezca como posible medio para reivindicar la dignidad de comunidades marginadas.

El Contexto Educativo y Profesional: Una Realidad Multifacética

La red semántica de la Categoría 1, presenta un panorama donde la *dicotomía* entre aspiraciones pedagógicas y restricciones contextuales se manifiesta con fuerza. La *infraestructura precaria* (caminos tortuosos, carencia de conectividad) se entrelaza con la metodología Escuela Nueva, un modelo que, si bien busca adaptarse a las necesidades rurales, se topa con obstáculos como el acceso desigual a internet y la escasez de recursos tecnológicos. Esta realidad *condiciona* la trayectoria docente, donde los profesores, a menudo sin formación especializada en inglés, recurren a estrategias tradicionales ante la imposibilidad de integrar las TIC de manera efectiva.

La nube de conceptos, por su parte, revela una *trama* donde los elementos pedagógicos (docente, enseñanza) se entrelazan con herramientas prácticas (material, tecnología) para abordar los desafíos en la formación lingüística. Términos como "niño" y "actividad" sugieren un enfoque en metodologías lúdicas, mientras que "motivación" y "experiencia" apuntan a la dimensión emocional del aprendizaje.

Sobre esta categoría 2, referida a las percepciones y significados de la enseñanza del inglés, finalmente se revela una doble teleología: por un lado, los docentes y estudiantes reconocen el inglés como "puerta" a mejores oportunidades; por otro, enfrentan un currículo descontextualizado que no dialoga con sus necesidades. Como advierte Covarrubias (1998), el fin educativo no puede prescindir del sujeto que lo vivencia. De allí que, en la investigación, el inglés adquiere sentido cuando se articula a prácticas cotidianas: describir procesos agrícolas, relatar tradiciones locales o elaborar cartas comunitarias en inglés.

Categoría 3: Prácticas Pedagógicas y el Modelo Escuela Nueva

Subcategoría 3.1: Aprendizaje Colaborativo.

Con la implementación y adaptación del aprendizaje colaborativo en aulas multigrado, los desafíos para la colaboración debido a distancias geográficas y ritmos estacionales son numerosos, por lo que el aprendizaje colaborativo podría surgir como posible respuesta a la escasez de docentes capacitados.

Subcategoría 3.2: Guías de Autoaprendizaje.

El uso de guías de autoaprendizaje se hace necesario como herramienta principal, siendo una paradoja entre la promoción de la autonomía y la limitación de la interacción genuina en inglés, la adaptación de las guías al contexto local (ejemplos relacionados con la agricultura y la minería).

Subcategoría 3.3: Adaptación Curricular y Contextualización.

En este sentido, se insta la necesidad de adaptar el currículo a las realidades y el calendario agrícola local con estrategias pedagógicas que vinculan la escritura en inglés con narrativas propias. Algunos de los ejemplos de contextualización giran en torno a las leyendas locales, procesos agrícolas. Finalmente, el árbol de ideas nos ofrece una *visión jerarquizada* de los conceptos clave. La enseñanza del inglés emerge como un constructo complejo, donde la *interacción* entre docente y estudiante

se ve mediada por el contexto rural, los recursos disponibles y las estrategias pedagógicas implementadas según adaptaciones curriculares.

Subcategoría 3.4: Uso de Recursos y Tecnologías.

Considerando el contexto rural y sus limitaciones en el acceso a tecnología educativa (conectividad, electricidad), se deviene una posible improvisación y creatividad docente en el uso de recursos alternativos. En tal sentido, se está frente a una debilidad que pudiera convertirse en una oportunidad de crecimiento, debido a casos de innovación tecnológica a pesar de las limitaciones. Desde esta categoría 3, referida a prácticas pedagógicas y modelo escuela nueva, se concluye que la metodología Escuela Nueva, pensada para flexibilizar el aprendizaje, se tensiona con realidades que la exceden: ausencia de conectividad, falta de materiales y docentes sin formación específica. Sin embargo, lejos de traducirse en fracaso, esta categoría revela actos de resistencia pedagógica: docentes que diseñan materiales con hojas recicladas o que convierten la radio local en herramienta didáctica, coincidiendo con Scagnoli (2006) cuando afirma que el aprendizaje colaborativo en estos escenarios es una condición prioritaria.

Categoría 4: Actores y sus Perspectivas

Subcategoría 4.1: Estudiantes.

Para los participantes de esta investigación la interacción con el inglés mediada por su entorno y responsabilidades familiares se torna una tarea un tanto difícil, sin embargo, la motivación hacia el aprendizaje del inglés influenciada por las urgencias económicas se impone y con ello, los desafíos para el aprendizaje y la práctica debido a la falta de continuidad y recursos, aunque como se ha mencionado antes, se evidencian manifestaciones de esperanza y frustración en su proceso de aprendizaje, significando éste un contraste resultante de la praxis del inglés en el contexto rural.

Subcategoría 4.2: Docentes.

Algunos de los desafíos enfrentados por los docentes rurales son: la falta de formación avanzada en inglés, recursos limitados, brechas generacionales y familiares por tradicionalismos y culturización. De tal manera, que el rol de los docentes como

improvisadores, gestores comunitarios y adaptadores del currículo, pueden suscitarse en dos caminos: Actos de resistencia pedagógica y compromiso con la enseñanza.

Subcategoría 4.3: Comunidad y Familia.

Este tipo de investigaciones busca la valoración de la educación por parte de las familias, romper con las limitaciones en el involucramiento activo debido al analfabetismo funcional. Así que, el rol de actores comunitarios (barequeros, líderes religiosos) como aliados informales es fundamental para fomentar buenas relaciones entre la comunidad y las familias.

El árbol de ideas nos ofrece una *visión panorámica* de los elementos que configuran la praxis educativa de este idioma en Quípama. La *dicotomía* entre tener el saber y tener la noción, la importancia de la escritura en inglés, la influencia del contexto y el rol del docente y el estudiante se entrelazan en una *sinfonía* de desafíos y posibilidades.

Diálogo Intertextual: Teoría y Praxis en el Escenario Rural

El análisis hermenéutico nos invita a tejer un *diálogo* entre las aportaciones teóricas de Hernández (2008) y Scagnoli (2006) con la realidad educativa de Quípama. En este *escenario*, el aprendizaje colaborativo, la construcción activa del conocimiento y la interdependencia social se revelan como *pilares* fundamentales, pero su implementación se ve *matizada* por las particularidades del contexto rural. Hernández (2008) postula que las tecnologías facilitan el acceso a la información y potencian la autonomía del estudiante. Sin embargo, en Quípama, esta premisa se enfrenta a una *paradoja*: ¿cómo implementar recursos digitales en veredas donde la electricidad es un *lujo* intermitente? La respuesta, como hemos visto, yace en la *reinención* y la *adaptación*.

De acuerdo a la aplicación de la teoría y la práctica en escenarios de desigualdad, al analizar las entrevistas, se evidencia que las teorías del aprendizaje colaborativo (Vygotsky, Piaget, Velázquez Callado) no pueden aplicarse mecánicamente en estos contextos. La zona de desarrollo próximo se redefine cuando un niño aprende inglés a través de las instrucciones de su hermano mayor, que a su vez lo aprendió durante la cosecha. La interdependencia social, tan valorada por León

y Sánchez (2022), se vive en Quípama como una necesidad más que como una estrategia planificada.

A este respecto, el aprendizaje no ocurre solo en el aula, también en el fogón, en la mina, en la caminata diaria de horas hacia la escuela. El inglés se convierte en una segunda piel cultural cuando los estudiantes lo utilizan para traducir realidades, más que para responder exámenes estandarizados. De ahí que las categorías de evaluación y equidad educativa hayan emergido con fuerza en este análisis.

Categoría 5: Evaluación y Equidad. Subcategoría 5.1: Desafíos de la Evaluación

Con respecto a los desafíos presentados desde el enfoque evaluativo, la inadecuación de los exámenes estandarizados para contextos rurales representa una de las dificultades que se plantea el docente para medir el progreso debido a interrupciones y factores externos. La necesidad de enfoques de evaluación más holísticos y sensibles al contexto se hace necesario. Por último, surge la siguiente subcategoría emergente.

Subcategoría 5.1: Equidad Educativa

La enseñanza del inglés como posible herramienta para la justicia educativa, considera las desigualdades en las oportunidades de aprendizaje. Por tanto, debe tomarse en cuenta el contexto como variable fundamental en la evaluación del dominio del inglés. Scagnoli (2006), por su parte, nos invita a reflexionar sobre el aprendizaje colaborativo como un proceso de construcción social del conocimiento. En Quípama, este enfoque adquiere una *dimensión orgánica*, donde la colaboración surge de la necesidad y se manifiesta en intercambios que trascienden el aula.

Un Nuevo Vocabulario para la Enseñanza del Inglés en Contextos Rurales

Este análisis se propone interpretar de manera crítica los hallazgos del Momento IV, proyectando sus implicaciones hacia este Momento V construido con un vocabulario emergente y en diálogo con los autores y conceptos clave ya presentes en el texto original. Se busca, así, expandir la reflexión sobre la enseñanza del inglés en contextos rurales, atendiendo a las tensiones y posibilidades que configuran este

campo. En tal sentido, se desarrollan los siguientes puntos álgidos de esta investigación:

La Urgencia de lo "Metodológico" y lo "Práctico"

La investigación evidencia una brecha significativa entre la formación inicial docente y los desafíos del aula rural. La insistencia en lo "metodológico" y lo "práctico" señala una demanda por enfoques pedagógicos que trasciendan la teoría y se anclen en la realidad del aula. Como sugiere la Escuela Nueva, y en particular la obra de Vicky Colbert, se requiere un "aprender haciendo" que vincule el inglés con las actividades cotidianas de los estudiantes. No basta con conocer la gramática; es imperativo diseñar estrategias que permitan a los docentes adaptar los contenidos curriculares a las necesidades específicas de sus estudiantes, tal como lo demandan los contextos rurales. Hacer ejercicios escritos en inglés sobre su propia labor diaria para sostener la economía familiar, es una alternativa cónsona con esta premisa.

"Entrevistar Material Niño": La Voz del Estudiante como Recurso Pedagógico

El concepto de "entrevistar material niño" introduce una perspectiva innovadora: la apropiación del estudiante con su creación y evaluación de recursos educativos. Esta idea resuena con los principios de la Escuela Nueva, que aboga por aulas donde los niños asumen un rol protagónico en su aprendizaje. Al "entrevistar" el "material", los estudiantes se apropian del contenido, y desarrollan un sentido de "agencia", crucial para su empoderamiento. La investigación podría profundizar en ejemplos concretos de cómo los niños contribuyen con ideas para actividades, enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje con su propia voz y experiencia, siendo que el hecho de ser autores de sus creaciones los invita a su autoevaluación en favor de la calidad del aprendizaje.

La Dimensión Afectiva del Aprendizaje: "Sentir" y "Gracia":

La presencia de "sentir" y "gracia" en el discurso analizado subraya la importancia de la dimensión afectiva en el aprendizaje del inglés. "Sentir" remite a la necesidad de atender a la motivación y autoestima lingüística de los estudiantes, mientras que "gracia" evoca la importancia de construir relaciones positivas dentro del

aula. En contextos rurales, donde las clases suelen ser multigrado y los grupos pequeños, el ambiente emocional puede ser determinante para el éxito del proceso educativo. Como señala la investigación, la integración de juegos, música y narrativas locales puede generar un "círculo" de confianza donde el error se asume como parte del proceso de aprendizaje.

La Evaluación Crítica de las Estrategias

Los términos "análisis" e "informa usar" destacan la necesidad de evaluar críticamente las estrategias implementadas en la enseñanza del inglés. En contextos de recursos limitados, como los rurales, es fundamental justificar cada iniciativa en términos de su sostenibilidad a largo plazo. Esto implica un "análisis" riguroso de los resultados, pero también una reflexión sobre cómo se "informa" el uso de los recursos disponibles. La investigación podría develar metodologías de evaluación participativas que involucren a la comunidad educativa en la valoración del impacto de las estrategias implementadas.

La Importancia del Contexto

El principio de "partir área" enfatiza la necesidad de adaptar las soluciones educativas a las dinámicas locales. Como se ha reiterado a lo largo de este análisis, las soluciones importadas de contextos urbanos o internacionales suelen ser ineficaces en entornos rurales. Por su parte, "entornar enseñanza" subraya la importancia del espacio físico y social donde ocurre el aprendizaje. En contextos rurales, el "entorno" puede ser un aula precaria, pero también el campo abierto o un taller comunitario. La investigación podría explorar cómo estos espacios informales pueden transformarse en ambientes ricos para la enseñanza del inglés, siempre que se reconozca su valor pedagógico y se integren a la planificación docente.

Perspectivas de Subcategorías emergentes

La Multidimensionalidad de la Enseñanza del inglés

La noción de "inglés 238" sugiere que el futuro de la enseñanza del inglés en contextos rurales no se reduce a una sola vía, ésta implica la articulación de múltiples perspectivas: pedagógicas, comunitarias, tecnológicas y culturales. Esta

multidimensionalidad exige un enfoque flexible y adaptativo, capaz de responder a la diversidad de necesidades y realidades presentes en el aula rural.

"Aprendizaje y Enseñanza" vs. "Limitado, Dificultad y Acceso": Tensión entre Potencial y Obstáculos

Los conceptos de "aprendizaje 78" y "enseñanza 121" operan como pilares que centran la atención en el proceso educativo mismo. Sin embargo, la presencia de términos como "limitado 19", "dificultad 14" y "acceso 22" introduce un contrapunto crítico que evidencia las barreras estructurales que obstaculizan la enseñanza del inglés en contextos rurales. Esta tensión entre potencial y obstáculos exige un análisis profundo de las condiciones materiales y simbólicas que configuran la experiencia educativa de docentes y estudiantes.

"Material 33", "Libro 10" y "Escuela 10": La Precariedad de la Infraestructura Educativa

Los términos "material 33", "libro 10" y "escuela 10" apuntan a la precariedad de la infraestructura educativa en zonas rurales. La falta de materiales especializados y recursos básicos obliga a los docentes a improvisar, generando recursos propios que, aunque valiosos, carecen de sistematización. La investigación podría iluminar cómo esta carencia de recursos incide en el desenvolvimiento de la tarea educativa para este idioma, además de las estrategias a implementar para mitigar sus efectos.

"Niño 31", "Estudiante 99" y "Familia 12": El Estudiante y su Contexto Familiar

Los conceptos de "niño 31", "estudiante 99" y "familia 12" subrayan la importancia de considerar las realidades de los aprendices y sus familias dentro de los entornos rurales, factores económicos: necesidad de trabajar o las dinámicas familiares pueden incidir significativamente en la motivación y el rendimiento de los estudiantes. La investigación podría explorar cómo las escuelas pueden establecer vínculos más estrechos con las familias para apoyar el aprendizaje del inglés y promover su valoración como herramienta para el desarrollo personal y comunitario.

"Investigación 17" y "Aplicación 16": El Ciclo entre Teoría y Práctica

Los términos "investigación 17" y "aplicación 16" sugieren un ciclo necesario entre teoría e investigación y práctica pedagógica. La investigación en entornos rurales no puede ser un ejercicio meramente diagnóstico; debe traducirse en metodologías adaptables y estrategias concretas que los docentes puedan "aplicar" en el aula. Esto implica un proceso continuo de reflexión, evaluación y ajuste, donde la retroalimentación de los actores involucrados (estudiantes, familias, docentes) juega un papel fundamental.

Profundizando en el Contexto Rural: Más Allá de las Carencias

Si bien el análisis anterior destaca las limitaciones que caracterizan la enseñanza del inglés en contextos rurales, es crucial no reducir estos entornos a meras geografías de la carencia. La investigación debe explorar también las potencialidades y los saberes endógenos que pueden enriquecer el proceso educativo.

El aula como espacio de encuentro intercultural: En zonas rurales, donde convergen diversas tradiciones culturales, la enseñanza del inglés puede convertirse en un espacio para el diálogo intercultural. Los estudiantes pueden compartir sus propias experiencias y conocimientos sobre sus comunidades, utilizando el inglés como puente para conectar con otras realidades.

La naturaleza como recurso pedagógico: El entorno natural que rodea a las escuelas rurales puede ser un valioso recurso para la enseñanza del inglés. Los estudiantes pueden aprender vocabulario relacionado con la flora y fauna local, describir los paisajes que los rodean y reflexionar sobre la importancia de la sostenibilidad ambiental en inglés.

Las tradiciones orales y artísticas como herramientas para el aprendizaje: Las leyendas, mitos, canciones y otras manifestaciones artísticas propias de cada comunidad pueden ser utilizadas para motivar el aprendizaje del inglés y desarrollar habilidades comunicativas. Los estudiantes pueden crear sus propias versiones de estas historias en inglés, escribir canciones o poemas inspirados en ellas, o realizar representaciones teatrales bilingües.

El Rol del Docente: Agente de Transformación Social

En contextos rurales, el docente como transmisor de conocimientos, se convierte en un agente de transformación social. Su labor va más allá de la enseñanza del inglés, pues implica:

Adaptación de los temas como aporte curricular: El docente debe ser capaz de contextualizar los contenidos curriculares, relacionándolos con las experiencias y saberes de los estudiantes. Esto implica un conocimiento profundo de la realidad local y una actitud de apertura y flexibilidad.

Promover el desarrollo de la identidad cultural: La enseñanza del inglés no debe implicar una pérdida de la identidad cultural de los estudiantes. Por el contrario, el docente debe buscar estrategias para fortalecer la apropiación cultural estudiantil, utilizando el inglés como herramienta para expresar su cultura y conectarse con el mundo.

Fomentar el pensamiento crítico: El docente debe estimular la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre la realidad que los rodea, analizar críticamente la información que reciben y tomar decisiones informadas. El inglés puede ser un instrumento para acceder a diferentes perspectivas y desarrollar una visión más amplia del mundo.

Establecer alianzas con la comunidad: El docente debe trabajar en colaboración con las familias, las autoridades locales y otras organizaciones comunitarias apoyando a sus estudiantes con el desarrollo de la comunidad.

Desafíos y Oportunidades para la Investigación

La investigación sobre la enseñanza del inglés en contextos rurales enfrenta diversos desafíos, pero también ofrece importantes oportunidades para generar conocimiento relevante y contribuir a la transformación educativa.

Diseño de metodologías participativas: Es fundamental diseñar metodologías de investigación que involucren a todos los miembros de la comunidad educativa en las fases de la construcción del conocimiento. Esto implica ir más allá de la mera recolección de datos y promover un diálogo horizontal donde todas las voces sean escuchadas y valoradas.

Desarrollo de estudios longitudinales: Se necesitan estudios que permitan analizar el impacto de las intervenciones pedagógicas a largo plazo, haciendo seguimiento por varios años. Esto permitirá identificar qué estrategias son más efectivas y cómo se pueden sostener en el tiempo.

Exploración del uso de tecnologías apropiadas: La investigación puede explorar el uso de tecnologías que se adapten a las condiciones de las zonas rurales, como la radio, los dispositivos móviles de gama baja y los materiales impresos con códigos QR. Asimismo, es importante analizar cómo estas tecnologías pueden ser utilizadas para fortalecer la formación docente y promover el aprendizaje colaborativo.

Análisis del impacto de las políticas públicas: Es necesario evaluar críticamente el impacto de las políticas públicas educativas en la enseñanza del inglés en contextos rurales, identificando qué medidas son efectivas y cuáles deben ser ajustadas para garantizar una educación de calidad para todos.

En suma, este análisis ha buscado expandir el vocabulario disponible para pensar la enseñanza del inglés en contextos rurales. Los términos y conceptos analizados más que meras palabras, son herramientas para comprender las complejidades de este campo y para imaginar futuros posibles donde la enseñanza del inglés sea un instrumento de empoderamiento y transformación social. La travesía para dominar la escritura en inglés, tal como se manifiesta en este rincón rural, nos invita a repensar la didáctica tradicional. No se trata sólo de gramática y vocabulario, es una orquestación de elementos en el proceso de aprendizaje, denominado "creación escritural consciente", se nutre de la capacidad de los jóvenes para moldear sus ideas y expresarlas en el idioma global.

En este contexto, el aula se transforma en un "laboratorio de ideas", donde la colaboración entre pares se erige como pilar fundamental. Al compartir, negociar y construir significados, los estudiantes no solo desentrañan los misterios del inglés, se devela cómo se fortalecen los lazos que los unen a su comunidad. Este "tejido colaborativo", como lo llamaremos, no es un mero trabajo en grupo, es una sinfonía de voces que resuenan con fuerza en el entorno rural.

Sin embargo, esta sinfonía se enfrenta a una realidad desafiante. La brecha entre la urbe y el campo, evidenciada por la falta de recursos y oportunidades, crea

un "eco de desigualdad" que dificulta el acceso a una educación de calidad. Los datos nos revelan que nacer en la ruralidad puede significar un destino educativo predeterminado, donde las limitaciones geográficas y socioeconómicas restringen el horizonte de los estudiantes. A pesar de este panorama, la chispa del aprendizaje perdura. Los docentes, con su ingenio y dedicación, buscan alternativas para encender la curiosidad de sus estudiantes. Los "recursos educativos digitales", aunque escasos, se vislumbran como un faro de esperanza en la oscuridad de la brecha digital. Estas herramientas, concebidas como "puentes de conocimiento", tienen el potencial de conectar a los estudiantes con un mundo de posibilidades. Es crucial recordar que el aprendizaje del inglés en estos contextos es un medio para un fin mayor. La legislación colombiana reconoce la importancia de este idioma como herramienta para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. Por ello, es fundamental que las instituciones educativas, amparadas en el "marco legal educativo", integren el inglés de manera significativa en sus proyectos pedagógicos.

El "Plan Decenal de Educación" contribuye a concientizar la relación entre investigación y su incidencia en la transformación de la realidad educativa. Iniciativas como la presente, que buscan comprender las percepciones y significados de la enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales, son un paso en la dirección correcta. Estos esfuerzos, que podemos denominar "exploraciones pedagógicas", nos permiten vislumbrar un futuro donde la educación sea sinónimo de equidad y pertinencia. Para garantizar que este futuro se materialice, es necesario contar con un marco de referencia de calidad que guíe el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El "Marco Común Europeo de Referencia", con su estructura clara y precisa, nos ofrece un mapa para navegar por el complejo territorio del aprendizaje del inglés. Este marco, que concebimos como una "brújula lingüística", nos permite evaluar el progreso de los estudiantes y adaptar nuestras estrategias a sus necesidades. La UNESCO, por su parte, nos recuerda que el lenguaje es mucho más que un simple instrumento de comunicación. Es un tesoro cultural que encierra la identidad, la visión y los valores de un pueblo. Por ello, la enseñanza del inglés debe ir de la mano con el fortalecimiento del multilingüismo y el intercambio cultural. Esta visión, que

llamaremos "enfoque pluricultural", nos invita a celebrar la diversidad lingüística y a construir puentes entre las diferentes culturas del mundo.

En el contexto colombiano, la "Ley General de Educación" establece el marco regulatorio para la enseñanza del inglés en las escuelas primarias, tanto urbanas como rurales. Esta ley, que consideramos el "cimiento legal" de la educación en el país, reconoce el acceso educativo, independientemente del lugar de origen. La metodología de la "Escuela Nueva", desde una visión participativa, se presenta a manera de modelo inspirador para la enseñanza del inglés en contextos rurales. Este enfoque, que denominaremos "pedagogía transformadora", nos invita a repensar el rol del docente y a empoderar a los estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje.

Los "Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas" son un mecanismo para medir la calidad educativa y la igualdad en Colombia. Estos estándares, que concebimos como "indicadores de excelencia", nos permiten evaluar el avance estudiantil mientras desarrollan destrezas lingüísticas y comunicativas. Finalmente, las "TIC" se presentan como una herramienta invaluable para la enseñanza del inglés en el siglo XXI. La "Ley de Modernización del sector de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones" busca garantizar que todos los colombianos, incluyendo aquellos que viven en las zonas más apartadas del país, tengan acceso a estas tecnologías. Estas herramientas, que consideramos "ventanas al mundo", tienen el potencial de formar a los educandos para enfrentar nuevos retos lingüísticos en un mundo globalizado.

Proceso de Socialización

Planeación de la socialización

Previo a la actividad, se realizó contacto con la dirección de la institución educativa para coordinar el préstamo del espacio de encuentro. Posteriormente, se enviaron invitaciones a los docentes, estudiantes y padres de familia participantes, detallando fecha, hora y propósito del encuentro. Planeación del encuentro

Se coordinó con la dirección de la institución educativa el uso del auditorio principal, enviando invitaciones formales a docentes, estudiantes y familias involucradas en la investigación. El espacio fue dispuesto en forma de semicírculo para favorecer la interacción, y se emplearon recursos visuales (presentación en PowerPoint, mapas conceptuales, fragmentos de entrevistas) para facilitar la comprensión de los hallazgos. La actividad se llevó a cabo el día sábado 06 de julio de 2024, a las 9:00 a.m., en la sede principal de la institución de Quípama.

Las sillas se organizaron en forma de semicírculo, con el objetivo de favorecer el diálogo horizontal y la observación directa de las reacciones de los participantes. Para la presentación de los hallazgos se utilizó un recurso visual apoyado con una presentación de POWERPOINT, en el que se mostraron mapas conceptuales, categorías emergentes y fragmentos de las voces de los informantes.

La agenda de esta socialización tuvo el siguiente propósito: Socializar los hallazgos de la investigación con la comunidad educativa, validar interpretaciones y construir propuestas de mejora.

Tabla 3.

Agenda de esta socialización

Actividad	Recursos	Tiempo
Saludo e instalación del evento	Auditorio, micrófono	5 min
Presentación del propósito de la investigación y recordatorio de objetivos	Video beam, computador	10 min
Exposición de categorías y subcategorías de resultados (mapas conceptuales y nubes de palabras)	Presentación en Power point	25 min
Presentación de testimonios seleccionados de docentes y estudiantes	Grabaciones de audio y transcripciones	10 min
Espacio de diálogo "Conversemos" (preguntas orientadoras y discusión)	Sillas en semicírculo, grabadora	20 min

Sistematización de propuestas y acuerdos	Papelógrafo, marcadores	10 min
Cierre, agradecimientos y sondeo	Refrigerio, folleto resumen, cuestionario	15 min

Nota: Este cronograma forma parte de la planeación de la socialización por la autora de esta investigación (2025)

Desarrollo del encuentro

El evento inició con un saludo y agradecimiento por la disposición de los asistentes. Se recordó el propósito general de la investigación y se presentó la agenda de la jornada, la cual incluyó un espacio para la retroalimentación. Durante la exposición, se presentaron los resultados por categorías:

Sentidos de la escritura en inglés en la ruralidad

Quípama es un municipio colombiano ubicado en la provincia de Occidente, en el departamento de Boyacá. Su extensión territorial es de 182 km² y, según Google Maps, se encuentra a aproximadamente 5 horas y 15 minutos de Tunja, la capital del departamento. Sin embargo, el tiempo real de desplazamiento suele ser mayor, ya que el recorrido de Tunja a Chiquinquirá dura alrededor de 1 hora y 20 minutos. Desde allí, se atraviesan los municipios de Maripí y Muzo hasta llegar finalmente a Quípama, utilizando vías destapadas que se deterioran con frecuencia debido a las lluvias persistentes en esta zona montañosa. Como alternativa, también es posible acceder por los municipios de Cooper y Otanche.

Los participantes de la investigación pertenecieron a la comunidad educativa de las sedes mencionadas, incluyendo estudiantes, docentes y directivos. En total, participaron diez personas, quienes compartieron sus experiencias y perspectivas sobre la enseñanza del inglés, especialmente en la competencia escrita, proporcionando información valiosa para identificar tanto las dificultades como las oportunidades en el proceso. A partir de sus voces, se evidenció que los docentes, con décadas de experiencia, enfrentan condiciones desafiantes: *“Trabajamos con libros, cartillas y fotocopias... no tenemos acceso a internet”* (Docente DODR.1).

Debido a la brecha digital que separa los avances tecnológicos de los estudiantes en contextos rurales, los docentes han recurrido a herramientas

rudimentarias o a sus propios recursos tecnológicos para enseñar la escritura. Aunque esta situación podría considerarse una desventaja para los estudiantes, ha impulsado a los docentes a desarrollar estrategias didácticas más creativas y adaptadas a su realidad.

Esto se evidencia en los siguientes testimonios de los estudiantes, quienes, por su parte, expresan frustración ante estas limitaciones. Uno de ellos comenta: "En el computador de la profe solo vemos videos. No lo podemos tocar porque Sofía le regó el aguapanela y se dañaron las letras" (Estudiante I-3), una anécdota que ilustra cómo la falta de mantenimiento y recursos básicos obstaculiza incluso las iniciativas más simples. Otro añade: "Quisiera aprender con apps como Duolingo, pero no tengo cómo" (Estudiante I-2), evidenciando el deseo de interactuar con herramientas modernas que, sin embargo, siguen siendo inaccesibles.

La mayor dificultad es no poder formar oraciones con sentido, y eso se logra usando con orden y lógica el conocimiento del vocabulario en el inglés. Para lograrlo, se toma el interés y motivación de muchos estudiantes en poder conversar en inglés y no únicamente participar de juegos en inglés que ya entienden con facilidad.

En temas conversacionales, se hace oportuno comprender el orden de la escritura, conocer la gramática es una labor amplia para cualquier idioma; en tal sentido entra en acción el modelo de Escuela Nueva, base del sistema educativo rural, promueve el aprendizaje cooperativo, pero su aplicación se ve limitada por realidades como el multigrado y la escasez de materiales.

Para transformar estas prácticas, se requieren no solo recursos, también es necesaria una reorientación pedagógica que vincule el inglés con el contexto local (ej.: proyectos donde los estudiantes escriban historias sobre su comunidad). Sin esto, el aprendizaje colaborativo seguirá siendo un parche, no un puente hacia competencias significativas.

Prácticas pedagógicas y colaboración docente

Vincular el inglés a las actividades laborales del campo es todo un desafío. Algunos estudiantes le ven utilidad dentro de sus actividades agrarias y en sus funciones laborando la tierra, mientras que otros no tanto. El tema central está en la

necesidad de poder conversar en inglés para comunicarse, pero sabiendo cómo se escribe eso que habla.

Condiciones tecnológicas y desafíos contextuales

La enseñanza de la escritura en inglés en las escuelas que fueron objeto de estudio en el municipio de Quípama discurre entre un enfoque teórico ideal y una práctica marcada por limitaciones. Los docentes, aunque reconocen la importancia de desarrollar esta competencia, admiten que "nos enfocamos en vocabulario y gramática básica... formar oraciones completas es difícil" (Docente N°4). Esto se refleja en ejercicios repetitivos: copiar palabras, completar espacios en fotocopias o traducir frases sueltas. Un estudiante lo resume así: "Escribo dog, cat, house, pero no sé hacer una oración como My dog sleeps in the house" (Estudiante I-1), evidenciando una brecha entre memorizar términos y aplicar el idioma de manera funcional.

Aunado a esto, la falta de recursos agudiza esta brecha. Un estudiante comenta: "Quisiera usar apps como en la ciudad, pero aquí no hay internet" (Estudiante I-2), evidenciando cómo la desigualdad tecnológica refuerza la idea de que el inglés es un privilegio urbano. A esto se suma la formación docente: "En la universidad nunca nos enseñaron a hacer el inglés atractivo" (Docente D.R.1), admite un profesor, lo que explica por qué muchos recurren a métodos tradicionales (como dictados o repetición) que, aunque estructurados, no generan un verdadero interés.

En este sentido, la teoría, como la de Cassany (2006), insiste en que la escritura debe ser un proceso significativo (crear textos con propósito), pero la realidad rural impone métodos mecánicos. "Usamos diccionarios físicos porque no hay acceso a traductores en línea" (Docente D.R.1), explica un profesor, una estrategia que, aunque útil, no fomenta la creatividad ni la autonomía. Los estudiantes internalizan esta desconexión: "Escribo lo que la profesora pone en el tablero, pero no entiendo cómo se arma" (Estudiante I-3), lo que refleja una enseñanza centrada en la reproducción, no en la comprensión.

Proyecciones y propuestas de mejora

Los participantes hicieron asentimiento y comentarios espontáneos, evidenciando que se reconocían en las experiencias narradas. Es en este contexto que Krashen (1982) insiste en que el "input comprensible" es clave, pero en Quípama, este input rara vez trasciende lo básico. Los estudiantes internalizan que el inglés es "complicado y lejano" (Estudiante I-3), una narrativa que perpetúa su desmotivación. Para revertirlo, se necesitan estrategias que conecten el idioma con su entorno: redactar instrucciones para cultivos, describir tradiciones locales o incluso crear glosarios bilingües de su dialecto. Sin esta vinculación, el inglés seguirá siendo una asignatura abstracta, no una herramienta de oportunidades.

Espacio de retroalimentación: "Conversemos"

Finalizada la exposición, se abrió un espacio de diálogo participativo denominado "Conversemos", donde se formularon preguntas orientadoras:

¿De qué manera se sienten identificados con los hallazgos sobre la enseñanza de la escritura en inglés en su comunidad?

Una de las respuestas más destacadas fue: - Queremos verle la utilidad a la escritura del inglés desde lo que hacemos a diario en el campo.

¿Cuáles consideran que son los principales desafíos para fortalecer estas prácticas en la ruralidad?

Una de las respuestas más destacadas fue: - Que los docentes se hagan de sus equipos portátiles mediante algún programa del gobierno.

¿Qué propuestas tienen para mejorar el aprendizaje colaborativo y el uso de recursos tecnológicos?

Una de las respuestas más destacadas fue: - Volver a tener acceso a internet, así sea con equipos más avanzados que paguemos entre todos en la comunidad, no sé si alguna antena o repetidora especial.

Este espacio permitió compartir con la comunidad educativa los hallazgos, abrir un diálogo reflexivo y reconocer a los participantes como coproductores de conocimiento.

De acuerdo con Creswell y Poth (2018), la validación en la investigación cualitativa es un intento por evaluar la precisión de los hallazgos desde la mirada de los investigadores, los participantes y los lectores. Con esta premisa, se diseñó un encuentro de socialización que integrara la exposición de resultados, la discusión abierta y la construcción de propuestas para el fortalecimiento de la enseñanza de la escritura en inglés en las sedes rurales de Quípama. Seguidamente se presenta fotografía de la presentación en powerpoint celebrada en la sede principal de la institución educativa en estudio.

Figura 6.

Socialización en el Auditorio en la sede principal de la institución educativa de Quípama



Nota: Imagen de Socialización de los hallazgos de la Tesis a los informantes claves

Voces de los actores sociales

Las intervenciones de los participantes fortalecieron la credibilidad interpretativa del análisis, al aportar matices y comprensiones que emergen directamente de sus experiencias. Tal como se observa en los siguientes testimonios, sus voces permiten comprender cómo las condiciones del contexto influyen en la práctica educativa: *“Es cierto que a veces no tenemos los recursos, pero cuando trabajamos en grupo entre docentes y estudiantes se ven mejores resultados, porque nos ayudamos”* (DOC002, grupo focal, 06 julio 2024). *“Yo creo que si tuviéramos internet más seguido podríamos hacer más ejercicios de escritura y compartirlos, pero a veces no se puede”* (ED3, grupo focal, 06 julio 2024).

Se estuvo acompañando a los participantes en sus labores de cultivos, mientras ellos expresaron que querían compartir escritos en inglés de las faenas que

hacen en el campo con sus familias y publicarlos en el colegio. Estos testimonios confirmaron la pertinencia de los hallazgos e impulsaron nuevas reflexiones sobre el valor del aprendizaje colaborativo como motor de motivación y construcción de sentido. Estas voces también confirmaron las categorías interpretadas en el análisis y revelaron la necesidad de generar estrategias colectivas para superar limitaciones de conectividad y fortalecer el trabajo colaborativo.

Generación de propuestas

La retroalimentación permitió precisar que los docentes valoran el uso de proyectos colaborativos como una estrategia clave para motivar a los estudiantes en la producción escrita. Asimismo, las familias de la comunidad estudiantil-laboral expresaron interés en vincularse más activamente en estas actividades y propusieron:

- a) Gestionar la instalación de puntos comunitarios de acceso a internet.
- b) Crear un banco de textos escritos por estudiantes para ser socializados en ferias escolares.
- c) Promover talleres de escritura creativa que incluyan a miembros de la comunidad y sus historias mientras cultivan y cosechan.

Socialización de los resultados

La socialización de los resultados se llevó a cabo como un ejercicio de devolución ética y de validación participativa, con el propósito de que los actores sociales implicados en la investigación se reconocieran como protagonistas en la construcción de conocimiento. Esta fase respondió al compromiso inicial de la investigación: comprender, desde una perspectiva colaborativa, los sentidos y significados de la enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales.

Siguiendo lo planteado por Hernández et al. (2014), se buscó verificar con los participantes la riqueza de los datos, confirmar que las interpretaciones comunicaran sus experiencias y evitar que se dejaran de lado voces importantes en el proceso.

Cierre

Al finalizar la jornada, se elaboró una síntesis de los principales hallazgos, integrando las ideas, percepciones y propuestas de mejora expresadas por los

participantes. Este ejercicio permitió reconocer los desafíos y las oportunidades que emergen en la enseñanza de la competencia escrita en inglés dentro del contexto rural.

El encuentro concluyó con un espacio de convivencia acompañado de un refrigerio, lo que favoreció un ambiente de gratitud, cercanía y reconocimiento mutuo. Los asistentes manifestaron sentirse escuchados, valorados y motivados a seguir participando en procesos investigativos que visibilicen las realidades y necesidades educativas de las zonas rurales. Los testimonios de los docentes fueron iluminando nuevas interpretaciones sobre la enseñanza de la escritura en inglés en zonas rurales. Los hallazgos que emergen a continuación representan las voces participantes:

(D.RR# 1) *“Necesitamos actividades de escritura más conectadas con lo que viven los niños”*

Yo siento que si los chicos escriben sobre lo que de verdad conocen su finca, su familia, los animales, lo que ven todos los días— el inglés les va a entrar más fácil. A mí me gustaría que hiciéramos guías sencillas donde puedan escribir oraciones cortas sobre su vida real. Eso les da sentido al idioma y no se ve como algo tan lejano.

(D.R# 2) *“Sería bueno tener materiales básicos... aunque sean hechos por nosotros mismos”*

Acá no tenemos libros ni recursos, entonces yo pienso que podríamos crear nuestros propios cuadernillos con vocabulario, imágenes y espacios para escribir. Cosas simples, pero constantes. Si reunimos lo poquito que hay, podemos dejar materiales fijos que le sirvan a todos los grados.

(D.R# 3) *“Me gustaría fortalecer más el trabajo entre los mismos estudiantes”*

En lo multigrado, los niños grandes ayudan muchísimo. Yo propondría organizar parejas o pequeños grupos para que escriban juntos, se dicten palabras, revisen lo que escribieron. Entre ellos aprenden un montón, y además se sienten acompañados, no solos frente al inglés.

(D.R# 3) *“Quisiera usar más actividades lúdicas que mezclen dibujo, escritura y pronunciación”*

Yo veo que cuando ellos dibujan, pronuncian y escriben al mismo tiempo, aprenden más motivados. Me gustaría poder planear más actividades con flashcards, juegos de unir palabras, mini historietas, cosas divertidas donde escribir no se vuelva aburrido.

(D.R# 5) “Siento que necesitamos capacitarnos más, porque uno también aprende con ellos”

La verdad, uno acá en el campo hace lo que puede, pero sí hace falta una capacitación más constante para nosotros. Si yo aprendiera mejores estrategias de escritura en inglés, sé que mis clases serían más claras y los niños avanzarían más rápido.

(D.R# 6) “Sería bueno aprovechar más la tecnología cuando tengamos conexión”

Cuando llega internet, los niños se emocionan mucho. Yo propondría usar pequeñas actividades digitales: videos cortos, audios de pronunciación, ejercicios sencillos donde ellos puedan escuchar y luego escribir lo que entendieron. Eso les ayuda muchísimo.

(D.R# 7) “Quiero que la clase de escritura sea más dinámica, no sólo copiar”

A veces uno termina pidiéndoles que copien porque es lo más práctico, pero yo siento que podemos cambiar eso: que escriban mini diálogos, pequeñas descripciones, crucigramas, completar oraciones. Cositas cortas, pero más activas. Los niños se motivan y aprenden mejor.

Al finalizar la jornada, se elaboró una síntesis de los principales hallazgos, integrando las ideas, percepciones y propuestas de mejora expresadas por los participantes. Este ejercicio permitió reconocer los desafíos y las oportunidades que emergen en la enseñanza de la competencia escrita en inglés dentro del contexto rural, especialmente en relación con la pertinencia cultural, la disponibilidad de recursos, el apoyo tecnológico y las dinámicas colaborativas entre estudiantes y docentes.

CAPÍTULO VI

UN CIERRE ABIERTO A NUEVAS MELODÍAS

Reflexiones Finales

En este *viaje* a través de las percepciones y significados de la enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales, hemos desvelado un *paisaje* complejo y multifacético. La ruralidad, lejos de ser un mero telón de fondo, emerge como un *actor* protagónico que *modula* cada interacción pedagógica, *desafiando* las teorías y *exigiendo* una praxis educativa *anclada* en el territorio. Las redes semánticas, nubes de conceptos y árboles de ideas nos han permitido *cartografiar* este *territorio*, *revelando* las *tensiones* entre aspiraciones globales y realidades locales, entre innovación pedagógica y limitaciones materiales, entre el *ethos* de la comunidad y las *promesas* (a veces inciertas) de la globalización. Sin embargo, más allá de las *carencias* y los *desafíos*, hemos sido *testigos* de la *resiliencia* docente, la *creatividad* estudiantil y la *capacidad* de la comunidad para *resignificar* la educación. En este *escenario*, la enseñanza del inglés se convierte en una *danza* constante, donde la teoría y la praxis se entrelazan en una *sinfonía* inacabada, abierta a nuevas melodías y armonías.

Aportes teóricos conclusivos sobre Percepciones y significados

A partir del abordaje teórico-conceptual, metodológico y analítico desarrollado a lo largo de esta investigación, se concluye que la comunicación escuela-familia, articulada mediante estrategias asertivas y soportada en nuevas tecnologías, constituye el pilar esencial en la consolidación de prácticas educativas de calidad. El estudio ha permitido identificar que el grado de efectividad en la comunicación entre docentes y padres de familia está mediado por factores como la formación comunicativa del personal docente, la disposición afectiva y cognitiva de las familias, así como las políticas institucionales que regulan los canales de interacción.

Teóricamente, la enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales es profundamente situada y relacional. En la práctica, su sentido no puede desligarse de los actores, las condiciones materiales y las cosmovisiones que habitan el territorio. El modelo Escuela Nueva, aunque limitado por la infraestructura, ofrece oportunidades para el aprendizaje colaborativo y contextualizado. La autodirección que propone se ve ampliada por la cooperación entre estudiantes y la mediación docente. Las prácticas pedagógicas más eficaces no son aquellas que replican modelos urbanos, son aquellas que resignifican el currículo desde lo local. La escritura en inglés como crónica comunitaria es uno de los hallazgos pedagógicos más significativos. En consecuencia, el aprendizaje colaborativo no es un lujo metodológico, es una estrategia de subsistencia pedagógica. En contextos de escasez, la colaboración emerge como ética comunitaria de saberes.

Asimismo, los resultados dan cuenta de una tendencia hacia la formalización de canales digitales como mecanismos habituales de intercambio de información, aunque persisten vacíos significativos en cuanto a su aprovechamiento reflexivo y bidireccional. Las entrevistas revelan que la comunicación, en muchos contextos escolares, se ha visto reducida a notificaciones unilaterales, dejando de lado su dimensión dialógica, participativa, retroalimentativa y formativa. En ese sentido, se vislumbra la urgencia de resignificar la comunicación escrita del inglés desde la experiencia y cotidianidad como praxis pedagógica, más allá de su función informativa, otorgándole un valor estratégico en la generación de vínculos corresponsables entre los actores educativos. Esta conclusión dialoga con lo postulado por Rodríguez (2010), quien subraya que la comunicación asertiva potencia el desarrollo de comunidades educativas cohesionadas y propositivas.

Aportes de la investigación

Contribuciones teóricas

Desde un plano teórico, este estudio fortalece la conceptualización de la comunicación educativa como fenómeno transversal, multicausal y relacional. Se propone una lectura integradora que conjuga dimensiones lingüísticas, socioculturales y tecnológicas, permitiendo avanzar hacia una visión holística de los procesos

comunicativos entre escuela y familia. Esta investigación amplía la comprensión del aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos rurales al integrar una mirada hermenéutica crítica con las perspectivas de justicia educativa. Se propone una reconceptualización de la competencia escrita en inglés como dispositivo cultural antes que como mera habilidad lingüística.

El marco teórico ha sido nutrido con enfoques de autores como Gordon (2006) y Faber y Mazlish (1994), cuyas posturas permiten replantear los modelos de interacción pedagógica desde una perspectiva centrada en la escucha activa, la empatía y la resolución pacífica de conflictos. Al incorporar dichas nociones en el análisis, se evidencia cómo la comunicación asertiva no solo favorece la calidad de los vínculos, también incide en el clima institucional y en los aprendizajes significativos de los estudiantes.

Aportes metodológicos

En lo metodológico, esta investigación representa un modelo robusto de estudio cualitativo con diseño interpretativo, sustentado en entrevistas semiestructuradas, análisis categorial y certificación por triangulación teórica. Se destaca el uso de categorías emergentes como herramienta para develar sentidos latentes en las narrativas de los actores clave, lo que permitió comprender con profundidad las dinámicas comunicativas más allá de su manifestación explícita.

El abordaje inductivo inspirado en los aportes teóricos bajo la filosofía de Husserl y el enfoque del círculo hermenéutico empleado por Gadamer constituyen una contribución significativa para investigaciones futuras investigaciones educativas, construyendo nuevos esquemas pedagógicos bajo el modelo “Escuela Nueva”, atendiendo a la necesidad de la escritura en inglés como crónica comunitaria para hacer historias tradicionales en el contexto rural desde el idioma inglés como lengua extranjera aprendida desde las realidades de cada estudiante y especialmente en contextos donde las relaciones escuela-familia se ven tensionadas por brechas culturales, tecnológicas o socioeconómicas. El uso de herramientas como redes semánticas, árboles de ideas y nubes de conceptos permitió una comprensión visual

y profunda de las dinámicas educativas. La fenomenología hermenéutica de Gadamer (1998) fue clave para interpretar la experiencia vivida desde los actores educativos.

Aportes prácticos

En el ámbito práctico, este estudio ofrece un conjunto de lineamientos estratégicos que pueden ser utilizados por instituciones educativas para fortalecer la interacción con las familias. Entre ellos se destacan: la implementación de protocolos comunicacionales con enfoque dialógico, la formación docente en competencias socio-comunicativas y el diseño de plataformas TIC orientadas a la colaboración más que a la simple transmisión de información.

Se plantea también la necesidad de incorporar a las familias en procesos decisorios escolares mediante mecanismos participativos que reconozcan su saber experiencial y su rol como educador con enfoque colaborativo. Se evidencian prácticas exitosas que pueden ser sistematizadas: adaptación de guías con contenido local, uso de tecnologías alternativas (radios, celulares compartidos) y articulación con saberes comunitarios (minería, agricultura, tradición oral). Estas prácticas pueden inspirar políticas de formación docente rural.

Recomendaciones

A las instituciones educativas:

- Diseñar materiales contextualizados en inglés que dialoguen con las tradiciones y prácticas productivas locales.
- Implementar programas de formación en inglés orientados al contexto rural, con énfasis en escritura significativa.

A los formadores de docentes:

- Incluir en los currículos de formación inicial de maestros, módulos sobre pedagogías para la ruralidad.
- Fomentar experiencias de inmersión educativa en zonas rurales durante la práctica profesional.

A los responsables de política pública:

- Rediseñar el currículo de inglés para zonas rurales, promoviendo contenidos flexibles y pertinentes.

- Mejorar la infraestructura escolar básica (conectividad, electricidad, bibliotecas móviles).

- Implementar programas de formación permanente en comunicación asertiva para docentes, directivos y personal de apoyo escolar.

- Revisar y ajustar los canales oficiales de comunicación digital con las familias, procurando que sean inclusivos, interactivos y culturalmente pertinentes.

- Promover espacios sistemáticos de diálogo entre escuela y familia que favorezcan la construcción colectiva de acuerdos pedagógicos, normativos y convivenciales.

Recomendaciones para futuras investigaciones

Ampliar el universo hacia nuevos sujetos de estudio incorporando perspectivas de estudiantes, lo cual permitiría triangular la visión comunicativa desde el interior del proceso educativo.

Desarrollar estudios longitudinales que analicen la evolución de las prácticas comunicativas escolares en función del impacto de las TIC.

Explorar comparativamente el modelo de comunicación escuela-familia en contextos rurales y urbanos, a fin de identificar buenas prácticas adaptables a distintas realidades.

Limitaciones del estudio

Esta investigación, dentro de su enfoque cualitativo, se centró en explorar experiencias concretas de la vida diaria de los participantes en contextos educativos rurales, lo que condiciona su alcance y determina ciertas limitaciones. El estudio estuvo limitado a tres instituciones educativas rurales de Quípama y a un número reducido de participantes, seleccionado bajo criterios inclusivos, lo que restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otras comunidades o contextos.

Asimismo, las condiciones de acceso a tecnologías, sumadas a interrupciones derivadas de factores climáticos como lluvias e inclemencias de la vía, afectaron parcialmente la sistematización continua de los datos, dificultando un seguimiento más constante de las prácticas de enseñanza y aprendizaje del inglés. Por otro lado, aunque la evolución de las plataformas digitales es un fenómeno transversal que puede influir en la educación, no constituye una limitación específica de este estudio, por lo que no se incluye como un factor central de restricción metodológica. En conjunto, estas limitaciones reflejan las características particulares del contexto rural estudiado y la necesidad de interpretar los resultados como representativos de un caso específico, sin extrapolarlos de manera indiscriminada a otros entornos educativos.

REFERENCIAS

- Álvarez L. (2023) De Granada Programa de Doctorado en Ciencias Sociales, U. (2023). Políticas públicas y actitudes ante el desarrollo rural en una zona rural en estancamiento estudio de caso la comarca de Guadix en Granada. Universidad de Granada. <https://hdl.handle.net/10481/81947>
- Área, J. M. (2008). La formación inicial y permanente del profesorado en TIC. *Revista de Educación*, 345(1), 17-39.
<https://global.oup.com/academic/product/language-testing-in-practice-9780194351472>
- Antich de León, Rosa. Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. La Habana, Pueblo y Educación, 1986. https://pdfcoffee.com/la-enseanza-aprendizaje-de-lenguas-extranjeras-vol-1-pdf-free.html?utm_source=chatgpt.com
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford University Press.
- Buitrago, L. (2017). El inglés en la zona rural de Colombia: aplicación del modelo Working with people, del método Content-based y de los ambientes de aprendizaje en la clase de lengua extranjera en Subia, Cundinamarca. Pontificia Universidad Javeriana.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://academic.oup.com/applij/article/1/1/1/166600>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: The MIT press. <https://bit.ly/3vWudDY>
- Congreso de Colombia (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de Colombia. (2019, julio). Ley 1978 de 2019. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=98210Conte%20Rural.pdf?isAllowed=y&sequence=1>

- Covarrubias Villa, (1998). Manual de Técnicas y Procedimientos de Investigación Social desde la Epistemología Dialéctico-Crítica Disponible, <https://es.scribd.com/document/501215556/Manual-de->
- De Souza Diniz, M. A. (2019). La enseñanza de lenguas en una perspectiva plurilingüe en contextos transfronterizos: el caso del Estado de Acre, Brasil. <https://doi.org/10.35376/10324/36285>
<https://www.constitucioncolombia.com/>
- DNP. (2014). Bases del Plan Nacional de Desarrollo Nacional 2014-2018 "Todos por un Nuevo País". Bogotá D.C https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles385568_recurso_1.pdf
- Estepa, A. X. & Sánchez, S. (2022). El aprendizaje cooperativo en el modelo educativo escuela nueva: una herramienta para desarrollar la inteligencia interpersonal en niños de primaria de una sede rural del municipio Guatavita. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11396/7337>
- Easterday, M. W., Rees Lewis, D. G., & Gerber, E. M. (2018). The logic of design research. *Learning: Research and Practice*, 4(2), 131–160. <https://doi.org/10.1080/23735082.2017.1286367>
- Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés (N° 22). https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- Fernández, M., & Jurado, A. (2023). Competencias digitales docentes: una perspectiva de enseñanza rural. *Revista Internacional de Humanidades*, 12.4745. [https://www.researchgate.net/publication/368531345_Competencias_digital es_d ocentes_una_perspectiva_de_ensenanza_rural](https://www.researchgate.net/publication/368531345_Competencias_digital_es_d ocentes_una_perspectiva_de_ensenanza_rural)
- Fernández, S. P. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. Cad Aten primaria complejo Hospitalario Juan Canalejo. Coruña, España. 76-78 p.
- Fuster, D. (2019). Investigación Cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García-Valcárcel, A. (2010). La interactividad en entornos virtuales de aprendizaje: Análisis y posibilidades. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (36), 53

- García, L. N., Salazar, N. I., & Costaguta, R. (2022). Adaptaciones en aprendizaje colaborativo soportado por computadora. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/145210>
- Guba E., & Lincoln, Y. (1994). PARADIGMAS EN PUGNA EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. En *Handbook of Qualitative Research* (Vol. 1, p. Capítulo 6 (105-117)). <http://www.hugoperezidiart.com.ar/sigloXXI-cl2012/guba-lincoln-1998.pdf>
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching* (4th ed.). Pearson Longman. [jeremy-harmer-the-practice-of-english-language-teaching.pdf](http://www.jeremy-harmer-the-practice-of-english-language-teaching.pdf)
- Hernández S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Sistema de Información Científica Redalyc Red de Revistas Científicas*, 5(2), 26–35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011201008>
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Philadelphia, PA.: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. (1971). "Competence and performance in linguistic theory" <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/35431/Nota%20de%20>
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/books/second-language-writing/68F8240A7DAE6B47B1127D5D960B6E57>
- Husserl, E. (1998). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.
- Jaramilló, L. (2003). ¿Qué es Epistemología? *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 18. https://file:///E:/_Archivos%20Usuario/Desktop/Epistemolog%C3%ADa..pdf
- Jonassen, D. H., Carr, C., & Yueh, H. P. (1998). Computers as Mindtools for Engaging Learners in Critical Thinking. *TechTrends*, 43(2), 24–32. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/245753708_Computers_as_Mindtools_for_Engaging_Learners_in_Critical_Thinking

John W. Creswell en su libro *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4ª edición, 2014). Diseño de investigación: Enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto - John W. Creswell (3ª edición, 2014)

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (Trad. A. Santos & M. Fernández). Madrid: Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1996). Kvale, *Las entrevistas en investigación cualitativa* (Ediciones Morata, 2011)

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2024). Informe No. 98. Calidad Educativa en Zonas Rurales de Colombia: Un Camino por Recorrer. Disponible en <https://lee.javeriana.edu.co/publicaciones-y-documentos>

León Vélez, M. (2023). Entorno Virtual Moodle: Intervención metacognitiva y promoción del aprendizaje autorregulado del inglés como lengua extranjera a nivel superior (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2559/te.2559.pdf>

Lincoln. Y. S.: GUBA. E. G. (1985): Naturalistic Inquiry. London: Sage
file:///D:/_User/Downloads/10155-Texto%20del%20art%C3%ADculo-31089-1-10-20190729%20(2).pdf

López, A. (2021). Comprensión de las experiencias educativas docentes de la escuela rural en la subregión Centro - Sur de Caldas Colombia [Tesis Doctoral, Universidad Malaga]. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/150783/PDE_D_L%C3%B3pezTrujilloAA_Escuelarural.pdf?isAllowed=y&sequence=1

Madrid, Daniel, & Corral Robles, Silvia. (2018). La competencia escrita de alumnos de programas bilingües y no bilingües de educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 179-202. Recuperado en 21 de octubre de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100179&lng=es&tlng=es.

- Marín L., A., Hernández R., E., & Flores Q., J. (2016). METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS EN INVESTIGACIONES ORIENTADAS AL APROVECHAMIENTO DE FUENTES RENOVABLES DE ENERGÍA. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía* , 1 (1), .
- Martínez, Miguel. *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. 3 ed. Bogotá: Círculo de lectura alternativa, 1997. 75-80 p
- Minguell, M. E. (2002). Interactividad e Interacción. *Latinoamericana de Tecnología Educativa.*, 1(1). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1252603.pdf>
- Miguel, M. E. (2002). Interactividad e Interacción. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa.*, 1(1). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1252603.pdf>
- Ministerio de educación, cultura y deporte. (2002, junio). Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación. Ministerio de educación nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-237704_archivo_pdf_marco_europeo.pdf
- objetivos sostenibles de las naciones unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Montoya Restrepo, J. A. (2020). *Enseñanza del inglés como lengua extranjera en el contexto rural de Santa Elena, Medellín* (Bachelor's thesis, Escuela de Educación y Pedagogía). <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/8282/Ense%C3%B1anza%20del%20Ingl%C3%A9s%20como%20Lengua%20Extranjera%20en%20el%20Contexto%20Rural.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- O. P. Bonilla., y D. E. Muñoz. Educación rural mediada por tecnología tradicional en tiempos de pandemia 2020-2022. *Entre Ciencia e Ingeniería*, vol. 16, no. 31, pp. Oliveira, R. et al. (2021). Interactivity and User Experience in Digital Media. In *Encyclopedia of Information Science and Technology* (pp. 4303-4313). IGI Global.
- Pionce, M. S. P., Arnaiz, N. Q., & Santos, S. C. (2014). Análisis De La Competencia Comunicativa Y Su Vínculo Con La Formación Para Los Negocios Desde La Enseñanza-Aprendizaje del Inglés Con Fines Específicos. *Sinapsis: La*

revista científica del ITSUP, 1(4), 1. URL:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8280804>

Rodríguez, Y (2002). La hermenéutica aplicada a la interpretación del texto. El uso de la técnica del análisis de contenido. *Revista Ciencias de la Educación* N° 20. Universidad de Carabobo. El círculo hermenéutico orientaciones puntuales.pdf

PNDE 2010 -2026
file:///D:/_User/Desktop/TESIS%20DOCTORAL/PLAN%20DECENAL%20DE%2

Salinas, J. (2004). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Ediciones Aljibe.

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 1(1), 1–16. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/pdf/780/78011256006.pdf>

Swales, J. M., & Feak, C. B. (2004). *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills*. University of Michigan Press.
<https://lsa.umich.edu/eli/academic-writing.html>

SalusPlay. (2021, 29 julio). *Diferencias entre una investigación cuantitativa y cualitativa*. El Blog de Salusplay.
<https://www.salusplay.com/blog/caracteristicas-diferencias-investigacion-cuantitativa-cualitativa/>

Scagnoli, Norma El Aprendizaje Colaborativo en Cursos a Distancia. *Investigación y Ciencia* [en línea]. 2006, 14(36), 39-47[fecha de Consulta 15 de marzo de 2023]. ISSN: 1665-4412. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67403608>

Solano E. (2023). *Estrategia Metodológica para la Integración de las TIC en los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje por parte de Docentes de la Educación Superior Colombiana* [Universitat de les Illes Balears].
https://www.tesisred.net/bitstream/handle/10803/688338/Solano_Hernandez_Ernesto.pdf?isAllowed=y&sequence=1 TecnicasyProcedimientos-de-

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2022). Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. Caracas, Venezuela.

Velázquez Callado, C. (2004). Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la Educación Física en las escuelas de educación básica. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press. York: Academic Press. 3-23.
https://bit.ly/3pqxLvM385568_recurso_1.pdf

ANEXOS

Anexo A-1

Consentimiento informado:



Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Caracas

ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado participante



El presente acuerdo de consentimiento informado es para recabar información para el trabajo denominado **“Percepciones y significados de la enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales desde una perspectiva colaborativa”** El propósito de este trabajo de investigación es indagar sobre las percepciones y significados de la enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales, específicamente en el municipio de Quípama, Boyacá. Se busca identificar los desafíos que enfrentan estudiantes y docentes, diseñar estrategias pedagógicas efectivas para fortalecer la competencia escrita en inglés y mejorar la calidad educativa en estas áreas, garantizando un acceso equitativo al conocimiento y desarrollando habilidades clave para el siglo XXI. Además, se pretende contribuir a futuros estudios sobre la enseñanza del inglés en entornos rurales. Para nosotros es un gran honor que me puedas colaborar con mi investigación, de antemano te lo agradezco este consentimiento implica:

- Datos personales de los participantes.
- Participación a voluntad propia; cualquier participante que desee no continuar puede hacerlo libremente, sin que esto traiga algún tipo de repercusiones.
- Para acceder a la: Doctorante, Adriana Camila Gamboa Murcia, número de contacto: 3173770042.
- Se le otorgará una copia del presente documento.



Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Caracas

ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO



Acuerdo de Consentimiento Informado

Estimado participante:

El presente acuerdo de consentimiento informado es para recabar información para el trabajo denominado **“Percepciones y significados de la enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales desde una perspectiva colaborativa”** El propósito de este trabajo de investigación es indagar sobre las percepciones y significados de la enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales, específicamente en el municipio de Quípama, Boyacá. Se busca identificar los desafíos que enfrentan estudiantes y docentes, diseñar estrategias pedagógicas efectivas para fortalecer la competencia escrita en inglés y mejorar la calidad educativa en estas áreas, garantizando un acceso equitativo al conocimiento y desarrollando habilidades clave para el siglo XXI. Además, se pretende contribuir a futuros estudios sobre la enseñanza del inglés en entornos rurales. Para nosotros es un gran honor que me puedas colaborar con mi investigación, de antemano te lo agradezco este consentimiento implica:

- Datos personales de los participantes.
- Participación a voluntad propia; cualquier participante que desee no continuar puede hacerlo libremente, sin que esto traiga algún tipo de repercusiones.
- Para acceder a la: Doctorante, Adriana Camila Gamboa Murcia, número de contacto: 3173770042.
- Se le otorgará una copia del presente documento.

Atte: Adriana Camila Gamboa

La firma de cada participante para mostrar la conformidad para participar en el Proyecto de Investigación titulada: **“Percepciones y significados de la enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales desde una perspectiva colaborativa”**

Autorización

Con la presente, autorizo el manejo apropiado de mis datos personales, toda vez que me encuentro informado/a sobre los asuntos a tratar en el estudio en el cual participo, y manifiesto de forma clara y definitiva mi consentimiento para que mi representado/a participe en el mismo. tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO COMO REPRESENTANTE DEL MENOR DE EDAD para cubrir los objetivos especificados sobre éste.

Fecha y lugar

Nombre investigador

.....
Firma del investigador

.....
Correo del investigador

.....
Contacto celular del investigador

.....

Para menores de edad.

Nombre del representante

.....
Firma del representante

.....

Correo del representante

.....

Contacto celular del participante

.....

Contacto celular del representante

.....

Firma del representante

.....

Anulación del Consentimiento

Yo.....anulo toda autorización sobre mi participación en el presente estudio, a la vez que mi firma en el formato de consentimiento informado.

Firma.....

Fecha de anulación

Anexo A-2

Modelo de entrevista no estructurada para estudiantes.

Hola, muchas gracias por participar en esta entrevista. Quiero conocer tu experiencia y opinión sobre cómo aprendes a escribir inglés en tu escuela. No hay respuestas correctas o incorrectas, solo quiero que me cuentes lo que piensas. Todo lo que digas será muy importante para mí estudio.

Preguntas.

1. ¿Cuántos años tienes?
2. ¿Cómo es tu escuela? ¿Qué es lo que más te gusta de ella?
3. ¿Te gusta aprender inglés? ¿Por qué?
4. ¿Cómo te sientes cuando escribes en inglés?
5. ¿Qué actividades hacen en clase para aprender a escribir en inglés?
6. ¿Te gusta escribir en inglés? ¿Por qué?
7. ¿Has utilizado alguna vez el teléfono o el computador para aprender inglés?
¿Qué aplicaciones o páginas web has usado?
8. ¿Te gustaría que en la escuela usáramos más tecnología para aprender a escribir en inglés? ¿Por qué?
9. ¿Has trabajado alguna vez con tus compañeros para escribir algo en inglés?
10. ¿Cómo fue esa experiencia? ¿Te gustó trabajar en equipo?
11. ¿Qué es lo que más te cuesta al escribir en inglés?
12. Si pudieras pedir algo que te ayude a mejorar tu escritura en inglés, ¿qué sería?
13. ¿Cómo te ayudan tus profesores cuando escribes en inglés?

14. 12. ¿Te gusta aprender inglés con ayuda de tus amigos o prefieres hacerlo solo? ¿Por qué?

15. 13. ¿Cómo crees que tus papás o familiares te pueden ayudar a escribir mejor en inglés?

Gracias.

Cierre: Muchas gracias por compartir tu experiencia. Lo que me contaste es muy importante y ayudará a mejorar la manera como los niños aprenden a escribir en inglés.

¡Gracias por tu tiempo y tus respuestas!



**Entrevista a Profundidad Semiestructurada proyecto de tesis
denominado**



**“PERCEPCIONES Y SIGNIFICADOS DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA
EN INGLÉS EN CONTEXTOS RURALES DESDE UNA PERSPECTIVA
COLABORATIVA”**

Guion de entrevista.

D.R

Gracias por su tiempo y atención. Como es de su conocimiento, actualmente adelanto una investigación doctoral y esta entrevista semiestructurada se emplea como instrumento de recolección de información. El propósito es comprender, desde su perspectiva y experiencia como directivo docente, el análisis que realiza de su entorno educativo. La información que usted me comparta se comparará con otras respuestas, lo cual permitirá la contrastación y la triangulación hermenéutica de los datos.

- 1. ¿Podría contarme un poco sobre su trayectoria educativa y profesional?**
- 2. ¿Cuál es su experiencia en la enseñanza del inglés, especialmente en contextos rurales?**
- 3. ¿Qué desafíos ha enfrentado en su práctica docente en estas áreas?**
- 4. ¿Cómo describiría la importancia de la escritura en inglés en el contexto educativo rural?**
- 5. ¿Qué estrategias utiliza para enseñar la escritura en inglés a sus estudiantes?**
- 6. ¿Cómo percibe la motivación de los estudiantes hacia la escritura en inglés?**
- 7. ¿Qué papel juega el aprendizaje colaborativo en su metodología de enseñanza?**
- 8. ¿Podría darme ejemplos de actividades colaborativas que ha implementado en sus clases?**

9. **¿Cómo evalúa la efectividad de estas actividades en el aprendizaje de la escritura?**
10. **¿Cuáles son las principales lecciones que ha aprendido de su experiencia en la**
11. **¿Qué cambios o mejoras le gustaría implementar en su práctica docente?**
12. **¿Cómo ve el futuro de la enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales?**

Cierre

Gracias por su tiempo y disposición.

Hay algo más que quieras comentar sobre el tema.

Próximamente le estaré comentando pasos en la investigación y cómo se compartirán los resultados.

Anexo A-3

No.	Pregunta	1	2	3	4
1	Los resultados presentados reflejan la realidad de la enseñanza de la escritura en inglés en nuestra comunidad.				<input checked="" type="checkbox"/>
2	Las categorías e interpretaciones corresponden a nuestras experiencias y percepciones.				<input checked="" type="checkbox"/>
3	Considero que las propuestas surgidas durante la socialización son pertinentes y viables.				<input checked="" type="checkbox"/>
4	Estoy dispuesto a participar en futuras iniciativas colaborativas para fortalecer el aprendizaje de la escritura.				<input checked="" type="checkbox"/>

Anexo A-4

CARTA DE INVITACIÓN

Quípama, Boyacá

Señor(a):

Miembro de la Comunidad Educativa

Cordial saludo,

En el marco de la investigación doctoral titulada “**Percepciones y significados de la enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales desde una perspectiva colaborativa**”, tengo el gusto de invitarle a participar en la **socialización de resultados** obtenidos durante el proceso de investigación. Este encuentro tiene como finalidad compartir los hallazgos, reflexionar en torno a ellos y construir de manera conjunta propuestas que fortalezcan la enseñanza de la escritura en inglés en nuestras sedes rurales.

Fecha: sábado, 6 de julio de 2025

Hora: 9:00 a.m.

Lugar: Auditorio de la sede principal, Institución Educativa de Quípama.

Su presencia y participación son fundamentales para garantizar que esta investigación refleje de manera fiel las voces de la comunidad educativa y oriente acciones de mejora acordes a nuestra realidad.

Agradecemos de antemano su tiempo y disposición.

Atentamente,

Investigador(a) Adriana Camila Gamboa Murcia

Doctorando en Educación

Julio/2025.

Anexo A-5

RESUMEN DE RESULTADOS

Propósito General: Comprender los sentidos y significados que emergen en torno a la enseñanza de la escritura en inglés en contextos rurales, desde una perspectiva colaborativa, a partir de las experiencias de la comunidad educativa.

Ejes de Análisis:

- Sentidos de la escritura en inglés en la ruralidad.
- Prácticas pedagógicas y colaboración docente.
- Condiciones pedagógicas y tecnológicas que median el aprendizaje.
- Posibilidades de la colaboración en la construcción de sentidos compartidos.

Hallazgos Clave:

- La escritura en inglés es percibida como una herramienta de comunicación y proyección futura.
- La colaboración entre docentes y estudiantes motiva la producción escrita y mejora el aprendizaje.
- Persisten desafíos relacionados con la conectividad y los recursos tecnológicos en las sedes rurales.
- La comunidad educativa reconoce el valor de construir colectivamente estrategias para superarlas limitaciones.

Propuestas Generadas:

- Instalar puntos comunitarios de acceso a internet.
- Crear un banco de textos escritos por estudiantes.
- Promover talleres de escritura creativa en inglés para toda la comunidad.

Compromisos:

Los asistentes manifestaron disposición para continuar participando en procesos de investigación y proyectos colaborativos que fortalezcan el aprendizaje del inglés en Quípama.

Anexo A-6

RESUMEN CURRICULAR DE LA AUTORA ADRIANA CAMILA GAMBOA MURCIA

Correo. Kmilandia58@yahoo.es
23996063 3173770042

Docente de básica primaria durante 22 años, normalista superior, licenciada en educación básica con énfasis en matemáticas, humanidades y lengua castellana. Magister en recursos digitales aplicados a la educación.

Anexo A-7

RESUMEN CURRICULAR DE LA TUTORA

Correo: rovimar.serrano.ipc@upel.edu.ve
ORCID: 0000-0002-9766-6954

Rovimar Serrano Gómez es profesora jubilada del Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC), donde alcanzó la categoría de profesora titular a dedicación exclusiva. Máster de Formación Permanente en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva por la Universidad de Valencia, España (2023). Fue becaria en Alemania de la Fundación Baden-Württemberg en la Escuela de Graduados de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Heidelberg (HGGS, 2019-2021). Posee un Doctorado en Cultura y Arte para América Latina y El Caribe (UPEL-IPC, 2013), una Maestría en Educación, mención Tecnología y Desarrollo de la Instrucción (UPEL-IPC, 2005), y es Especialista en Telemática e Informática en Educación a Distancia por la Universidad Nacional Abierta (UNA, 2010). Además, cuenta con un Diplomado en Arqueología para Artistas y Artesanos (UNEFM, 2015) y se certificó como Experta en Procesos E-learning en FATLA (2011). Ha sido editora de la Revista Tópicos de Cultura (2018-2023) y es investigadora activa en el Centro de Investigación y Desarrollo de Tecnología Educativa “Dr. Mario Szczurek” (CIDTEMS) y en el Centro de Investigaciones Culturales “Mariano Picón Salas” (CIMAPISA). Su línea de investigación se centra en el estudio del juego y el juguete ancestral, así como en la innovación pedagógica y tecnológica