



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA MARACAIBO
PROGRAMA: DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**Línea de Investigación: Procesos didácticos en la Enseñanza y Aprendizaje de
Lenguas Maternas y Extranjeras**

**CONSTRUCTO TEÓRICO SOBRE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA ESCUELA
PRIMARIA DESDE UN ABORDAJE FENOMENOLÓGICO COMO BASE
ORIENTADORA PARA LA DIDÁCTICA DE ESTA LENGUA EXTRANJERA**

Tesis Doctoral para optar al Grado de Doctor en Educación

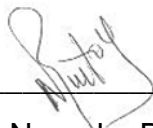
Autor: Luis Alberto Álvarez Arrieta
Tutora: Dra. Naendry Pinto

Maracaibo, diciembre 2025

APROBACIÓN DEL TUTOR

Por medio de la presente hago constar que he leído el Trabajo de Tesis Doctoral, presentado por el(la) ciudadana: Luis Alberto Álvarez Arrieta, CI 1052943777 para optar al Grado de Doctor en Educación, cuyo título tentativo es: **CONSTRUCTO TEÓRICO SOBRE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA ESCUELA PRIMARIA DESDE UN ABORDAJE FENOMENOLÓGICO COMO BASE ORIENTADORA PARA LA DIDÁCTICA DE ESTA LENGUA EXTRANJERA**, y que considero que dicha tesis, reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometida a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En la ciudad de Maracaibo, a los veinte días del mes de enero de dos mil veintiséis.



Dra. Naendry Pinto

C.I.:7.009.476



Acta Defensa Tesis Doctoral

Constructo teórico sobre la enseñanza del inglés en la escuela primaria desde un abordaje fenomenológico como base orientadora para la didáctica de esta lengua extranjera

Por: Álvarez Arrieta, Luis Alberto
N° C.C.: 1.052.943.777

Tesis Doctoral del Doctorado en **Educación** aprobada por el aporte que representa en el contexto donde se efectuó la investigación, en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, por el siguiente jurado, en la ciudad de Maracaibo, a los cinco (05) días del mes de mayo de 2026.

Dra. Naendry Pinto (Tutora)
C.I. N°. 7.009.476

Dra. Alexandra Bolívar
C.I. N°. 16.552.880



*

Dra. Celia C. Betancourt F.
C.I. N°. 9.683.284

Dra. Florelba Rojas S.
C.I. N°. 7.230.281

Dra. Audy Castañeda
C.I. N°. 7.957.237

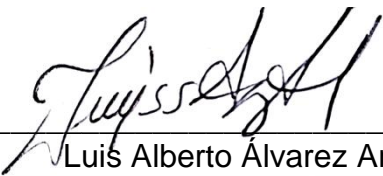
**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA MARACAIBO
PROGRAMA: DOCTORADO EN EDUCACIÓN
COMITÉ DE ÉTICA**

ACTA DE COMPROMISO ÉTICO-MORAL DEL INVESTIGADOR

Yo, Luis Alberto Álvarez Arrieta, C.I. N.º:1052943777, hago constar a través de esta acta que la Tesis Doctoral que se expone en las siguientes páginas titulado **“CONSTRUCTO TEÓRICO SOBRE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA ESCUELA PRIMARIA DESDE UN ABORDAJE FENOMENOLÓGICO COMO BASE ORIENTADORA PARA LA DIDÁCTICA DE ESTA LENGUA EXTRANJERA”**, responde a los siguientes principios éticos contemplados por esta universidad y que he respetado, por lo que asumo responsablemente las consecuencias inherentes en caso de ser contrario:

- ✓ Es original.
- ✓ Se citan a los autores parafraseados.
- ✓ Se citan a los autores de citas textuales.
- ✓ Se incluye el consentimiento informado de los participantes.
- ✓ Se protege la confidencialidad e identidad de los participantes.
- ✓ Se precisan sin confusión las ideas de autores citados.
- ✓ Carece de manipulación de citas: inventadas, incorrectas u omitidas.
- ✓ Carece de falsificación o fabricación de datos.
- ✓ Carece de apropiación ilícita de información de otros autores.
- ✓ Carece de autoplagio parcial o total.

En Maracay, a los dos días del mes de diciembre de dos mil veinticinco.



Luis Alberto Álvarez Arrieta
CI N.º: 1052943777

DEDICATORIA

Dedico este triunfo al Dios Omnipotente que hizo los cielos y la tierra, el cual me ha llevado de triunfo en triunfo y de victoria en victoria y hoy entrega en mi mano este logro que jamás pensé obtener a causa de los distintos obstáculos de la vida que nos hacen pensar que jamás avanzaremos más allá del tramo que tenemos delante de nuestros rostros.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente al Dios eterno por su gran amor y misericordia, quien tuvo a bien bendecir mi vida y la de mi familia con la victoria de tener esta formación doctoral, la cual me llena de agradecimiento y mucho gozo al ver como el Altísimo puede llenar de tantas bendiciones nuestras vidas.

Sin embargo, también reconozco que Dios pone en el camino a personas que desarrollan una labor importante para cumplir sus propósitos, por lo que considero que la culminación de esta tesis doctoral ha sido posible gracias al apoyo, la guía y la confianza de muchas personas e instituciones que me acompañaron a lo largo de este camino.

Por ello, expreso mi más sincero agradecimiento a mi directora de tesis Naendry Pinto, cuya orientación constante, paciencia y rigor académico fueron fundamentales para el desarrollo de este trabajo. Sus observaciones y consejos no solo enriquecieron la investigación, sino que también marcaron mi formación como investigador.

Agradezco igualmente a los profesores del programa doctoral, quienes con sus enseñanzas y críticas constructivas ampliaron mis horizontes intelectuales y me animaron a cuestionar y profundizar cada idea.

Reconozco también el apoyo institucional de la Universidad Pedagógica Experimental UPEL, la cual me brindó su apoyo constante y facilitó recursos, referencias y espacios de investigación para que este trabajo alcanzara la solidez que hoy presenta.

En el plano personal, agradezco a mi esposa por su apoyo incondicional en todo momento, por su cariño incondicional, su paciencia y su confianza en mí. A mis hijas por ser esa fortaleza emocional que me permitió perseverar en los momentos de mayor dificultad y a mi madre por motivarme a avanzar en mi formación académica.

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE TABLAS.....	pp. 9
LISTA DE FIGURAS.....	10
RESUMEN.....	11
ABSTRACT.....	12
INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO I.....	16
PLANTEAMIENTO DEL TEMA.....	16
Contexto empírico.....	16
Propósitos de la investigación.....	23
General.....	23
Específicos.....	23
Justificación e importancia de la investigación.....	24
CAPÍTULO II.....	27
CONTEXTO REFERENCIAL.....	27
Antecedentes de la investigación.....	27
Bases teóricas.....	32
Aspectos conceptuales.....	43
Criterios éticos de la investigación.....	50
CAPÍTULO III.....	52
METODOLOGÍA.....	52
Paradigma.....	52
Dimensiones de la investigación.....	53
Tipo y Diseño de investigación.....	57
Método de investigación.....	58
Sujetos del estudio.....	59
Escenario de la investigación.....	60
Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	61
Procesamiento de la información.....	62
Procedimientos y fases de la investigación.....	64
Criterios de rigurosidad y calidad de la investigación.....	65
CAPÍTULO IV.....	67
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	67
CAPÍTULO V.....	108
DIDÁCTICA DE LA ESENCIALIDAD CON ENFOQUES INTEGRADORES PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA ESCUELA PRIMARIA (DEEP)	108
Socialización de la investigación.....	131
REFLEXIONES FINALES.....	139
REFERENCIAS.....	143
ANEXOS.....	153
A-1 Síntesis curricular del autor.....	154
A-2 Síntesis curricular del tutor.....	155
A-3 Guion de entrevista.....	156

A-4 Consentimiento informado 158
A-5 Transcripción de entrevistas 159

LISTA DE TABLAS

N°		p.p.
1	Sujetos del estudio.....	60
2	Fases y procedimientos de la investigación.....	64
3	Categorías emergentes.....	67
4	Matriz de triangulación.....	103

LISTA DE FIGURAS

N°		p.p.
1	Didáctica del inglés con base en el triángulo didáctico.....	46
2	Categoría Formación Docente.....	76
3	Categoría Didáctica del inglés.....	90
4	Categoría Dimensión afectiva del docente.....	100
5	Integración de categorías.....	101
6	Constructos emergentes.....	111
7	Didáctica de la esencialidad para la enseñanza del inglés en la escuela primaria.....	120
8	Enfoques integradores para la enseñanza del inglés en la escuela primaria.....	127
9	Formación docente progresiva y contextual.....	130
10	Socialización de la investigación.....	132
11	Socialización de los constructos relativos a la didáctica de la esencialidad con enfoques integradores para la enseñanza del inglés en la escuela primaria en la Institución Educativa Comunal de Versalles.....	134
12	Participación e intercambio de saberes entre el investigador, los docentes y directivos.....	135
13	Aportes y reflexiones sobre la socialización de los constructos teóricos emergentes.....	137

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
Doctorado en Educación
Línea de Investigación: Procesos didácticos en la Enseñanza y Aprendizaje de
Lenguas Maternas y Extranjeras

**CONSTRUCTO TEÓRICO SOBRE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA ESCUELA
PRIMARIA DESDE UN ABORDAJE FENOMENOLÓGICO COMO BASE
ORIENTADORA PARA LA DIDÁCTICA DE ESTA LENGUA EXTRANJERA**

Tesis Doctoral para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Luis Alberto Álvarez Arrieta

Tutora: Dra. Naendry Pinto

Fecha: diciembre 2025

RESUMEN

La sociedad globalizada del siglo XXI demanda un sistema educativo que integre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. Esta investigación se centró en el inglés por su relevancia en los negocios internacionales, los avances científicos y en las innovaciones tecnológicas; de aquí la importancia de comprender la responsabilidad del docente en su quehacer didáctico para desarrollar, en el ámbito de la enseñanza bilingüe, competencias comunicativas en los estudiantes. Por esta razón, se estudió desde el paradigma interpretativo, soportado en el enfoque cualitativo y bajo la orientación del método fenomenológico (Schutz, 1974), la enseñanza del inglés en la escuela primaria que permitió un acercamiento teórico para orientar la didáctica de esta lengua en el contexto colombiano. Para lograrlo se seleccionaron como sujetos del estudio a docentes que imparten inglés en la Institución educativa Comunal de Versailles ubicada en el municipio de Magangué perteneciente al departamento de Bolívar, a quienes se aplicó una entrevista en profundidad como técnica para develar e interpretar los significados de sus realidades vivenciales y de sus propias conciencias individuales presentes en el mundo de vida de estos docentes. Los resultados fueron tratados bajo los procesos rigurosos y coherentes del método fenomenológico que orientaron las dimensiones éticas de la investigación y la reflexión de los representantes del proceso formativo con respecto a su experiencia personal y labor profesional que se vincularon para la construcción del constructo teórico didáctico para la enseñanza de esta lengua extranjera.

Descriptores: Didáctica de la lengua, enseñanza del inglés, escuela primaria, abordaje fenomenológico.

LIBERTADOR EXPERIMENTAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY
INSTITUTE FOR PROFESSIONAL IMPROVEMENT OF TEACHING

Doctorate in Education

Line of Research: Didactic processes in the Teaching and Learning of Mother and Foreign Languages

THEORETICAL CONSTRUCT ON THE TEACHING OF ENGLISH IN PRIMARY SCHOOL FROM A PHENOMENOLOGICAL APPROACH AS A GUIDING BASIS FOR THE DIDACTICS OF THIS FOREIGN LANGUAGE Doctoral Thesis for the Degree of Doctor of Education

Author: Luis Alberto Álvarez Arrieta

Tutor: Dra. Naendry Pinto

Date: December 2025

ABSTRACT

The globalized society of the 21st century demands an educational system that integrates the teaching and learning of a foreign language. This research focused on English because of its relevance in international business, scientific advances, and technological innovations; hence the importance of understanding the teacher's responsibility in their teaching work to develop, in the field of bilingual education, communicative skills in students. For this reason, the teaching of English in primary school was studied from an interpretive paradigm, supported by a qualitative approach and guided by the phenomenological method (Schutz, 1974), which allowed for a theoretical approach to guide the teaching of this language in the Colombian context. To achieve this, teachers who teach English at the Comunal de Versalles Educational Institution located in the municipality of Magangué in the department of Bolívar were selected as subjects for the study. They were interviewed in depth as a technique to reveal and interpret the meanings of their lived realities and their own individual consciousnesses present in the world of these teachers' lives. The results were treated under the rigorous and consistent processes of the phenomenological method, which guided the ethical dimensions of the research and the reflection of the representatives of the training process with regard to their personal experience and professional work that were linked for the construction of the theoretical didactic construct on the teaching of this foreign language.

Descriptors: Language didactics, English teaching, primary school, phenomenological approach.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza y el aprendizaje del inglés se ha convertido en un tema de interés en las últimas décadas debido a su creciente popularidad en los distintos contextos de la sociedad, lo cual demanda el desarrollo de habilidades lingüísticas cada vez más exigentes que respondan a las necesidades de interacción humana en los ámbitos, no solo de la economía y los negocios, sino también para propósitos comunicativos de los ciudadanos de todo el mundo, ya sea por asuntos turísticos o por la comunicación que se ha desatado en las redes sociales para interactuar, leer anuncios o buscar una información que resulta estar solo en inglés y que, algunas veces, los traductores digitales no logran traducir con precisión o utilizan palabras muy generales que no coinciden con el contexto del país o región en el cual se habla el idioma o dialecto del mismo en el que se quiere interpretar el mensaje, lo que crea la necesidad de adquirir las competencias necesarias en esta lengua.

En este sentido, la enseñanza del inglés adquiere vital importancia, como afirma el Ministerio de Educación Nacional, MEN, (2006), para “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés” (p. 6), lo cual representa un reto para la educación colombiana en la que se establece el inglés como un área obligatoria desde los primeros años de escolaridad con la finalidad de alcanzar este objetivo. No obstante, la realidad en la que se desarrollan los procesos educativos no es la adecuada para alcanzar tales propósitos, sobre todo en el nivel de primaria, en el que los docentes no cuentan con la formación mínima para orientar la enseñanza de este idioma en las edades, que, de acuerdo a la teoría, son las más propicias para alcanzar aprendizajes significativos de una lengua, ya sea nativa o extranjera.

Lo anterior, aunado a otros factores como la escasez de recursos y de tiempo, los cuales agravan la situación, motivaron el desarrollo de este estudio investigativo en el que se caracterizaron las metodologías que emplean los docentes en la enseñanza del inglés en primaria, lo que develó los conceptos y significados que ellos le asignan a la misma, esto permitió construir aportes teóricos desde un abordaje fenomenológico para fundamentar la orientación de la didáctica del inglés en el contexto de la escuela primaria.

Para ello, el estudio se enmarcó en la línea de investigación “Procesos didácticos en la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Maternas y Extranjeras”, la cual se relaciona con la didáctica, la acción del docente y el desarrollo de sus competencias comunicativas en la praxis pedagógica para la enseñanza de habilidades lingüísticas. A su vez, la investigación tuvo en cuenta estudios previos nacionales e internacionales como los realizados por Palomo (2022), Blanco (2023) o Barbosa (2023), los cuales aportaron sustento teórico sobre las distintas experiencias y visiones de los docentes sobre la enseñanza del inglés y también brindaron orientaciones metodológicas desde el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método fenomenológico que sirvieron como orientación para el desarrollo de este estudio.

En ese sentido, esta investigación se enmarcó dentro del paradigma interpretativo, ya que en él se asume que las acciones sociales están impregnadas de actitudes, creencias e intenciones que hacen que las personas le asignen sus propios significados subjetivos e intersubjetivos a la singularidad de su realidad. Esto es congruente con el fenómeno abordado, pues como investigador busqué interpretar el significado de la acción pedagógica en la enseñanza del inglés en la educación primaria. De este modo se pudo concebir este estudio dentro del enfoque cualitativo, al tener en cuenta que Hernández y Mendoza (2018) consideran que “la investigación desde la ruta cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 390). Por tanto, este estudio se suscribió al método fenomenológico, por centrarse en la comprensión de la realidad con fundamento en las propias experiencias y vivencia de los docentes participantes desde su práctica pedagógica.

En consecuencia, con este método, la totalidad del estudio se desarrolló en tres etapas: descriptiva, estructural y discusión de resultados, dentro de estas, el mismo se estructuró en seis capítulos, de los cuales el primero se enfocó en el planteamiento del tema, se establecieron los propósitos y la justificación de la investigación. El segundo muestra el contexto referencial en el que se muestran los antecedentes que se tuvieron en cuenta por su relación con el objeto de estudio, así como las base teóricas que lo sustentaron, tales como las teorías generales sobre el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera, entre las cuales se encuentran la teoría conductista, la gramática

universal, la teoría del monitor, también, los métodos de enseñanza de lenguas extranjera, los aspectos conceptuales y los criterios éticos de la investigación.

El tercer capítulo se centró en los aspectos metodológicos, las dimensiones de la investigación, su tipo y diseño, sujetos del estudio, escenario, técnicas e instrumentos de recolección la información, su forma de procesamiento y los criterios de rigurosidad y calidad, mientras que, el cuarto abarca el análisis e interpretación de los resultados que se enfocó en tres categorías emergentes denominadas: formación docente, didáctica del inglés y dimensión afectiva del docente. En el quinto se muestra la teorización que emergió de todo el desarrollo investigativo y, finalmente, en el capítulo seis se expone la socialización de la investigación, las reflexiones finales, las referencias y anexos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL TEMA

CONTEXTO EMPÍRICO

En los últimos años el fenómeno de la globalización ha alcanzado prácticamente todas las esferas de la sociedad, al permitir, entre otras cosas, que variadas formas de comunicación propicien la interconexión de diferentes culturas, organizaciones y estados. Esto ha impulsado la masificación del uso del idioma inglés, que ya desde hace tiempo ocupa un alto nivel de importancia en distintos sectores y al contar con más de 1.500 millones de hablantes en todo el mundo, para Rodríguez et al. (2020) “el inglés se ha convertido en el idioma universal”. (p. 417). Es decir, que ha logrado posicionarse a nivel mundial como la lengua de uso preeminente en las relaciones internacionales, empresariales, la producción científica, el ámbito tecnológico y el entretenimiento, lo cual supera las barreras que suponen los muros lingüísticos de cada país, pueblo o región.

En este orden de ideas, el Foro Económico Mundial (2019) en su reporte global de competitividad en el que se establece el ranking de las economías más competitivas del mundo, las que cuentan con mejor calificación tienen al inglés como su idioma oficial o cooficial. De hecho, da al inglés una gran relevancia en el medio económico, el comercio, las transacciones y las interacciones internacionales. De igual manera, en el entorno científico, esta lengua tiene valor, por cuanto, las publicaciones de índole científico con mayor prestigio están en su totalidad escritas en inglés o traducidas a este idioma, lo que le confiere un carácter prácticamente obligatorio en este campo (Hernández, 2021).

Otro sector por considerar es el turismo, debido a que Cifuentes et al (2024) aseguran que “el dominio del inglés fomenta la comprensión intercultural y promueve experiencias positivas para los huéspedes internacionales, mejorando así la imagen y reputación de los destinos turísticos y las empresas del sector”. (p. 5). En este sentido, cualquier lugar del mundo que represente una atracción para los turistas requiere el uso del inglés como medio para el intercambio cultural, la garantía de visitantes constantes y el beneficio en términos laborales y económicos para los habitantes de la región.

En este contexto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2003) promueve la educación plurilingüe mediante la cual las personas puedan aprender al menos una lengua internacional en cada país. De las que se enseñan a nivel mundial, el inglés, como se ha señalado, ocupa un lugar preponderante, ya que su uso se relaciona con oportunidades laborales, turísticas, así como en las redes sociales y el progreso de una sociedad. Y por considerar que su conocimiento es una “habilidad básica” (Graddol, 2006), hace posible que su adquisición y dominio se conviertan en una necesidad, tanto en los negocios, como en la escuela, espacio que funciona como principal orientadora de saberes (Mamani, 2020).

Lo anterior ha impulsado a gran parte de los gobiernos del mundo a fomentar y reglamentar su enseñanza en las escuelas desde los primeros años de escolaridad. De modo que los esfuerzos a nivel mundial para fomentar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras¹, en especial del inglés, han llevado a que se persiga una estandarización mediante el uso de referentes internacionales como el Marco Común Europeo de Referencias (MCER), el cual, según Bernal (2020) es un marco que fija parámetros que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras mediante un grupo de niveles y competencias que deben adquirir los estudiantes para el dominio de un nuevo idioma. Este modelo, al permitir clasificar de manera clara y concisa las habilidades lingüísticas de los aprendices en diferentes escalas, ha contribuido a que gran parte de los países lo usen como referente para la reglamentación de la educación en lenguas extranjeras en las escuelas.

No obstante, aunque las naciones han aunado esfuerzos por fomentar la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, en definitiva, ha resultado una tarea difícil. Méndez (2020) sostiene que en países europeos y asiáticos los programas educativos de esta lengua presentan dificultades, toda vez que los estudiantes no alcanzan las competencias adecuadas para su dominio de acuerdo con lo estipulado por el MCER y, por el contrario, muestran desinterés para aprenderlo. Entre las causas se encuentra el escaso número

¹ Una lengua extranjera o lengua alóctona es aquella que no es la nativa o propia de un país pero que se enseña y se aprende como asignatura en las escuelas, sin llegar a emplearse como lengua de comunicación. Palacios, I. (dir.); Alonso, R.; Cal, M.; Calvo, Y.; Fernández, F.; Gómez, L.; López, P.; Rodríguez, Y. y Varela, J. (2019). *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/lengua-extranjera>.

de horas de clase, la escasa formación del profesorado, factores motivacionales, limitaciones en cuanto a las competencias lingüísticas del profesorado y del alumnado, entre otros aspectos. Se debe agregar que existen opiniones como la de González (2010) que critican la adopción de los parámetros del idioma propuesto por el MCER, pues estos fueron diseñados para ser implementados en un contexto social, económico y cultural diferente al de las regiones sudamericanas.

Por su parte, Álvarez (2021) plantea que en América Latina los esfuerzos han sido altos para impulsar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje del inglés con la creación de programas como *Inglés Abre Puertas* de Chile, el *Plan Ceibal* de Uruguay, *Inglés, Puertas al Mundo* de Perú, *Programa Nacional de Inglés* de México, *Panamá Bilingüe* y *Colombia Bilingüe*. Sin embargo, para que estos puedan tener éxito, como lo manifiestan Cronquist y Fiszbein (2017), deben asegurar continuidad; desarrollar una fuerte estructura de monitoreo y evaluación que permita la adaptación; y enfrentar la falta de suficientes profesores de calidad.

A pesar de los esfuerzos, los autores mencionados dan cuenta de los resultados de exámenes que nos indican que el dominio del inglés es muy bajo y, por tanto, en el sistema educativo no se forman estudiantes con las competencias necesarias debido, en parte, a las clases de baja calidad impartidas en la mayoría de las instituciones relacionadas con la calidad de la capacitación del inglés por parte de los profesores. Esta realidad nos muestra que los procesos de enseñanza de este idioma en esta zona del mundo tampoco han alcanzado los propósitos propuestos.

Colombia también se ha unido a la labor de fomentar la enseñanza de esta lengua, a través del Plan Nacional de Bilingüismo en todas las escuelas, desde todos los niveles educativos y en todos los sectores de la sociedad, tanto oficiales como privados, en zonas urbanas y rurales. En este sentido, ha reglamentado la educación bilingüe con referentes de calidad tales como estándares, lineamientos, derechos básicos de aprendizaje, currículos sugeridos para apoyar a los docentes que orientan el área del inglés. Este programa se ha apoyado de herramientas tecnológicas para la formación y capacitación docente con proyectos como el *Inspiring teachers* y el *Ecosistema de Recursos educativos para el aprendizaje del inglés- ECO 2.0*. De igual forma, el gobierno colombiano ha realizado programas de inmersión y cursos intensivos por medio del

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2014) para mejorar las habilidades de los docentes de inglés como el anuncio de las Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento del inglés en las entidades territoriales.

Ahora bien, ante estas intenciones, la Corporación para la Integración y el Desarrollo de la Educación Superior en el Suroccidente Colombiano, CIDESCO (2021) afirma que los grados de dominio del inglés en el país se encuentran entre los niveles bajo y muy bajo desde 2011 hasta 2021 y, en consonancia con ello, la Universidad Javeriana (2023) en su informe analítico número 69 afirma que el dominio del inglés en Colombia presenta un descenso preocupante en los últimos tres años.

Con el mismo propósito, Rodríguez (2023), de acuerdo con el informe del Índice del Dominio del inglés de Education First Colombia (2011-2023), expone que este país se encuentra en el puesto 17 de 20 países en Latinoamérica con un nivel de proficiencia de lengua bajo, en una clasificación de 480 puntos de 800. Por su parte, el informe del MEN (2022) sobre los resultados de la prueba Saber 11, establece que, aunque entre el período de 2016 y 2022 se ha observado una mejoría en los resultados; el 70% de los estudiantes se encuentran en los niveles más bajos (A- y A1); y en el caso de los colegios rurales, los bajos resultados son mayores (entre el 87% y el 93%). Todo esto nos demuestra que la situación educativa del país en materia de bilingüismo no dista de la situación que se presenta en otras regiones del mundo y revela las falencias que tiene el sistema educativo y los procesos pedagógicos al interior de las escuelas.

Salmon (1998) destacó en sus investigaciones que los patrones tradicionales centrados en la transmisión unilateral de conocimientos del docente al estudiante eran la razón de las numerosas dificultades para aprender una segunda lengua. De ese tiempo a la fecha de hoy, este factor parece mantenerse en los distintos sistemas educativos y es una muestra de que cuando los procesos no son los adecuados los resultados que se alcanzan tampoco son los esperados. Así lo confirma Clavijo (2016) al decir que gran parte de los programas no tienen en cuenta los retos y realidades de enseñanza que las escuelas públicas enfrentan cada día. En ellas, “los maestros siguen sin estar preparados para la enseñanza en aulas llenas de niños con diversas necesidades socioeconómicas y culturales y con uso de nuevas literacidades” (p. 9). Por otra parte, Cisneros y Mahecha (2020) expresan que las tendencias didácticas en las escuelas colombianas se han visto

influenciadas por políticas centradas en asegurar la aprobación de pruebas estandarizadas en lugar de promover una formación integral.

Un ejemplo de lo descrito lo presenta García (2008) al establecer que entre los factores que afectan la enseñanza del inglés se encuentra el dominio disciplinar del docente, ya que afirma que cuando un docente no cuenta con los conocimientos necesarios sobre el funcionamiento de una lengua extranjera desarrolla un proceso inadecuado en la enseñanza de ésta. En consecuencia, los profesores al llegar al aula abordan los contenidos de una manera muy básica y, al considerar el inglés como una materia igual a las demás, ésta es abordada con metodologías tradicionales y genéricas como se suele ver en el abordaje de otras áreas.

De acuerdo con el manual de funciones emitido por MEN (2016), a los docentes que orientan la enseñanza del inglés en el nivel de primaria no se les exige como requisito tener un título relacionado con la formación en lenguas extranjeras. Por tanto, en su mayoría no dominan las estructuras básicas del inglés y su grado de pronunciación es bastante bajo. Esta realidad lleva a los profesores a desempeñarse en un campo prácticamente desconocido al no haber adquirido estudios universitarios que los prepararan para enseñar una lengua extranjera y, en ese sentido, tal como lo cree Clavijo (op. cit.), el maestro que sabe cómo enseñar, pero no sabe cómo enseñar inglés, no podrá educar a los niños como usuarios de la lengua.

Aunque Cronquist y Fiszbein (2017) sostengan que es de suma importancia que quienes orientan el área de inglés sean docentes de calidad, pues en ellos recae la responsabilidad de la implementación de las actividades pedagógicas y es lo que hará que mejoren los niveles de dominio del inglés; no puede obviarse el hecho de que “los maestros de inglés afrontan desafíos económicos, de motivación y de acceso, que continúan siendo barreras para el aprendizaje positivo y equitativo del inglés dentro de la educación formal” (British Council Colombia, 2024, p. 7); lo que nos ratifica que la formación académica de los docentes y la demostración de sus capacidades, habilidades y actitudes en el acto didáctico es parte fundamental en la enseñanza de esta lengua.

Otro factor importante que refiere British Council Colombia (op. cit.) es el caso de las zonas rurales colombianas donde habita una cuarta parte de la población. En ellas solo un 40% de los estudiantes prosigue en la escuela hasta el grado 9, en muchas no se

enseña inglés, las políticas del Programa Colombia Bilingüe no llegan por falta de recursos y de personal especializado y cuentan con pocas herramientas para un aprendizaje más adecuado y eficaz.

Como docente investigador y formado en el área de idiomas en instituciones colombianas, ante la realidad descrita, consideré imperativo llevar a cabo una contemplación hermenéutica en la Institución educativa Comunal de Versailles ubicada en el municipio de Magangué perteneciente al departamento de Bolívar, con el propósito de comprender este contexto. En un diálogo fenomenológico entre pares, pude observar que los docentes muestran preocupación por el alto grado de desinterés que se refleja en los estudiantes frente al aprendizaje del inglés, especialmente en el nivel de primaria en el que se deben fundamentar las bases para que estos adquieran habilidades lingüísticas de modo que puedan abordar estructuras más complejas a las que se enfrentarán en la secundaria.

Al revisar las planificaciones de clase, pude deducir que los docentes de esta institución educativa que enseñan inglés en primaria no utilizan herramientas innovadoras que resulten interesantes para los estudiantes como es el caso de las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) que contienen gran variedad de recursos educativos que les pueden ayudar a desarrollar clases motivadoras. De igual forma, no emplean el método conversacional o comunicativo del idioma inglés durante el desarrollo de las clases, lo que impide mostrar el uso de esta lengua extranjera como un elemento necesario en el proceso pedagógico para la adquisición de la habilidad de *listening* (escucha), de manera que las clases se reducen a meras actividades escritas o la enseñanza de un vocabulario determinado.

Adicionalmente, el plan del área que se usa como apoyo para las clases presenta una estructura con demasiadas temáticas que integran distintos contenidos de índole gramatical que resulta dispendioso y al mismo tiempo hace que el proceso de enseñanza de este idioma se haga de manera apresurada por el afán de cumplir con la responsabilidad de abordar cada unidad curricular lo más completa posible. Además, los contenidos poco contextualizados no permiten que el inglés se convierta en un elemento que haga parte de las experiencias de los estudiantes al interactuar con sus compañeros.

Por otra parte, los profesores cuentan con una intensidad horaria que se reduce a dos horas a la semana que muchas veces no se logra aprovechar, ya que, en diferentes ocasiones, se pierde tiempo debido a tener que cumplir otras actividades como reuniones, celebración de días festivos y cívicos, entre otros, lo que hace que se minimice el número de labores que se desarrollan para la enseñanza del inglés y, en consecuencia, el retraso de procedimientos que, aunados a la falta de acompañamiento de los padres, genera un alto grado de desmotivación en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés.

Estas observaciones, en conjunto, guardan estrecha relación con el tema de la motivación. Este es un factor importante para el aprendizaje del inglés (Piñeres, 2022; Hernández y Cordero 2021 y Ortega et al. 2020) y su atención resalta la necesidad de que los docentes se enfoquen en emplear metodologías que permitan a los estudiantes aprender el inglés con altos niveles de motivación intrínseca y extrínseca. De esta manera se da lugar a un proceso orientado a que los profesores en ejercicio empleen prácticas pedagógicas menos descontextualizadas, más sociales y contextualizadas desde el plano cultural que conduzcan a una enseñanza innovadora más cercana a sus realidades educativas.

Todo lo anteriormente descrito ocasiona en los docentes que enseñan inglés en el nivel de primaria en la Institución Educativa Comunal de Versalles sentimientos y vivencias de experiencias que inciden en la orientación de los contenidos de esta área, los cuales generan conceptos y visiones que se forman en la mente de los profesores respecto a la enseñanza de esta lengua extranjera que necesitan ser abordados y develados para lograr con su praxis, como lo explica Martín (2009), que los alumnos sean capaces de comunicarse de manera natural en contextos reales. Con esta perspectiva, se presenta la oportunidad de cambios en el tratamiento didáctico de las lenguas extranjeras hacia modelos constructivistas, centrados en el estudiante dentro del proceso de formación y adquisición de competencias comunicativas del idioma.

Al haber recorrido el contexto que representa el fenómeno de estudio de esta investigación y haber proyectado un fundamento didáctico de la enseñanza del inglés como lengua extranjera desde una perspectiva que permita una comprensión y valoración más profunda y humana del trabajo docente a partir de experiencias subjetivas

para una reflexión pedagógica sobre la enseñanza del idioma inglés en el ámbito colombiano, resultó significativo dar respuesta a las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las metodologías que utilizan los docentes al enseñar inglés en la escuela primaria?

¿Qué sentimientos experimentan los docentes de primaria como producto de sus vivencias al enseñar inglés en el nivel de primaria?

¿Qué conceptos tienen los docentes de primaria sobre la enseñanza del inglés?

¿Qué constructos teóricos se generan desde la didáctica a partir del abordaje fenomenológico de la enseñanza del inglés en la escuela primaria?

Propósitos de la investigación

General

Generar un constructo teórico sobre la enseñanza del inglés en la escuela primaria desde un abordaje fenomenológico como base orientadora para la didáctica de esta lengua extranjera.

Específicos

- Describir las metodologías que emplean los docentes al enseñar inglés en la escuela primaria de la Institución educativa Comunal de Versalles ubicada en el municipio de Magangué perteneciente al departamento de Bolívar.

- Develar los conceptos que tienen los docentes de primaria sobre la didáctica del inglés como lengua extranjera.

- Interpretar los significados de los docentes sobre la enseñanza del inglés y los sentimientos que experimentan como producto de sus vivencias al orientar esta área en el nivel de primaria.

- Construir aportes teóricos desde un abordaje fenomenológico que fundamenten la orientación de la didáctica del inglés en la escuela primaria.

Justificación e importancia de la investigación

La enseñanza del inglés es esencial en Colombia como en gran parte de los países del mundo, ya que según Calderón (2022) este idioma es un instrumento de comunicación a nivel internacional. Por tanto, esto ha llevado a que su enseñanza se imparta desde los niveles iniciales de educación con la finalidad de que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias en cada grado, de acuerdo a su edad cronológica y mental, para que al terminar sus estudios secundarios puedan comunicarse fluidamente en inglés como lengua extranjera en distintos contextos.

No obstante, la mayoría de los docentes en Colombia que se encuentran encargados de la enseñanza del inglés en el nivel de primaria no cuentan con un título de formación universitaria relacionada con el conocimiento y/o enseñanza del inglés. Esto es un aspecto fuertemente negativo, por cuanto Blanco (2023) señala que el dominio que posean los docentes de la lengua inglesa será determinante para que los estudiantes tengan éxito o fracasen en el aprendizaje de este idioma. Sin embargo, a los profesores de primaria en las escuelas colombianas se les asigna la enseñanza de este idioma, así no tengan la más mínima preparación en el dominio de lenguas extranjeras, lo que lleva a que los docentes busquen distintas estrategias para enseñar el inglés de la manera como mejor les parezca con tal de cumplir con la obligatoriedad que implica la asignación académica dada por el rector de la institución, que a su vez se convierte en un deber de obligatorio cumplimiento por la legislación que rige la educación colombiana.

Dada la situación antes descrita, los docentes de la Institución Comunal de Versalles que se encargan de enseñar inglés en los grados de primaria tienen grandes vacíos respecto a la escritura, gramática, pronunciación, escucha y lectura en idioma inglés. Esto genera que enseñen este idioma con escritura inglesa, pero con palabras leídas de acuerdo con las reglas hispanas de pronunciación, lo cual origina un sin número de confusiones que no permite avanzar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, lo que implica que, los estudiantes al llegar a la secundaria poseen conocimientos muchas veces confusos del idioma, escasos o tal vez nulos, lo cual retrasa el alcance de las metas propuestas y por tanto no logran los niveles esperados en el dominio del inglés. Barbosa (2023) manifiesta que los niveles de dominio

de este idioma en primaria son insuficientes y esto origina grandes dificultades al ingresar a la secundaria que obligan al tener que reiniciar el proceso de enseñanza desde lo más elemental de esta lengua extranjera.

En este punto, gran parte de los estudiantes ya han creado predisposición hacia el inglés al pensar que ese es un campo en el que jamás podrán avanzar. En consecuencia, es posible observar altos niveles de desmotivación y una visión frustrante frente a la adquisición de este idioma, cuando para Alcedo (2020) el aprendizaje de esta lengua debería ser motivador y atractivo para los estudiantes. Pero, no solo los estudiantes se muestran de la manera antes descrita, sino que los docentes también experimentan altos grados de frustración en su labor pedagógica al imponérseles la enseñanza de un área que no dominan y para la cual no fueron formados en sus estudios universitarios.

Todo lo antes dicho justificó la presente investigación, ya que desde lo institucional permitió comprender la realidad descrita a partir de las propias experiencias, develó los factores que influyen en ellas y amplió la visión respecto al mundo de posibilidades que pueden existir, no solo para entender la situación, sino para dilucidar formas para mejorarla. Esto permitió a la institución educativa participante comprender su propia realidad e identificar los elementos que debilitan los procesos educativos en torno a la enseñanza del inglés en el nivel de primaria. Por lo que, desde lo educativo, estudiar la realidad aportó a la mejora de la calidad educativa en materia de bilingüismo, pues para que se puedan alcanzar logros o transformaciones es necesario entender la realidad particular del fenómeno abordado. Este estudio sirve como referente para fundamentar teóricamente bases orientadoras que apoyan la pedagogía del inglés como lengua extranjera dentro del contexto de escuelas primarias pública de habla hispana.

De igual manera, estudiar el fenómeno descrito permitió ampliar la visión teórica de la enseñanza del inglés en escuelas primarias de Colombia y específicamente en la Institución Educativa Comunal de Versalles de la ciudad de Magangué; ofreció la oportunidad, no solo a mí como investigador, sino a los actores sociales, de comprender la realidad de los procesos pedagógicos y reflexionar sobre ellos para generar conocimiento que promueva la calidad educativa. A su vez, brindó a la institución educativa elementos clave enfocados en impactar de manera positiva las metodologías

y el diseño de propuestas didácticas más adecuadas a las necesidades formativas de los estudiantes.

Desde lo metodológico propició una ruta fenomenológica para el desarrollo de la investigación, así como nuevas perspectivas e instrumentos que pueden resultar útiles para otras investigaciones educativas. Por ello, en el ámbito científico contribuyó al desarrollo del conocimiento educativo y, por tanto, a las distintas maneras de ver la educación en diferentes áreas como la enseñanza de las lenguas extranjeras en escuelas primarias.

En este mismo sentido, este estudio aportó desde lo social la comprensión de las motivaciones de las personas que ejercen la labor educativa en la enseñanza del inglés como lengua extranjera al mostrar a la sociedad cómo inciden las experiencias individuales y grupales en los procesos educativos para generar con ello interconexiones significativas que promueven una visión social más amplia de los procesos educativos y de los actores que participaron en ella.

Esta investigación doctoral se inscribió en la línea denominada Procesos didácticos en la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Maternas y Extranjeras que se encuentra identificada con el código EABC/PDEALME03, la cual se vincula a áreas del conocimiento relacionadas con la didáctica, la acción del docente y el desarrollo de sus competencias comunicativas en la praxis pedagógica para la enseñanza de habilidades lingüísticas tales como la comprensión de lectura del inglés. Entre sus propósitos está reflexionar acerca de cómo se instrumentaliza lo que se pretende enseñar, y en la selección contenidos, organización, y planificación, lo que privilegia la acción educativa dentro de un contexto de comprensión más amplio; donde la didáctica y el currículo se integren. En relación a ello, debo señalar que el fenómeno estudiado se relaciona con los sus propósitos, ya que se enfoca en la reflexión en torno a la práctica del docente de inglés en la educación primaria y la forma como éste integra su visión acerca de la enseñanza de esta lengua extranjera con las estrategias pedagógicas y contenidos para aportar a la construcción de los conocimientos de los estudiantes.

CAPÍTULO II

CONTEXTO REFERENCIAL

En este apartado se expone, en primer lugar, una selección de investigaciones, tanto en el ámbito nacional como internacional, cuyos aportes se vincularon, epistemológica y metodológicamente, con el desarrollo de este estudio. Estas dan cuenta de trabajos realizados acerca del fenómeno de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en contextos similares y que sustentaron este estudio doctoral. Asimismo, en esta sección, se expone la fundamentación teórica que ofrece todo un entramado epistemológico sobre el objeto de investigación descrito en párrafos anteriores.

Antecedentes de la investigación

A continuación, se presentan los trabajos que fueron realizados antes de la presente investigación a nivel nacional e internacional y que guardan relación con el objeto de estudio de esta o se relacionan con sus temas centrales. Estos antecedentes contribuyeron a ubicar contextualmente la investigación y a darle un fundamento teórico y metodológico.

Al hacer una revisión de antecedentes nacionales se encontró la tesis doctoral de Barbosa (2023) titulada *Visión fenomenológica de la enseñanza del inglés en educación primaria pública*. Este estudio fue aprobado por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL y su propósito principal ante el fracaso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en los primeros niveles del sistema educativo en países hispanoparlantes consistió en develar una visión fenomenológica de la enseñanza del inglés desde los docentes en educación primaria pública en la Institución Educativa Santos Apóstoles, ubicada en la ciudad de Cúcuta, capital del departamento de Norte de Santander, Colombia. Para comprender las percepciones tácitas que pueden bloquear el desempeño esperado por parte de las autoridades educacionales, la autora llevó a cabo una metodología que se enmarcó dentro del paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo y el método fenomenológico. Al querer examinar todos los contenidos de la

conciencia en torno a la enseñanza de una lengua extranjera como el inglés, seleccionó a diez (10) docentes de aula, de los cuales no todos eran especialistas en inglés a quienes aplicó una entrevista abierta y semiestructurada para recoger información válida sobre sus creencias, principios y estrategias empleadas en la enseñanza.

En sus conclusiones se encontró que, a pesar de que la enseñanza del inglés es esencial y así lo reconocen los docentes, estos expresan no tener experiencias positivas al orientar el aprendizaje de este idioma en el nivel de primaria por eso se sienten frustrados al desarrollar las clases. Al mismo tiempo, sienten que la responsabilidad de todo el proceso educativo se centra en los docentes de aula, quienes deben responder a una sociedad que necesita mejorar los niveles académicos. Por tanto, se debe garantizar las herramientas necesarias y la capacitación de los profesores para orientar esta área. De esto resalta que, la enseñanza del inglés de primaria en Colombia debe garantizar a los niños unos docentes capacitados para los encuentros pedagógicos; porque la educación bilingüe debe contar con docentes preparados y articulados con factores académicos, financieros, estructurales y hasta binacionales, que permitan la mejoría en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

En su propósito investigativo resultó que la visión fenomenológica de la enseñanza del inglés en primaria en la institución Santos Apóstoles evidenció un panorama limitado por una enseñanza reducida, sin las competencias docentes requeridas, sin una planeación adecuada a las edades y sin los recursos necesarios para el logro de objetivos académicos. Es un panorama que puede ser extensivo a muchas instituciones de la región y del país. Este estudio resultó relevante para la presente investigación, puesto que abordó la enseñanza del inglés en el nivel de primaria y expuso una realidad con características semejantes a las que aquí se estudiaron, a pesar de ubicarse en una zona distinta del país, lo cual indica que es un fenómeno nacional.

Por otro lado, el trabajo doctoral de Blanco (2023) titulado Constructo teórico en función de la didáctica del inglés en el nivel de educación básica primaria colombiana, fundamento base para una pedagogía de las lenguas extranjeras, la cual fue aprobada por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL. Su propósito principal se centró en generar un constructo teórico sobre la didáctica del inglés por parte de los maestros de educación básica primaria colombiana, como fundamento para una

pedagogía de las lenguas extranjeras. Metodológicamente se refrendó en el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo y el método fenomenológico en un nivel explicativo de los hechos o fenómenos. Para su ejecución, seleccionó de las instituciones educativas que atienden estudiantes en la básica primaria ubicadas en la localidad de los Patios, del Departamento Norte de Santander, a seis docentes (tres de grado quinto y tres de grado cuarto), que imparten inglés en estas instituciones. A través de una entrevista estructurada, pretendió develar el proceso didáctico de la enseñanza del inglés, así como los desafíos y dificultades que enfrentan en su labor docente.

El estudio destacó que se encontraron métodos y enfoques comunes en la enseñanza del inglés por parte de los maestros, pero también se observaron diferencias significativas en las prácticas didácticas entre los docentes. Estas pueden deberse a diversos factores, como la formación recibida, las experiencias previas y las creencias personales sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Concluyó que para los actores educativos es esencial lograr un aprendizaje significativo y motivante hacia la lengua inglesa mediante el uso de estrategias y herramientas adecuadas para esta finalidad. Se propuso un método holístico como base pedagógica integrada en la educación primaria que tome en cuenta tanto los aspectos lingüísticos como los culturales y sociales de la lengua para desarrollar prácticas didácticas creativas e innovadoras.

Este trabajo se vinculó con la presente investigación porque su objeto de estudio fue la didáctica del inglés, la cual se relaciona con las categorías que se abordaron. Así mismo se enfocó en la enseñanza de este idioma en el nivel de primaria que a su vez es el nivel educativo en el que se desempeñan los docentes que participaron en esta investigación. Esto aportó elementos teóricos de experiencias docentes relacionadas, pero vistas desde perspectivas diferentes, lo cual amplió el espectro de visión y de interpretación de este estudio.

También, se consultó el estudio llevado a cabo por Anaya (2025) titulado *Constructos teóricos sobre el aprendizaje del inglés para el desarrollo de la competencia comunicativa en la educación secundaria*, cuya aprobación fue dada por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL, pero desarrollado en Colombia. Su propósito principal fue generar un constructo teórico sobre el aprendizaje del inglés para el desarrollo de la competencia comunicativa en la educación secundaria. Esta investigación se enmarcó

en el paradigma interpretativo, bajo un enfoque cualitativo, se orientó por el método fenomenológico y empleó como técnica de recolección de información la entrevista semiestructurada. Este camino metodológico permitió abordar profundamente la comprensión del fenómeno desde la perspectiva de los informantes clave que participaron activamente del estudio, los cuales fueron cuatro docentes y cuatro estudiantes de la Institución Educativa Juan Pablo I.

Los resultados mostraron que la información recolectada y analizada es de gran relevancia para lograr avances en el conocimiento de la fundamentación metodológica para el desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje del idioma inglés, la comprensión de cómo inciden en ella los estilos de aprendizaje y cómo es abordado el aprendizaje significativo entre los actores educativos. En este sentido, el estudio destacó que cuando las metodologías utilizadas en el aula se alinean con las preferencias de aprendizaje de los estudiantes, estos tienden a sentirse más cómodos y motivados para lograr aprendizajes significativos y autónomos.

Este estudio a nivel nacional, al igual que los dos anteriores, resultaron interesantes porque, además de aportar sustento teórico sobre las distintas experiencias y visiones de los docentes sobre la enseñanza del inglés, brindaron orientaciones metodológicas desde el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método fenomenológico que me sirvieron como orientación para el desarrollo de mi estudio.

Entre los estudios consultados a nivel internacional se revisó la tesis doctoral de Suárez (2020) titulada *Aprendizaje del inglés escrito con y sin uso de TIC en centros de educación primaria*, la cual fue aprobada por la Universidad de Extremadura, España. Su propósito principal fue evaluar cómo influye la presencia o ausencia de las TIC en el aprendizaje del inglés en producciones escritas de los estudiantes de primaria. La metodología seguida en esta investigación fue el estudio de casos, en línea con los procedimientos de la investigación acción, aplicados en tres colegios públicos del norte de Extremadura con alumnos de 9-10 años y con la aplicación de tres técnicas la observación con la anotación de las situaciones docentes, la evaluación del material producido por los alumnos y encuestas a docentes de primaria y a padres, madres y tutores legales de alumnos en edad escolar.

Entre sus principales hallazgos se encontró que los estudiantes pueden aprender inglés y nuevos contenidos con el uso de las TIC o sin el uso de ellas, ya que lo importante es que las actividades pedagógicas sean motivadoras y estén organizadas y desarrolladas de manera adecuada. Por otra parte, la aplicación de las TIC no debería ser el objetivo del docente sino el medio para aprender si se dan las condiciones adecuadas, a pesar de reconocer que el empleo de las herramientas digitales logra un aprendizaje con mayor motivación y mejores resultados y de requerir un esfuerzo mayor por parte de los docentes. Por ello, Este estudio fue considerado importante porque dio cuenta de cómo influye la orientación del docente en la enseñanza del inglés en estudiantes de primaria, que es un tema relacionado con el objeto de estudio de esta investigación y aportó sustento teórico respecto a la incidencia de las estrategias que emplea el docente en el aprendizaje de los estudiantes.

Así mismo, en la consulta fue seleccionada la tesis doctoral de Céspedes (2022), que fue desarrollada en República Dominicana y se tituló *La gamificación aplicada al aprendizaje del idioma inglés, una mirada desde plataformas digitales*. Su propósito principal fue el de comprender el uso de la gamificación en el aula y el aprendizaje del idioma inglés desde la motivación de los estudiantes del segundo ciclo de secundaria de las escuelas públicas. La investigación de campo, con un diseño no experimental y de nivel descriptivo, bajo un enfoque mixto, desarrolló una matriz epistémica multimétodo para la recolección de datos etnográficos por medio de un cuestionario virtual en el modelo cuantitativo y un guion de entrevista semiestructurada para un grupo de informantes clave en el modelo cualitativo.

Los estudios demostraron que la gamificación como estrategia pedagógica en el aula incide de manera directa en la motivación, las emociones, la afectividad, la construcción del conocimiento y fomenta el trabajo colaborativo y los valores en los estudiantes. No obstante, el estudio también evidenció que, aunque los profesores conocen los beneficios de usar esta metodología en el aula, es usada con muy poca frecuencia lo que afecta el rendimiento académico de los estudiantes.

De este estudio resultó interesante que, a pesar de que los docentes que enseñan inglés conocen los beneficios de usar estrategias motivacionales para enseñar este idioma muy poco acuden a ellas como en el caso antes descrito. Esto se relacionó con

la presente investigación puesto que mostró una realidad parecida entre este país y Colombia, ya que ambos se centraron en las dificultades que se presentan en la enseñanza del inglés, específicamente en las estrategias pedagógicas usadas en el aula.

De igual manera, se encontró la tesis doctoral desarrollada en España por Palomo (2022), la cual se tituló *Concepciones y Prácticas Pedagógicas del Profesorado de Educación Primaria sobre la Educación Bilingüe en un centro de la provincia de Málaga. Un estudio de caso*. Su propósito principal consistió en conocer, comprender y profundizar en las concepciones pedagógico-didácticas del profesorado en torno al bilingüismo como alternativa a la enseñanza tradicional del inglés. El estudio siguió un camino metodológico enmarcado en un enfoque cualitativo que guió a la implementación de un estudio de caso, entrevistas en profundidad y observaciones que proporcionaron información posteriormente analizada mediante la categorización y la triangulación, lo que permitió realizar reflexiones sobre las particularidades del programa bilingüe en la escuela primaria desde la visión de los docentes que enseñan inglés mediante la asignatura de ciencias.

Al tener en cuenta que este estudio se enfocó en el proceder del educador y sus aportes a partir de las experiencias en la educación bilingüe y que, así mismo, evidenció la necesidad de que los docentes transiten de las metodologías tradicionales hacia práctica más motivadoras para alcanzar aprendizajes significativos, resultó importante para la presente investigación, al igual que los dos inmediatamente anteriores, porque aportaron sustento teórico respecto a la incidencia de las estrategias que emplea el docente en el aprendizaje de los estudiantes, lo que me ayudó en la etapa de contrastación, triangulación y teorización.

Bases teóricas

A lo largo de los años la necesidad de aprender otras lenguas distintas a la materna ha generado el eterno debate sobre la manera adecuada en que las personas las aprenden y a su vez cómo debe ser la forma más efectiva de enseñarlas. Esto ha impulsado el surgimiento de diferentes teorías que han fundamentado el quehacer de los

docentes en distintos contextos y especialmente en el seno de la escuela. Por tanto, en mi labor como investigador consideré necesario tener en cuenta las teorías más importantes que han tenido mayor influencia en la enseñanza del inglés en los últimos tiempos y los postulados filosóficos y epistemológicos de la fenomenología en su dimensión social de Schütz (1974) para comprender el accionar didáctico del docente y construir elementos teóricos, desde los significados que ellos le atribuyen a su ejercicio.

Teorías generales sobre el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera

El aprendizaje de un idioma es un proceso vital que dura toda la vida y, por eso, se han desarrollado muchas teorías sobre el proceso de su aprendizaje y de su enseñanza. En función de que no hay una manera única de aprender y de enseñar, se exponen las teorías que explican estos procesos.

Teoría conductista

De acuerdo con Castillo (2015) el conductismo es una teoría desarrollada por Watson que se enfoca en la respuesta del alumno, lo cual limita el proceso de enseñanza y aprendizaje a un condicionamiento operante que se caracteriza por un estímulo presentado al estudiante, ante el cual éste genera una respuesta. Esto influyó fuertemente en la enseñanza de las lenguas extranjeras y como resultado dio origen al método audio – lingual, el cual según Mendoza (2024) “se lo reconoce como el primer acercamiento teórico que se sustentó en la lingüística y en la psicología para la enseñanza de una lengua extranjera” (p. 101). Este método derivó en distintos cambios en la enseñanza de un idioma distinto al nativo y del cual ampliaremos más adelante.

Sobre lo referido, Skinner (citado en Mosquera, 2017) afirma que los comportamientos verbales involucran a dos interlocutores, es decir un hablante que emita verbalmente un estímulo y un oyente que ofrezca un refuerzo. Esto implica que el conocimiento procede de la experiencia y la imitación juega un papel esencial en el mismo.

Al tener en cuenta que esta teoría se fundamenta en la reciprocidad del estímulo-respuesta, se considera que los estudiantes aprenden mediante la repetición de patrones y la asociación de estímulos con respuestas específicas que para el caso del aprendizaje de lenguas se requiere de la práctica constante y la asociación de palabras y frases con significados. Por tanto, esta teoría limita el aprendizaje de una lengua extranjera a un proceso mecánico parecido a la formación de cualquier otro hábito.

Por su parte, Mosquera (2017) comenta que, de acuerdo a la teoría conductista, en las clases en las que se enseña otro idioma se requiere de una exposición constante al mismo y daría mejores resultados si se esto también ocurriera fuera del aula. En este caso la evaluación que se aplique y las calificaciones que se asignen al estudiante representan la manera adecuada de recompensar o castigar el esfuerzo y al mismo tiempo refuerza o evita determinada conducta por parte del estudiante para mejorar su progreso. Así, El conductismo sentó las bases para que otras teorías sobre la enseñanza de segundas lenguas o como lenguas extranjeras tomaran aspectos de ellos y los mejoraran. Sin embargo, los patrones tradicionales en la enseñanza del inglés en las escuelas muestran como existe un arraigo de las prácticas de esta teoría en materia de repetición y mecanización subyacen en las metodologías empleadas en el aula.

Teoría de la gramática universal

El reconocido lingüista norteamericano Chomsky (2007) planteó que los niños no aprenden idiomas simplemente por instrucción, sino que tienen una disposición natural para un lenguaje instintivo, cuya manifestación accidental se desencadena por el input (entrada) que reciben de la comunidad lingüística concreta en la que crecen. Esta disposición natural es la que da origen a esta teoría, mediante la cual, según Galarza (2023) Chomsky propone que todas las lenguas humanas, a pesar de sus diferencias, comparten una estructura básica común que es innata en el ser humano y es lo que se conoce como gramática universal. Con ello se sugiere que, más allá de los distintos y variados idiomas presentes en el mundo, existe una base lingüística única subyacente en la mente humana que permite aprenderlos.

De acuerdo con Chomsky (citado en Diez, 1992) esta teoría se configura en un sistema que articula principios y condiciones que se convierten en elementos y propiedades de las distintas lenguas en el mundo. Estas se diferencian entre sí por la manera en que cada una fija determinados parámetros que hacen parte de la gramática universal, lo cual indica que todas comparten ciertas características fundamentales que hacen parte de una base innata sobre la que construimos nuestra gramática. Un caso que podría representar esta postura es el hecho de que todas las lenguas tienen una forma propia de expresar sujeto, verbo, adjetivo, entre otras, pero el orden en el que aparecen en cada una de ellas puede variar. Por tanto, los seres humanos no aprendemos un idioma desde una mente vacía, sino que contamos con una estructura que facilita el aprendizaje de un determinado idioma.

Así mismo, Lenneberg (1975) propone el concepto de “periodo crítico” con el cual sugiere que durante la infancia temprana los niños muestran mayor receptividad y eficiencia para adquirir un idioma, pero a medida que los años pasan esta habilidad se vuelve más difícil. Esto indica que la edad preescolar y el nivel de primaria son propicios para el aprendizaje de lenguas, ya sean maternas, segundas o extranjeras, por lo que resulta necesario cimentar las bases lingüísticas de cualquiera de ellas en estas etapas.

Esta teoría es de gran relevancia, ya que sus postulados han influido en la manera como se enseña idiomas en la escuela, ya sea como segunda lengua o lengua extranjera y por tanto, ha propiciado el desarrollo de métodos que se basan en el aprendizaje de idiomas mediante la emulación del proceso natural en que se adquiere una lengua materna.

Teoría del monitor

De acuerdo con Hoque (2017) esta teoría fue desarrollada por Krashen a finales de los años 70 y desde entonces ha ganado gran popularidad. La misma se fundamenta en cinco hipótesis centrales que este mismo autor describe de la siguiente manera:

1. Hipótesis de la adquisición y el aprendizaje

Mediante esta hipótesis Krashen establece una diferencia entre adquisición y aprendizaje como las dos opciones con las que cuentan las personas para lograr el dominio de una lengua extranjera. La primera forma es descrita como un proceso inconsciente similar al de los niños cuando aprenden su lengua materna. La segunda hace referencia a un proceso consciente e intencionado en el que se estudian las formalidades del idioma que se quiere aprender.

2. Hipótesis del monitor

Esta hipótesis se refiere a que cuando nos encontramos en el proceso de aprendizaje o adquisición de un nuevo idioma utilizamos el conocimiento adquirido para revisar, editar y autocorregir lo que expresamos con la finalidad de mejorar las producciones lingüísticas. García (2008) dice que en esta hipótesis “El conocimiento aprendido es activado para modificar la producción, cuando, por algún motivo, la adquisición ha fallado. Para que se active el “monitor” se necesitan tres condiciones: tiempo, conciencia del error y conocimiento de la fórmula correcta” (p. 28). Por tanto, el estudiante a medida que profundiza en la práctica de la lengua desarrolla la habilidad de verificar lo que escribe o dice e identificar los desaciertos de tal forma que pueda hacer las modificaciones necesarias y así obtener mejores producciones.

3. Hipótesis del orden natural

En esta hipótesis Krashen (citado por Hoque, 2017) afirma que adquirimos las reglas del lenguaje en un orden predecible, algunas reglas tienden a llegar pronto y otras tarde. Para ilustrar esto, Berenguer (2013) sostiene que, según Krashen, en el inglés se suele adquirir primero la forma del gerundio que la regla de añadir “s” a los verbos conjugados en tercera persona en tiempo presente simple, caso contrario ocurre con los hispanohablantes que estudian inglés, lo que les causa grandes dificultades y genera confusiones en los diseños curriculares de inglés como lengua extranjera. Por ello, Cerdas y Ramírez (2015) consideran que esta hipótesis se enfoca principalmente en el aprendizaje de un idioma como segunda lengua y no tanto como lengua extranjera.

4. Hipótesis del input

En esta hipótesis Krashen (1981) afirma que los estudiantes mejoran el dominio de un nuevo idioma si a medida que avanza se incluyen estructuras que están por encima

de su nivel actual de competencia, y que tiende a volverse progresivamente más complejo. Esto lo ejemplifica cuando se pasa de i (nivel actual) a $i + 1$ (siguiente nivel). En otras palabras, los docentes que se encargan de la enseñanza del inglés en la escuela deben aumentar cada vez más los niveles de complejidad en el aprendizaje y uso que se hace de este idioma en el aula.

5. Hipótesis del filtro afectivo

En la hipótesis del filtro afectivo Krashen (1985) sugiere que cuando los estudiantes estudian otras lenguas pueden encontrar bloqueos o distracciones causadas por factores emocionales tales como la ansiedad o la falta de autoconfianza. Sin embargo, cuando las emociones son positivas se alcanza un mejor desempeño. Lo afirmado por Krashen lleva a la reflexión sobre la importancia de que los docentes de inglés de primaria o de cualquier otro nivel propendan por utilizar estrategias motivadoras en el aula que ayuden a los estudiantes a superar la timidez y se sientan con la libertad de participar activamente en las clases.

Métodos de enseñanza de lenguas extranjeras

Desde la perspectiva de Stern (1983) un método no es una simple estrategia o técnica, sino la combinación de la teoría y la práctica que engloba unos objetivos, una visión sobre el lenguaje y unas perspectivas respecto al estudiante. Es, precisamente, la relación de estos elementos la que hace que los distintos métodos reflejen una visión particular sobre qué es el idioma y cómo se aprende, lo que condiciona las actividades y materiales que se emplean en el aula. Además, según este autor, un método implica una perspectiva sobre el estudiante a quien, de acuerdo al método, se le puede concebir como receptor pasivo de información o como protagonista activo en la construcción del conocimiento, concepción que determina el grado de participación, autonomía y responsabilidad que se le otorga en el proceso de aprendizaje. En este sentido, se muestran algunos de los métodos que han tenido gran importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras y que tienden a ser empleados en menor o mayor medida en la actualidad.

Método Audio-Lingual

En torno a este tema, Castillo (2015) señala que este método surgió a partir de la necesidad de aprendizaje de lenguas extranjeras en los años 50 del siglo pasado con sus raíces en la teoría del conductismo. Se basa en la idea de que las acciones de los estudiantes son influenciadas por las recompensas o castigos que reciben. Cuando un estudiante realiza una acción deseada, se le recompensa para reforzar ese comportamiento y aumentar la probabilidad de que lo repita en el futuro. Este método promovió un aprendizaje mecánico de los idiomas y favoreció la formación de hábitos como resultado de hacer hincapié en las respuestas correctas y menos en los errores. En su implementación se privilegia la memoria, la repetición y el enfoque en los aspectos gramaticales.

Este mismo autor comenta que dentro de este método son comunes los diálogos inducidos y la repetición de los mismos, mediante los cuales se intenta contextualizar estructuras para que el estudiante las comprenda, al mismo tiempo que se le corrige aspectos como la pronunciación, la entonación, el ritmo, entre otros para luego inducir al estudiante a practicar mediante la repetición de partes del diálogo que debía previamente memorizarse. Esto ha recibido muchas críticas, ya que no se debe reducir la enseñanza y el aprendizaje de idiomas a solo hábitos, sino que es necesario tener en cuenta distintos aspectos como las competencias que debe desarrollar el estudiante en contextos reales y situaciones que no necesariamente deben estar siempre condicionadas.

Al respecto, Muñoz (2010), refiriéndose a los métodos o modelos basados en teorías conductistas, afirma que:

El alumno es visto como un ser pasivo, receptivo, a quien hay que transmitirle conocimientos. Se fomenta un conocimiento memorista, verbalista y repetitivo, manejado y controlado por el profesor. (...). La educación es, entonces, la acción que el maestro ejerce sobre el estudiante y está sujeta al control, al condicionamiento y al refuerzo. El refuerzo del aprendizaje puede ser negativo (castigos, notas bajas, llamados a los padres, etc.) o positivo (notas altas, estímulos verbales, caritas felices, etc.) (p.73).

Estas actividades muy características de este método parecen ser las que se mantienen a lo largo de los años en la vida de escuela a pesar de la resignificación de

los currículos, los nuevos enfoques pedagógicos más actualizados y los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) que constantemente se revisan y ajustan en las semanas de desarrollo institucional que en contexto colombiano tienen lugar tres veces al año. Este método es preferido en las clases de inglés tal vez por el arraigo conceptual que históricamente ha imperado en la manera de ver a los docentes no como orientadores de un proceso, sino como modeladores de las conductas que se cree son esperadas por la sociedad.

Método de traducción gramatical

Para Richards y Rodgers (1986) este método se enfoca en prender una lengua extranjera mediante la interiorización de sus reglas gramaticales con finalidad de utilizarlas en la traducción de oraciones y textos desde y hacia la lengua materna. Por tanto, las habilidades en las que mayormente se hace énfasis son la lectura y la escritura y se presta poca o ninguna atención al *speaking* (hablar) o *listening* (escuchar). De acuerdo con estos autores, las clases que se desarrollan bajo este método se centran principalmente en actividades y ejercicios que fomenten habilidades para la traducción. Para ello, los docentes se dedican a enseñar reglas gramaticales de manera organizada y sistemática que los estudiantes deben estudiar, aprender y practicar mediante ejercicios de traducción. Las explicaciones son hechas desde la lengua materna de los estudiantes de tal manera que se puedan establecer comparaciones entre esta y el nuevo idioma que se aprende.

Los aspectos que caracterizan este método se convierten en una gran limitante para que los estudiantes hagan un uso del idioma en situaciones comunicativas, lo cual desestima que la lengua no es independientemente de si es materna, segunda o extranjera, un instrumento aislado que se guarda en una caja de herramientas y se saca cuando se necesita. Aunque esto se relacione con la definición que se suele dar a las lenguas extranjeras, lo cierto es que, cuando se hace uso de ellas ocurre lo mismo que con la nativa, hay una conexión entre las habilidades del pensamiento, las emociones y el intelecto con objetivos mayoritariamente comunicativos. Este método sigue presente en los patrones de tradicionales de enseñanza del inglés, ya que en Colombia las

instituciones educativas son evaluadas mediante pruebas exclusivamente escritas que miden la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, lo que obliga a que se preste mayor atención a fortalecer habilidades de lectura y escritura en inglés, pues los aspectos gramaticales de esta lengua son evaluados en esta prueba.

Método directo

Este método surgió como alternativa al método de traducción gramatical en aras de satisfacer las necesidades de usar un nuevo idioma de una manera comunicativa que este no suplía. Richards y Rodgers (2001) aseveran que los partidarios de este método argumentan que una lengua extranjera puede ser enseñada sin necesidad de traducción o sin tener que recurrir a la lengua materna, ya que el significado de las palabras u oraciones se puede transmitir de forma directa mediante la demostración y la acción. Según este método, los docentes no deben recurrir a procedimientos que impliquen explicaciones de reglas gramaticales, sino que deben fomentar el uso directo de la lengua extranjera en el aula, pues de esta forma los estudiantes serían capaces de interiorizar estas reglas de manera inductiva.

Los mismos autores mencionan que, de acuerdo con este método, en las clases los docentes introducen nuevo vocabulario y oraciones que estén relacionados con aspectos de la vida cotidiana y las explicaciones o instrucciones son impartidas exclusivamente en la lengua meta preferentemente en forma oral, por lo que en la actividades pedagógicas que tienen lugar en el aula se da prevalencia al uso hablado del idioma que se aprende con la finalidad de desarrollar habilidades comunicativas de manera gradual, progresiva y organizada mediante el intercambio de información en conversaciones entre estudiantes y profesores.

Sin embargo, algunos autores consideran que este método sería ideal en contextos escolares en los que sea posible tener una educación completamente bilingüe, no obstante, aunque se recomiende para este tipo de contexto, se podrían rescatar aspectos que pueden ser benéficos para otros entornos como es el caso del uso comunicativo del idioma por parte de los profesores con los estudiantes, en la medida que esto sea posible en las clases de inglés, sobre todo en los grados de primaria para

que de esta manera se pueda crear una necesidad de uso del mismo y no olvidar temáticas vistas.

Enfoque Comunicativo

De acuerdo con Muñoz (2010), el enfoque comunicativo surgió en la década de los años 70 del siglo pasado en respuesta a la insatisfacción causada por los métodos tradicionales tales como el gramatical y el audiolingual. Sus fundamentos se derivan de teorías psicológicas, sociológicas, lingüísticas y antropológicas y se caracteriza por fomentar competencias comunicativas y considerar que el aprendizaje de una lengua es más significativo cuando se produce en contextos auténticos y relevantes para la vida de los estudiantes, lo que fomenta una comunicación genuina que le da un sentido funcional a la lengua que aprenden.

En este sentido, el mismo autor plantea que las clases que se desarrollan bajo este enfoque, el aprendizaje del idioma se basa en situaciones de la vida cotidiana, por lo que los estudiantes aprenden a realizar diferentes acciones con el lenguaje que desarrollan sus habilidades lingüísticas, tales como hacer preguntas, expresar opiniones o pedir favores. Además, se desarrollan las cuatro habilidades lingüísticas que son: escuchar, hablar, leer y escribir de forma conjunta, al utilizar materiales auténticos como artículos. Lo descrito hace que el enfoque comunicativo sea muy llamativo y visto como muy completo de tal forma que el docente pueda fomentar en aula la construcción de conocimientos que tengan una utilidad presente, necesaria, contextual y al mismo tiempo diversa.

Además, Muñoz (2010) refiere que el enfoque comunicativo presenta unas características principales que le hacen ser muy particular y, al mismo tiempo, relevante para la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, ya que, según la autora, este enfoque tiene como objetivo principal desarrollar competencias comunicativas enfocándose en el uso del idioma más que en su estructura, debido a que este mismo no se limita a un simple sistema de reglas, sino que se convierte en un medio activo para crear significados. Por ello, el aula es un escenario en el que el docente se encarga de suministrar estrategias para que los estudiantes se responsabilicen de su propio

aprendizaje, el cual se motiva de manera intrínseca, a través del trabajo en parejas, en grupos que permiten la interacción constante, la participación activa y la contextualización de contenidos.

Por todo lo anteriormente expuesto, el enfoque comunicativo se ha vuelto muy popular en la enseñanza del idioma inglés en Colombia, al menos en el discurso oral sobre la enseñanza de esta lengua extranjera y también, en documentos escritos de gran parte de las instituciones educativas, lo cual se puede observar en los referentes curriculares en los que se apoyan sus planes de área. No obstante, la realidad muestra una cara diferente de los contextos escolares en el país, sobre todo en el nivel de primaria en el que la mayoría de los docentes que se encargan de enseñar inglés tienen conocimientos muy básicos del idioma y por tanto las competencias comunicativas que propone este enfoque tienden a ser muy escasas.

La fenomenología en su dimensión social de Schütz (1974)

Para pretender la comprensión de los significados que expresan los sujetos en una investigación, se hace necesario acoplarse a un entramado epistemológico que permita hacer la tarea con propiedad. En este estudio se acepta el principio de que el investigador comparte características con estos sujetos en un mundo que es social. Desde esta perspectiva se asume la filosofía de Schütz (1974), quien manifiesta que la “vida cotidiana” o mundo social es compartida por el Yo y el Otro y nunca constituye un mundo particular o privado. El mundo social es intersubjetivo, que en esencia es una realidad creada por las diversas interrelaciones que ocurren entre los actores sociales y que se establecen cuando ese mundo es compartido.

En este caso, la actividad docente en los procesos de enseñanza está sujeta a los postulados de la acción social y la acción es toda conducta social en la que los docentes atribuyen un significado subjetivo de sus propias percepciones y la de la conducta de otros debido a que los significados que se atribuyen a la acción didáctica en un contexto educativo se constituyen intersubjetivamente. Y Schütz (1974) afirma que la acción es una conducta humana proyectada por el actor de manera autoconsciente que abarca todas las formas de decisión en las cuales el actor decide con una motivación y un

objetivo determinado para realizarla o abstenerse de llevar a cabo determinada conducta la cual es, al mismo tiempo, proyectada y dotada de propósito.

Con esta visión epistemológica, se entiende que la acción didáctica del docente está en su conciencia y se materializa en una acción social determinada por la toma de decisión de llevarla a cabo o de abstenerse de realizarla. Además, el actor social le asigna un sentido a su acción, que es construido a partir de la interpretación que le otorga a su propia conducta y a la de los demás en la vida cotidiana; pero en su mundo social, al estar incorporado a determinadas situaciones, construye significados en el contexto de su vida.

Sobre la base de esta contemplación, Leal (2006), en su interpretación de la teoría de Schütz, refiere que si el actor social desempeña el rol de investigador tendrá que examinar el modo cómo se encuentra constituida la sociedad en el “mundo de la vida”. Es decir, el científico social tendrá que dedicarse a interpretar, por ejemplo, las organizaciones y las estructuras con el propósito de facilitar los diversos procesos mediante los cuales él y los Otros establecen las relaciones intersubjetivas. De esa manera podrá comprender e interpretar el sentido que tienen esas relaciones en la acción social. Explica que la “vida cotidiana” corresponde al modo habitual como el actor desarrolla sus actos y establece las relaciones con él o con los Otros. En cambio, en el “mundo de la vida” las interrelaciones entre él y los actores han construido la cultura que tiene su expresión, por ejemplo, en las diversas instituciones que regulan esas diversas relaciones, es decir, las intersubjetivas. En este último mundo es donde el investigador desarrolla su tarea interpretativa.

Aspectos conceptuales

Esta sección, en concordancia con las teorías descritas, comprende la explicación de definiciones conceptuales que son fundamentales para la comprensión de la didáctica del inglés como lengua extranjera en las instituciones colombianas. Estos conceptos permitieron orientar la investigación con una base teórica coherente.

Didáctica del inglés

Al hablar de didáctica consideré necesario remitirnos inicialmente a su origen etimológico, que de acuerdo con Escribano (2004) proviene del griego *didaskhein* que significa: enseñar, instruir, explicar, hacer saber o demostrar y según esta misma autora este término conserva el mismo significado hasta la actualidad. Salamanca y Ramírez (2020) afirman que la didáctica es una disciplina que no ha alcanzado a tener un concepto unificado y, por tanto, al hacer una revisión de distintas posturas muestran los aportes de Mallart para quien la didáctica es una ciencia de la educación que se encarga del estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje para que los estudiantes sean formados intelectualmente. Esta definición se acerca más a lo que se conoce como Didáctica General, sobre la cual, según Moreno (2011) se ha hablado por mucho tiempo en un sentido muy amplio, pero con el pasar de los años las particularidades de cada disciplina crearon la necesidad de distinguir diferentes tipos de didácticas a las que se les llamó didácticas específicas, las cuales no siempre están alineadas con la didáctica general (Camilloni, 2008) y por ello, es común hablar de la didáctica de las matemáticas, de las ciencias sociales, del inglés, entre otras.

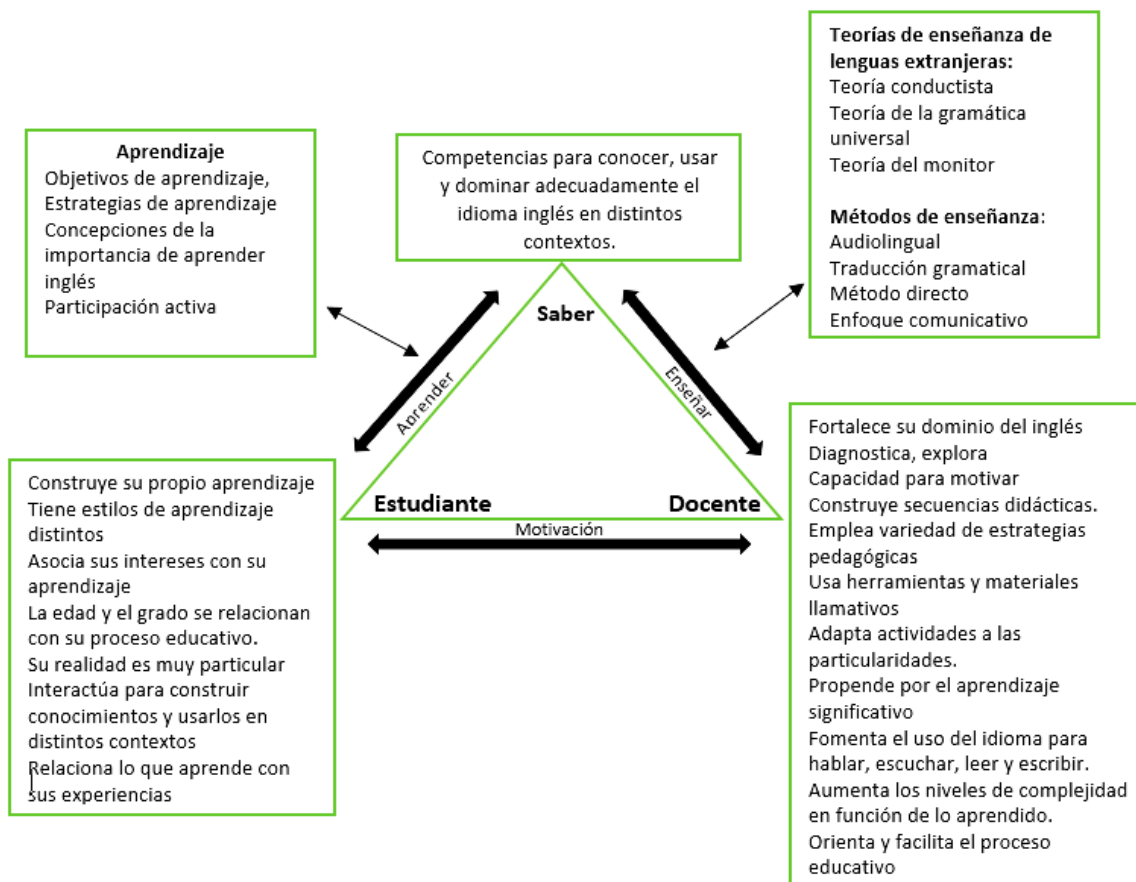
Sin embargo, para explicar la didáctica del inglés Salamanca y Ramírez (2020) se apoyan en Astolfi, para quien la didáctica específica no es otra cosa que la aplicación de la didáctica general a un campo concreto, en este caso el inglés como lengua extranjera, mediante la relación que existe entre el saber, el docente y el estudiante. Estos tres elementos forman los vértices de un triángulo didáctico en el que el saber implica una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza que enriquecen la comprensión que el docente hace de su disciplina. En otro vértice se encuentra el docente, el cual se centra en la práctica educativa al diseñar las secuencias de aprendizaje, estructurar las clases y adaptar su enseñanza a las características del grupo. En el tercer vértice se ubica al estudiante que cuenta con unas características muy particulares asociadas a su propia realidad.

De acuerdo con lo anterior, en la didáctica del inglés, al usar como modelo este triángulo, el vértice que corresponde al docente implica que este conozca las diferentes teorías que orientan la enseñanza y el aprendizaje del inglés, ya sea como segunda

lengua o como lengua extranjera para reflexionar sobre ellas en aras de fundamentar teóricamente su quehacer pedagógico. Esto le permite analizar los métodos o enfoques que le faciliten la unión de tales conocimientos con la práctica pedagógica que finalmente se materializan en las estrategias y actividades que se emplean en el aula. En el vértice del estudiante se debe tener en cuenta el grado y la edad de este, sus actitudes, estilos de aprendizaje, gustos e intereses propios, concepciones acerca de su propia formación, su entorno familiar y social y demás aspectos que lo particularicen de tal manera que estos sean insumos que fortalezcan el proceso de aprendizaje y no barreras para el mismo. En cuanto al vértice del saber y en relación con los elementos anteriores, este debe centrarse en el desarrollo de habilidades lingüísticas tales como speaking (hablar), Listening (escuchar), Writing (escribir) y Reading (leer) de tal manera que se logre un dominio significativo del inglés como lengua extranjera.

Al tener en cuenta lo anterior, el docente puede tomar decisiones pertinentes respecto a las estrategias metodológicas en el aula, ya que estas “permiten identificar principios, criterios y procedimientos que configuran la forma de actuar del docente en relación con la programación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.” (p. 126) para lograr los propósitos pedagógicos propuestos. Sin embargo, este proceso debe ser activo y dinámico en aras de lograr avances progresivos, por lo que se requiere de una constante evaluación, la cual es definida por Gómez (2006) como un conjunto de acciones deliberadas y contextualizadas que permite conocer el nivel de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes y que brinda información oportuna y confiable para identificar los elementos que interfieren en los procesos de enseñanza y aprendizaje de tal manera que se pueda reflexionar en torno a ellos para mejorarlos y reorientarlos de manera permanente. Esto permite que el proceso de enseñanza de la lengua inglesa se reacomode frecuentemente para responder a las características del contexto y a las necesidades formativas de los estudiantes.

Figura 1. Didáctica del inglés con base en el triángulo didáctico.



Fuente: Elaboración propia, adaptado de Salamanca y Ramírez (2020).

Mediante esta figura se presenta una estructura de la didáctica del inglés con base en el triángulo didáctico propuesto por Salamanca y Ramírez apoyada en distintos autores. De esta manera se muestra de forma clara los aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de enseñar en inglés al usar este modelo, el cual puede resultar útil en cualquier nivel educativo, sobre todo en los grados de primaria donde se deben sentar las bases de los conocimientos lingüísticos de este idioma.

La enseñanza del inglés en la escuela primaria

La necesidad del uso del inglés ha crecido en todos los ámbitos de la sociedad hasta el punto de que en los entornos educativos su enseñanza se ha vuelto obligatoria, ya que es en la escuela donde los seres humanos desarrollan sus habilidades y competencias para enfrentarse a los retos de un mundo cada vez más globalizado. En este sentido, la escuela tiene una responsabilidad muy importante en la enseñanza del inglés, pues Álvarez (2019) señala que la enseñanza de una lengua extranjera se convierte en una plataforma favorable para la formación cultural e intercultural. (p. 226). Por tanto, la labor de los docentes frente a este reto es grande y deben aplicar estrategias que apunten a la consecución de este objetivo.

Cabe señalar que Peña (2024) puntualiza que los estudiantes deben adquirir habilidades lingüísticas satisfactorias en inglés que les ayuden en su formación académica. Esto implica que los docentes encargados de la enseñanza de este idioma en la escuela deben contar con los conocimientos y habilidades pedagógicas apropiadas que fomenten el desarrollo de tales habilidades en los estudiantes, pues, Heidegger (1971) considera que el maestro se diferencia del estudiante en que, previamente, ha debido ampliar su propio aprendizaje. En ese sentido, el nivel de formación de los docentes resulta fundamental para lograr los propósitos educativos planteados para el dominio de esta lengua extranjera.

En línea con esto, Peña (2024) también considera que, para alcanzar los objetivos antes descritos, la enseñanza del inglés debe iniciarse desde la educación primaria, lo cual está en consonancia con Palomino (2020), quien afirma que el aprendizaje de un idioma es un proceso cíclico. Tal afirmación es lógica, ya que es en las edades tempranas en las que se adquieren las bases de las habilidades lingüísticas de la manera más adecuada para que de forma progresiva los estudiantes puedan dominar estructuras cada vez más complejas. No obstante, los docentes que enseñan inglés en primaria, por lo general, no cuentan con título de formación en lenguas extranjeras como el inglés. Esto dificulta los procesos de enseñanza en esta área. Monroy y Patiño (2022) afirman que:

...antes de pensar en mejorar el nivel de inglés de los alumnos de instituciones educativas, es necesario centrarse en fortalecer las habilidades lingüísticas de los profesores en formación y en servicio para que tengan las habilidades suficientes para enseñar el nivel B1 esperado a sus alumnos. (p. 87).

Esto muestra la necesidad de que los docentes cuenten con las competencias necesarias en el dominio del inglés para que el proceso de enseñanza haga posible que los estudiantes alcancen los niveles deseados en el aprendizaje de este idioma. Esto es esencial en los profesores que enseñan inglés en primaria, ya que son ellos los encargados de sentar las bases de conocimientos y habilidades lingüísticas de los estudiantes en un segundo idioma.

Cuando los docentes de primaria poseen pocos conocimientos del inglés y se les encarga su enseñanza tienden a hacer las consultas necesarias para planear su clase. Sin embargo, las estrategias empleadas no son las más adecuadas. Jackson (2020) dice que de la manera como el docente desarrolla su clase depende que el estudiante tenga o no conflictos en su aprendizaje. De esto dependerá en gran manera que se alcancen resultados exitosos o no en el aprendizaje del inglés.

McLaughlin (1978) (citado en Hashemi y Azizinezhad, 2011), considera que los niños tienen potencial para adquirir y aprender una lengua extranjera e incluso la aprenden más rápidamente que aquellos que la aprenden después de la pubertad, lo que en cierto sentido está de acuerdo con Lenneberg (1975), respecto a que a medida que los niños crecen se les dificulta cada vez más el aprendizaje de un idioma. Esto lleva a reflexionar sobre hecho de que los docentes de primaria que enseñan inglés deben tener en cuenta el aspecto de edad y aprovechar tales características para fundamentar las bases de los conocimientos y uso de este idioma en el aula, por lo que las actividades de enseñanza de esta lengua extranjera deben estar direccionadas no solo a aprender, sino a poner en práctica lo aprendido.

De igual forma, otra característica de los niños de primaria es que les llama la atención todo lo relacionado con la diversión o cualquier aspecto que los mantenga motivados. Por ello, Hashemi y Azizinezhad (2011) consideran que si los profesores que les enseñan inglés realizan actividades que capten su atención se logrará que el aprendizaje de este idioma sea agradable y comprensible. Barragán y Colcha (2019) al referirse a la motivación de los estudiantes en la clase de inglés afirman que el docente “es el encargado de planificar clases divertidas y pertinentes a cada tema, adaptadas a las

necesidades de sus estudiantes, creando una atmósfera lo suficientemente agradable para que las jornadas de trabajo se desarrollen de manera favorable” (p. 311).

Al tener en cuenta lo referido y la tendencia de los niños en primaria a verse motivados por las clases de este tipo, los docentes de inglés en este nivel deben tener la característica de ser motivadores de los procesos, sobre todo cuando este idioma se enseña como una lengua extranjera, a la cual no están expuesta los estudiantes en todo momento y no conviven con ella en su entorno, lo que deja a la escuela como el mayor medio de contacto con la misma.

El rol del docente

La presente investigación centró la atención en los docentes, quienes son agentes indispensables en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, a pesar de los avances de la ciencia y de la tecnología. En ese sentido, se siguió lo manifestado por la UNESCO (2015) que da cuenta del hecho de que “Para que la educación pueda contribuir a la plena realización del individuo y a un nuevo modelo de desarrollo, los docentes y demás educadores tienen que seguir siendo agentes esenciales” (p.57), ya que “las interacciones entre profesor y alumnos y entre los propios alumnos generan emociones, sentimientos y actitudes hacia sí mismos, hacia los demás y hacia la materia objeto de estudio” (García, 2009, p. 5), por lo que el docente de inglés debe estar capacitado para cumplir con la función de guiar y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma por medio de metodologías orientadas a desarrollar la parte comunicativa del estudiante.

Para lograr esta tarea, el docente debe estar conscientes de los aspectos más complejos de aprender una lengua extranjera o una segunda lengua y emplear los métodos y las técnicas más adecuados para superarlos. Por eso, según Juan y Garcia (2013) necesita planificar procedimientos que requieren el uso de una lengua extranjera, de acuerdo con el nivel de los alumnos, expresarse de la forma más clara y sencilla posible, acostumar a los alumnos a que empleen fórmulas idiomáticas en inglés, familiarizar a los alumnos con las expresiones más comunes que se utilizan en el aula y su uso frecuente y coherente y promover la capacidad de los alumnos para inferir el

significado por medios lógicos como el contexto y las asociaciones. Así, puede brindar prácticas adecuadas en el uso del inglés y la motivación del estudiante dentro de un aprendizaje permanente. De esta manera, los aspectos conceptuales abordados en este apartado dan cuenta de la comprensión del fenómeno estudiado e hicieron posible su correspondencia con la orientación metodológica y el análisis de la información en las fases seguidas durante el desarrollo de la investigación.

Criterios éticos de la investigación

El presente estudio se desarrolló con la participación de informantes que ejercen como docentes en el nivel de básica primaria. En aras de evitar toda situación que pusiera en riesgo su privacidad e integridad moral y física, así como la transparencia de este proceso de investigación, su integridad, credibilidad y confianza consideré los siguientes criterios éticos:

- Se establece la participación libre y voluntaria de cada uno de los informantes, la cual se hace manifiesta mediante consentimiento informado. (Ver anexo A-4)
- Para garantizar la confidencialidad, los datos e información proporcionada por los participantes se almacenarán en formato digital y físico, y su acceso estará restringido al uso exclusivo de la investigación. En ese sentido, se usará un sistema de codificación que reemplace sus nombres por códigos alfanuméricos para proteger la identidad de los informantes.
- Para evitar cualquier forma de plagio y respetar los derechos de autor en la presente investigación se adopta el uso de las normas expuestas en el Manual de trabajos de grado de especialización técnica, especialización y maestría y tesis doctorales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en su versión 2025 en la citación y la referencia de la propiedad y producción intelectual de los autores cuyos aportes fueron usados en la construcción teórica y la redacción de este trabajo.
- En este estudio se emplearán métodos, técnicas e instrumentos que no representen riesgos para la salud mental o física de los participantes, al garantizar el uso de herramientas digitales y físicas seguras y de fácil uso.

- Se mantendrá una comunicación abierta, fluida y transparente con los participantes en este estudio, de tal manera que todos contemos con la información pertinente y oportuna respecto a cualquier cambio o novedad que pueda afectar al desarrollo de la investigación.

- La divulgación de este estudio, sus resultados y teorización será bajo el principio de responsabilidad y respeto, con fines exclusivamente académicos en repositorios y revistas reconocidas por su compromiso, idoneidad y transparencia en la difusión de productos de investigación científica.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Las nuevas tendencias investigativas a nivel doctoral han permitido al investigador librarse de los moldes que implican seguir un paradigma investigativo taxativamente y enfocarse en conocer y desvelar una realidad en la que se desarrolla la vida del hombre y todo aquello con lo que se relaciona (Pérez, 2023). Por esta razón, en este proyecto de tesis, se construyó la dinámica investigativa al describir los aspectos epistémicos, ontológicos y metodológicos en concordancia con los propósitos del estudio; en función de lograr teorizar acerca de la enseñanza del inglés en la escuela primaria desde un abordaje fenomenológico como base orientadora para la didáctica de esta lengua extranjera.

Paradigma

El desarrollo de esta investigación se enmarcó dentro del paradigma interpretativo, debido a que en este se asume que las acciones sociales están impregnadas de actitudes, creencias e intenciones y que el interés es acceder a los significados sociales que tienen las acciones de los seres humanos (Walker, 2022). De modo que, el fundamento es la búsqueda de la comprensión de la realidad, lo que es congruente con el fenómeno abordado, ya que como investigador me propuse interpretar el significado de la acción pedagógica en la enseñanza del inglés dentro del contexto de la educación primaria.

De igual forma, Roca (2020) es más específico al afirmar lo siguiente:

...desde este paradigma se asume que la gente crea y asocia sus propios significados subjetivos e intersubjetivos a medida que interactúa con el mundo que le rodea. En este sentido, los investigadores deben intentar comprender la realidad a través del estudio de los significados que la gente asigna a esta realidad. (p. 2).

La anterior afirmación nos muestra que los significados de las acciones de los seres humanos se los imprimen ellos mismos como resultado de la interacción con su medio. Por tanto, es allí donde la subjetividad e intersubjetividad toman lugar y relevancia en esta investigación en la que busqué comprender la concepción que tienen los docentes

participantes sobre su propio quehacer pedagógico al experimentar distintas situaciones que se presentan al intentar enseñar una lengua extranjera en los primeros grados de escolaridad.

De igual modo, este paradigma, de acuerdo con Miranda y Ortiz (2020), tiene en cuenta la singularidad de cada realidad. Esto orientó el estudio del fenómeno desde de su particularidad para evitar con ello el sesgo que imponen las generalizaciones a situaciones y experiencias tan específicas y diferentes que se presentan en el aula de clases.

Dimensiones de la investigación

En atención a que toda investigación se desarrolló en función de unos presupuestos teóricos y metodológicos sobre el modo de conocer del investigador, en este apartado expongo las dimensiones epistémicas que guiaron el proceso de acercamiento a la realidad del fenómeno ya descrito.

Dimensión ontológica

Al investigar los fenómenos educativos, se debe pensar en la naturaleza de la realidad social y las interrelaciones que se establecen en ella y la hacen compleja. Esta aproximación es fundamental para el investigador ya que con ello se establecen los fundamentos sobre los que se desarrolla la investigación fenoménica. Sobre esto, Morales y Moncada (2023) explican que la dimensión ontológica hace referencia a la naturaleza del fenómeno en relación a la realidad social, gerencial o educativa. Esto apunta entonces a la comprensión de la realidad estudiada. Por tanto, ontológicamente mi investigación se enfocó en la realidad educativa de la enseñanza del inglés en la escuela primaria en la Institución Educativa Comunal de Versalles. Con ella se buscó entender cómo se construye y percibe tal realidad en este contexto escolar y cómo los docentes experimentan y conciben la enseñanza del inglés en el nivel de primaria.

La ontología de mi estudio tuvo en cuenta que la enseñanza del inglés en la escuela primaria es un fenómeno social y dinámico que se encuentra influenciado por factores contextuales, culturales, distintos puntos de vista, sentires individuales y

colectivos que caracterizan la realidad estudiada y que le hacen ser muy particular, por lo que en esta investigación se consideró importante el estudio de las interacciones, las emociones y percepciones de los docentes participantes que se encargan de la enseñanza del inglés en este nivel educativo.

Dimensión epistémica

La dimensión ontológica de la investigación se desprendió de la perspectiva epistemológica entendida como el nexo que existe entre la realidad educativa y las interpretaciones teóricas del sujeto cognoscente. Para Guba y Lincoln (2002) esta dimensión hace referencia a la relación que se da entre el sujeto y el fenómeno que se quiere conocer. Es decir, la manera en que el investigador se involucra con la realidad y la conexión que se da con los participantes. Por tanto, esto determina la manera en cómo se desarrolla el proceso investigativo que, para el caso específico de esta investigación, se relacionó con la forma en que se genera y entiende el conocimiento sobre la enseñanza del inglés en la escuela primaria.

Por lo anterior, al tener en cuenta que mi investigación buscó obtener una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno, se adoptó un paradigma interpretativo para seguir un camino cualitativo y un método fenomenológico mediante los cuales establecí como investigador una relación con los docentes participantes a través de entrevistas y análisis de documentos con la finalidad de comprender la realidad estudiada e interpretar el mundo social de los docentes a partir de las situaciones cotidianas vista desde su conciencia interna.

Dimensión axiológica

Ramos (citado en González y Villegas, 2009) afirma que esta dimensión se centra en los valores sustentados por el investigador y en su capacidad para percibirlos, hacer conciencia de ellos, apreciarlos y llevarlos a la práctica. Por ello, esta investigación tuvo en cuenta valores como la sensibilidad y el respeto por los participantes quienes son

docentes profesionales que ejercen una labor educativa y son personas dignas de un trato adecuado y muy humano.

En este sentido, me guíé por principios éticos como la confidencialidad, la libertad de participación, el valor de la diversidad cultural y lingüística, el bienestar de los participantes para lograr una reflexión sobre el impacto social de sus hallazgos en aras de contribuir positivamente, a través de la comprensión profunda de la realidad, al mejoramiento de la enseñanza del inglés en contextos escolares.

Dimensión teleológica

Desde esta dimensión, la presente investigación se orientó a la consolidación de un corpus teórico sobre la enseñanza del inglés en la escuela primaria desde un abordaje fenomenológico que sirvan como bases orientadoras para la didáctica de esta lengua extranjera y que, a su vez, establezcan caminos que ayuden a los actores educativos a visibilizar maneras de mejorar sus prácticas educativas como vía para la transformación de la realidad objeto de estudio, en un ámbito donde se enseñe el idioma inglés para la formación integral del estudiante y la capacitación y actualización permanente de los docentes.

Para ello, el estudio tuvo entre sus propósitos caracterizar las metodologías que emplean los docentes al enseñar este idioma en la escuela primaria de la Institución educativa en la que desarrolló el estudio, lo que permitió develar los conceptos que éstos tienen de sobre la didáctica del inglés como lengua extranjera e interpretar los significados que los profesores le atribuyen a la enseñanza del inglés, así como los sentimientos que experimentan como producto de sus vivencias al orientar esta área en este nivel. Todo esto hizo posible la construcción de aportes teóricos desde un abordaje fenomenológico que fundamentan la orientación de la didáctica del inglés en la escuela primaria.

Así, el alcance de los propósitos de este estudio permitió la comprensión de la realidad estudiada, de la cual emergió un constructo teórico que busca la transición de una visión restrictivamente tradicional de la enseñanza del inglés, hacia un enfoque contextualizado en el que el inglés sirva como un vehículo de comunicación e interacción social. Por ello, la teleología del estudio se orientó hacia la mirada de la escuela primaria pública como un escenario capaz de generar procesos de bilingüismo funcional, que

rompe con los esquemas que asocia el aprendizaje de una lengua extranjera exclusivamente con entornos de alta dotación estructural o especialización docente.

Dimensión metodológica

Este estudio, en su dimensión metodológica, se desarrolló dentro del paradigma interpretativo, el cual, según Hernández y Mendoza (2014) “intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen” (p. 9) y de acuerdo con Miranda y Ortiz (2020) se centra en las subjetividades para dar lugar a la comprensión del mundo en función de la apropiación que hacen las personas hacen del mismo. Desde lo expuesto por los autores, este paradigma se enfoca en la comprensión de un fenómeno con base en las acciones, las actitudes y las creencias de las personas con respecto a su propia realidad, la cual es asumida desde significados subjetivos e intersubjetivos que ellas mismas le impregnan. En este sentido, al seguir este paradigma la investigación se enfocó en interpretar el significado de la acción pedagógica en la enseñanza del inglés en la educación primaria desde la visión de los actores sociales.

De este modo, la investigación, en su desarrollo metodológico, se orientó por el método fenomenológico, que, de acuerdo con Hernández y Mendoza (2014) busca la comprensión de las experiencias de las personas en relación a un fenómeno, que, para el caso de este estudio, busca desde las vivencias de los docentes comprender el fenómeno de la enseñanza del inglés en el nivel primario de educación dentro del contexto estudiado. En este sentido, el estudio siguió las fases de este método descritas por Martínez (2004), las cuales son denominadas por el autor como fase descriptiva en la que se hizo la descripción del fenómeno de estudio de tal manera que se reflejara la realidad vivida por los participantes. Para ello, se inició con la elección y diseño de la técnica y procedimientos apropiados, su implementación y posteriormente la elaboración de la descripción protocolar que consistió reflejar el fenómeno tal como se presentó en su contexto natural.

Luego, en la fase de estructural, que según Martínez (2004) consiste en el estudio de las descripciones protocolares realizadas en la etapa anterior para lo cual se realizó la lectura general de las descripciones y que me permitió como investigador sumergirme en la realidad que fue expresada por los informantes para proceder a delimitar las unidades temáticas para identificar áreas significativas y determinar el tema central que

domina cada una de ellas mediante la alternación entre lo que expresan los informantes y el significado que tiene lo que dicen con los cuales se formaron subcategorías que dieron lugar a las categorías emergentes que después fueron integradas en una estructura general.

La última fase de esta etapa es denominada por Martínez (2004) como la etapa de discusión de resultados en la cual se relacionan los resultados obtenidos con los aportes teóricos de otros investigadores para obtener una comprensión más amplia del fenómeno estudiado. Luego de esta contrastación se llegó finalmente a la teorización en la que emergieron constructos que conformaron un corpus teórico que representa una base orientadora para la didáctica del inglés como lengua extranjera en el contexto de la educación primaria.

Tipo y Diseño de investigación

Lo dicho en los párrafos anteriores permitió concebir este estudio dentro del enfoque cualitativo, ya que de acuerdo con Hernández y Mendoza (2018) “la investigación desde la ruta cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 390). Tal afirmación se asumió al buscar entender la realidad abordada desde la visión de los docentes en relación con el entorno educativo en el que experimentan sus vivencias, porque se “trata de identificar básicamente la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Martínez, 2004, p. 66).

De igual forma, para Maxwell (2019) la investigación cualitativa ayuda al investigador a comprender la realidad estudiada no desde su propia visión, sino desde las perspectivas de quienes participan en el estudio. Por tanto, este enfoque permitió que los sujetos del estudio participaran activamente en el proceso y que fueran ellos los que expresaran con libertad sus perspectivas de la realidad y del contexto que les rodea. Por otra parte, Bautista (2022) manifiesta que la investigación cualitativa busca obtener información que permita comprender cómo y por qué los seres humanos se comportan como lo hacen, lo que me llevó a buscar entender las motivaciones, sentimientos,

concepciones y visiones que tienen los docentes sobre su proceso de enseñanza del inglés en el nivel de primaria.

Método de investigación

Por todo lo antes descrito y porque en el mundo docente, el ser humano es un fenómeno que puede ser descrito y entendido por manifestaciones dadas por el mismo docente desde su propia naturaleza y vivencia cotidiana, este estudio se suscribió al método fenomenológico, por centrarse en esas realidades vivenciales que son determinantes para la comprensión (Martínez, op. cit.). Para Husserl (1962) "...la existencia de la vivencia es indudable mientras se vive" (p.93). Bajo esta mirada que estudia las realidades tal como son, el fenómeno es lo que se manifiesta desde la conciencia de cada uno de los que viven la experiencia tal como está dada; lo cual, según Fuster (2019) posibilita entender las percepciones humanas con fundamento en sus experiencias. Por ello, este estudio se enfocó en interpretar los significados que los docentes que participan le asignan a su práctica pedagógica en la enseñanza del inglés en el nivel de primaria y que exploré sin ningún prejuicio o teoría previa que pudiera afectar o distorsionar la observación y recogida científica de la información.

Igualmente, este mismo autor dice que este método es pertinente en educación toda vez que permite retomar la reflexión enfocada en su misma esencia. De este modo, al implementarlo no solo se realizaron descripciones de experiencias y acciones humanas, sino que se promovió el acto reflexivo de los docentes en torno al fundamento de la didáctica de una lengua extranjera en un contexto que busca asegurar una educación bilingüe.

En cuanto a las fases o momentos del método fenomenológico, de acuerdo con Martínez (2006) estas se dividen en descriptiva, estructural y de discusión de resultados, etapas que se siguieron durante el desarrollo de esta investigación.

La etapa descriptiva consiste en acercarse al fenómeno de estudio de una manera completa y sin prejuicios (epojé o reducción fenomenológica) de tal forma que muestre la realidad que vive cada sujeto para obtener una percepción lo más objetiva posible. Esta se desarrolló en tres pasos que iniciaron con la elección de la técnica o

procedimiento apropiado, luego se implementó y por último se realizó la descripción protocolar.

La etapa estructural, que implica el análisis fenomenológico propiamente dicho, se corresponde con el estudio de las descripciones realizadas en la etapa anterior. Para ello, se realizó la lectura general de cada descripción, se delimitaron las unidades temáticas que determinaron el tema central de cada una de ellas y se integraron en estructuras particulares descritas en un lenguaje científico que posteriormente conformaron una estructura general.

En la etapa de discusión de los resultados se revisaron y discutieron los resultados obtenidos durante el desarrollo de la investigación y se compararon con las de otras investigaciones para hallar relaciones o contraposiciones que permitieron comprender de una manera más clara las diferencias que pueda haber y así se logró una teorización lo más completa y entendible posible.

Sujetos del estudio

Hernández y Mendoza (2018) dicen que los participantes en una investigación con enfoque fenomenológico son personas que han experimentado el fenómeno que se desea estudiar. Por lo cual, en esta investigación enfocada en la enseñanza del inglés en la educación primaria fue necesario que participaran docentes que ejercen sus labores específicamente en el nivel de primaria y que entre su asignación académica se encuentre la enseñanza del inglés. Esta característica se apoya en la afirmación de Rodríguez, Gil y García (1996) para quienes el investigador buscará identificar a los sujetos de estudio, en aquellos miembros que destacan por su conocimiento en profundidad del contexto estudiado. Esto facilitó al investigador obtener la información necesaria para comprender el significado y las actuaciones que se desarrollan en este contexto.

Por tanto, para recolectar las evidencias fenomenológicas, en este estudio se tuvo en cuenta la participación de 6 docentes de educación primaria que desempeñan sus labores pedagógicas en los grados primero, segundo, tercero y quinto en la Institución Educativa Comunal de Versalles de la ciudad de Magangué. Fueron seleccionados, de

manera intencional y por su relación con el objeto de estudio, docentes de estos grados por pertenecer al nivel de primaria, con amplia experiencia en educación, y a su vez por haber aprobado su participación voluntaria durante el desarrollo de la investigación. En el siguiente cuadro se exponen su descripción:

Tabla 1

Sujetos del estudio

DOCENTE CÓDIGO	EDAD	SEXO	ÁREA DE FORMACIÓN	CARGO	NIVEL	CRITERIO ASIGNACIÓN	EXPERIENCIA EN EL ÁREA
Doc1	44	F	Psicología	Docente de aula	Primaria	Inglés	7 años
Doc2	54	F	Lengua castellana	Docente de aula	Primaria	Inglés	5 años
Doc3	57	M	Ciencias naturales	Docente de aula	Primaria	Inglés	3 años
Doc4	58	F	Ciencias sociales	Docente de aula	Primaria	Inglés	25 años
Doc5	59	F	Ciencias naturales	Docente de aula	Primaria	Inglés	26 años
Doc6	50	F	Ciencias sociales	Docente de aula	Primaria	Inglés	1 año

Nota. Elaborado por el autor (2025).

Escenario de la investigación

Para Taylor y Bogdán (2000) “...el escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con el interés investigativo” (p.36). Estas características las reúne la Institución Educativa Comunal de Versalles (IECOV) de la ciudad de Magangué, ubicada en el departamento de Bolívar, Colombia. Es la segunda Institución de educación pública, del sector oficial, en cobertura en el Municipio, con más de 2870 estudiantes. Se encuentra aprobada mediante Resolución No, 3507 del 8 de octubre de 2019 en los niveles de preescolar, básica y media técnica, lo que le confiere carácter Técnico/Académico.

La misión de esta institución es formar bachilleres académicos y técnicos en sistemas, con valores y principios, capaces de enfrentar los retos de la sociedad y de convivir en paz. Aspira para el año 2025 ser una institución líder en la formación integral de los estudiantes. En cuanto a las áreas que conforman el plan de estudio de la Básica primaria, contemplada en la ley general de educación, estas se distribuyen con Intensidad Horaria de 25 horas semanales, de las cuales 2 se dedican a las clases de inglés. Es en este contexto donde se pudo llevar a cabo la investigación ya que los sujetos del estudio mostraron apertura al diálogo y manifestaron disposición para expresar sus experiencias y vivencias.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Las técnicas e instrumentos de recolección de información son los mecanismos que permiten reunir información de una manera organizada y con un objetivo específico que para el caso de la investigación cualitativa se relaciona con el contexto y los fenómenos sociales (Lifeder, 2021). La importancia de estas técnicas e instrumentos radica en que posibilitan la recolección de la información que permite cumplir los objetivos de la investigación como es el de entender la realidad o fenómeno que se aborda, por lo cual, sin ellos sería imposible llegar a la comprensión que se desea.

Por tanto, para el desarrollo de la presente investigación se implementó la entrevista en profundidad, que de acuerdo con Salinas (2013) es una técnica cualitativa y dialógica que privilegia el acceso a las narrativas, la complejidad de los procesos de comunicación y comprender los mecanismos que dan forma a la cultura. Por ello, esta técnica facilitó el diálogo con los docentes de primaria para obtener las evidencias fenomenológicas que evidenciaron cómo los participantes conciben su mundo y cómo lo explican desde sus concepciones e interrelaciones.

En este sentido, Robles (2011) afirma que este tipo de entrevistas se da a partir de encuentros directos entre el investigador y los informantes, lo que permite adentrarse en la realidad para comprender la individualidad de cada uno. Por ello, se elaboró un guion de entrevista abierta con interrogantes sobre el mundo de vida del docente que me

permitió como investigador decidir qué pregunta formular y cuándo hacerlo, de acuerdo a las particularidades de los docentes participantes.

Al ser una investigación de carácter cualitativo, la entrevista se desarrolló como un diálogo fluido con la libertad de formular, reformular y rehacer las preguntas en relación a los propósitos de la investigación. De igual modo, se permitió libertad a los docentes de expresarse espontáneamente para que pudieran sentirse que eran ellos mismos y de esta manera exponer el significado que asignan a sus experiencias. Esto en un ambiente idóneo y de una buena relación entre el entrevistador y el entrevistado que, desde la fenomenología, se requiere de un contexto real, natural para que pueda proporcionar información fiable que soporten la investigación.

En lo que respecta a la validez y confiabilidad del instrumento que, en el proceso cualitativo es clave para obtener una investigación sin sesgos y sin malas interpretaciones, se tomó como referente lo descrito por Martínez (2004) para quien la validez se enmarca un proceso riguroso para constatar el grado eficacia de la investigación y propiciar resultados imparciales para investigaciones próximas. Destaca que un estudio tiene alta validez si cuando observa, mide o evalúa la realidad, es como tal esa realidad y no algo más. (p.200). De esa manera, se establece una real relación entre el objeto abordado desde su esencia evitando parcialidades en los respectivos hallazgos. En cuanto a la confiabilidad, las investigaciones son estables, confiables, consistentes e idénticos en el tiempo y predecibles en el futuro si están orientadas “hacia el nivel de concordancia interpretativa entre diferentes observadores, evaluadores y jueces del mismo fenómeno” (p. 117). La presente investigación se apoyó en la confiabilidad interna, con el fin de reducir el error al mínimo posible al obtener la información directamente de los sujetos de la investigación seleccionados a través de las entrevistas y su confrontación con la teoría.

Procesamiento de la información

Para cumplir con los propósitos de la investigación, se siguió un proceso mediante el cual “se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones” (Martínez, 2006,

p. 70). Este procesamiento hizo posible el análisis e interpretación a través del uso de la codificación, la categorización, la estructuración y la triangulación. Gibbs (citado en Vives y Hamui, 2021) define la primera como “un proceso de análisis que consiste en identificar aquella información del texto que ilustra una idea temática relacionada con el código, presentado como abreviación de la idea temática” (p. 101). De modo que la información que ha sido recolectada pueda estructurarse de una manera organizada y entendible, pero al mismo tiempo implica una síntesis que facilita al investigador el proceso de análisis.

La categorización da lugar a que las ideas expresadas por los participantes sean comprendidas en función de los significados que estos le imprimen a los distintos aspectos de la realidad que ellos experimentan. Para Martínez (op. cit.) es tratar de clasificar cada elemento en relación con el todo, de asignar categorías o clases significativas, lo cual implica revisar el material para integrar y reintegrar las partes con el todo a medida que emergen los significados de cada una de las partes. En esta investigación se categorizaron los saberes y vivencias de los docentes como actores sociales sobre sus conocimientos y experiencias en la enseñanza del idioma inglés.

Luego se elaboró la estructuración, que consiste en la construcción o generación de un sistema integrado de esas categorías. De acuerdo con Martínez (op. cit.) es “toda observación y escrutinio de la realidad, la cual denota la preexistencia de ciertos factores estructurantes del pensamiento; ...un trasfondo u horizonte cognitivo representacional, en los cuales se inserta y que le dan un sentido”(p. 273).

En cuanto a la triangulación Sánchez, Fernández y Díaz (2021) afirman que:

...esta técnica de análisis se centra en el contrastar visiones o enfoques como una herramienta enriquecedora que le confiere a un estudio rigor, profundidad, complejidad y permite dar grados variables de consistencia a los hallazgos y a la vez permite reducir sesgos y aumentar la comprensión del fenómeno estudiado. (p. 124).

La triangulación permite que el análisis e interpretación de la información se realice de la manera más consistente posible mediante la contrastación de distintas visiones que dan lugar a encontrar puntos de convergencia, a través de los cuales se logra alcanzar un alto nivel de confiabilidad respecto a la interpretación que se hace de los resultados del estudio.

Procedimientos y fases de la investigación

La presente investigación siguió las fases del método fenomenológico descritas con anterioridad. Por ello, a continuación, se muestra cada una de ellas y los procedimientos que la integraron mediante la siguiente tabla:

Tabla 2

Fases y procedimientos de la investigación

FASE	PROCEDIMIENTO	TEÓRICO
1	Descriptiva En esta fase se buscó comprender la experiencia vivida por los docentes de inglés en primaria, desde su propia perspectiva, en situaciones reales de enseñanza. Para ello, en esta fase se implementó la entrevista en profundidad, orientada a la evocación de experiencias vividas y de epojé o reducción fenomenológica, lo cual implicó suspender juicios previos.	
2	Estructural Esta etapa consistió en identificar las estructuras significativas del fenómeno de la enseñanza del inglés en primaria desde la vivencia docente mediante: -Transcripción de las entrevistas para captar el todo. -Codificación de las unidades significativas reveladoras. -Agrupamiento en temas o núcleos de sentido según su frecuencia y relevancia. -Contraste teórico. -Triangulación.	Martínez (2004)
3	Discusión de resultados Se integraron y sintetizaron los hallazgos en un constructo teórico integrador que aportó a la didáctica del inglés en educación primaria. Se realizó desde una escritura fenomenológica reflexiva que conservó el lenguaje vivo de los participantes que permitió llegar a la teorización.	

Nota. Elaboración propia (2025).

Criterios de rigurosidad y calidad de la investigación

Una investigación de enfoque cualitativo adquiere validez si al observar una realidad, realmente se aprecia esa realidad y no otra, es decir, la investigación debe reflejar una imagen representativa de la realidad estudiada. Al respecto, Martínez (2004) refiere que el modo de vivir la realidad estudiada, de analizarla e interpretarla desde sus propias dinámicas, ayuda a superar la subjetividad y da a otros investigadores un rigor y una seguridad en sus conclusiones. También, Martínez (2006) afirma que “una investigación tendrá un alto nivel de “validez” en la medida en que sus resultados “reflejen” una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la realidad o situación estudiada” (p. 6). De modo que, la calidad de una investigación cualitativa debe superar la subjetividad por parte del investigador al vivenciarla, analizarla describirla de manera fidedigna para tener rigor en las conclusiones. En este caso, como investigador, al tener en cuenta los lineamientos de este autor, adentrarme en la realidad de la educativa de la institución educativa para conocerla la realidad y vivirla junto con los docentes del estudio me permitió dejar a un lado los sesgos y comprender la realidad estudiada tal y como es asumida por los participantes.

Para ello, al realizar las entrevistas en profundidad se hizo las respectivas transcripciones y se presentaron a los informantes junto con las interpretaciones de las mismas con la finalidad de que ellos sintieran que el texto escrito refleja lo que efectivamente quisieron transmitir, lo cual aseguró que como investigador no he distorsionado o malinterpretado la vivencia. De igual manera, durante todo el desarrollo de la investigación se mantuvo una coherencia epistemológica, teórica y metodológica tal como se ha descrito anteriormente para garantizar la credibilidad del proceso. Para ello, se llevó un registro detallado de todo el proceso investigativo con descripciones claras y exhaustivas del contexto, los participantes y el fenómeno estudiado, de tal manera que otros investigadores o lectores puedan evaluar la rigurosidad del desarrollo del estudio y su probable aplicabilidad a otros contextos con características similares.

En este mismo sentido, el estudio guiado por una orientación fenomenológica debe estar orientado hacia un nivel de concordancia interpretativa entre diferentes observadores del mismo fenómeno o de la variedad metodológica, datos o investigaciones empleados. Dado que la realidad que aquí se estudió es dinámica y compleja, la rigurosidad se logró con la obtención de información primaria cercana a la realidad y también por el uso de la triangulación, la cual de acuerdo a Patton (Citado en Benavides y Gómez, 2005) es una herramienta que confiere rigor a una investigación y garantiza la consistencia de los hallazgos. Por ello, en este estudio la información fue tomada de diferentes fuentes (informantes, referentes teóricos y visión del investigador) para garantizar su calidad, transparencia y rigurosidad.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación, se exponen las categorías que resultaron de las entrevistas aplicadas a los informantes clave, las cuales fueron transcritas y organizadas de manera sistemática para ser analizadas mediante un proceso de análisis que inició con la codificación de la información, la cual consistió en identificar segmentos, palabras o expresiones relevantes del texto. Estos códigos fueron, posteriormente, agrupados en función de su similitud conceptual, lo que facilitó la conformación progresiva de subcategorías que finalmente permitieron consolidar categorías en relación con los objetivos de la investigación. Este proceso inductivo y riguroso culminó en la delimitación de los códigos, las subcategorías y categorías y que se presentan a continuación.

Tabla 3

Categorías Emergentes

CATEGORÍAS EMERGENTES	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS
Formación docente	Trayectoria en la formación docente	Tiempo de experiencia
		Asignación institucional
		Inicio en contexto rural
	Dominio del inglés	Formación no especializada
		Formación universitaria básica
		Autoformación
Didáctica del inglés	Estrategias metodológicas	Aprendizaje paralelo
		Actividades orales y escritas
		Actividades lúdicas
	Evaluación del aprendizaje	Recursos visuales y auditivos
		Adaptación por edad
		Modalidad oral
Dimensión afectiva del docente	Reflexión crítica	Modalidad escrita
		Asignación sin formación
		Docente ideal
	Motivación docente	Proyección personal
		Ética profesional
		Compromiso ético
		Imposición curricular

Emociones en la práctica	Frustración
	Impotencia
	Satisfacción

Nota. Elaboración propia (2025)

Categoría Formación Docente

La formación de docentes en lenguas extranjeras se ha convertido en una demanda que ha ido creciendo exponencialmente con el pasar de los tiempos debido a que “el inglés se ha convertido en el idioma universal” (Rodríguez et al., 2020, p. 417) hasta el punto de posicionarse como el de mayor uso a nivel mundial, lo que ha traído consigo la necesidad de personal calificado para su enseñanza de tal forma que los ciudadanos alcancen el nivel adecuado para comunicarse en este idioma. Por ello, la escuela, como principal orientadora de saberes (Mamani, 2020), se ha dado a la tarea de formar estudiantes de alta calidad en el dominio de habilidades lingüísticas en inglés, lo cual depende en gran medida de la formación que puedan tener los profesores para orientar el proceso de enseñanza en esta área, por lo que el reto para el profesorado se hace cada vez más complejo cuando lo que se busca es garantizar que los estudiantes alcancen tales logros al terminar cada ciclo escolar.

Al respecto, Cronquist y Fiszbein (2017) afirman que es esencial que los encargados de la enseñanza del inglés sean docentes de calidad debido a que ellos son los responsables de implementar de las actividades pedagógicas, lo cual resulta determinante para lograr el progreso en los niveles de dominio de este idioma. Esto implica que los profesores tienen el reto de direccionar la enseñanza y aprendizaje de esta lengua con un nivel de calidad cada vez mayor a medida que se avanza en el proceso formativo, esto mediante el uso de los conocimientos y habilidades que como profesionales de la educación deben tener para orientar esta área específica.

En consecuencia, se requiere que los docentes que enseñan inglés desde la escuela primaria cuenten con el dominio necesario y las competencias adecuadas para que los estudiantes avancen de manera progresiva en la adquisición de habilidades lingüísticas exitosas, no solo para lograr un conocimiento conceptual del idioma, sino para alcanzar el objetivo de hacer uso funcional y contextual del mismo de acuerdo con

las necesidades personales, académicas y sociales de su realidad inmediata. En atención a esto y todo lo anteriormente expuesto, se presentan las subcategorías que conforman esta categoría.

Subcategoría Trayectoria en la formación docente

Esta subcategoría se enfoca en el recorrido que los docentes expresan tener en su formación y la manera como esta tiene influencia en sus experiencias en el aula al orientar el área de inglés. De acuerdo con sus narrativas la formación en esta lengua extranjera se construyó desde trayectorias fragmentadas y con un componente marcado por la obligación institucional y la estructura del sistema educativo como se puede observar en las siguientes afirmaciones:

Doc3 “yo no soy docente de inglés, yo soy docente de naturales”

Doc4 “Bueno, iniciaría por contarles, ante todo, que mi perfil no es de inglés, sino licenciada en ciencias sociales, sin embargo, como usted sabe, a los docentes que laboramos en primaria nos toca enseñar todas las materias y entre esas está inglés”

De acuerdo con estos testimonios, la trayectoria profesional de los docentes encargados de la enseñanza del inglés en primaria se define por una gran brecha entre su titulación universitaria y la praxis impuesta, lo que dio origen al código de la formación no especializada. El análisis de las narrativas evidencia que el ingreso a la enseñanza de esta lengua extranjera no responde a una elección vocacional ni a una preparación disciplinar previa, sino a una asignación institucional de relleno donde el perfil del educador es distinto al área que debe orientar, ya que los participantes se identifican como licenciados en áreas diferentes como "ciencias sociales" o "naturales", quienes se vieron forzados a asumir la orientación de las clases de inglés debido a que "a los docentes que laboramos en primaria nos toca enseñar todas las materias" Doc4. Para ello, ha sido necesario aplicar los conocimientos que hasta el momento han adquirido sobre la materia, lo cual es descrito por los informantes de la siguiente manera:

Doc1: “Aprendí inglés en la universidad porque era requisito de la materia que necesitaba.”

Doc2: “En mi licenciatura vi módulos de inglés ..., después retroalimenté ese inglés cuando ya me encontraba en un aula de clase.”

Doc4: “Bueno, yo aprendí... a través de pequeños cursos y capacitaciones que teníamos en donde trabajaba anteriormente, ahí nos capacitaban con un inglés básico”

Doc5: “El inglés, la verdad que yo solamente cuando me gradué de licenciada, fue que hice unos cursos como de tres meses. Íbamos lunes, miércoles y viernes, Era un requisito para graduarnos”

Como se puede apreciar, el conocimiento del inglés con el que cuentan los docentes para orientar el aprendizaje de esta lengua extranjera no fue obtenido como parte de una formación especializada, sino como requisito académico o experiencias aisladas que resultaron de su vinculación laboral. En ese sentido, los docentes asocian su proceso formativo en esta lengua extranjera como un acto que se dio en función de una necesidad momentánea y de las posibilidades que les ofrecieron las instituciones en sus programas académicos aunado al escaso apoyo que en el lugar de trabajo les han brindado, por lo que esta trayectoria no se da desde la vocación para el ejercicio de su labor en esta área.

Al respecto, Clavijo (2016) asevera que “los maestros siguen sin estar preparados para la enseñanza en aulas llenas de niños con diversas necesidades socioeconómicas y culturales y con uso de nuevas literacidades” (p. 9), lo cual muestra una realidad que, aunque haya mostrado avances en otras áreas, en el área de la enseñanza del inglés en la escuela primaria sigue siendo un aspecto crítico que impide el progreso en el aprendizaje de los estudiantes sobre esta lengua extranjera.

De igual manera, afirmaciones como: Doc1 “aprendí inglés en el colegio, en la universidad” se complementa con Doc3 “aprendí inglés buscando por mi cuenta” y Doc5 “cuando trabajé en el pueblo no se daba inglés”... pero ya cuando llegué aquí a la ciudad ... ya encontré en la primaria que se daba el inglés” develan una trayectoria fragmentada ligada a la requerimiento del momento o en función de la ubicación geográfica como el inicio en contexto rural mencionado por la informante Doc5, lo cual se convierte en un

código que revela la desigualdad territorial en la implementación de las políticas de bilingüismo e ilustra cómo la exigencia del inglés se ha dado como un fenómeno que apareció en la escuela sin contar con la preparación adecuada de los docentes, los cuales han tenido que valerse del conocimiento que, en cualquier momento, hayan adquirido o buscar lo que se necesita, de momento, para llevar al aula. Esto ha producido una formación parcial del inglés que se limita a ciertos contenidos, vocabularios o expresiones que no son suficientes para alcanzar un nivel de dominio que permita conocer la manera cómo funciona este idioma para poder usarlo y para poder enseñarlo.

En este sentido, García (2008) advierte que cuando un docente no cuenta con conocimientos suficientes sobre el funcionamiento de una lengua extranjera, el proceso de enseñanza se vuelve inadecuado. Lo que indica que el aspecto referido a la formación disciplinar del docente puede tener consecuencias positivas o negativas en su quehacer y por ello, debe sobrepasar los requisitos de un programa académico para enfocarse en el desarrollo de habilidades que permitan ejercer una labor pedagógica exitosa. Así mismo, Blanco (2023) complementa que el dominio que posean los docentes de la lengua inglesa será determinante para que los estudiantes tengan éxito o fracasen en el aprendizaje de este idioma. Esto sugiere que la ausencia de una formación sólida, al implicar una falta de dominio de ciertos contenidos y habilidades por parte del docente, limita la posibilidad de llevar a cabo prácticas pedagógicas que lleven a los alumnos a alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos.

Por otra parte, en el código de tiempo de experiencia en la asignación de la enseñanza del inglés en el nivel de primaria, con relatos de hasta 25 y 26 años en las aulas, resulta interesante que docentes con más de dos décadas de ejercicio aún expresan que "no soy docente de inglés" Doc3 y que su labor consiste en enseñar "lo poco que sabe y que va aprendiendo en el camino" Doc4. Esto muestra que esta situación ha sido sostenida en el tiempo y que no se alinea a la teoría de Palomino (2020) sobre el aprendizaje de un idioma como proceso cíclico, pues en el caso de estos docentes, el ciclo parece estancarse en acciones formativas aisladas que solo buscan remediar una situación específica, por lo que el paso de los años no les ha llevado a consolidar un conocimiento progresivo del idioma ni a desarrollar habilidades lingüísticas que les permitan mejorar sus procesos pedagógicos.

Por tanto, analizar lo anteriormente expuesto, me muestra como investigador un proceso que ha perpetuado las características de una realidad que no ha cambiado y que mantiene los mismos patrones de experiencias formativas de los docentes, las cuales se han asociado a la necesidad ocasional, la delegación de funciones y los esfuerzos individuales, que se expresan en afirmaciones como Doc5 “nos tocaba darla”... porque como nos lo asignaban”, Doc3 “en primaria suelen darnos esa asignación. Eso me ha llevado a tener que prepararme” y Doc2 “Yo me alimentaba y practicaba e investigaba”, testimonios que describen un sistema de distribución de cargas académicas que no permite llevar un proceso formativo orientado al desarrollo de competencias docentes progresivas en el área de inglés.

En consecuencia, las narrativas analizadas muestran una trayectoria formativa en el idioma inglés distribuida entre módulos universitarios, cursos cortos y autoformación que exponen un proceso fraccionado y sostenido en una especie de “vaivén” que se mueve entre la carencia cognitiva y la circunstancialidad de la labor pedagógica, lo que al ser contrastado con la teoría referencial expuesta afecta la actividad pedagógica en el aula y esto me permite, como investigador, observar una realidad llena de vacíos, intermitencias y debilidades en la enseñanza del inglés en la escuela primaria.

Subcategoría Dominio del inglés

Esta subcategoría se centra en el análisis de la formación que los informantes expresaron tener acerca del idioma inglés, específicamente en el nivel de dominio del idioma que se percibe en sus narrativas y la manera o medios que éstos utilizan para adquirir el conocimiento que emplean para orientar los contenidos que luego abordan en las aulas. Para ello, es necesario tener en cuenta el análisis de la subcategoría anterior en la que se pudo ver que los docentes adquirieron sus conocimientos sobre el idioma inglés solo en momentos específicos que les fue necesario, ya sea para aprobar materias en el colegio o en la universidad y según la necesidad que impone tener la asignación de esta área en la escuela. Esto refleja una formación dada en momentos aislados, lo que no les permitió tener una un dominio del inglés con el que se sintieran satisfechos o

con las bases necesarias para enseñar este idioma en la escuela. Así se puede percibir en las siguientes afirmaciones:

Doc2 "... tuve conocimiento de algunos temas de inglés con mi tutor"

Doc4 "...Yo aprendí lo poco que se...ahí nos capacitaban con un inglés básico"

Doc5 "cuando me gradué de licenciada ..., pero ahí fue poco lo que se aprendió... pero no fue en realidad que aprendimos tantas cosas"

Doc1 "lo manejo a nivel escrito, a nivel de lectura, pero a nivel de pronunciación muy poco"

De acuerdo con las opiniones suministradas, los docentes consideran tener un nivel bajo en el dominio del inglés como consecuencia de una formación universitaria básica, por lo que cuentan con un conocimiento parcial de algunos temas y lo que, escasamente, logran saber se reduce a aspectos relacionados con la escritura y la lectura con reconocimiento explícito de la debilidad en pronunciación y oralidad. Ante esto, Krashen (1981) afirma que los estudiantes mejoran el dominio de un nuevo idioma si a medida que avanza se incluyen estructuras que están por encima de su nivel actual de competencia, y que tiende a volverse progresivamente más complejo. Sin embargo, la realidad revelada por los informantes muestra que sus habilidades lingüísticas en esta lengua extranjera son muy reducidas y no progresan con el tiempo, lo cual no permite que los docentes tengan un nivel por encima de los estudiantes, sino lo que se requiere para una situación específica, lo cual no se espera de un maestro que, desde el rol, intenta llevar a los alumnos a un nivel de mayor complejidad en sus conocimientos y habilidades a medida que avanzan los procesos.

Al respecto, Monroy y Patiño (2022) afirman que:

...antes de pensar en mejorar el nivel de inglés de los alumnos de instituciones educativas, es necesario centrarse en fortalecer las habilidades lingüísticas de los profesores en formación y en servicio para que tengan las habilidades suficientes para enseñar el nivel B1 esperado a sus alumnos. (p. 87).

Desde lo expuesto por el autor, se puede afirmar que si los docentes no cuentan con un nivel de dominio mayor que el de los estudiantes, estos no pueden contar con la posibilidad de mejorar sus conocimientos y habilidades para el dominio de una lengua extranjera, ya que las clases se limitan a contenidos escasos, limitados y desarticulados, lo que no permite lograr un conocimiento adecuado del idioma y por tanto, los contenidos abordados en el aula solo se reducen a un relleno que solo busca cumplir con los requerimientos de un plan de área. Por ello, los docentes participantes, al reconocer el escaso conocimiento que tienen del idioma y que, aun así, deben enseñarlo, recurren a distintos mecanismos para suplir la necesidad momentánea de una clase como se puede ver en las opiniones que se muestran a continuación:

Doc1 “puesto que como tengo la carencia, entonces debo buscar ayudas que hagan que estas falencias no sean tan evidentes”

Doc2 “uno de los desafíos a los que enfrento a diario es la búsqueda de contenido que debo entender yo primero para poderlo enseñar a los estudiantes”

Doc3 “Primero, yo consulto en Google y bajo”

Doc4 “guiándome del celular, que ahí están muchas clases o libros, así es lo que aprendo de este idioma” “Primero aprendo yo y después les enseño a ellos. O sea, a través del celular yo escucho clases, videos, tutoriales y voy escribiendo”

Doc5 “Busco los temas y las actividades de inglés en libros, internet, con cartelera y así ayudándome un poco porque la verdad que no es muy fácil dar el inglés”

Doc6 “uno va aprendiendo junto con los niños”

Estos relatos muestran que, ante las debilidades que reconocen tener y para poder responder a su labor de enseñanza, los docentes optan por la autoformación como una estrategia individual mediante la cual intentan llenar los vacíos de su perfil profesional, por lo que recurren a fuentes de información no académicas y dispersas como muestra la narrativa docente, saturada de referencias a la búsqueda autónoma en plataformas digitales, donde "primero, yo consulto en Google" Doc3 o "a través del celular yo escucho clases, videos, tutoriales" Doc4. Además, la afirmación “uno va aprendiendo junto con los niños” Doc6 revela un aprendizaje paralelo al proceso de enseñanza que

desarrollan en la escuela, ya que se ven obligados a buscar por su cuenta el conocimiento de las temáticas que deben orientar, lo que muestra que los profesores cuentan con una formación que responde a una necesidad y no a la calidad que se requiere para que los estudiantes logren tener un aprendizaje significativo.

Al respecto, Chomsky (2007) planteó que los niños no aprenden idiomas simplemente por instrucción, sino que tienen una disposición natural para un lenguaje instintivo, cuya manifestación accidental se desencadena por el input (entrada) que reciben de la comunidad lingüística concreta en la que crecen. En el contexto descrito por los docentes, los estudiantes se encuentran recibiendo un input escaso y reducido que no les permite despertar tal disposición por el aprendizaje del idioma debido, precisamente, a que los profesores tampoco cuentan con la formación suficiente para causar este efecto en los estudiantes.

En relación a esto, Álvarez (2019) señala que la enseñanza de una lengua extranjera se convierte en una plataforma favorable para la formación cultural e intercultural. (p. 226) y Cifuentes et al. (2024) aseguran que “el dominio del inglés fomenta la comprensión intercultural y promueve experiencias positivas para los huéspedes internacionales, mejorando así la imagen y reputación de los destinos turísticos y las empresas del sector”. (p. 5). Sin embargo, la falta de formación adecuada de los docentes no responde a los propósitos educativos de formar ciudadanos competentes para desenvolverse exitosamente en la sociedad, debido a que el proceso pedagógico que orienta el aprendizaje del inglés se desarrolla mediante una forma genérica y escasa que no le permite a los estudiantes hacer uso de la plataforma favorable para lograr las habilidades lingüísticas necesarias para la comprensión intercultural que se espera que los estudiantes desarrollen desde la escuela.

En este mismo sentido, García (2008) afirma que entre los factores que afectan la enseñanza del inglés se encuentra el dominio disciplinar del docente, pues cuando este dominio solo se limita a una preparación enfocada en el abordaje de un contenido que no sobrepasa la implementación a una clase, este se desarticula de los siguientes y por consiguiente, no se fundamenta una base sólida para el aprendizaje del idioma y el manejo de estructuras más complejas a medida que avanza el proceso formativo de los estudiantes.

Por tanto, al tener en cuenta todo lo anteriormente dicho, a continuación, se muestra la representación de la categoría formación docente y las subcategorías que la integran en la figura 2.

Figura 2 Categoría Formación Docente



Fuente: elaboración propia (2025)

De esta manera, esta categoría nos muestra que la formación de los docentes en el idioma inglés en la Institución Educativa Comunal de Versailles se ha dado como un proceso discontinuo, de escasez cognitiva sobre el idioma y, en consecuencia, marcado por la falta de dominio de temáticas que solo se preparan y organizan para responder a un momento específico, por lo que no se logra consolidar competencias básicas de oralidad y pronunciación, las cuales generan inseguridad en la práctica originada por las limitaciones que son reconocidas por los mismos informantes.

Por tanto, al contrastar lo dicho por los informantes con lo planteado por los teóricos, se evidencia que la trayectoria docente y el dominio del inglés son dos dimensiones complementarias que develan la debilidad de la enseñanza del idioma en primaria. Los relatos muestran que los maestros se acercaron al inglés de manera fraccionada y que su formación no les permite consolidar las competencias básicas

mínimas que se requieren para orientar esta área en el nivel de primaria. La teoría, por su parte, insiste en que el dominio docente es determinante para el éxito de los estudiantes (Blanco, 2023; García, 2008; Cronquist y Fiszbein, 2017), lo que me permite reflexionar en que la situación actual se encuentra influenciada por distintos factores, entre los cuales se encuentra una política educativa que propicia tales condiciones.

De esta manera, como investigador considero que la enseñanza del inglés en primaria no puede seguir supeditada a trayectorias improvisadas ni a formaciones superficiales o momentáneas. Así, la evidencia de las narrativas y la teoría me llevan a considerar que se requiere una política de formación continua, con lineamientos claros y coherentes con la realidad del contexto, acompañamiento institucional y estrategias para fortalecer la competencia lingüística de los docentes, ya que de esta manera se puede garantizar que la enseñanza del inglés en primaria responda a criterios de calidad.

Categoría didáctica del inglés

La didáctica, que de acuerdo con Escribano (2004) se asocia etimológicamente con la labor de enseñar, instruir, explicar, hacer saber o demostrar, en esta categoría se relaciona directamente con el quehacer de los docentes en el aula y apunta al modo y la manera como el docente desarrolla los contenidos en la interacción diaria con los estudiantes, lo cual es un aspecto importante en el que se enfocan los hallazgos de este estudio. Sin embargo, tal y como señala Moreno (2011), las particularidades de cada disciplina crearon la necesidad de distinguir el tipo de didáctica que se maneja en cada una de ellas, lo cual es lógico, puesto que no es lo mismo enseñar matemáticas que enseñar inglés.

Por ello, Salamanca y Ramírez (2020), apoyados en distintos autores, explican la didáctica del inglés desde un triángulo didáctico en el que el docente se ubica en un vértice que implica una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza que enriquecen la comprensión que el docente hace de su disciplina. Esto implica que el docente no solo debe limitarse a al abordaje de determinados contenidos en el aula, sino que debe comprender claramente la manera como se estructura el conocimiento que pretende

enseñar para poder entender la forma más adecuada de cómo enseñarlo, según las características de su contexto y las particularidades de los estudiantes.

Es por ello que, para comprender la reflexión que hacen los docentes sobre la enseñanza del inglés en el nivel de primaria, esta categoría abarca los testimonios que los informantes aportaron respecto a la manera como orientan el aprendizaje de este idioma en el contexto de su realidad pedagógica, los métodos con los que se asocian las estrategias utilizadas en las clases, así como las concepciones que les llevan a optar por ellas y, en función de ello, seleccionar determinados materiales de uso didáctico. Estos aspectos, aunados con otros factores que se explican más adelante, permitieron comprender el significado que le dan, como producto de sus experiencias, al acto de enseñar esta lengua extranjera. Por tanto, a continuación, se muestran las subcategorías que conforman esta categoría de la didáctica del inglés.

Subcategoría estrategias metodológicas

Las estrategias metodológicas, según Medina (2017), “permiten identificar principios, criterios y procedimientos que configuran la forma de actuar del docente en relación con la programación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.” (p. 126). Esto muestra la importancia del desarrollo metodológico que hace el docente desde el diseño de las actividades hasta su evaluación para alcanzar los objetivos pedagógicos planteados. Este aspecto tiene tal relevancia en la enseñanza que Jackson (2020) afirma que, de la manera como el docente desarrolla su clase depende que el estudiante tenga o no conflictos en su aprendizaje, lo cual muestra que, tanto la enseñanza como el aprendizaje no actúan como procesos aislados que son desarrollados por el rol de uno u otro actor en el ámbito escolar, sino que son interdependientes y sus acciones se entrelazan entre sí como unidad inseparable para poder lograr los propósitos educativos que se han establecido.

No obstante, los docentes juegan un papel importante en el desarrollo de las estrategias metodológicas, ya que en ellos recae la responsabilidad de la implementación de las actividades pedagógicas y es lo que hará que los estudiantes mejoren los niveles de dominio del inglés (Cronquist y Fiszbein, 2017). Tal responsabilidad implica que el

docente no debe desarrollar un proceso improvisado o que solo se sitúe en la necesidad del momento, sino en la calidad del mismo y en la mejora continua en los aprendizajes de esta lengua extranjera.

Sin embargo, al hablar de las responsabilidades que tiene el docente en la implementación de sus actividades pedagógicas, es necesario considerar lo dicho por Schütz (1974) quien, afirma que la acción es una conducta humana proyectada por el actor de manera autoconsciente, motivada, proyectada y dotada de propósito, lo cual indica que las acciones del docente inician en su mente y sus propias concepciones son las que dan sentido y origen a las mismas, por ello, lo expresado por los informantes muestran que la didáctica que utilizan en clases inicia en sus mentes, desde la concepción de lo básico, tal como se puede observar en las siguientes afirmaciones:

Doc4 “uno en primaria enseña lo básico” ... “yo les estoy enseñando lo básico”

Doc5 “lo básico como los números, las vocales y eso”

Doc2 “el tema que les estoy enseñando en inglés, de algunas cuantas palabras”

Las expresiones de los docentes sobre el nivel conocimientos, contenidos y actividades que deben implementarse en el área de inglés en el nivel de primaria se reduce a “lo básico”, lo cual muestra que el concepto que tienen los informantes sobre la enseñanza del inglés se enfoca en un proceso en el que solo se busca aprendizajes limitados a través de contenidos mínimos y aislados. Al contrastar esto con lo dicho por Lenneberg (1975), quien propone el concepto de “periodo crítico” con el cual sugiere que durante la infancia los niños muestran mayor receptividad y eficiencia para adquirir un idioma, pero a medida que los años pasan esta habilidad se vuelve más difícil, es evidente que al enseñar inglés en primaria en el contexto estudiado se actúa de manera contraria a las etapas de desarrollo de niños y niñas al no tener en cuenta las edades en las que mejor pueden aprender un idioma.

En este mismo sentido, McLaughlin (1978) (citado en Hashemi y Azizinezhad, 2011), considera que los niños tienen potencial para adquirir y aprender una lengua extranjera e incluso la aprenden más rápidamente que aquellos que la aprenden después de la pubertad. Esto implica que los docentes de inglés en primaria deben implementar

estrategias metodológicas en sus clases que permitan que sus estudiantes alcancen niveles altos en el dominio de esta lengua. No obstante, las narrativas de los docentes participantes del estudio revelan una realidad contraria a la teoría y pone de manifiesto que la reflexión que hacen del área que orientan no está relacionada con los fundamentos teóricos que la sustentan, por lo que no se ubican en el vértice del triángulo didáctico del que nos habla Salamanca y Ramírez (2020).

Como consecuencia, las estrategias metodológicas implementadas por los docentes de primaria para la enseñanza del inglés se enfocan en el desarrollo de actividades que propician una didáctica que pone límites a la construcción de aprendizajes espontáneos y progresivos, como se puede ver en los siguientes testimonios:

Doc2 “por ejemplo un dialogo, ellos lo repiten y cuando ellos ya lo memorizan lo presentan delante de sus compañeros” ... “después de explicarles, que ellos repitan constantemente, la escriban y la pronuncien” ... “Después también en el tablero con transcripciones”.

Doc3 “para que ellos puedan concentrarse y repetir lo que dice el vídeo” ... “juegos de palabras en inglés y en español”

Doc4 “indicarles a ellos la pronunciación exacta de lo que se les va a dictar”

Doc6 “Me llena de alegría cuando participan, repiten palabras nuevas”

Como se puede apreciar, las actividades orales y escritas, como primer código de esta subcategoría, ponen de manifiesto una fuerte inclinación hacia prácticas de corte tradicional que se centran en la repetición, la memorización y la traducción. A pesar de las intenciones de fomentar diálogos, estos son realizados de forma memorizada mediante la repetición, lo que sugiere que la producción oral se centra en la reproducción mecánica de sonidos sin una construcción llena de significado. Así, la praxis se reduce, a menudo, a ejercicios de bajo nivel cognitivo como sopas de letras, completar palabras, relacionar, la práctica de diálogos que tienen el calificativo de cortos, o la transcripción de contenidos en el tablero.

Respecto a lo dicho, las estrategias con estas características se relacionan con métodos o modelos basados en teorías conductistas, sobre los cuales Muñoz (2010), afirma que:

El alumno es visto como un ser pasivo, receptivo, a quien hay que transmitirle conocimientos. Se fomenta un conocimiento memorista, verbalista y repetitivo, manejado y controlado por el profesor. (...). La educación es, entonces, la acción que el maestro ejerce sobre el estudiante y está sujeta al control, al condicionamiento y al refuerzo. El refuerzo del aprendizaje puede ser negativo (castigos, notas bajas, llamados a los padres, etc.) o positivo (notas altas, estímulos verbales, caritas felices, etc.) (p.73).

Desde este punto de vista, la enseñanza del inglés en el contexto descrito no le permite al estudiante aportar y construir activamente su propio conocimiento, sino que actúa como un agente receptor de información y datos, los cuales no puede usar con propósitos reales o hacerlos parte de sus experiencias, ya que, el enfoque que caracteriza las actividades implementadas por los docentes, en las que los alumnos tienen la oportunidad de usar este idioma, se relaciona con la descripción del Método Audio-Lingual, en el cual, según Castillo (2015), se privilegia la memoria y la repetición. Además, se asocian con el Método de Traducción Gramatical descrito por Richards y Rodgers (1986), enfocado en la interiorización de reglas y la escritura con poca atención a la interacción comunicativa, por lo que la lengua se presenta, entonces, como un objeto estático al ser memorizado y no como una herramienta viva de comunicación.

En lo concerniente a ello, Salmon (1998) destacó en sus investigaciones que los patrones tradicionales centrados en la transmisión unilateral de conocimientos del docente al estudiante eran la razón de las numerosas dificultades para aprender una segunda lengua. La opinión del autor muestra que, este tipo de metodologías tradicionales tienen repercusiones en los procesos educativos que los hacen más difíciles e impiden que los estudiantes alcancen logros satisfactorios en sus aprendizajes, como considera Peña (2024), quien puntualiza que los estudiantes deben adquirir habilidades lingüísticas satisfactorias en inglés que les ayuden en su formación académica.

Como segundo código tenemos las actividades lúdicas, las cuales aparecen en el discurso como un elemento conceptualmente ambiguo que a menudo es confundido con

el simple entretenimiento o la manualidad escolar, como se puede apreciar en las siguientes narrativas:

Doc3 “La estrategia que utilizo es trabajar con juegos, juegos de palabras en inglés y en español... juegos de manos usando papeles, colores, témpera, porque a veces rellenos los números en inglés para hacer que ellos se concienticen de aprender este idioma”

Doc5 “se hacen dibujos en el taller, y los niños dibujan”

Doc6 “un aprendizaje mediante la lúdica, utilizando como estrategia el juego, canciones, dibujo. Por ejemplo, enseñarle los colores con canciones y actividades de pintura”

Doc1 “tratamos de que la clase de inglés sea una clase amena, una clase divertida”

Al analizar estas opiniones, es necesario tener en cuenta que, si bien Barragán y Colcha (2019) sostienen que el docente debe planificar clases divertidas y pertinentes, en la práctica observada, aunque se evidencia un intento por desarrollar clases lúdicas y creativas, lo lúdico se asocia frecuentemente en acciones motrices básicas como colorear, dibujar, pintar y cantar, más que en el juego y la diversión con fines lingüísticos comunicativos. Por tanto, existe una desconexión entre las actividades planteadas y el proceso cognitivo del idioma, debido a que el inglés se convierte en un elemento temático para realizar actividades artísticas y entretenedoras que se desenfocan del aprendizaje significativo de la lengua. Así, este componente lúdico y creativo parece funcionar más como una estrategia de gestión de aula para mantener el orden y la motivación en grupos numerosos, que como una metodología efectiva para el desarrollo de competencias comunicativas complejas.

En cuanto al código de recursos visuales y auditivos, los relatos de los informantes muestran el uso de herramientas que permiten la exposición al idioma sin requerir la producción oral del maestro en tiempo real, tal y como se puede observar en los siguientes relatos:

Doc1 "Utilizo estrategias auditivas, estrategias audiovisuales, puesto que como tengo la carencia, entonces debo buscar ayudas que hagan que estas falencias no sean tan evidentes. Los videos con el audio y las pronunciaciones, grabarlos, que ellos mismos escuchen"

Doc4 "celular, ante todo, el celular, un proyector, láminas o dibujos en el tablero"... "traigo una grabación, traigo a través del parlante para poder indicarles a ellos la pronunciación exacta de lo que se les va a dictar".

Doc5 "también con videos porque en estos días vimos una clase de inglés en video"

Al analizar estas afirmaciones, se observa una instrumentalización de la tecnología que tiene una doble función: por un lado, atraer la atención de los estudiantes a quienes, ya es bien sabido, les agrada todo aquello que es digital y, por otro, asegurar una exposición correcta al input lingüístico que el docente no puede garantizar por sí mismo. Sin embargo, esta estrategia lleva a convertir la clase en una experiencia que se limita solo al consumo de contenidos digitales en una clase si no existe un uso funcional del idioma, situación que se alinea con lo expuesto por Muñoz (2010) sobre modelos donde el alumno es visto como un ser receptivo. De esta manera, cuando la tecnología es utilizada en la clase, parece no ser vista como un apoyo pedagógico, sino como un vehículo principal de la instrucción o fuente primaria de conocimiento, lo que ubica al docente, en estos casos, como un facilitador de recursos obtenidos frecuentemente de plataformas como Google.

La adaptación por edad y nivel, otro código relevante, se aborda desde una perspectiva intuitiva, que no muestra una progresión curricular estructurada que aumente cada vez más los niveles de complejidad en el desarrollo de habilidades lingüísticas como orientan los referentes curriculares para el aprendizaje de lenguas extranjeras tanto en el ámbito internacional como en el contexto colombiano, así se puede ver en las siguientes opiniones de los informantes:

Doc1 “sobre todo para los saludos. En primero hacen los buenos días, los buenos tardes, las buenas noches con materiales reciclados, dibujos, carteleras” ... “En quinto hay metodología con la cual no puedo trabajar sola porque no la manejo.”

Doc3 “Yo trabajo con niños, con niños de primero hasta quinto grado. Con los niños primero y segundo se trabaja con colores y dictándoles palabritas pequeñas para que ellos vayan conociendo y en tercero a quinto ya son vídeos, juegos, juegos de manos usando papeles, colores, témpera, porque a veces rellenamos los números en inglés para hacer que ellos se concienticen de aprender este idioma”... “Primero, yo consulto en Google y bajo vídeos, o sea, que sean adaptados para ese grado, para primaria, tanto primero y segundo videos cortos y acá en tercero a quinto son vídeos un poquito más larguitos y sencillos para que ellos puedan concentrarse y repetir lo que dice el vídeo.”

Doc4 “Por lo menos, en el tercero de primaria no se adelantan muchas conversaciones, sino puras palabritas, dibujos, esas cosas”

Doc5 “de acuerdo con el grado que tengo, primero, segundo, o tercero. Consigo, por lo general, busco dibujos, saco copias para trabajar, o si no, se hacen dibujos en el taller, y los niños dibujan y colocan los nombres, por ejemplo, si es el cuerpo humano, donde quedan los ojos, como se escribe, ojo en inglés, brazo, mano, así”

La diferenciación pedagógica descrita por los participantes es rudimentaria, ya que, para los grados inferiores, primero y segundo, se trabaja con "palabritas pequeñas", colores y saludos, mientras que para los grados superiores, es decir, de tercero a quinto, no se ve que aumente la complejidad en las actividades para el uso comunicativo del idioma, sino que se siguen actividades de asociación, escritura y repetición de vocabulario, aunque los videos mencionados sean ligeramente más extensos. No obstante, esta progresión no parece seguir una lógica de avance en la complejidad cognitiva como la sugerida por Krashen (1981), quien propone incluir estructuras progresivamente más complejas para que los estudiantes avancen en su dominio del nuevo idioma. Por el contrario, la complejidad a menudo obstaculiza al docente, quien confiesa que su frustración aumenta en grados superiores porque "En quinto hay metodología con la cual no puedo trabajar sola porque no la manejo" Doc1. Esto revela que la adaptación curricular está limitada por el bajo dominio que tiene el docente sobre

el idioma, lo que impide que los estudiantes alcancen niveles superiores de desempeño simplemente porque el profesor no puede guiarlos más allá de temáticas básicas.

Al analizar las estrategias empleadas por los distintos participantes, se observa que, aunque comparten la falta de formación en el idioma, sus enfoques difieren en la actitud hacia la tecnología y los materiales utilizados, ya que los informantes Doc 1, Doc 3 y Doc 4 muestran una inclinación hacia el uso de recursos digitales como videos, plataformas y dispositivos tecnológicos para suplir su debilidad en torno a la pronunciación, mientras que los informantes Doc2 y Doc5 se adhieren a prácticas más tradicionales centradas en el libro guía, las fotocopias y el tablero. Estas diferencias podrían explicarse por la brecha generacional o la disposición individual hacia la autoformación digital, pero en ambos casos el resultado converge en una enseñanza gramatical y léxica descontextualizada.

Estos hallazgos, al ser contrastados con la teoría, evidencian una contraposición entre el deber pedagógico y la realidad del aula. Mientras que autores como Juan y García (2013) enfatizan en la necesidad de planificar procedimientos acordes al nivel del alumno que sean expresados de forma clara, Muñoz (2010) aboga por el desarrollo conjunto de las cuatro habilidades lingüísticas, lo expresado por los informantes muestra una enseñanza fragmentada y unidireccional. En ese sentido, la falta de formación en el área de inglés obliga al docente a acudir a métodos que le permiten mantener el control, como la copia y la repetición para evitar situaciones comunicativas abiertas e impredecibles que podrían exponer su escaso dominio del idioma. Así, el docente aprende el contenido antes de enseñarlo, como admite una participante: "Primero aprendo yo y después les enseño a ellos... voy escribiendo... y les explico la pronunciación, no tan exacta, pero sí más o menos acercada" Doc4, lo cual compromete la calidad del input que, según Chomsky (2007), es vital para desencadenar la disposición necesaria para aprender el idioma.

En esencia, la subcategoría de estrategias metodológicas revela una realidad donde la enseñanza del inglés en primaria se fundamenta en la voluntad individual y el autoaprendizaje de los docentes, quienes tienen la concepción de que enseñar esta lengua extranjera en este nivel se reduce al abordaje de contenidos básicos. Los hallazgos, entonces, me llevan a la conclusión de que las estrategias no se seleccionan

por su idoneidad para el aprendizaje del inglés, sino por su facilidad para el docente no formado en el idioma y que el uso de la traducción, repetición y la memorización de vocabulario aislado son empleados no porque los docentes los considere eficaces, sino porque son las únicas herramientas que les permiten gestionar la clase dentro de sus límites de conocimiento de esta lengua. Así mismo, las actividades lúdicas y el uso de tecnología son usados para suplir la ausencia de competencias comunicativas docentes, lo que resulta en un aprendizaje superficial y fragmentado y que, a su vez, convierte la enseñanza, en palabras de uno de los entrevistados, en un acto de "hacer lo que mejor puedo" Doc4.

Subcategoría evaluación del aprendizaje

La evaluación es un elemento inherente al proceso educativo que permite mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta es definida por Gómez (2006) como un conjunto de acciones deliberadas y contextualizadas que permite conocer el nivel de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes y que brinda información oportuna y confiable para identificar los elementos que interfieren en los procesos de enseñanza y aprendizaje de tal manera que se pueda reflexionar en torno a ellos para mejorarlos y reorientarlos de manera permanente. El autor aleja la evaluación de la visión tradicional que la reduce a la medición de resultados o a la verificación de contenidos memorizados y la concibe como una práctica situada que depende de las condiciones reales del aula, de las características de los estudiantes y de las decisiones pedagógicas del docente para mejorar los procesos.

En este sentido, la evaluación del aprendizaje de una lengua extranjera debe abarcar de manera integral la valoración de todas las habilidades básicas de un idioma que son hablar, leer, escribir y escuchar, en aras de fortalecerlas con fines comunicativos y funcionales del idioma en relación al entorno y las necesidades formativas de los estudiantes. Sin embargo, la evaluación del aprendizaje del inglés en este contexto se desarrolla desde la ontología del docente quien reconoce su realidad en torno a la carencia de competencias comunicativas en el idioma, lo que le lleva a limitar la evaluación a la modalidad escrita y oral como se observa en los siguientes relatos:

Doc1 “Bueno, es difícil uno evaluar, enseñar algo que tú no sabes o que no te gusta. Entonces es bastante complicado... y el nivel de calificación no sería muy alto porque no puedo calificar algo positivo porque no estoy preparada para enseñar inglés.”

Doc2 “Me gusta mucho evaluarlos oralmente, primero practico con ellos, por ejemplo, un dialogo, ellos lo repiten y cuando ellos ya lo memorizan lo presentan delante de sus compañeros y allí les califico y les corrijo. Después también en el tablero con transcripciones.”

Doc3 “Se hace de manera escrita para que ellos se adapten o aprendan más del idioma inglés.”

Doc4 “Bueno, yo los evalúo, a través de, que ellos por lo menos, traten de pronunciar, de pronunciar no a la perfección, pero sí que se les escuche algo de lo que ellos hayan aprendido. Por lo menos, si damos un vocabulario en clase sobre, por ejemplo, las frutas, ellos se lo aprenden y después se los pregunto y así ellos van pronunciando. Y también, exámenes escritos, claro, ya sea durante el periodo o ya en las últimas semanas que se hace el examen final estilo prueba Icfes.”

Doc5 “Colocamos evaluaciones de forma oral, bueno, también escrito, con dibujos, con talleres”

Doc6 “Evaluación oral, escritas donde saluden, digan su nombre, colores o partes de su cuerpo”

En primera instancia, surge el código de modalidad escrita, como una de las maneras mencionadas por los informantes para valorar el avance de los estudiantes en el área de inglés. El análisis del discurso evidencia que la forma de evaluación privilegiada es aquella que está acorde al dominio del inglés que tenga el docente, por lo que se hace énfasis en actividades escriturales de vocabulario, relación, transcripción en el tablero o exámenes estilo prueba Icfes, lo que permite al profesor ejercer un control objetivo sobre errores y aciertos de escritura sin exponerse a la incertidumbre de la interacción oral espontánea en el aula.

De este modo, la tendencia hacia privilegiar actividades de tipo escrito, se asocia con la descripción del Método de Traducción Gramatical de Richards y Rodgers (1986),

donde se hace énfasis en la lectura y la escritura con poca o ninguna atención al *speaking* o *listening*; así, la evaluación se convierte en la verificación de la capacidad del estudiante para codificar y decodificar signos visuales que desplazan la naturaleza del idioma como herramienta comunicativa hacia un escenario de actividades mecánicas, vocabulario escrito y de memoria visual donde.

Por otro lado, la evaluación en la modalidad oral, otro código importante dentro de esta subcategoría, se presenta no como un acto de comunicación, sino como una acción conductista basada en la memorización y la repetición mecánica de guiones preestablecidos, puesto que los docentes describen prácticas donde "*practico con ellos... un dialogo... cuando ellos ya lo memorizan lo presentan... y allí les califico*" Doc2, lo cual reduce la oralidad a la reproducción fonética de sonidos desprovistos de intención comunicativa real, lo cual se relaciona con lo comentado por Muñoz (2010) sobre el fomento de un conocimiento memorista, verbalista y repetitivo.

Además, al momento de evaluar, la ansiedad del docente frente a la corrección fonética se hace evidente, lo que lleva a situaciones donde la calificación se otorga por el intento más que por la precisión, al admitir criterios como "*traten de pronunciar... no a la perfección, pero sí que se les escuche algo*" Doc4, o al confesar una inseguridad para juzgar el desempeño oral de los estudiantes, al punto de dejar el resultado "en nombre de Dios" Doc3 ante la duda de si la pronunciación enseñada es correcta o errónea.

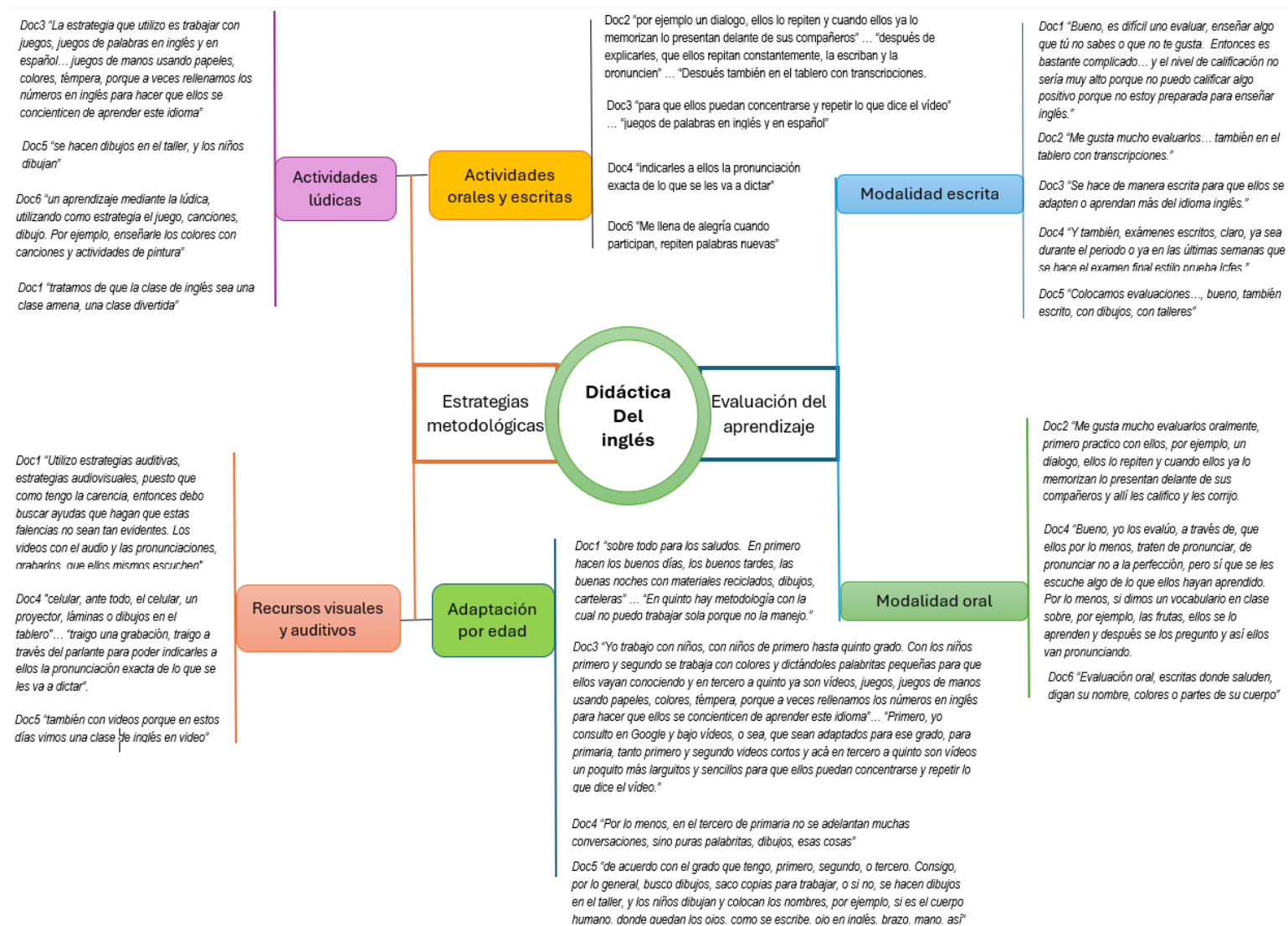
Una vez más, la relación teórica con el conductismo se hace evidente en este apartado, pues la evaluación descrita se centra en el producto observable y la respuesta condicionada más que en el proceso cognitivo o la competencia pragmática. Al respecto, Castillo (2015) señala que el conductismo se enfoca en la respuesta del alumno, lo que limita el proceso a un condicionamiento que se refleja en evaluaciones tipo prueba Icfes, verificación de vocabulario aprendido o ejercicios de respuesta cerrada que no requieren construcción de significado.

En consecuencia, esta dinámica evaluativa revela una brecha entre la teoría que sugiere el desarrollo de habilidades lingüísticas satisfactorias en inglés (Peña, 2024) y una praxis evaluativa que se centra en la recolección de evidencias de bajo nivel cognitivo, ya que el docente es consciente de su bajo nivel de dominio de la lengua, lo cual se refleja en afirmaciones como "es difícil uno evaluar, enseñar algo que tú no

sabes" Doc1, por lo que el docente opta por evaluar lo que puede medir como vocabulario y ortografía y deja de lado lo que no puede dominar como la fluidez y la entonación, lo que lleva a una actividad evaluativa que certifica saberes fragmentados y escasos para la interacción comunicativa real mediante el uso del idioma inglés.

Todo lo que anteriormente se ha expresado sobre esta categoría se encuentra reflejado en la figura 2 que se muestra a continuación:

Figura 3 Categoría Didáctica del inglés



Nota. Elaboración propia (2025)

La categoría didáctica del inglés, conformada aquí por las subcategorías estrategias metodológicas y evaluación del aprendizaje, revela una praxis pedagógica orientada fundamentalmente, al desarrollo de temáticas y actividades de baja complejidad que no sobrepasen el bajo dominio lingüístico de los docentes más que al desarrollo efectivo de la competencia comunicativa del estudiante, lo que muestra que los profesores no se ubican en el vértice del triángulo didáctico correspondiente al docente, mencionado por Salamanca y Ramírez (2020), en el que su rol implica favorecer aprendizajes significativos en esta lengua extranjera. Esta dinámica hace del aula en un espacio donde la lengua no es utilizada como un vehículo vivo de interacción social, lo cual se aleja de los principios del enfoque comunicativo y reduce el proceso de enseñanza a una transmisión unidireccional de contenidos.

Así mismo, la convergencia entre una metodología basada en la repetición mecánica y unos instrumentos de evaluación centrados en la memorización evidencia la persistencia de modelos conductistas que el discurso teórico contemporáneo propone superar en los procesos formativos de una lengua extranjera. Así, la práctica pedagógica, aquí evidenciada, opera bajo la lógica del condicionamiento operante descrito por Castillo (2015), donde el estudiante es recompensado por la reproducción fiel de un input estático sin requerir procesamiento cognitivo profundo ni construcción de significados lingüísticos.

De este modo, esta alineación entre la forma de enseñar y la forma de evaluar impone una limitación en el avance cognitivo de los estudiantes de primaria, quienes según McLaughlin (1978) (citado en Hashemi y Azizinezhad, 2011) tienen un mayor potencial para adquirir y aprender una lengua extranjera, ya que, aunque los docentes intentan hacer clase lúdicas y creativas, estos aspectos son confundidos con la labor manual de colorear o recortar y la evaluación se enfoca en la capacidad de retener léxico a corto plazo, lo que expone a los alumnos, como afirma Muñoz (2010) a un conocimiento memorista y verbalista que no puede transferirse a contextos reales o generar la comprensión intercultural que, según Cifuentes et al. (2024), puede lograrse mediante el dominio del inglés.

Así pues, la categoría Didáctica del inglés emerge en este contexto como un proceso donde la falta de saber disciplinar determina y limita tanto el método de enseñanza como la valoración del aprendizaje. Además, la dependencia de los recursos como el libro guía, el video descargado y la transcripción en el tablero constituye un mecanismo pedagógico desprovisto de interacción comunicativa. Por tanto, como investigador puedo concluir que no existe una didáctica de la lengua extranjera que se ajuste a la teoría contrastada, sino una gestión de actividades escolares temáticas en torno al inglés que guarda relación con lo expuesto por de García (2008) respecto a la imposibilidad de generar un proceso de enseñanza adecuado cuando el docente desconoce el funcionamiento intrínseco de la lengua que pretende enseñar.

Categoría Dimensión afectiva del docente

La labor docente se considera parte fundamental del proceso educativo, tanto así que la UNESCO (2015) considera que “para que la educación pueda contribuir a la plena realización del individuo y a un nuevo modelo de desarrollo, los docentes y demás educadores tienen que seguir siendo agentes esenciales” (p.57). Esta relevancia no solo se centra en aspectos cognitivos o pedagógicos, sino en su dimensión afectiva, ya que esta se encuentra presente en su ser y hace parte inherente del acto educativo al tener en cuenta que “las interacciones entre profesor y alumnos y entre los propios alumnos generan emociones, sentimientos y actitudes hacia sí mismos, hacia los demás y hacia la materia objeto de estudio” (García, 2009, p. 5), por lo que esta dimensión juega un papel importante en las acciones de los actores educativos, de los cuales el docente ejerce una función de gran incidencia para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes.

Asimismo, Abramowski (2010) considera que la labor docente está influenciada por dinámicas y presiones emocionales que se dan en el aula y en su propio mundo interior, las cuales inciden en la relación pedagógica que se da entre éste y los estudiantes, razón por la cual, en esta categoría se presentan los componentes subjetivos que se encuentran presentes en la experiencia de los profesores frente al desafío de enseñar la lengua inglesa en el nivel de primaria sin haber sido formados para

ello. Esto, al tener en cuenta que, la enseñanza es un acto intrínsecamente relacionado con el campo afectivo, donde el perfil profesional, las motivaciones subyacentes y las emociones diarias juegan un papel importante en la calidad de la mediación pedagógica.

Así, esta categoría se conforma de las subcategorías: reflexión crítica, motivación docente y emociones en la práctica, mediante las cuales se expone la realidad descrita por los informantes en torno a los sentimientos y emociones que experimentan en su labor pedagógica y que, a su vez, son originados por distintos factores, de los cuales, algunos no pueden controlar, pero inevitablemente deben sortear en su práctica diaria dentro y fuera del aula.

Subcategoría reflexión crítica

Esta subcategoría de reflexión crítica devela conceptos que se encuentran en la mente de los docentes y se contraponen entre sí en relación con la distribución de carga académica que se da en la institución en el área de inglés en el nivel de primaria, lo cual da origen al código asignación sin formación, lo cual es percibido por los participantes como una imposición para los profesores que vulnera la calidad educativa y en sus narrativas lo describen de la siguiente manera:

Doc1 "hecho totalmente desproporcionado, desfasado desde todo punto de vista"... "no me parece ético dar algo de que estoy repitiendo sin saber los contenidos"

Doc2 "Es negativo porque cada docente, para enseñar el inglés tiene que tener pedagogía especializada en la enseñanza de lenguas extranjeras y claro, un alto conocimiento y dominio del inglés."

Doc4 "por lo menos, uno que no tiene la capacitación o el estudio, el estudio claro del inglés, algunas cosas se les hacen difíciles. Entonces, de pronto, esos niños quedan ahí con lo que yo les haya enseñado y pues, no avanzan más de eso"

Como se puede apreciar, estas percepciones evidencian que la asignación de la carga académica de inglés a docentes de primaria sin formación en esa área se interpreta como un desacierto de las políticas gubernamentales en materia de bilingüismo que

impide a los estudiantes recibir una enseñanza de calidad. Esta consciencia de falta de formación en la práctica genera un conflicto de ética profesional, donde el maestro se siente forzado a impartir saberes que no posee, lo que provoca sentimientos de culpa y malestar moral, lo cual transforma el acto educativo en una especie de simulación donde el docente siente que defrauda la confianza de sus estudiantes y limita sus oportunidades futuras en un mundo globalizado.

Por otra parte, la visión del docente ideal en el imaginario de los entrevistados se muestra como un espejo que resalta sus propias debilidades, pues describen a un docente casi exclusivamente en función de la titulación y el dominio disciplinar que ellos no poseen. El perfil deseado es constantemente descrito como "un docente formado en su licenciatura en lenguas" Doc1 o alguien que "venga ya preparado, venga ya listo para formar a los niños en ese idioma" Doc3, lo que establece una dicotomía que pareciera no tener remedio entre el "nosotros" (los informantes) y el "ellos" (especialistas idóneo); esta idealización del docente con especialidad en inglés devela la concepción que tienen los docentes participantes de que la didáctica general no es transferible automáticamente a la enseñanza de lenguas sin el dominio del código lingüístico.

En consecuencia, cuando se les interroga sobre su proyección personal en ese ideal, la respuesta es mayoritariamente una negación a la posibilidad de alcanzar ese ideal en su labor, lo cual manifiestan con expresiones como: "No, definitivamente no" Doc1 o "yo no me siento reflejado ahí" Doc3, lo que indica que no existe una apropiación del rol de profesor de inglés, sino una ejecución temporal y forzosa de una función para la cual se sienten que no tienen las competencias necesarias y admiten abiertamente que " Yo siento que como docente de inglés me falta mucho, especialmente porque no conozco bien el área de inglés. No sé pronunciar muy bien las palabras en inglés" Doc5, lo que revela una visión docente que se centra más en la brecha que existe entre su desempeño actual y la imagen del docente ideal de inglés en la escuela primaria que en la posibilidad de llegar a serlo.

No obstante, aunque la tendencia dominante es la autoevaluación negativa y la frustración, se encontró una postura que concibe la asignación sin formación desde una perspectiva de crecimiento personal como lo muestra la informante Doc6, quien, a diferencia de sus colegas que lo ven como un algo injusto, considera que este acto de

asignación "es positivo ya que ha sido un reto y me genera un compromiso... y cercanía con los estudiantes", con lo que sugiere que la falta de competencias en el área puede suplirse con entusiasmo y aprendizaje paralelo al proceso de enseñanza. Por otro lado, la informante Doc4 plantea una posición un tanto acercada al docente ideal y su proyección personal, pues, aunque reconoce sus debilidades, afirma: "yo me veo reflejada allí en varios aspectos... quisiera, por lo menos, capacitarme más"; esto indica que, el docente ideal de inglés en primaria es una meta en construcción que requiere apoyo institucional, contrario a la visión de que solo el licenciado especialista en el idioma puede enseñar.

Al respecto Camilloni (2008) considera que las didácticas específicas no siempre se alinean con la didáctica general, cosa que pareciera estar en línea con lo dicho por los informantes desde el punto de vista de no tener las competencias lingüísticas necesarias para orientar el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, Salamanca y Ramírez (2020) muestran un camino de poder llegar a aplicar esa didáctica general al campo concreto de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera mediante el triángulo propuesto para ello, por lo que como investigador considero que si los docentes reflexionan sobre lo propuesto por estos autores pueden lograr, tal vez no hasta el más alto nivel, desarrollar habilidades adecuadas y pertinentes que les permitan verse reflejados en ese docente ideal para enseñar inglés en la escuela primaria.

Subcategoría motivación docente

La motivación docente para la enseñanza del inglés en primaria, dentro del contexto estudiado, se caracteriza por una imposición curricular externa y un compromiso ético interno, donde motivación de la acción pedagógica no parte de la afinidad disciplinar por la lengua extranjera, sino el sentido del deber hacia la labor que se desempeña y el deseo de dar lo mejor al estudiante, como se puede observar en los siguientes relatos:

Doc1 "¿Y qué me motivó a enseñarlo? Bueno, el requisito ..., solo eso.

Doc3 “lo enseño porque hace parte de mi carga académica y, aunque trato de hacer lo que mejor puedo, no es una motivación personal... yo soy docente de naturales, pero para poder completar mi carga académica me dieron esa área de inglés.”

Doc6 “Bueno, mi motivación comienza desde el compromiso, no desde el conocimiento... nace del deseo de dar lo mejor de mí, de acompañarlos en su proceso y de crecer junto a ellos”

De acuerdo con lo planteado, el discurso revela que la razón inicial para asumir la cátedra de inglés es casi exclusivamente burocrático, percibido por los maestros como una "carga académica" o un "requisito" ineludible que deben acatar para cumplir con una exigencia de su empleo, mas no como una elección vocacional. Sin embargo, esto se contrapone con una ética profesional que les impide el abandono total de la tarea, ya que los docentes asumen la asignación de esa carga con el esfuerzo por "dar lo mejor", lo que es consecuente con la lógica de que el estudiante no debe pagar el costo de lo implica la organización institucional y las falencias que pueda tener el sistema educativo, aunque esto signifique optar por una pedagogía que se desarrolla por deber y no por pasión o experticia en el conocimiento del idioma.

De esta manera, surge el código de imposición curricular, el cual se manifiesta a través de expresiones de obligatoriedad y falta de agencia como "nos toca" Doc4 o "nos asignaron" Doc5, las cuales denotan una verticalidad institucional que ignora la preparación real del talento humano en el cuerpo docente. Así mismo, los participantes describen la enseñanza del inglés como una tarea impuesta que deben asumir forzosamente debido a su rol de docente de primaria, con declaraciones como “el requisito ..., solo eso” Doc1 o "lo enseño porque hace parte de mi carga académica... no es una motivación personal... para poder completar mi carga académica me dieron esa área de inglés.” Doc3. Esta percepción del área de inglés como un complemento o relleno impuesto de sus horas laborales, genera una contraposición motivacional de base, pues contradice la premisa teórica de Alcedo (2020), quien sugiere que el aprendizaje debe ser motivador y atractivo, pero resulta paradójico esperar que un docente despierte fácilmente el interés por una materia que él mismo experimenta como una carga

indeseada y que le genera incomodidad, lo que inevitablemente afecta la dimensión emocional del docente y, por ende, la calidad de la mediación pedagógica.

Sin embargo, frente a la desmotivación intrínseca por la asignatura, emergió el código del compromiso ético como la forma de responder a la práctica educativa, mediante la voluntad de autoformación y en la preocupación por el futuro de los alumnos. A pesar de reconocer que "no me gusta el inglés" Doc1 o " un área para la cual no fui preparada" Doc6, los docentes se apegan al sentido de responsabilidad profesional para buscar las herramientas y los medios necesarios para que los niños salgan adelante. Este compromiso se encuentra acorde con la visión de la UNESCO (2015) sobre los docentes como agentes esenciales para la realización del individuo, pues, aunque no cuenta del saber disciplinar adecuado, tratan de suplir esta carencia con el sentido de pertenencia que requiere su rol de docente, aunque eso implique un esfuerzo personal de estudiar con anticipación temas desconocidos para no presentarse vacíos ante sus estudiantes, lo que garantiza la prestación ética del servicio de enseñanza, aunque la clase no cuente con un alto nivel de calidad.

A pesar de la desmotivación expresada, mayoritariamente, por los docentes, se identifica una posición emocional un tanto distinta ante la imposición de la carga académica, ya que, aunque la informante Doc1 expresa que "no me parece ético dar algo de que estoy repitiendo sin saber los contenidos" la informante Doc6, caracterizada por contar con la menor trayectoria en la enseñanza del inglés en comparación con sus colegas, mira la falta de preparación como un reto positivo y considera la imposición como una oportunidad formativa al señalar que "es chévere porque uno va aprendiendo junto con los niños" y que su motivación nace del "deseo de dar lo mejor"; esta diferencia sugiere que la etapa de la carrera docente influye en la interpretación de la imposición; por un lado, la docente con menor tiempo como profesora del idioma puede ver oportunidades de aprendizaje, mientras que para los de mayor recorrido, tal vez, por experimentar una situación que parece no cambiar, ven en la enseñanza de este idioma una actividad forzada e incómoda.

Subcategoría Emociones en la práctica

La subcategoría de emociones en la práctica muestra una realidad donde predominan la frustración y la impotencia derivadas de la brecha entre la exigencia pedagógica y la capacidad real de desempeño del docente. Así se puede apreciar en las siguientes afirmaciones:

Doc1 “Mi mayor frustración es cuando, por más que intento, no doy para enseñar muchas cosas, en quinto. En quinto hay metodología con la cual no puedo trabajar sola porque no la manejo. Entonces no me parece ético dar algo que estoy repitiendo sin saber los contenidos. Eso ha sido una frustración.”

Doc2 “cuando yo no me hago entender con el estudiante”

Doc3 “Que no tengo la capacitación adecuada, y sé que tengo que capacitarme más y poder ser fluido para que ellos entiendan lo que yo le estoy explicando. Temo que los niños, de pronto, vayan a ir a estudiar a otra parte, entonces, les digan que eso no se pronuncia así, sino de otra manera”. Entonces, eso es lo que me frustra.”

Doc4 “no alcanzar uno las metas indicadas, como lo que uno se propone. De pronto, me frustra eso de que yo no pueda darle el todo por el todo a los muchachos, sino apenas a media la cosa... y uno enseña lo poco que sabe y que va aprendiendo en el camino.

Doc5 “...he sentido impotencia y bastante porque soy una docente de las que no pronuncio bien las palabras en inglés, porque como se escriben de una manera y se pronuncian de otra, ahí en la pronunciación de las palabras tampoco soy tan experta. Sin embargo, siempre hay el compromiso”

Doc6 “Me frustra que no tengo la mejor pronunciación en inglés para enseñarle a los niños”

Al analizar lo expuesto, las narrativas revelan que la frustración, código importante en esta subcategoría, no surge de una apatía hacia la docencia, sino, paradójicamente, de un alto sentido de responsabilidad que choca contra la barrera de la falta de competencia lingüística en el idioma inglés, lo que genera malestar en el desempeño de la labor al reconocer que “mi mayor frustración es cuando, por más que intento, no doy para

enseñar muchas cosa” Doc1 y “Sin embargo, siempre hay el compromiso” Doc5; este sentimiento se agudiza en los grados superiores donde la complejidad de las temáticas excede los conocimientos con los que cuenta el maestro. Esta experiencia encuentra una relación con la teoría de Krashen (1985) sobre los bloqueos causados por factores emocionales como la ansiedad o la falta de autoconfianza, los cuales en este caso no solo afectan al estudiante, sino que bloquean al docente, quien se ve forzado a gestionar una clase desde la inseguridad y el temor.

El código de impotencia se manifiesta, específicamente, ante el desafío de la fonética y la oralidad, al admitir sentir "impotencia y bastante porque soy una docente de las que no pronuncio bien las palabras" Doc5, lo que, a su vez, se convierte en una fuente de ansiedad sobre el futuro académico de los estudiantes, ya que los docentes expresan un temor a enseñar errores a sus alumnos y lo manifiestan al pensar que "los niños, de pronto, vayan a ir a estudiar a otra parte, entonces, les digan que eso no se pronuncia así" Doc3, lo cual revela una consciencia de que su enseñanza podría ser contraproducente a largo plazo.

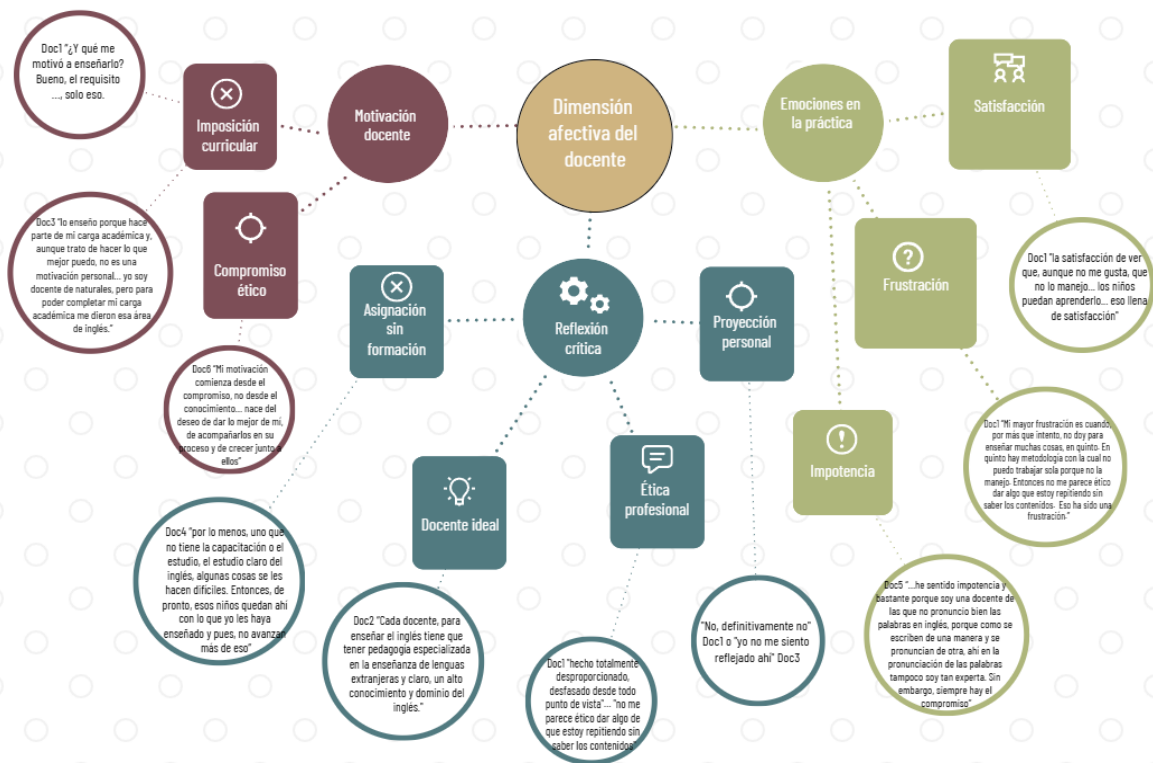
También, esta sensación de impotencia es expresada al decir que "no puedo darle el todo por el todo a los muchachos" Doc4, lo que indica que, el esfuerzo personal que los docentes expresan hacer pareciera no bastar para responder a las exigencias del sistema educativo. Esta dinámica emocional negativa nos lleva retomar lo expuesto por García (2008), quien afirma que la falta de conocimientos necesarios sobre el funcionamiento de una lengua extranjera desarrolla un proceso inadecuado, que se desarrolla en el ir y venir de una enseñanza brindada con esfuerzo y compromiso ético, pero emocionalmente desgastante.

Pese al predominio de sentimientos de frustración e impotencia, se halló el código de la satisfacción, la cual se expresa como resultado de la conexión pedagógica y el progreso mínimo de los estudiantes a pesar de las adversidades. Los participantes narran que "la satisfacción de ver que, aunque no me gusta, que no lo manejo... los niños puedan aprenderlo... eso llena de satisfacción" Doc1 o "mi mayor satisfacción es cuando ya mis estudiantes entienden el tema que les estoy enseñando en inglés, de algunas cuantas palabras y de pequeños diálogos" Doc2 lo que indica que la gratificación proviene de los aprendizajes que, de alguna manera se pueda lograr en los estudiantes.

Pero, la satisfacción, también es expresada en términos de afectividad, pues para estos docentes, lograr que los niños respondan "con entusiasmo a las clases, incluso cuando yo misma estoy aprendiendo" Doc6 es una sensación gratificante.

Con relación a esto, lo expresado por los informantes se alinea con la postura de Barragán y Colcha (2019) sobre la importancia de crear una atmósfera agradable para lograr jornadas favorables y, también con la de Hashemi y Azizinezhad (2011) quienes consideran que si los profesores que les enseñan inglés realizan actividades que capten la atención de los estudiantes se logrará que el aprendizaje de este idioma sea agradable y comprensible. De manera que, cuando los docentes participantes realizan actividades en las que observan que los estudiantes logran aprender el tema abordado o participan con alegría en la clase se sienten satisfechos y esto se constituye en una recompensa a su esfuerzo en medio de toda realidad expuesta.

Figura 4 Categoría Dimensión afectiva del docente



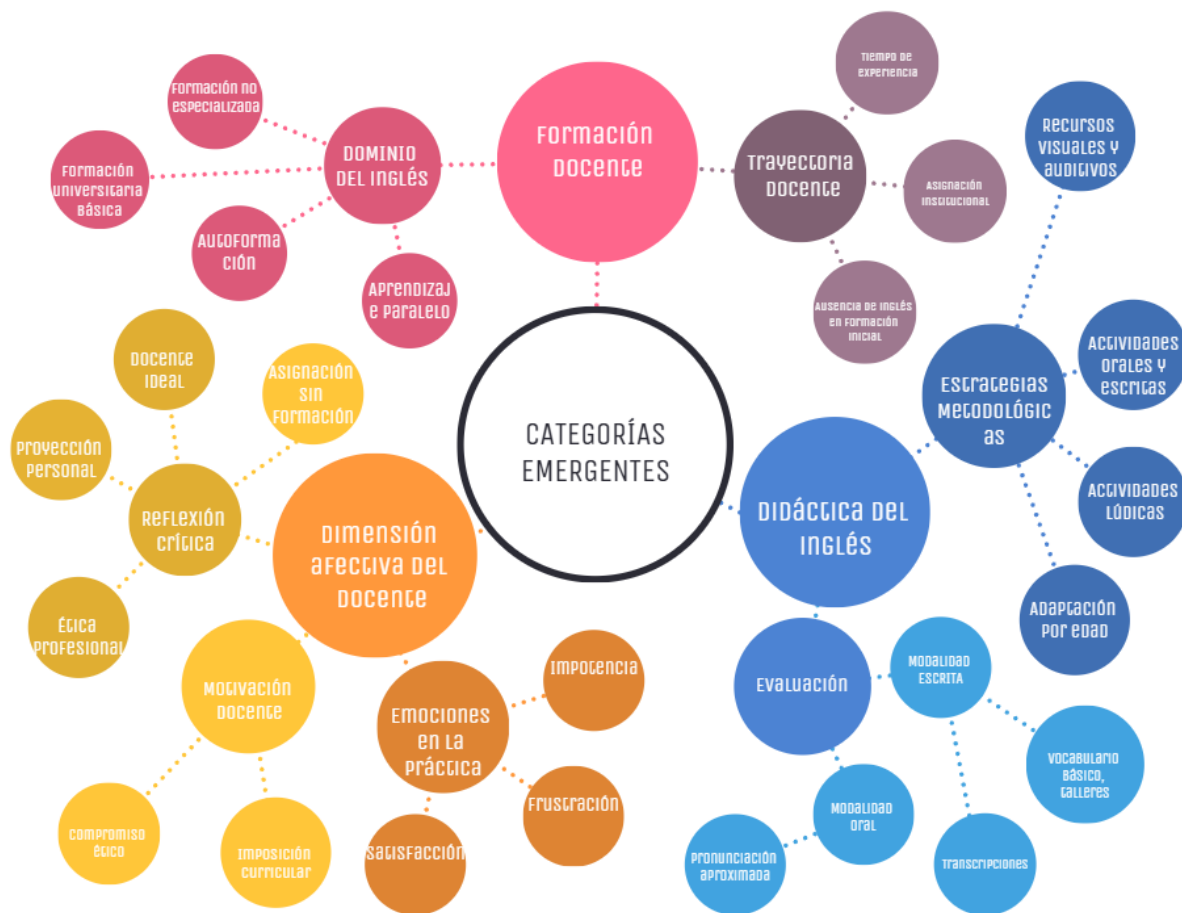
Fuente: elaboración propia (2025)

Como se pudo observar en todo lo anteriormente expuesto, la categoría dimensión afectiva del docente revela un escenario en el que las políticas de bilingüismo en Colombia resultan contradictorias con la realidad del magisterio que asume la enseñanza del inglés en la escuela primaria, lo cual es expresado mediante la reflexión crítica hacia el sistema y las condiciones de la realidad en la que deben ejercer su labor, lo que incide, directamente, en los niveles de motivación y sus emociones. Así mismo, la consciencia de la falta de dominio disciplinar, contrastada con el imaginario del docente ideal, sumerge al profesor en un conflicto ético permanente generado por la obligación de enseñar lo que no domina. Esto convierte el aula en un espacio donde el maestro debe gestionar el aprendizaje de sus alumnos y su propia ansiedad e inseguridad frente al temor del error, lo cual impide liderar procesos educativos de calidad en el área de inglés.

En este contexto, el aspecto motivacional de la labor docente se caracteriza por la obligatoriedad debido a que la asignación académica es percibida como una imposición y no como una elección vocacional, lo que lleva a los docentes a responder al requerimiento mediante la ética y la responsabilidad, aunque esto implique experimentar emociones como la frustración, la impotencia, pero también la satisfacción de alcanzar logros como fruto del esfuerzo y la dedicación.

En conclusión, la dimensión afectiva del docente actúa como un elemento que incide en la labor pedagógica que se fundamenta, desde la visión de los docentes participantes, en la ética profesional, la motivación forzada y la inseguridad, las cuales conforman un filtro afectivo para el docente, tal y como lo plantea Krashen (1985) que, al estar saturado de ansiedad e incertidumbre, bloquea inevitablemente la capacidad de ofrecer un input lingüístico del que habla Chomsky (2007), que sea rico y confiable para brindar una educación de calidad al estudiante. Por tanto, como investigador y docente inmerso en la realidad estudiada considero que el aspecto emocional del profesor, que emergió en estos hallazgos, incide, consciente o inconscientemente, en la limitación del aprendizaje del estudiante.

Figura 5 Integración de categorías



Nota. Elaboración propia (2025)

Tabla 4

Matriz de triangulación

CATEGORÍA FORMACIÓN DOCENTE		
VOCES DE LOS INFORMANTES	TEORÍA REFERENCIAL	APORTES DEL INVESTIGADOR
<p>El significado que los informantes atribuyen a su realidad como docentes de inglés en la escuela primaria se caracteriza por la debilidad en la formación requerida para ejercer su rol, pues la Doc3 afirma “yo no soy docente de inglés” y la Doc4 reitera “mi perfil no es de inglés” y asumen la enseñanza de este idioma como una imposición, ya que la realidad es que “a los docentes que laboramos en primaria nos toca enseñar todas las materias” Doc4. También sienten que su proceso formativo en inglés obedeció a meros requisitos universitarios como indica Doc1: “Aprendí inglés en la universidad porque era requisito”, Doc5 “Era un requisito para graduarnos” y por ello, el conocimiento de este idioma resultó ser escaso al limitarse solo a esos escenarios Doc2: “En mi licenciatura vi módulos de inglés” y después a algunos otros posteriores a través de Doc4: “pequeños cursos y capacitaciones que teníamos en donde trabajaba anteriormente”, por lo que han optado por la autoformación, Doc3 “aprendí inglés buscando por mi cuenta”. Por ello, su percepción de dominio de la lengua es de escasez y carencia, pues, “ahí nos capacitaban con un inglés básico” Doc4, Doc2 “... tuve conocimiento de algunos temas de inglés con mi tutor”, Doc4 “... Yo</p>	<p>Clavijo (2016) asevera que “los maestros siguen sin estar preparados para la enseñanza en aulas llenas de niños con diversas necesidades socioeconómicas y culturales y con uso de nuevas literacidades” (p. 9), por lo que Monroy y Patiño (2022) afirman que “...antes de pensar en mejorar el nivel de inglés de los alumnos de instituciones educativas, es necesario centrarse en fortalecer las habilidades lingüísticas de los profesores en formación y en servicio para que tengan las habilidades suficientes para enseñar el nivel B1 esperado a sus alumnos. (p. 87), lo cual es evidentemente cierto, puesto que, Heidegger (1971) considera que el maestro se diferencia del estudiante en que, previamente, ha debido ampliar su propio aprendizaje. Así mismo, García (2008) afirma que entre los factores que afectan la enseñanza del inglés se encuentra el dominio disciplinar del docente y advierte que cuando éste no cuenta con conocimientos suficientes sobre el funcionamiento de una lengua extranjera, el proceso de enseñanza se vuelve inadecuado, lo que se complementa con Blanco (2023) quien afirma que el dominio que posean los docentes de la lengua inglesa será determinante para que los estudiantes tengan éxito o fracasen en el aprendizaje de este idioma, el cual debe darse de manera secuencial, pues, Palomino (2020) sostiene que el aprendizaje de un idioma como proceso cíclico.</p>	<p>Al adentrarme en el mundo de vida de los informantes considero que sus aportes develan una realidad construida por percepciones y actitudes hacia el idioma inglés que les lleva a asumir la enseñanza del mismo como un proceso que se fundamenta en la escasez y la falta de formación, lo cual guarda relación con las posiciones teóricas de Clavijo (2016), Heidegger (1971) y Monroy y Patiño (2022) quienes señalan el gran vacío formativo de los docentes frente a las necesidades de los estudiantes y advierten sobre la urgencia de que los profesores deben estar formados primero para que se puedan logran los niveles de aprendizaje esperados en los estudiantes. Y es que, el aspecto formativo al que hacen referencia los informantes no se reduce a un aspecto que solo afecta al docente, sino que, de acuerdo a la teoría referencial expuesta por García (2008) y Blanco (2023) la formación de los docentes influye directamente en el éxito o fracaso en los procesos de enseñanza del idioma inglés, razón por la que considero que los informantes asumen una realidad con la que coincido, lo que invita a un proceso formativo que sea permanente y progresivo para responder a la demanda del conocimiento lingüístico que tienen los</p>

Tabla 4 (Cont.)

<p><i>aprendí lo poco que se”, Doc5 “ahí fue poco lo que se aprendió”.</i></p>	<p>estudiantes en medio de una sociedad cada vez más exigente de tales habilidades.</p>
--	---

CATEGORÍA DIDÁCTICA DEL INGLÉS

<p>VOCES DE LOS INFORMANTES</p>	<p>TEORÍA REFERENCIAL</p>	<p>APORTES DEL INVESTIGADOR</p>
<p>Los conceptos que expresan los informantes sobre la didáctica del inglés se enmarcan en la visión de lo básico, no como lo que es esencial, sino en términos de pocos avances, ya que estos afirman que <i>Doc4 “uno en primaria enseña lo básico” ... “yo les estoy enseñando lo básico”, Doc5 “lo básico como los números, las vocales y eso” y Doc2 “el tema que les estoy enseñando en inglés, de algunas cuantas palabras”.</i> Tales concepciones les llevan a implementar estrategias de enseñanza que limitan los aprendizajes a la repetición, transcripción, memorización y dictados, como lo afirman las Doc2, Doc3, Doc4 y Doc6. Y, aunque, afirman hacer clases lúdicas y creativas a través de juegos, dibujos, canciones como lo indican en afirmaciones como <i>Doc5 “se hacen dibujos en el taller, y los niños dibujan”, Doc6 “un aprendizaje mediante la lúdica, utilizando como estrategia el juego, canciones, dibujo. Por ejemplo, enseñarle los colores con canciones y actividades de pintura”, Doc1 “tratamos de que la clase de inglés sea una clase amena, una clase divertida”,</i> sus afirmaciones se asocian más con el entretenimiento que con el desarrollo de habilidades comunicativas en idioma inglés. Así mismo, los aportado por los docentes indica que las temáticas y estrategias no avanzan significativamente a medida que</p>	<p>Schütz (1974) afirma que la acción es una conducta humana proyectada realizada por el actor de manera autoconsciente, motivada, proyectada y dotada de propósito, por lo que, al referirnos a acciones pedagógicas, Jackson (2020) considera que, de la manera como el docente desarrolla su clase depende que el estudiante tenga o no conflictos en su aprendizaje. Por ello, Cronquist y Fiszbein, (2017) enfatizan en que los docentes juegan un papel importante en el desarrollo de las estrategias metodológicas, debido a que en ellos recae la responsabilidad de la implementación de las actividades pedagógicas y es lo que hará que los estudiantes mejoren los niveles de dominio del inglés. En ese sentido, se debe aprovechar el “periodo crítico” propuesto por Lenneberg (1975), con el cual sugiere que durante la infancia los niños muestran mayor receptividad y eficiencia para adquirir un idioma, pero a medida que los años pasan esta habilidad se vuelve más difícil y McLaughlin (citado en Hashemi y Azizinezhad, 2011), considera que los niños tienen potencial para adquirir y aprender una lengua extranjera e incluso la aprenden más rápidamente que aquellos que la aprenden después de la pubertad. Para ello, Salamanca y Ramírez (2020), explican la didáctica del inglés desde un triángulo didáctico en el que el docente se ubica en un vértice que implica una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza que enriquecen la comprensión que el docente hace de su disciplina, lo cual, al no</p>	<p>Desde mi perspectiva como investigador, la información provista por los informantes revela que los docentes desde sus subjetividades e intersubjetividades conciben la didáctica del inglés como un proceso prácticamente estático, limitado y de logros reducidos, lo que les lleva a mantener prácticas que no transitan hacia la innovación y lo que es realmente esencial para el aprendizaje de los estudiantes. Por ello, considero que, esto, claramente, coincide con lo expuesto por Schütz (1974) quien afirma que las acciones obedecen a motivaciones internas, las cuales se fundamentan en percepciones y concepciones personales. Esto es de vital de importancia, al tener en cuenta que Cronquist y Fiszbein, (2017) y Jackson (2020) consideran que los docentes son los responsables de las acciones pedagógicas mediante las cuales los estudiantes pueden mejorar o no sus aprendizajes. En este sentido, los conceptos de los informantes no coinciden con los postulados de Lenneberg (1975) y McLaughlin (1978) (citado en Hashemi y Azizinezhad, 2011) sobre el periodo crítico o edades de la infancia en las que los niños aprenden más y con mayor facilidad un idioma, pues los profesores se enfocan en logros limitado. Pienso, además, que los procedimientos didácticos que</p>

Tabla 4 (Cont.)

los estudiantes aprueban un grado para pasar al siguiente como lo indica la *Doc1* “sobre todo para los saludos. En primero hacen los buenos días, los buenos tardes, las buenas noches con materiales reciclados, dibujos, carteleras” ... “En quinto hay metodología con la cual no puedo trabajar sola porque no la manejo.”, lo que se complementa con lo expresado por la *Doc3*, quien considera que “Con los niños primero y segundo se trabaja con colores y dictándoles palabritas pequeñas ... y en tercero a quinto ya son vídeos, juegos, juegos de manos usando papeles, colores, témpera, porque a veces rellenamos los números en inglés.y también lo dicho por la *Doc4* quien cree que “Por lo menos, en el tercero de primaria no se adelantan muchas conversaciones, sino puras palabritas, dibujos, esas cosas”
Todo lo dicho por lo indicado por los informantes se cierra con una evaluación que se centra en memorizar palabras que deben escribir o pronunciar y diálogos mecánicos que se presentan ante los compañeros como lo afirman *Doc1*, *Doc2*, *Doc3*, *Doc4*, *Doc5* y *Doc6*.

tenerse en cuenta, se da lugar metodologías basadas patrones tradicionalistas como el conductismo que, para Castillo (2015) es una teoría que se enfoca en la respuesta del alumno, lo cual limita el proceso de enseñanza y aprendizaje a un condicionamiento operante que se caracteriza por un estímulo presentado al estudiante, ante el cual éste genera una respuesta. En ese mismo orden, aparece el Método de Traducción Gramatical que, para Richards y Rodgers (1986) se enfoca en la interiorización de reglas y la escritura con poca atención a la interacción comunicativa. Por lo que, Salmon (1998) destacó que los patrones tradicionales centrados en la transmisión unilateral de conocimientos del docente al estudiante eran la razón de las numerosas dificultades para aprender una segunda lengua. Mientras que, Peña (2024) puntualiza que los estudiantes deben adquirir habilidades lingüísticas satisfactorias en inglés que les ayuden en su formación académica, para lo cual el docente “es el encargado de planificar clases divertidas y pertinentes a cada tema, adaptadas a las necesidades de sus estudiantes, creando una atmósfera lo suficientemente agradable para que las jornadas de trabajo se desarrollen de manera favorable” (Barragán y Colcha 2019, p. 311).
Adicionalmente, Chomsky (2007) planteó que los niños no aprenden idiomas simplemente por instrucción, sino que tienen una disposición natural para un lenguaje instintivo, cuya manifestación accidental se desencadena por el input (entrada) que reciben de la comunidad lingüística concreta en la que crecen. Sin embargo, este input debe ser progresivo, pues, Krashen (1981) afirma que los estudiantes mejoran el dominio de un nuevo idioma si a medida que avanza se incluyen estructuras que están por encima de su nivel actual de competencia, y que tiende a volverse

expresan los docentes parecen tampoco coincidir con el triángulo didáctico propuesto por Salamanca y Ramírez (2020), lo que lleva a que fundamenten sus prácticas en las teorías del conductismo que describe Castillo basada solo en estímulos y respuestas con poca atención a la interacción comunicativa señalada por Richards y Rodgers (1986). Esto resulta en dificultades en el aprendizaje como destaca Salmon (1998), el cual debería enfocarse en el desarrollo de habilidades lingüísticas satisfactorias de acuerdo con Peña (2024).
Por otra parte, aunque algunas estrategias de los docentes guardan cierta relación con lo dicho por Barragán y Colcha (2019) sobre planificar clases divertidas, pero no coinciden en que estas deben centrarse en las necesidades de los estudiantes y garantizar el input que despierte esa disposición por aprender un idioma de la que habla Chomsky (2007).
A su vez, los docentes develan un panorama en el que el nivel de complejidad de las estrategias y las temáticas no avanza a medida que los estudiantes son promovidos a otros grados, lo que tampoco coincide con la teoría de Krashen (1981) quien plantea que para aumentar el dominio de una lengua se deben proponer estructuras cada vez más complejas, según el nivel de los estudiantes (Juan y García, 2013)
De esta manera, concluyo que, los docentes asignan significados a su acción pedagógica que muestran la necesidad de reflexionar sobre la práctica docente de tal manera que se puedan replantear las estrategias didácticas, así como los

Tabla 4 (Cont.)

	progresivamente más complejo. Pero, al mismo tiempo, el docente debe hacerse entender, pues, según, Juan y García (2013) necesita planificar procedimientos que requieren el uso de una lengua extranjera, de acuerdo con el nivel de los alumnos, expresarse de la forma más clara y sencilla posible	propósitos de aprendizaje basados en la comprensión de la funcionalidad del idioma y su finalidad comunicativa.
CATEGORÍA DIMENSIÓN AFECTIVA DEL DOCENTE		
VOCES DE LOS INFORMANTES	TEORÍA REFERENCIAL	APORTES DEL INVESTIGADOR
<p>Los docentes conceptualizan su realidad como docentes a los que se les fue asignada el área de inglés en la escuela primaria en términos de desacuerdo y negatividad que se observa en las siguientes voces: <i>Doc1 "hecho totalmente desproporcionado, desfasado desde todo punto de vista"... "no me parece ético dar algo de que estoy repitiendo sin saber los contenidos"</i></p> <p><i>Doc2 "Es negativo porque cada docente, para enseñar el inglés tiene que tener pedagogía especializada en la enseñanza de lenguas extranjeras y claro, un alto conocimiento y dominio del inglés."</i></p> <p><i>Doc4 "por lo menos, uno que no tiene la capacitación o el estudio, el estudio claro del inglés, algunas cosas se les hacen difíciles. Entonces, de pronto, esos niños quedan ahí con lo que yo les haya enseñado y pues, no avanzan más de eso"</i></p> <p>De estas voces, solo una lo considera una oportunidad de asumir un desafío en su labor docente como lo expresa Doc6 "es positivo ya que ha sido un reto y me genera un compromiso... y cercanía con los estudiantes"</p>	<p>García, (2009) afirma que "las interacciones entre profesor y alumnos y entre los propios alumnos generan emociones, sentimientos y actitudes hacia sí mismos, hacia los demás y hacia la materia objeto de estudio" (p. 5) y Abramowski (2010) considera que la labor docente está influenciada por dinámicas y presiones emocionales que se dan en el aula y en su propio mundo interior, las cuales inciden en la relación pedagógica que se da entre éste y los estudiantes. Sobre esto, Schütz (1974) afirma que la acción es una conducta humana proyectada realizada por el actor de manera autoconsciente, motivada, proyectada y dotada de propósito, que al referirnos a acciones pedagógicas, Camilloni (2008) considera que las didácticas específicas no siempre se alinean con la didáctica general. Por ello. Salamanca y Ramírez (2020), explican la didáctica del inglés desde un triángulo didáctico en el que el docente se ubica en un vértice que implica una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza que enriquecen la comprensión que el docente hace de su disciplina. Al tener en cuenta esta reflexión didáctica, Hashemi y Azizinezhad (2011) consideran que si los profesores que les enseñan inglés realizan actividades que captan su atención se logrará que el aprendizaje de este idioma sea agradable y comprensible, pues, como dice Barragán y Colcha</p>	<p>Como investigador considero que las emociones en la práctica docente son elementos esenciales que inciden directamente en la manera como el docente concibe su propia realidad y, lo que a su vez lleva a los profesores a desarrollar prácticas conforme a su nivel de emociones y esto tiene un impacto fuerte en la calidad de los procesos educativos en logros exitosos o indeseados, lo cual interpreto al analizar las voces de los informantes y las posturas teóricas de Schütz (1974), García, (2009) y Abramowski (2010). Además, al considerar los aportes de los Doc1, Doc2 y Doc4 comprendo que los docentes no se sienten conformes con su realidad y se centran, principalmente, en las dificultades que desde su propia percepción y creencia consideran tener. Esto, desde mi perspectiva, causa un efecto de perpetuación de las prácticas educativas que crea una resistencia al cambio y no permite que lo aportado por los informantes coincida con lo propuesto por Salamanca y Ramírez (2020) en cuanto a una reflexión que guíe a al cambio para lograr el aprendizaje</p>

Tabla 4 (Cont.)

Así mismo, los docentes ven la labor de enseñar inglés como un compromiso más que como una motivación intrínseca como lo afirman las informantes Doc1, Doc3 y Doc6.

Todo esto genera unas emociones en la práctica que terminan de estructurar el cuerpo de significados que los docentes atribuyen a la enseñanza del inglés en la escuela primaria y lo asumen como un fenómeno social en el que experimentan sentimientos encontrados de frustración y satisfacción como lo afirman las Doc1, Doc2, Doc3, Doc4, Doc5 y Doc6.

(2019), el docente “es el encargado de planificar clases divertidas y pertinentes a cada tema, adaptadas a las necesidades de sus estudiantes, creando una atmósfera lo suficientemente agradable para que las jornadas de trabajo se desarrollen de manera favorable” (p. 311) porque Krashen (1985) sugiere que cuando los estudiantes estudian otras lenguas pueden encontrar bloqueos o distracciones causadas por factores emocionales tales como la ansiedad o la falta de autoconfianza. Sin embargo, cuando las emociones son positivas se alcanza un mejor desempeño.

agradable y comprensible que plantean Hashemi y Azizinezhad (2011) y Barragán y Colcha (2019). Y es que, según Krashen (1985) los factores emocionales bloquean el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, lo cual ocurre en estos docentes quienes manifiestan tener un aprendizaje paralelo a su labor de enseñanza. Por ello, como investigador que se ha adentrado en la realidad considero que se requiere de una didáctica, no general, sino contextualizada, que responda a la realidad del mundo de vida construido por estas experiencias y los sentimientos producto de las vivencias de los informantes.

Nota. Elaboración propia (2025)

CAPÍTULO V

DIDÁCTICA DE LA ESENCIALIDAD CON ENFOQUES INTEGRADORES PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA ESCUELA PRIMARIA (DEEP)

Desde su existencia hasta la actualidad la escuela ha experimentado distintos cambios y transformaciones como resultado de la influencia de las diferentes teorías que han emergido a partir de las demandas y necesidades de la sociedad en relación a las diversas perspectivas, imaginarios colectivos, las distintas épocas, el cambio constante de las políticas y el progreso ascendente del uso de nuevas tecnologías que demandan cada vez más nuevas y mejores competencias de los ciudadanos para responder a tales desafíos. En este sentido, el inglés se ha convertido en una de esas competencias esenciales en este mundo interconectado y, por tanto, ha venido a ser un área de enseñanza fundamental en el sistema educativo colombiano en aras de “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés” (MEN, 2006, p. 6).

Por consiguiente, a partir del análisis del discurso de los informantes de esta investigación, se evidencia que la enseñanza del inglés en la escuela primaria requiere de procesos pertinentes con la realidad educativa que respondan a las necesidades formativas de los estudiantes para lograr los propósitos educativos en materia de bilingüismo. Por ello, a partir de repensar la práctica docente para enfocarla hacia una visión del acto pedagógicas que fomente el uso interactivo de esta lengua extranjera de un modo natural y espontáneo de tal forma que permita alcanzar competencias comunicativas que hagan que el aprendizaje del idioma sea productivo, progresivo y motivante. Con relación a esto, la posición de algunos informantes mostró la necesidad de enfocar la práctica pedagógica en el fomento de ambientes verdaderamente lúdicos y creativos que permitan el abandono de la tendencia tradicionalista de la enseñanza para buscar caminos que realmente se enfoquen en un aprendizaje significativo de la lengua.

De esta manera, y en concordancia con la realidad educativa estudiada, emerge la necesidad de hacer uso de los recursos cognitivos y lingüísticos con los que cuentan los actores educativos para hacer una integración de habilidades, saberes y el contexto

de tal manera que se puedan construir conocimientos que sean llevados a la práctica mediante una didáctica de la esencialidad y el uso práctico de lo básico con un enfoque de crecimiento cognitivo y comunicativo en el uso funcional del idioma a partir de la innovación de las metodologías y conceptos de enseñanza del inglés en la escuela primaria que rompa los esquemas de un currículo estático para transitar a estilos pedagógicos que garanticen la formación de estudiantes capaces de responder a las demandas de su contexto y de la sociedad actual.

Asimismo, los hallazgos de este estudio evidenciaron que cuando la enseñanza del inglés se encuentra desarticulada de la formación académica de los docentes que la orientan, se generan escenarios donde los profesores no ven más alternativas que realizar un abordaje genérico de esta área que privilegia aspectos de escritura y pronunciación mecánica, por lo que no producen avances en el dominio de la lengua. Al respecto, Heidegger (1971) considera el maestro se diferencia del estudiante únicamente en que, previamente, ha debido ampliar su propio aprendizaje, en especial en el arte de enseñar a aprender. Esto llama a la formación del profesorado con un enfoque de dominio del idioma que sea progresivo y centrado en su labor pedagógica, pero al mismo tiempo reflexivo en torno a las particularidades de la lengua y su función en la vida social.

En ese sentido, para Vygotsky (1986) el lenguaje está ligado al pensamiento, media la interacción social y permite adquirir conocimientos, por lo que el idioma, al ser una forma del lenguaje, tiene la función de servir como puente para la construcción de saberes y no un fin en sí mismo. De este modo, los docentes de inglés en la escuela primaria deben hacer un tránsito a enfoques integradores que fomenten el desarrollo de las habilidades fundamentales de un idioma como hablar, escuchar, escribir, y leer, no para llegar a ellas, sino para usarlas como medios que faciliten a los estudiantes participar activamente en su proceso de aprendizaje mediante el uso de la lengua con sus pares y profesores en aras de alcanzar los propósitos educativos.

Además, los resultados de esta investigación pusieron de manifiesto que la praxis docente requiere de una transformación de fondo y que esté basada en la realidad de los actores educativos, pero también en sus propósitos pedagógicos con la finalidad de que el abordaje de los contenidos en el área de inglés trasciendan la realización de una clase y garanticen que, el conocimiento adquirido sobre la misma, pueda ser transferido

por el estudiante a los diferentes escenarios en los que éste se desenvuelve e interactúa con otros miembros de la comunidad educativa.

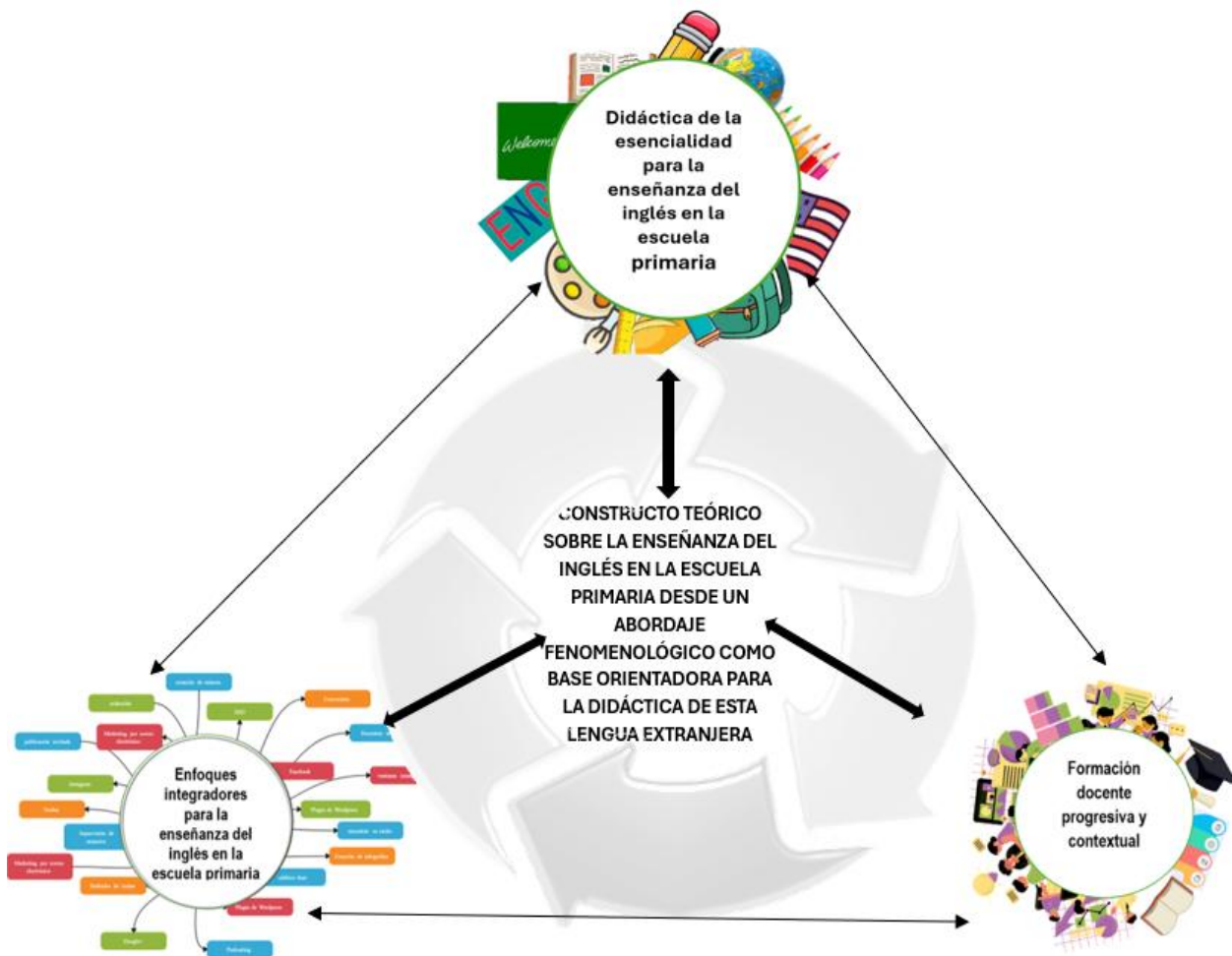
Por esta razón, desde la perspectiva de Chomsky (2007) los estudiantes no deben aprender el inglés a partir de la mera instrucción, sino del input que reciben del entorno en el que se encuentran que, para este caso, lo constituye el aula de clases, otros espacios de la institución educativa y todas aquellas actividades pedagógicas dentro o fuera de ella en la que puedan tener contacto con el aprendizaje y el uso de la lengua. Por ello, es necesaria la reestructuración de las estrategias de enseñanza en las que se privilegie al estudiante como un ser dotado de afectividad, que tiene unas características propias, que se desenvuelve en un entorno específico y que tiene como base una lengua materna que no debe obviarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Por tanto, los aspectos comunicativos relacionados con la habilidad de hablar y pronunciar en el nuevo idioma deben tener como base el idioma nativo en todos los escenarios posibles sin que existan sentimientos negativos que le impidan comunicarse con libertad.

En consecuencia, el desarrollo de este estudio plantea la necesidad de un enfoque que integre la práctica pedagógica y los contenidos temáticos con las vivencias de la interacción cotidiana, ya que Kolb (1984) enfatiza que el conocimiento es el resultado de la interacción entre el saber social, entendido como la acumulación objetiva y civilizada de la experiencia cultural humana previa y el saber personal como la acumulación de las experiencias vitales subjetivas de la persona individual, de modo que, el conocimiento surge a partir de la conexión entre las experiencias objetivas y subjetivas en un proceso llamado aprendizaje. De manera que la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés se debe estructurar como un proceso que tiene en cuenta los intereses, las vivencias y las visiones de los estudiantes con la intención de que el acto educativo sea integral, flexible y capaz de adaptarse a las condiciones específicas de cada grupo de alumnos para favorecer el desarrollo de competencias lingüísticas aplicables en situaciones reales, de tal forma, que se garantice una mayor pertinencia en el logro de los propósitos educativos.

Por lo tanto, al tener en cuenta todo el desarrollo discursivo que engloba lo aportado por los informantes clave, el análisis de los hallazgos de este estudio

contrastados con la teoría referencial, emergió la construcción de aportes teóricos que buscan orientar la enseñanza del inglés en la escuela primaria como se muestra en la figura 5, la cual se presenta a continuación.

Figura 6
Constructos emergentes



Nota. Elaboración propia (2025)

Didáctica de la esencialidad para la enseñanza del inglés en la escuela primaria

La didáctica de la esencialidad en el ámbito de la enseñanza del inglés parte de los postulados de Heidegger (1971) quien afirma que enseñar se resume en facilitar el aprendizaje de los estudiantes, lo cual traza una vía para la adopción una didáctica que se centre en lo que realmente permite a los alumnos construir su propio conocimiento, para lo cual, es necesario enfocarse en lo esencial del proceso educativo. Pero esto, lejos de entenderse como una tendencia reduccionista de los contenidos curriculares, emerge dentro de esta investigación como una postura epistémica que plantea una forma de orientar la construcción de saberes sobre esta lengua extranjera en la escuela primaria, con fundamento en la priorización de aquellos conceptos y contenidos esenciales que se integran de manera articulada y progresiva para consolidar bases cognitivas que permitan lograr conocimientos aplicables en distintos contextos.

En ese sentido, esta perspectiva propone la desarticulación de modelos pedagógicos hipercomplejos que requieren de infraestructuras tecnológicas superdotadas o especializaciones lingüísticas avanzadas, por el contrario, se busca un estilo de enseñanza basada en elementos esenciales y fundamentales. Por ello, en la escuela primaria, lo esencial se debe centrar en la selección crítica de núcleos temáticos de alta frecuencia comunicativa, lo cual permite que el docente gestione el proceso de enseñanza enfocada en acciones y logros que realmente sean significativos para los aprendizajes de los estudiantes. De esta manera, al centrar la praxis en la claridad y funcionalidad del léxico básico, pero de fácil articulación con otras palabras y estructuras, se minimiza el riesgo de ambigüedad, desarticulación temática y se establece una base sólida para el desarrollo de competencias posteriores más complejas.

De este modo, desde una dimensión metodológica, la didáctica de la esencialidad fomenta el aprovechamiento de la cotidianidad en el aula y demás espacios institucionales como recursos didáctico que sustituye la dependencia o la necesidad de laboratorios de idiomas por el uso estratégico del entorno físico inmediato, de manera que, la eficacia del aprendizaje no está correlacionada, de manera exclusiva, con la sofisticación del material educativo, sino con la calidad de la interacción mediada por el lenguaje. Así, la utilización de objetos reales, la gestualidad y el uso de palabras y

expresiones sencillas, pero asociadas a situaciones concretas representan, desde esta perspectiva epistémica, acciones de alto impacto cognitivo.

Por lo cual, en las clases en las que se realizan actividades artísticas como medio para el aprendizaje del idioma, se debe reducir el ruido visual y conceptual de materiales excesivamente elaborados que se enfocan más en el entretenimiento y la ocupación del tiempo que en la aprehensión de nuevos conocimientos o el fortalecimiento de los ya adquiridos, por el contrario, se debe buscar que el estudiante centre su atención en la decodificación del input lingüístico y se favorezca una asimilación más natural y menos fragmentada de la lengua extranjera.

Facilitar la comprensión de temáticas

La implementación de esta didáctica requiere replantear la planeación docente, en la que la selección de contenidos, el uso de recursos y medios se traduzca en una mayor eficacia en la construcción del conocimiento, de modo que, lo esencial se enfoque en una organización secuencial de una enseñanza que priorice la comprensión clara de los contenidos y no la extensión de los mismos como sinónimo de complejidad, lo que asegura que cada estructura lingüística sea aprehendida de forma integral con la introducción paulatina de nuevas temáticas.

En ese sentido, Chomsky (1965), al referirse a expresiones del idioma que son naturales y comprensibles, comparó un grupo de oraciones y estableció que las más aceptables son aquellas que tienen más probabilidades de ser producidas, son más fáciles de entender y, en cierto sentido, más naturales, mientras que las oraciones inaceptables se tenderían a evitar y reemplazar por variantes más aceptables, siempre que sea posible, en el discurso real. Desde esta perspectiva, la didáctica de la esencialidad adquiere relevancia, puesto que, los seres humanos tendemos a preferir en nuestra interacción comunicativa expresiones y oraciones que podamos expresar y entender con facilidad y de forma natural evitamos las que no cuentan con estas características.

También, Loucky (1998) considera que las actividades de aprendizaje de idiomas deben enfatizar el intercambio de significado real en la comunicación activa, pero no ser

demasiado difíciles intelectualmente. Por lo que, al aplicar esto en el aula de clases, los docentes deben enfocarse en abordar contenidos, de forma tal, que los estudiantes sientan que son comprensibles con facilidad, que se pueden expresar con precisión, claridad y naturalidad con lo aprendido en la clase de inglés y para ello, se debe escoger un vocabulario sencillo y específico con el que realmente puedan comunicar una idea concreta sin tantos adornos gramaticales o listados interminables de vocabularios o verbos que realmente solo terminan por quedarse en esa lista y no se vuelven parte de la realidad interactiva y comunicativa de los alumnos.

De igual modo, en las clases en las que se usa la didáctica de la esencialidad no se hace énfasis en los títulos de las temáticas, es decir se introducen nuevos conocimientos que se engranan con los anteriores como un ampliación del conocimiento de manera progresiva sin hacer sentir que ya se cambió de tema o que hay una nueva estructura a la que se le debe prestar mayor atención para poder comprender, ya que esto crea una especie de fragmentación temática, una separación de conocimientos que, muchas veces, tiende a ser difícil de encajar con los anteriores, lo que, además, da la sensación al estudiantes que su saber sobre el idioma se convierte en una especie de cubos temáticos que a veces encajan, otras no y que, de alguna manera, están separadas.

La idea de la didáctica de la esencialidad es, en efecto, hacer que las temáticas abordadas en las clases de inglés se proyecten como partes inherentes a un todo y que sin relacionar una con otra no tiene sentido la enseñanza del inglés. Es como querer dibujar un cuerpo humano y, al hacerlo, se dibuja una parte distinta del cuerpo en hojas diferentes. Por mucho que se tenga claro cómo hacer perfectamente un ojo, una mano o un pie, si están separados en distintas secciones y permanecen así, jamás se podrá llegar al objetivo principal de dibujar un cuerpo humano.

Otra analogía más precisa es, tratar de enseñar a los niños, mediante imágenes, sobre un animal selvático que ellos jamás han visto y, mientras avanza la clase, se les va mostrando imágenes separadas de las partes del cuerpo del animal sin unir las a medida que se explica, lo que resulta en que nunca ven su cuerpo completo y por mucho que se les explique, las ideas que se hacen en la mente de los niños no alcanza a ser completa y no podrán identificarlo cuando lo vean en un zoológico o en los libros. De

esta manera, la didáctica de la esencialidad se enfoca en los contenidos que realmente son relevantes para hacer una relación compacta de saberes que se llevan a la práctica de manera simultánea, aunque se desconozca la definición gramatical de los temas o la descripción de su función, pero son usados para comunicarse adecuadamente.

Vocabulario práctico y significativo

En este apartado, es necesario tener en cuenta que, como se pudo observar en los hallazgos de este estudio, en la escuela primaria un vocabulario suele ser una temática de una o varias clases en las que éste se explica, se hacen varias actividades para que los estudiantes lo aprendan y en una clase posterior se evalúa. Ante esto, se debe considerar que Medellín (2008) afirma que “enseñar vocabulario es más que agregar palabras nuevas al "diccionario" de nuestros alumnos; es incrementar sus habilidades lingüísticas y brindarles las herramientas para comprender nuevos contextos y expresar sus ideas en mundos nuevos” (p. 12), y que “el conocimiento léxico tiene más tendencia al olvido que otros aspectos lingüísticos (gramática o fonología)” (Sánchez y Jiménez, 2016, p. 103). Por ello, al abordar este tipo de temáticas basadas en un listado de palabras se debe tener la finalidad de desarrollar o fortalecer competencias comunicativas para dar al vocabulario un uso significativo y sostenido en el tiempo.

En línea con esto, en una clase de inglés de primaria, si se van a enseñar los miembros de la familia, no se debe hacer hincapié en variadas actividades de escritura y pronunciación hasta lograr la interiorización del vocabulario, sino que se pueden añadir, por ejemplo, las palabras “*my*” (mi) e “*is*” (es) sin la necesidad de explicar que la primera es una forma singular del verbo *to be*, que se utiliza con la tercera persona y que la segunda es un posesivo correspondiente al pronombre “*I*”, ya que el objetivo de aprender otro idioma no es la perfección gramatical (Genesee, 1994), por lo que, en este caso, solo se debe ir directo a la formación de oraciones cortas y sencillas con nombres de familiares u otros que ya conozcan los estudiantes y de esa manera sencilla y corta se logran expresar ideas fáciles que luego se les puede añadir más información como las profesiones o algunos gerundios sin necesidad de ver tales temas por separado, sino

como una manera de nutrir la idea antes dicha como si fuera una bola de nieve que cada vez se hace más grande a medida que avanza en su recorrido.

Adicionalmente, el vocabulario debe ser contextualizado, pues, de nada sirve para el aprendizaje obtener un conocimiento que los estudiantes no pueden relacionar con su entorno inmediato, con su conocimiento social o con sus vivencias, ya que García (2018) señala que “el aprendizaje es una actividad situada en un contexto que la dota de claridad, puesto que toda adquisición de conocimiento está contextualizada en algún tipo de actividad social” (p, 2997), por lo que resulta mejor atender a lo expresado por Sánchez (2016), quien afirma que el aprendizaje de vocabulario debe centrarse en palabras que los estudiantes puedan usar de manera frecuente y necesaria.

En este sentido, no resulta útil enseñar un vocabulario sobre los lugares de la ciudad si esto incluye palabras como suburbios, lavanderías o tiendas de mascotas en lugares donde estos no existen y, por tanto, no pueden hacer parte de la conversación o del lenguaje utilizado para hablar de las experiencias diarias que viven los alumnos de manera individual, con sus familias o con sus compañeros. A parte de eso, enseñar un vocabulario así, solo se convierte en una lista extensa de palabras que lleva a los estudiantes a considerar el inglés como un área complicada, lo que produce una sensación de incapacidad para guardar y recordar tanta información.

De modo que, el vocabulario que se aprende en la clase debe ser enseñando de tal forma que tenga una utilidad para el estudiante, puesto que para Loucky (1998) la clave para desarrollar la fluidez en otro idioma está en maximizar las oportunidades para el uso activo y significativo del nuevo vocabulario en tareas comunicativas reales. Desde esta perspectiva la fluidez se construye mediante el uso activo, contextualizado y significativo del idioma, por lo que la enseñanza del mismo debe propiciar entornos de interacción, donde el vocabulario se convierta en una herramienta de expresión y no en objeto de memorización. Por ello, las temáticas que se enfocan en vocabulario en la escuela primaria se deben abordar mediante estrategias en las que el estudiante participe activamente y tengan sentido con sus acciones cotidianas.

Por otro lado, la labor del docente especialista en el área de inglés o la del docente con poco dominio del idioma tienen la oportunidad de alcanzar logros exitosos con el uso de este tipo de didáctica, debido que se trata del uso de estrategias metodológicas en el

aula adecuadamente implementadas con propósitos claros y basados en lo esencial de la temática abordada, no para buscar un beneficio para el profesor, sino por privilegiar lo mejor para el estudiante. De este modo, el profesor actúa como un facilitador que garantiza la calidad del proceso formativo que realmente el estudiante necesita. Así, la esencialidad didáctica se fundamenta en un principio de calidad educativa, al mostrar que es posible alcanzar niveles de competencia lingüística funcionales mediante el uso de temáticas y recursos esenciales, pero pedagógicamente efectivos.

En conclusión, la fundamentación de la didáctica de la esencialidad en la enseñanza del inglés en la escuela primaria se consolida en la creación de un ambiente de aprendizaje donde se le da un uso funcional a lo verdaderamente significativo y que actúa como motor del aprendizaje del idioma. Así, al basar la enseñanza y las dinámicas de aula en lo esencial, se genera un entorno de espontaneidad que favorece la participación activa del alumnado, independientemente de sus niveles previos de exposición al idioma. De este modo, este constructo teórico sugiere que la esencialidad didáctica es, en realidad, una forma de orientar el diseño e implementación curricular para lograr extraer la máxima utilidad pedagógica de la realidad inmediata del aula. En última instancia, este enfoque permite que la enseñanza del inglés deje de percibirse como una carga complicada de llevar para integrarse como una práctica natural y accesible que potencia la capacidad de la escuela pública para generar procesos de bilingüismo exitosos.

Naturalizando el idioma

La naturalización del idioma inglés en el contexto escolar primario se concibe como un enfoque sociolingüístico que fomenta la creación de un entorno bilingüe funcional donde el inglés se despoja del concepto de "materia adicional", que solo se asigna para completar una carga académica, para, en su lugar, integrarse en las acciones cotidianas de la institución que busca exponer al estudiante a un input interactivo constante, el cual, según Gómez (2019), mejora las habilidades lingüísticas,

Por tanto, ya sea en el aula o en áreas como el comedor, los campos deportivos y espacios de recreación institucional, lo que se pretende es fomentar el uso del inglés con una comprensión consciente del uso de palabras comunes del diario vivir en la escuela, ya que Loucky (1998) dice que se debe motivar a los estudiantes a utilizar, en diversas actividades, las palabras que han aprendido. Esto facilita una familiaridad semántica y reduce las barreras emocionales como la timidez e inseguridad frente al uso de la lengua extranjera.

En el ámbito del aula, la naturalización se lleva a la práctica a través de la de interacciones recurrentes en las que se hace uso del inglés en las expresiones que con normalidad se utilizan en las clases. Así, el docente puede emplear el idioma para aquellas funciones reguladoras de las actividades pedagógicas, para el inicio y despedida de la jornada, la entrega de materiales o la mediación de conflictos menores, lo que genera un marco predecible que normaliza el uso del código extranjero. Esta práctica, fundamentada en la exposición prolongada al idioma, permite que el estudiante asocie el inglés con la resolución de necesidades inmediatas y reales, y elimina la percepción de la lengua como un conjunto de reglas abstractas. Ante esto, Gibbins (2023) “afirma que la exposición diaria al idioma inglés, y a todos los aspectos de su aprendizaje, lectura, escucha, escritura y habla, contribuye naturalmente a mejorar el nivel de dominio de la lengua inglesa” (p, 3), por lo que el uso diario de expresiones cargadas de una intención comunicativa consolida una competencia comunicativa funcional que compensa la falta de laboratorios de idiomas y hace del aula misma un espacio de inmersión pragmática.

De esta manera, cuando el profesor de inglés en la escuela primaria hace uso de lengua inglesa diariamente fomenta su normalización, los estudiantes, inicialmente, les produce risa escucharle hablar en inglés, pero con el pasar del tiempo tienden a tomarlo como algo normal hasta el punto de parecerles extraño que el docente no lo haga y se sienten en la obligación de reclamar el uso del idioma. Esto anima a los estudiantes a emplear el idioma para la comunicación con sus compañeros, y a medida que logran entenderlo se les despierta el interés también por usarlo, tal como dice Genesee (1994) quien afirma que, los estudiantes se sienten motivados a aprender otro idioma cuando experimentan una sensación de competencia creciente en el uso de la lengua. Por tanto,

fomentar la competencia comunicativa, a través de su normalización, les impulsa a usar el inglés en conversaciones reales, al principio, solo a través de expresiones de cortesía o saludos, y progresivamente se sienten estimulados a utilizar más expresiones y estructuras que les permitan comunicarse con mayor fluidez.

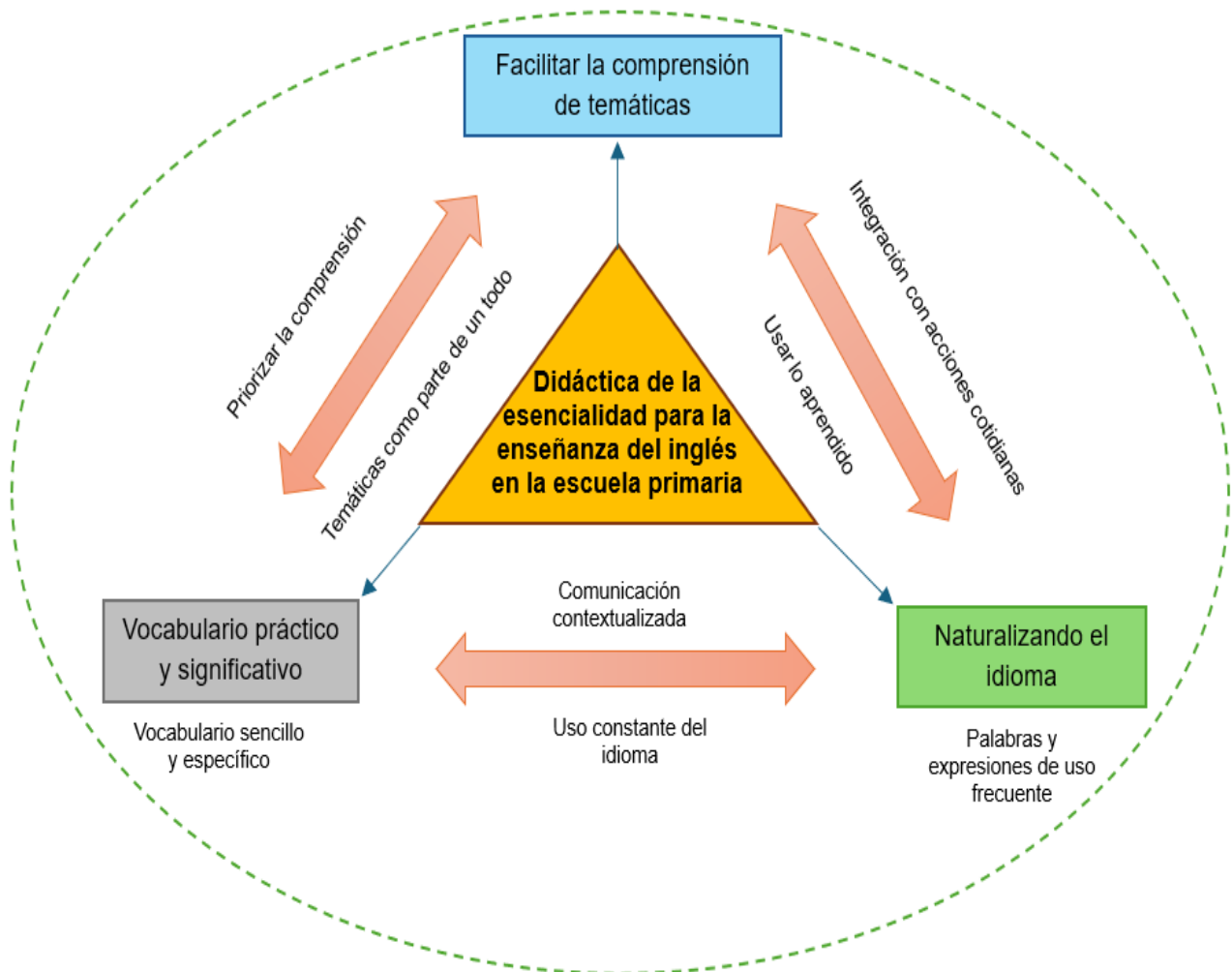
Asimismo, la extensión de esta naturalización hacia los demás contextos institucionales fomenta la interacción con otros actores de la comunidad educativa mediante el uso del inglés, independientemente de su nivel de suficiencia lingüística. La integración del inglés en actos cívicos, anuncios generales y eventos institucionales a través de frases cortas y vocabulario común proyecta una imagen de coherencia curricular con la realidad de la escuela. Esta estrategia de utilizar el idioma en espacios no académicos resalta la importancia del bilingüismo como una meta institucional colectiva y no solo como un requisito del aula. La naturalización, por tanto, actúa como un mecanismo de construcción social del conocimiento, donde el estudiante percibe que el dominio del inglés es una competencia valorada y utilizada, en mayor o menor medida en su entorno formativo, lo cual potencia su motivación intrínseca hacia el aprendizaje activo.

Además, Genesee (1994) sostiene que, al aprender una lengua extranjera, lo que realmente se busca es la comunicación significativa entre estudiantes y profesores, por lo que, normalizar el uso del inglés en la escuela primaria hace que los alumnos desarrollen competencias lingüísticas durante sus interacciones cotidianas y que, a su vez, superen barreras que imponen los imaginarios y prejuicios sociales que les impide comunicarse en otro idioma y por el contrario, se les brinda la oportunidad de expresarse con naturalidad y de manera espontánea no solo con los docentes que imparten las clases diarias, sino también con sus pares quienes también se encuentran en el mismo proceso de aprendizaje.

Finalmente, la teorización sobre la naturalización del inglés busca la construcción paulatina de un ambiente lingüístico en la escuela primaria como una estrategia eficiente para superar las brechas de acceso al idioma, ya que, al convertir el entorno escolar en un mediador didáctico del aprendizaje del inglés, se garantiza una exposición continua a esta lengua, lo cual mejora su aprendizaje (Yule, 2010), por lo que no se depende exclusivamente de la hora de clase o de la disponibilidad de materiales impresos y supera

las barreras que impone la falta de herramientas sofisticados o de conexión a internet con la que, muchas veces, no cuentan las instituciones públicas. Así, este enfoque propone que el uso y exposición constante al inglés en contextos cotidianos forja una estructura cognitiva en el alumno que mejora sus procesos de aprendizaje. En última instancia, naturalizar el idioma supone una resignificación de la identidad escolar, donde la sencillez de los contenidos abordados se ve potenciada por la constancia de su uso, con el que se logra un desarrollo efectivo de la competencia comunicativa desde la base del sistema educativo. Esta exposición de la didáctica de la esencialidad se representa en la figura 6.

Figura 7 Didáctica de la esencialidad para la enseñanza del inglés en la escuela primaria



Nota. Elaboración propia (2025)

Enfoques integradores para la enseñanza del inglés en la escuela primaria

La praxis pedagógica orientada a la enseñanza del inglés en el nivel de primaria requiere de una resignificación de los diseños metodológicos tradicionales que, en cierto sentido, guarda relación con los postulados de Morín (2011) en los que nos llama a desaprender y reaprender, especialmente cuando tales modelos se inscriben en contextos de escasez de recursos y perfiles docentes no especializados en el idioma, en los cuales es necesario avanzar hacia enfoques integradores en los que no se desestimen los aspectos positivos de los métodos que históricamente han sido los más empleados por los docentes en la enseñanza de lenguas y, aunque en el contexto estudiado se develó el uso preeminente de los métodos audiolingual y el de traducción gramatical, es necesario tener en cuenta éstos y otros que, al ser reinterpretados desde una perspectiva contextualizada, pueden ofrecer beneficios para orientar el aprendizaje del inglés.

En este escenario, el método audiolingual, caracterizado por centrarse en aspectos repetitivos y memorísticos (Castillo, 2015), se puede integrar a la enseñanza de esta lengua extranjera, no como una regresión hacia el conductismo mecanicista, sino como un ejercicio que fortalece la memoria lingüística mediante el uso contextual y permanente del idioma que, con el tiempo, termina por fijar patrones fonéticos y sintácticos básicos que normalmente usamos los seres humanos en nuestras conversaciones diarias que, en este caso, se deben hacer en inglés mediante el uso de los aspectos positivos de este método.

Por ejemplo, el uso diario de los saludos en inglés se constituye en una repetición de este tipo de vocabulario, pero existe una diferencia entre el uso de este método tradicional que consiste en preguntar esas expresiones en una clase para tomar una nota como evidencia de que los estudiantes los aprendieron y algo muy distinto es integrarlas a la vida diaria para darles una intención comunicativa que está ligada a los hábitos de etiqueta, amabilidad y trato educado de un grupo social, lo cual se considera entonces, un uso adecuado de algo que repetimos a diario y que la memoria no lo olvida por el significado que le hemos imprimido.

Asimismo, el método de traducción gramatical, que según Richards y Rodgers (1986) se enfoca en la interiorización de reglas gramaticales con finalidad de utilizarlas

en la traducción de oraciones y textos desde y hacia la lengua materna, ofrece aspectos benéficos para la enseñanza del inglés en la escuela primaria, ya que permite que los estudiantes y docentes no abandonen la lengua madre en los procesos formativos de la lengua extranjera, pues, “la lengua materna desempeña un papel mediador importante en la enseñanza del inglés como segunda lengua, siempre que se implemente de manera equilibrada y planificada, potenciando tanto la comprensión como la inmersión en el idioma objetivo” (Macías y Guerrero, 2025, p, 139), por lo cual, algunos aspectos de este método, como el uso de la lengua madre para aprender la lengua meta, aunque muy criticado por muchos, es muy importante para el aprendizaje del inglés en el contexto de la educación pública en Colombia, sobre todo, cuando se quieren hacer transformaciones en las estrategias pedagógicas.

Para ello, es necesario tener en cuenta que, en Colombia, de acuerdo al MEN (2006) el inglés no tiene el carácter de segunda lengua y sino de lengua extranjera por no ser considerada imprescindible para la comunicación entre ciudadanos, sino para ser usada solo cuando se requiera. De acuerdo a esto, el inglés en este país debe siempre coexistir con la lengua castellana y, por tanto, ésta última no debe obviarse al enseñar otro idioma.

Y es que, el uso de las dos lenguas de manera simultánea permite tener claridad de las diferencias entre ambas y, por tanto, se propicia la comprensión de conceptos interculturales y se fortalece el proceso de aprendizaje. Al respecto, Gibbins (2023) recomienda impartir clases en las que se permita a los estudiantes usar su lengua materna, puesto que esto facilita a los estudiantes la comprensión de los contenidos académicos y les proporciona confianza en sí mismos. Por ello, apoyarse en la lengua madre hace que se reduzcan sentimientos negativos como la ansiedad y la timidez (Macías y Guerrero, 2025), y a su vez, con esta se llenan vacíos de conocimiento que aún no se han podido asimilar en el inglés. Y es en esto donde radica el uso de este método, en usarlo para afianzar el conocimiento y aumentar el dominio del nuevo idioma y no como tradicionalmente se ha tomado para meramente traducir o aprender reglas gramaticales.

Un ejemplo de uso de este método en el aula, en el nivel de primaria, puede darse cuando el docente le pide al estudiante leer un texto sencillo en inglés, pero luego le pide,

no que traduzca, sino que explique en lengua castellana y con sus propias palabras la idea contenida en la lectura y viceversa. Esto permite afianzar conocimientos de ambas lenguas, amplía conceptos de diferentes temáticas y refuerza habilidades comprensión de lectura, síntesis de información, entre otras que aumentan las competencias lingüísticas de los estudiantes y reduce los niveles de inseguridad para el uso de la lengua con fines de aprendizaje.

Simultáneamente, es conveniente la incorporación de elementos del método directo el cual fomenta el uso directo de la lengua extranjera en el aula (Richards y Rodgers, 1986) y, por tanto, se fundamenta en la priorización del input oral y la asociación directa entre el significado y el significante. Pero, esto no hace que se prescindiera de la mediación de la lengua materna, sino que, al atender al concepto de periodo crítico propuesto por Lenneberg (1975) con el que propone que en la infancia los niños muestran mayor receptividad y eficiencia para adquirir un idioma, pero a medida que los años pasan esta habilidad se vuelve más difícil, se hace necesario que en la escuela primaria, donde la habilidad para aprender un idioma es más elevada que en otras etapas, el docente haga explicaciones en inglés, aunque sean básicas para que la habilidad auditiva se desarrolle progresivamente.

En efecto, el uso de este método contextualizado en el nivel de primaria fomenta la inferencia del significado, al darse una supresión parcial de la traducción inmediata, y promueve el uso de palabras en distintas situaciones de forma oral, lo que, a su vez, combinado con otros métodos, promueve el uso equilibrado de las dos lenguas, recomendado por Macías y Guerrero, (2025) para mejorar el aprendizaje. Esto obliga al estudiante a desarrollar estrategias de decodificación contextual, lo cual, integrado con la estructura de los métodos audiolingual y de traducción gramatical fortalece diferentes competencias lingüísticas. Esta convergencia metodológica reduce el uso excesivo de diccionarios o traductores, y posiciona la interacción verbal inmediata como un eje articulador del proceso de enseñanza y aprendizaje.

No obstante, el uso de este método en el que se prioriza el uso directo del idioma, es necesario tener en cuenta que la pronunciación debe tener un fundamento en la lengua madre, ya que hay sonidos que existen en el idioma inglés, pero no tienen una equivalencia en castellano y ni siquiera tienen un grafema que los represente, por lo que,

es necesario atender a lo dicho por Quevedo y Quevedo (2008) quienes afirman que cuando se tiene en cuenta las semejanzas y diferencias entre la lengua materna y la lengua extranjera se pueden aprovechar sus semejanzas para mejorar los aprendizajes, aumentar el vocabulario y ejercitar más los sonidos. Por ello, en principio, la pronunciación de palabras debe ser acercada al sonido más parecido entre ambas lenguas y cuando ya éste sea usado con normalidad, se puede asimilar progresivamente al sonido más aproximado a la lengua extranjera.

Como consecuencia, la integración de los enfoques anteriores debe converger necesariamente en los principios del enfoque comunicativo (*Communicative Language Teaching*), el cual dota de sentido pragmático a las estructuras fijadas y a las reglas comprendidas y da una participación activa al estudiante (Muñoz, 2010). La integración supone que la competencia gramatical y fonética se transfiere a una competencia de actuación, donde el objetivo primordial es la construcción de significados en situaciones simuladas o reales de comunicación dentro del aula. En la educación primaria, este enfoque se lleva a la práctica mediante el diseño de tareas que, pese a la limitación de recursos, fomentan la interacción funcional y el uso social del lenguaje. La teorización de este modelo integrador propone que la eficacia en la enseñanza del inglés no reside en la adhesión dogmática a un solo método, sino en una síntesis dialéctica que reinterpreta el condicionamiento audiolingual, la inmersión del método directo, el rigor del gramatical y la funcionalidad del comunicativo para responder a las necesidades de aprendizaje del idioma en el entorno escolar.

Integración con otras áreas

La integración del inglés con otras áreas del conocimiento del currículo surge como un constructo que busca ampliar los escenarios en los que se haga uso del idioma como una manera de poner en práctica lo aprendido, pero, a su vez, es una propuesta que busca responder a la limitación del tiempo que reduce el número de actividades que se destinan para la enseñanza y el aprendizaje de esta lengua. Este enfoque se relaciona, en cierto modo, con el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE o *CLIL*), el cual propone que la adquisición del idioma es más

eficiente cuando este se despoja de su carácter de objeto de estudio aislado para convertirse en el vehículo de mediación para el aprendizaje de otros dominios disciplinares (salvador, 2019), pero difiere en que, en este caso, el inglés no se emplea como medio de instrucción, sino que, en el contexto de primaria donde el docente no posee una especialización lingüística en el idioma, el contenido de otras áreas proporcione el contexto semántico necesario para que las estructuras del inglés sean llevadas a la práctica.

De esta manera, la teorización de esta praxis sugiere que el proceso cognitivo del estudiante se fortalece al relacionar la comprensión del concepto disciplinar de otras asignaturas y la decodificación lingüística del inglés, lo cual fomenta la estructuración de redes cognitivas mentales donde el léxico de esta lengua extranjera se emplea para interactuar con los conceptos ya existentes o en proceso de adquisición por parte del alumno, lo cual, le permite participar en la construcción del conocimiento (Alegre, 2021) y, a su vez, optimiza el tiempo disponible en la escuela primaria, al darse un uso simultáneo de ambos procesos. Pero, para ser precisos, lo que se pretende en este enfoque no es que el profesor explique los contenidos fundamentales de otras áreas exclusivamente en inglés, sino que, durante esas clases, se haga uso de cualquier vocabulario o expresión, por simple que sea, que sirva como apoyo durante el abordaje de la temática.

Por ejemplo, desde esta perspectiva de interdisciplinariedad, la convergencia entre el inglés y áreas como las Matemáticas o la Educación Física en la educación primaria facilita el uso de la lengua a través de la realización de operaciones como adición o sustracción y en actividades kinestésicas que trascienden la mera memorización léxica, pues, al emplear el inglés para la ejecución de algoritmos básicos o la instrucción de secuencias motoras, se activa una dimensión pragmática que reduce la ansiedad comunicativa y la resistencia al aprendizaje de una lengua extranjera, lo cual resulta positivo, ya que Gardner (1985) considera que, las actitudes y percepciones que tenga el estudiante hacia la lengua extranjera inciden en el aprendizaje de la misma. Por tanto, mediante este enfoque no solo se alcanzan logros cognitivos sino afectivos en el proceso educativo.

Por otra parte, esta estrategia de integración curricular permite compensar la falta de recursos educativos propios de la asignatura de inglés, ya que utiliza el material didáctico de las otras áreas para la práctica del idioma. En consecuencia, la relación de interdependencia que se establece entre los objetivos de aprendizaje de las diversas materias y el desarrollo de la competencia lingüística favorece una visión significativa de la enseñanza, donde el inglés se sitúa como una herramienta transversal de acceso y manejo de la información y no como un elemento curricular desconectado de la realidad académica del alumno.

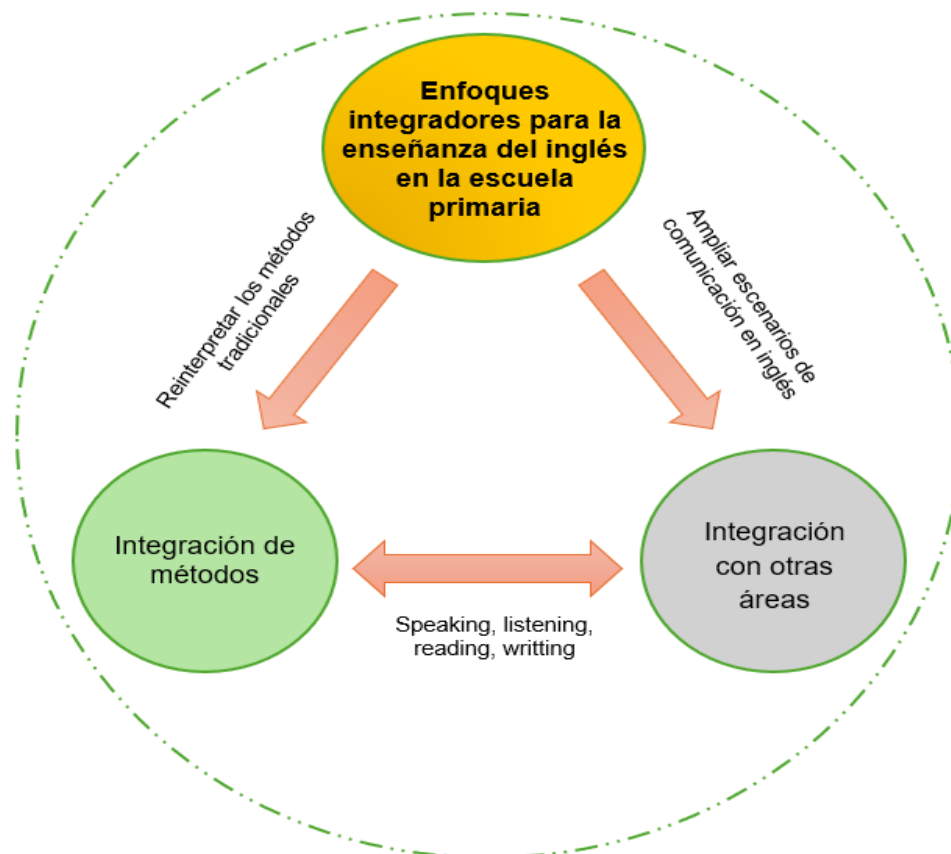
De igual forma, otra manera de aplicar esta integración del inglés con otras asignaturas es en los eventos que son programados por las mismas, lo cual se relaciona con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el que el estudiante asume un rol activo en el aprendizaje de este idioma asociado a actividades de otras áreas (Puenayan et al, 2024), pero, en este caso, con base en la didáctica de la esencialidad, se busca motivar la participación de los estudiantes para usar el idioma como medio de expresión e interacción con compañeros y profesores en relación con estos eventos, por ejemplo, si en área de naturales se programa una clase en un espacio natural o un zoológico, se puede aprovechar para recordar el vocabulario de los animales o hacer descripciones cortas de los mismos de forma natural y no como un proyecto preparado en el que se hace una presentación de un texto aprendido. De esta manera, se busca que el inglés esté presente en todas las formas posibles de las actividades curriculares o extracurriculares para aplicar los conocimientos de esta lengua extranjera de forma natural y significativa y en coherencia con la visión educativa de formar ciudadanos integrales y competentes en distintos contextos.

En resumen, este modelo integrador no busca poner más carga a los docentes en el abordaje de las temáticas, sino que pretende llevar a la práctica los conocimientos adquiridos en la clase de inglés a las otras asignaturas sin planear actividades adicionales. Así, la integración de la enseñanza del inglés con el resto de las áreas permite que el profesor de primaria que, por lo general, debe orientar todas las áreas, utilice su dominio pedagógico global para gestionar procesos en los que utilice el idioma extranjero para fomentar competencias lingüísticas.

Finalmente, esta sinergia metodológica de distintos enfoques y la asociación del inglés con otras áreas fomenta el acceso al bilingüismo en instituciones donde los docentes no cuentan con una formación especializada en inglés y que, a su vez, cuentan con recursos limitados, y también, establece una base epistemológica sólida para el desarrollo del pensamiento crítico, al obligar al estudiante a procesar información, aunque sea básica, en un código lingüístico diferente. Así, la teorización de la enseñanza del inglés en primaria se desplaza hacia enfoques integradores, donde la lengua extranjera adquiere una utilidad funcional para apoyar la construcción de saberes generales. Estos enfoques integradores se representan en la figura 6.

Figura 8

Enfoques integradores para la enseñanza del inglés en la escuela primaria



Nota. Elaboración propia (2025)

La formación docente con enfoque progresivo y contextual

La formación de docentes para la enseñanza del inglés en la escuela primaria requiere un enfoque de desarrollo progresivo, que se distancie de los modelos de capacitación casual y se centre en la realidad situacional del aula. Pérez (2003) considera que la formación permanente de los docentes permite mejorar la práctica pedagógica. Esto tiene mayor relevancia en la escuela primaria donde la competencia lingüística de los profesores de inglés en este nivel es un proceso evolutivo que debe desarrollarse de manera paralela a su quehacer en el aula, como se pudo observar en la realidad estudiada. Por ello, la formación contextualizada de los educadores debe priorizar el aprendizaje de un inglés funcional de aula por encima del dominio académico exhaustivo de la lengua, lo que permite que el docente incremente cada día su conocimiento del idioma y al mismo tiempo, de la manera adecuada de enseñarlo. Esta progresión metodológica asegura que el docente pueda transitar desde la mediación de estructuras básicas hacia procesos de interacción cada vez más complejos y garantiza que tal evolución responda directamente a las demandas cognitivas de sus estudiantes y a las limitaciones materiales de su entorno laboral.

En este sentido, Messina (1998) señala que la formación de los docentes debe estar centrada en la reflexión de su práctica pedagógica, ya que, cuando se parte de allí, se logra la transformación de su quehacer. Por lo que, toda modalidad formativa en la que participen los profesores de primaria en el área de inglés no se debe limitar a la adquisición de léxico, sino que implica una reflexión crítica sobre su propia práctica, donde el educador identifica sus brechas de desempeño, visualiza formas de mejorar sus acciones didácticas y selecciona las estrategias más adecuadas para la enseñanza de la lengua, así como, las herramientas más pertinentes para el aprendizaje de sus estudiantes.

Sin embargo, ante la falta de apoyo gubernamental e institucional para la capacitación permanente de los profesores, la autoformación docente, asumida por Vallín (2013) como, prácticamente, obligatoria para que el profesor pueda responder a las necesidades de los estudiantes de la actualidad, se convierte en un pilar estratégico indispensable, que se fundamenta en la gestión autónoma del aprendizaje y el uso de recursos digitales de acceso abierto. Así, el docente debe asumir un rol de investigador

y al mismo tiempo de aprendiz que utiliza la red como apoyo formativo, lingüístico y metodológico. Este ejercicio de autonomía profesional permite que el docente personalice su ruta de aprendizaje e integra de forma inmediata los nuevos saberes en su planeación curricular para mitigar así, la dependencia de programas de capacitación con los que muy pocas veces cuentan.

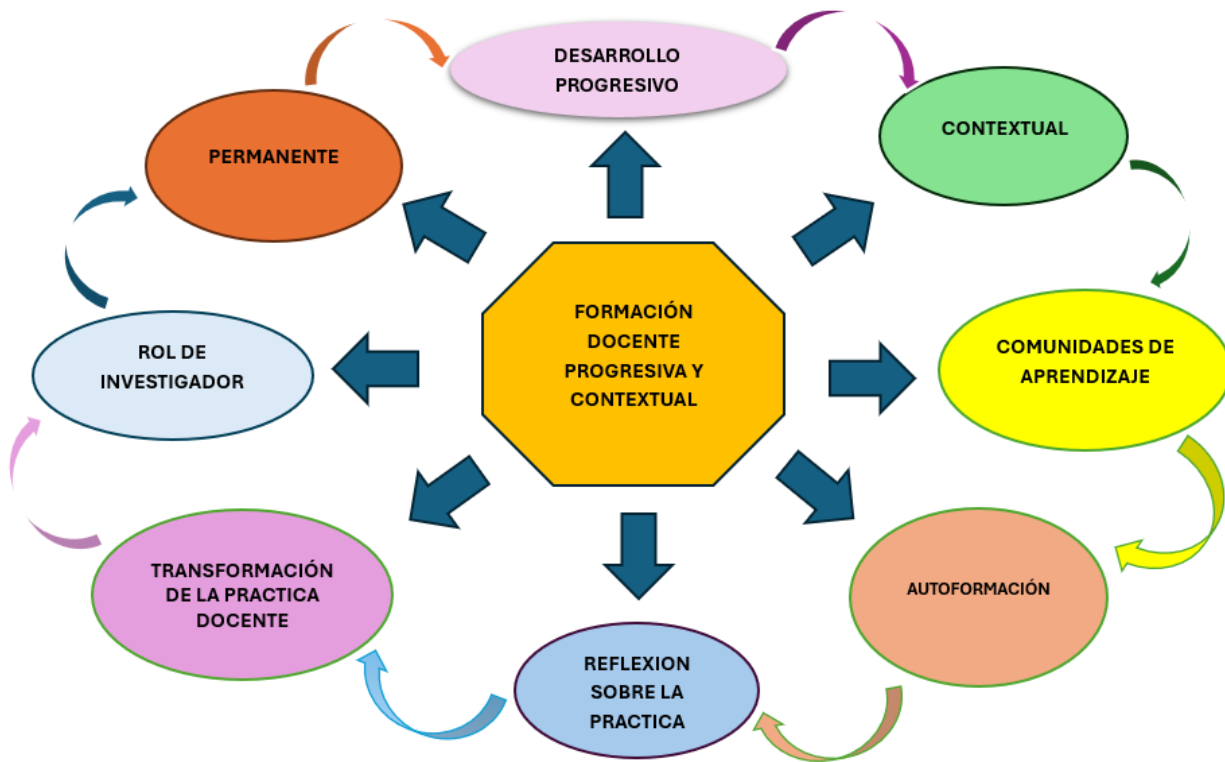
Asimismo, la autoformación en el área de inglés se potencia mediante la creación o adhesión a comunidades de aprendizaje, definidas por Vallín (2013) como “comunidades que propician esencialmente la colaboración, la transferencia de conocimientos e información, la educación mutua, el aprendizaje entre pares, una formación constante, un aprendizaje a la carta y puesta al día permanente de los educadores” (p, 60). En estas, se produce un intercambio de experiencias exitosas que suple la ausencia de asesores especializados. El docente que se autoforma desarrolla una capacidad de seleccionar contenidos y recurso educativos digitales que puede adaptar a la realidad y transformarlos en recursos didácticos pertinentes para su contexto específico. La autoformación, por tanto, se constituye en un acto de empoderamiento docente que busca el conocimiento construido desde la base y garantiza la mejora continua.

Por otra parte, el enfoque contextual de la formación docente exige una integración profunda con la realidad socioeducativa de la comunidad educativa, ya que “un docente debe ser capaz de leer contextos sociales y a partir de esta lectura poder diseñar y poner en práctica propuestas curriculares que respondan a las necesidades y realidades de dichos contextos” (MEN, 2007, p, 10). Por ello, el profesor debe desarrollar la habilidad de seleccionar, diseñar y abordar contenidos que se relacionen con el contexto y las experiencias de los alumnos. Esta contextualización no solo facilita la comprensión de la lengua extranjera al vincularla a los intereses de los estudiantes y conceptos conocidos por ellos, sino que también amplía la visión del inglés como un elemento que no se queda en el aula, sino que se incorpora en su cotidianidad. De este modo, el docente actúa como un facilitador entre la realidad del estudiante y las competencias globales necesarias en la sociedad actual.

Finalmente, la consolidación de un modelo de formación docente progresivo y contextual requiere que las instituciones educativas reconozcan la necesidad de

espacios de reflexión sobre la acción pedagógica, por lo que la teorización de este proceso sugiere que el aprendizaje profesional más adecuado ocurre cuando el docente tiene la oportunidad de analizar su propia práctica, su contexto y las necesidades de sus estudiantes para reorientar su praxis hacia la calidad educativa. Por ello, la sinergia entre la autoformación estratégica y la capacitación situada permite que el docente de primaria, aun sin ser especialista, se convierta en un agente de cambio capaz de liderar procesos de enseñanza del inglés con rigor, eficacia y pertinencia social. Todo lo hasta aquí expuesto se muestra en la figura 7.

Figura 9
Formación docente progresiva y contextual



Nota. Elaboración propia (2025)

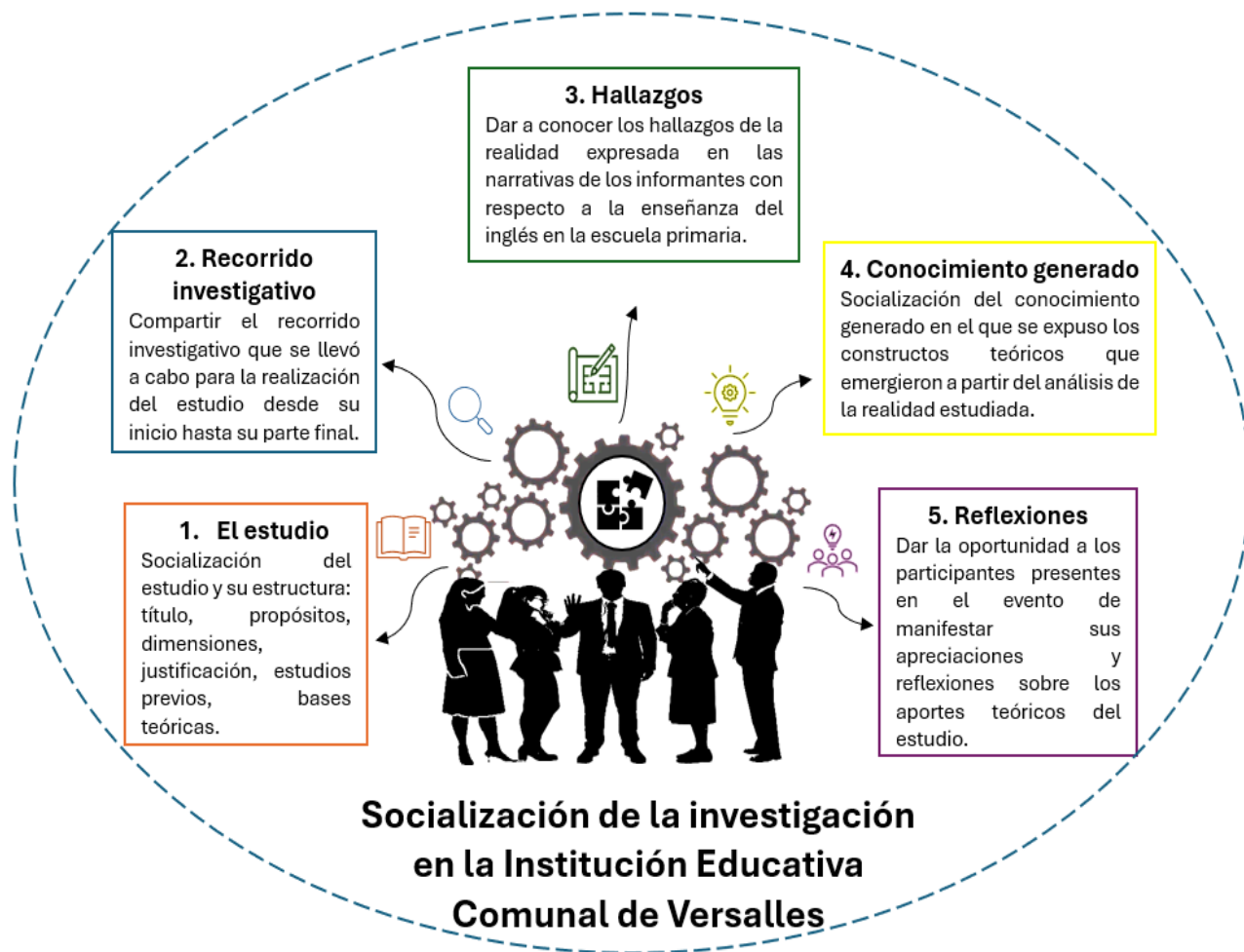
SOCIALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Los hallazgos de la presente investigación, así como los constructos emergentes de la misma, fueron socializados ante los informantes clave y demás miembros de la comunidad educativa que hacen parte de Institución Educativa Comunal de Versalles con el propósito de generar un espacio de intercambio de saberes fortalecido por las opiniones, apreciaciones y reflexiones de los presentes respecto a los aportes teóricos que surgieron a partir del estudio realizado. La socialización que se expone en este apartado se estructuró en cuatro momentos que facilitaron su desarrollo y la participación activa de los actores sociales.

En el primer momento se realizó la socialización del estudio y su estructura correspondiente a su título, propósitos, dimensiones, justificación, estudios previos y bases teóricas. En el segundo se compartió el recorrido investigativo que se llevó a cabo para la realización del estudio desde su inicio hasta su parte final. En el tercer momento se dio a conocer los hallazgos de la realidad expresada en las narrativas de los informantes con respecto a la enseñanza del inglés en la escuela primaria. En el cuarto momento se realizó la socialización del conocimiento generado en el que se expuso los constructos teóricos que emergieron a partir del análisis de la realidad estudiada y, finalmente, en el cuarto momento se dio la oportunidad a los participantes presentes en el evento de manifestar sus apreciaciones y reflexiones sobre los aportes teóricos del estudio. El desarrollo de todos estos momentos se encuentra representado en la figura 8 que se presenta a continuación.

Figura 10

Socialización de la investigación



Nota. Elaboración propia (2026)

La socialización de los hallazgos teóricos de la presente investigación constituyó una fase, en la cual, los constructos emergentes fueron compartidos en un espacio dialéctico en el que los actores sociales que hacen parte de la institución educativa como contexto del estudio. Este proceso de socializar saberes no se limitó a una exposición unidireccional de resultados, por el contrario, se configuró como un espacio de reflexión

teórica entre el investigador, los docentes y los directivos docentes en el que se presentaron los constructos relativos a la didáctica de la esencialidad con enfoques integradores para la enseñanza del inglés en la escuela primaria y la formación docente con enfoque progresivo y contextual, lo cual permitió que los participantes contrastaran la teoría propuesta con su praxis cotidiana.

En este sentido, La socialización permitió verificar la pertinencia de la reducción de la complejidad a la que se hace referencia en estos constructos como base pedagógica adecuada para orientar la enseñanza de esta lengua extranjera en el contexto estudiado. En ello, se encontró un consenso respecto a su facilidad de aplicación y los beneficios que representa para lograr mejores aprendizajes del inglés en la escuela primaria, lo que a su vez se convierte en un elemento que empodera al docente para gestionar un input lingüístico funcional y contextualizado.

En lo referente a la organización del evento, su preparación inició con la solicitud al rector de la institución para la realización de la socialización, quien se mostró atento y dispuesto a ofrecer su aval para la ejecución de la misma. Una vez obtenida la autorización y la fecha destinados para tal fin, se procedió al diseño y entrega de tarjetas de invitación para motivar a los docentes y directivos a participar de manera activa, se organizó la logística con ayuda de colegas y la directiva institucional para la adecuación del espacio y los equipos. Toda esta unidad y colaboración fueron fundamentales para que esta pudiera llevarse a cabo.

Finalmente, después de motivar y recordar de manera constante a los directivos y docentes, llegó el día destinado para la actividad, en el cual se hizo el anuncio de la socialización, para lo cual se pidió a los invitados a dirigirse al salón del evento designado por la directiva para la exposición de la teoría de la didáctica de la esencialidad con enfoques integradores para la enseñanza del inglés en la escuela primaria que emergió como producto de los hallazgos del estudio. Luego de estar todos organizados, el investigador procedió a iniciar este encuentro de saberes como se muestra en la siguiente imagen.

Figura 11

Socialización de los constructos relativos a la didáctica de la esencialidad con enfoques integradores para la enseñanza del inglés en la escuela primaria en la Institución Educativa Comunal de Versalles.



Nota. Fotografía tomada el 21 de enero de 2026

En la imagen se muestra al investigador al momento de socializar el estudio llevado a cabo en la Institución Educativa Comunal de Versalles en el que puntualizó en los aspectos de alta relevancia que dieron origen al mismo, así como todos aquellos elementos que posteriormente lo estructuraron y fundamentaron teóricamente hasta llegar a consolidarse como un estudio sólido que justificó su pertinencia y desarrollo en este escenario educativo.

Así mismo, se describieron los aspectos metodológicos en los que se apoyó para su desarrollo y los aportes teóricos que surgieron después de analizar y comprender la realidad analizada a partir de las subjetividades e intersubjetividades de los informantes que participaron en la investigación y cómo tales constructos emergentes trazan caminos

didácticos que buscan mejorar la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el contexto de la institución educativa para lograr que los estudiantes ejerzan un papel activo en su propio proceso formativo y, de esta manera, alcancen aprendizajes significativos que se constituyan en un saber hacer en contexto.

Figura 12

Participación e intercambio de saberes entre el investigador, los docentes y directivos.



Nota. Fotografía tomada el 21 de enero de 2026

En la imagen anterior se muestra la participación de docentes y directivos docentes en la socialización de la investigación, sus hallazgos y aportes teóricos. En medio de este encuentro de saberes el investigador y los participantes compartieron de

forma dialógica sus experiencias, puntos de vista, comparaciones con su realidad inmediata y expresaron la importancia de los constructos teóricos expuestos y su pertinencia en dentro del contexto de la institución educativa en la cual fue llevada a cabo el estudio. Es, precisamente, esta valoración de pertinencia que hacen los informantes y demás participantes la que genera la necesidad de repensar las prácticas educativas en la enseñanza del inglés en la escuela primaria y la relevancia que tiene mejorarlas para alcanzar aprendizajes significativos en los estudiantes. Por ello, durante el encuentro, fue necesario reflexionar sobre los siguientes puntos:

a. Los docentes reconocen las debilidades que existen en la enseñanza del inglés en la escuela primaria a pesar de los esfuerzos que hacen por alcanzar los propósitos planteados, lo que crea una urgencia de transformar las metodologías pedagógicas en esta área. Para ello, es necesario dejar de ver los obstáculos como barreras en el proceso educativo y empezar a asumirlos como oportunidades de mejora al tener como base orientadora los aportes teóricos que emergieron del estudio.

b. Tanto directivos como docentes comprenden la necesidad de resignificar el plan de área para alinearlos con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, la realidad del contexto y de una sociedad que cada vez más exige ciudadanos con competencias lingüísticas que respondan las demandas de la actualidad y a la necesidad de comunicación e interacción social mediante el uso del idioma inglés.

c. Los contenidos que se abordan en las clases deben ser seleccionados y preparados de manera contextualizada, con un vocabulario significativo, sencillo y de uso frecuente con la finalidad de que los estudiantes relacionen sus aprendizajes con sus acciones cotidianas y las experiencias que hacen parte de su convivencia institucional y de entorno familiar y social.

d. La enseñanza del inglés requiere de estrategias que permitan crear un ambiente comunicativo en el que se pueda naturalizar esta lengua extranjera para fomentar su uso de manera constante de tal manera haga parte de las interacciones diarias entre estudiantes y docentes.

e. Para alcanzar logros significativos en el proceso educativo en el área de inglés es imperativo facilitar el aprendizaje a los estudiantes mediante la desarticulación de modelos pedagógicos hipercomplejos para enfocarse en la adopción de la didáctica de

la esencialidad que permita a los alumnos ejercer un papel activo en la construcción de su propio conocimiento.

f. La integración de distintos métodos en las prácticas pedagógicas puede mejorar la praxis educativa al ser reinterpretados desde una perspectiva contextualizada que busque aprovechar lo mejor de ellos para desarrollar y fortalecer habilidades lingüísticas y saberes que puedan ser llevadas a la práctica por parte de los estudiantes.

g. La integración del inglés con otras áreas resulta una alternativa pertinente, ya que los docentes de primaria no solo se encargan de enseñar inglés sino otras áreas, por lo que pueden gestionar con facilidad la ampliación de otros espacios en los que los estudiantes puedan, no solo usar lo aprendido, sino también ampliar su conocimiento del idioma inglés de tal manera que le den un uso funcional al idioma.

h. La formación docente debe ser permanente y tener un enfoque progresivo para que los profesores puedan orientar el área de inglés de manera contextualizada y significativa con el objetivo de que las planeaciones de las clases y demás actividades pedagógicas fomenten un aprendizaje del inglés como una lengua funcional en el entorno institucional.

Figura 13

Aportes y reflexiones sobre la socialización de los constructos teóricos emergentes



Nota. Fotografía tomada el 21 de enero de 2026

En esta imagen se muestra como en la parte final de la socialización de la investigación y sus resultados a los participantes se les proporcionó un grupo de preguntas abiertas en las que se les dio la oportunidad de expresar sus opiniones sobre el análisis del estudio y la teoría relativa a la didáctica de la esencialidad con enfoques integradores para la enseñanza del inglés en la escuela primaria. Entre las apreciaciones se encontró que los docentes enfatizaron en que la didáctica propuesta es pertinente en la realidad de la institución Educativa Comunal de Versalles debido a que responde a las necesidades de su contexto, representa una ruta que facilita la enseñanza y el aprendizaje de esta lengua extranjera en este nivel sienten que les invita a llevar proceso didácticos prácticos y significativos en su quehacer pedagógico.

Así mismo, los directivos y docentes consideran importante ampliar la aplicación de este constructo orientador a otros niveles como son los de preescolar y bachillerato por contener elementos que pueden fortalecer las estrategias pedagógicas en estos grupos de grados y, en consecuencia, beneficiar los aprendizajes de este idioma desde una perspectiva que engloba aspectos contextuales, esenciales y significativo para la formación de los estudiantes.

Finalmente, los docentes consideran que este tipo de constructos son adecuados e idóneos dentro del contexto institucional y que atiende a la diversidad que puede encontrarse en él y la población que lo conforma. Por tanto, estiman conveniente que esta teoría, la cual emergió de esta investigación, debe ser apropiada por la institución mediante su inclusión en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) para orientar la misión y visión institucional, fortalecer la labor pedagógica de la escuela, redireccionar sus propósitos educativos y brindar elementos de apoyo desde la administración institucional para lograr procesos exitosos. En este sentido y, al tener en cuenta todo el intercambio de saberes en esta socialización de la investigación y su teoría emergente, como investigador invité a colegas y directivos a tener en cuenta que, lo importante de comprender nuestra propia realidad es buscar formas de cómo mejorarla y, por tanto, la disposición personal de cada uno por llevar a la práctica el conocimiento generado y

validado por todos como pertinente se convierte en elemento fundamental para lograr ese objetivo.

REFLEXIONES FINALES

El desarrollo de esta investigación arrojó unos hallazgos que permitieron caracterizar los métodos de enseñanza que emplean los docentes participantes de este estudio en sus prácticas diarias, los cuales se identificaron, mayoritariamente, con el método audiolingual y el de traducción gramática que se relacionan con la teoría conductista, lo que me permitió ver una tendencia marcada por una praxis educativa de corte tradicionalista. A su vez, los resultados develaron los conceptos y significados que los docentes atribuyen a la enseñanza del inglés en la escuela primaria como un proceso que busca aprendizajes básicos en términos de lo que se puede lograr, en atención a las características que muestra la realidad, las cuales son vistas desde la subjetividad de los informantes como limitaciones que no permiten alcanzar logros exitosos y, en consecuencia, los profesores experimentan sentimientos mezclados de frustración, impotencia y, al mismo tiempo, de satisfacción cuando se obtienen algunos avances.

Lo anterior, me permitió observar una realidad caracterizada por procesos limitados, logros reducidos, escasa formación docente que producen significados en la mente de los docentes que no les permiten avanzar satisfactoriamente en sus procesos. No obstante, esto me llevó a considerar lo dicho por Husserl (1990), como se citó en Habermas (1996), quien afirma que:

“Las ciencias reúnen inmensos tesoros de hechos y teorías, y enseñan a hacer de todo; una sola cosa no enseñan: a entender el mundo y a entender la existencia humana, a fin de que en el espíritu de la razón podamos configurarnos libremente a nosotros mismos y al mundo.... La fenomenología es la ciencia de las reflexiones clarividentes y sobrias acerca de las fuentes originarias de una razón que sea capaz de entenderse radicalmente a sí misma.... para iluminar así el sentido del mundo que nos ha sido confiado como reino de nuestra libertad”. (p, 30).

Desde esta perspectiva, como investigador, busqué comprender el mundo de la realidad estudiada e interpreté los significados que los informantes le atribuyen a la misma desde sus subjetividades e intersubjetividades, no como barreras que limitan los

procesos educativos, sino como oportunidades de mejora que me permitieron asumir una postura epistémica que se enfoca en la didáctica de la esencialidad con enfoques integradores para la enseñanza del inglés apoyada en la formación permanente y progresiva de los docentes, lo cual es aplicable para la realidad estudiada y otros contextos con características similares o a aquellos que pudieran ser distintos, pero que, de alguna manera, responden a las necesidades formativas de los estudiantes. Desde esta realidad, es posible reflexionar sobre los siguientes puntos:

Existe siempre la necesidad de orientar las prácticas pedagógicas hacia la mejora continua mediante una didáctica adaptada a las características de los contextos educativos, los cuales son muy particulares y a sus actores educativos quienes, desde su rol, desarrollan los procesos. En este sentido, la didáctica de la esencialidad para la enseñanza del inglés en la escuela primaria no busca establecer un nivel reduccionista del quehacer docente o de los aprendizajes de los estudiantes, sino que pretende alcanzar la calidad educativa a través de procesos sólidos, claros y entendibles que permitan alcanzar logros exitosos.

En este sentido, es posible darle un uso funcional al idioma inglés en el contexto de la escuela primaria cuando los docentes se despojan de la imposición que representan los modelos didácticos hipercomplejos que buscan saturar los procesos y que en realidad se convierten en una barrera para logra un aprendizaje significativo. Alejados de ello, podemos lograr usar este idioma al incorporarlo a nuestra vida diaria en la escuela al saludar cada día en inglés, agradecer, hacer peticiones, impartir instrucciones, ordenes, entre otros, lo que cada día tiende a hacerse más natural y progresivamente aumenta el conocimiento, ya que eso crea la necesidad de conocer más palabras y expresiones para poder comunicarse en esta lengua extranjera.

Para ello, es necesario replantear los planes de estudio que establecen los contenidos que los docentes utilizan para abordar las temáticas y planear las clases de tal manera que no represente una lista interminable de temas que muy pocas veces se logra ejecutar y por el contrario, seleccionar los contenidos que se realmente se puedan llevar a la practicar y contextualizar con los eventos, las realidades y las experiencias de los estudiantes. Además, tales contenidos deben ser seleccionados en la medida en que estos puedan ser integrados progresivamente en la función de la relación que se puede

establecer entre los conocimientos anteriores y los nuevos para no crear aprendizajes sectorizados del idioma.

Por tanto, es necesario reinterpretar la praxis docente desde los enfoques tradicionales, no para abandonarlos completamente, sino para darles un mejor enfoque que permita aprovechar lo más útil de ellos desde una visión significativa en aras de lograr una práctica situada que responda a las necesidades de la realidad inmediata, lo cual lleva a una práctica que orienta los procesos de un mero saber a un saber hacer en contexto, pues como antes decía Husserl, lo importante de las ciencias no es lo mucho que se puede enseñar en términos de mero conocimiento, sino entender el mundo de vida en el que nos desenvolvemos para que mediante una visión fenomenológica podamos iluminarlo, y esto se logra cuando buscamos entender la realidad educativa en la que estamos para reinterpretar nuestras prácticas con el propósito de mejorarlas.

Para todo ello, se requiere de una formación docente permanente y progresiva que se enfoque en la funcionalidad que tiene el inglés como un idioma y no como una asignatura estructurada por un plan de área rígido que solo organiza contenidos. Esto permite que el docente pueda enfocar su quehacer hacia una enseñanza que se centre en el enfoque de contenidos contextualizados y que realmente tengan una utilidad en el entorno comunicativo de los estudiantes en sus interacciones con compañeros y profesores. La formación, en este sentido, lleva al docente a ampliar su visión en cuanto al rol que ejerce en el aula para dejar a un lado la función de transmisión unilateral de conocimientos para adoptar una posición de facilitador de procesos en los que los alumnos construyen sus propios saberes al relacionar los contenidos con las experiencias personales, escolares, sociales y afectivas.

En tal sentido, se debe transformar las estrategias pedagógicas empleadas en el aula con las cuales se pretende motivar el aprendizaje a través de actividades creativas o lúdicas como únicos medios de motivación, sino que se debe hacer hincapié en la motivación intrínseca de los estudiantes, la cual se relaciona más con avances en las competencias lingüísticas, como afirma Genesee (1994), que los estudiantes se sienten motivados a aprender otro idioma cuando experimentan una sensación de competencia creciente en el uso de la lengua. Es, precisamente, ese sentido de avance en el dominio del idioma que sienten tener los estudiantes para comunicar su propio pensamiento e

ideas, por simples que sean, lo que sube su nivel de autoestima y autoconcepto, y lo que, a su vez, despierta el interés por aumentar el conocimiento del inglés y su respectiva puesta en práctica.

Todo lo anteriormente expuesto contribuye directamente a alcanzar el objetivo de la educación en Colombia de “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés” (MEN, 2006, p. 6), lo cual requiere de la cooperación de todos los actores educativos, ya que la educación es un proceso plenamente influenciado por las acciones, las actitudes, creencias, concepciones e intenciones de todos los que hacen parte de ella, en mayor o menor medida, desde su rol, su posición y su nivel de interacción y apoyo para lograr los propósitos planteados y acordados en una visión institucional para la formación integral de los estudiantes para responder a las demandas de un mundo cada vez más globalizado e interconectado en el que esta lengua extranjera ocupa un lugar de alta preeminencia en las comunicaciones de esta sociedad moderna y cada vez más exigente de habilidades lingüísticas.

REFERENCIAS

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Editorial Paidós.
- Alegre, L. (2021). *Aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera para la enseñanza comunicativa de inglés académico*. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(4), 125-143. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39935.
- Álvarez, A. (2019). *La enseñanza del inglés como lengua extranjera: formación de la identidad cultural y la competencia intercultural*. *Revista de la Facultad de ciencias de la educación*, 4(1), 222-245. [Uhttps://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/2212/2785](https://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/2212/2785).
- Álvarez, L. (2021). *Desarrollo del pensamiento computacional apoyado en Scratch para el mejoramiento de la enseñanza del inglés en docentes de primaria*. [Tesis de maestría, Universidad de Santander. <https://repositorio.udes.edu.co/entities/publication/08fab230-8ab2-45ba-ab6e-a9816f8466e6>].
- Alcedo, Y. (2020). *Fundamentos filosóficos que resitúan el rol del docente como gestor lúdico-creativo en la enseñanza del inglés*. *REFCaIE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 94-113. <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3225/2001>.
- Anaya, K. (2025). *Constructos teóricos sobre el aprendizaje del inglés para el desarrollo de la competencia comunicativa en la educación secundaria en la educación secundaria*. [Tesi doctoral, Universidad pedagógica Experimental Libertador] <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1969>.
- Barbosa, A. (2023). *Visión fenomenológica de la enseñanza del inglés en educación primaria pública*. Tesis Doctoral. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/693>.
- Barragán, R. y Colcha, E. (2019). *La motivación y el uso de estrategias en la enseñanza - aprendizaje para docentes del idioma inglés*. *Ciencia Digital*, 3(3.2.1):310-322. https://www.researchgate.net/publication/335945585_La_motivacion_y_el_uso_de_estrategias_en_la_ensenanza_-_aprendizaje_para_docentes_del_idioma_ingles.
- Bautista, N. P. (2022). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. Editorial El Manual Moderno.
- Benavides, M, y Gómez, C. (2005). *Métodos en investigación cualitativa: triangulación*. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&tlng=es.

- Berenguer, M. (6 de enero de 2013). *Teorías sobre el aprendizaje de idiomas*. <https://mariaberenguer.wordpress.com/que-es-ensenar/teorias-sobre-el-aprendizaje-de-idomas/>.
- Bernal, A. (2020). *Abordaje del bilingüismo en educación preescolar, básica y media desde los referentes del marco común europeo de referencia*. Fundación Universitaria Juan N. Corpas. Centro Editorial. Ediciones FEDICOR. <https://repositorio.juanncorpas.edu.co/bitstream/handle/001/94/Abordaje%20del%20biling%C3%bcismo%20en%20educaci%C3%b3n%20preescolar%2c%20b%3%a1sica%20y%20media%20desde%20los%20referentes%20del%20marco%20com%C3%ban%20europeo%20de%20referencia%2033-47%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Blanco, L. (2023). *Constructo teórico en función de la didáctica del inglés en el nivel de educación básica primaria colombiana. Fundamento base para una pedagogía de las lenguas extranjeras*. Tesis doctoral. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/759/681>.
- British Council Colombia. (2024). *Panorama del aprendizaje de inglés como lengua extranjera*. <https://www.britishcouncil.co/sobre/ingles-educacion-soluciones/historias-exitos/el-panorama-del-aprendizaje-de-ingles-como-lengua-extranjera-1>.
- Calderón, A. (2022). *Experiencias de autoformación: Los docentes que enseñan inglés en primaria en los grados tercero, cuarto y quinto de algunos colegios de Manizales y Villamaria*. Tesis de Maestría. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/17816>.
- Camilloni, A. de. (2008). *Didáctica general y didácticas específicas. El saber didáctico*. (pp. 23-39). Buenos Aires: Paidós.
- Castillo, J. (2015). *Conductismo en la enseñanza de Lenguas Extranjeras*. www.academia.edu. https://www.academia.edu/10778515/Conductismo_en_la_ense%C3%B1anza_de_Lenguas_Extranjeras.
- Cerdas, G y Ramirez, J. (2015). *La enseñanza de lenguas extranjeras: historia, teoría y práctica*. *Revista de Lenguas ModeRnas*, 22, 297-316. https://www.researchgate.net/publication/285628579_La_ensenanza_de_lenguas_extranjeras_historia_teor%C3%a1a_y_pr%C3%a1ctica.
- Céspedes, E. (2022). *La gamificación aplicada al aprendizaje del idioma inglés, una mirada desde plataformas digitales*. Tesis doctoral, UPEL. <https://congresoideice.gob.do/index.php/cii/article/download/172/54/532>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Chomsky, N. (2007). *Reflections on Language*. <https://www.math.chalmers.se/~ulfp/Review/chomsky2.pdf>.
- CIDESCO (2021). *Bilingüismo en el suroccidente colombiano*. <https://www.uao.edu.co/wp-content/uploads/2022/10/INFORME-TECNICO-No.-11-BILINGUISMO-EN-LA-REGION-4.pdf>.

- Cifuentes, M., Beltrán, M. y Vasconez, P. (2024). *La importancia del uso del idioma inglés en la industria hotelera y turística*. *Revista INVECO*, 4 (2). <https://www.revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3060/281>
- Cisneros, M. y Mahecha, M. (2020). *Enseñanza de las lenguas en Colombia desde una perspectiva glotopolítica*. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 35, 181–206. https://revistaa.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/10553/8940.
- Clavijo Olarte, A. (2016) *La enseñanza del inglés en la escuela primaria: algunos problemas críticos*. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18 (1), 9-10. <https://www.redalyc.org/pdf/3057/305745627001.pdf>.
- Cronquist, K. y Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. https://www.repositorio.ciedupanama.org/bitstream/handle/123456789/257/El_aprendizaje_del_ingles_en_America_Latina_Kathryn_Cronquist_%20Ariel_Fiszbein_El%20Dialogo.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Diez, E. (1992). Gramática universal y adquisición del lenguaje: algunos problemas en torno a la investigación de la referencia anafórica infantil. *Psicothema*, 4 (2), 469-477. <https://www.psicothema.com/pi?pii=845>.
- Escribano, A. (2004). *Aprender a enseñar: fundamentos de didáctica general*. 2da edición. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. https://books.google.com.uy/books?id=HuFiSugKnsIC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
- Foro Económico Mundial (2019). *The Global Competitiveness Report 2019*. https://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf
- Fuster, D. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico*. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>.
- Galarza B., T. (2023, 9 junio). *¿Qué es la gramática universal? ¿Alguien la ha visto?* *Jot Down Cultural Magazine* <https://www.jotdown.es/2021/01/gramatica-universal-verbum-lenguaje-escher/>.
- García, B. (2009). *Las dimensiones afectivas de la docencia*. *Revista Digital Universitaria*, 10(11), 1-14. <https://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf>.
- García, C. (2018). *Cognición situada*. *Revista INSTA Magazine I+D*, 1 (1), 2697-3308. <https://revista.insta.edu.ec/index.php/instamagazine/article/view/3/5>.
- García, J. (2008). *Algunas causas de la mala práctica docente en lenguas extranjeras*. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/31783/GarciaMata.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Genesee, F. (1994). *Integrating language and content: Lessons from immersion*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence.

- Gibbins, T. (2023). *TIRF insights: English-medium instruction. TIRF & National Geographic Learning*. https://www.tirfonline.org/wp-content/uploads/2023/07/TIRF_Insights_EMI_Spanish_LR.pdf.
- Fallas, A. y Vargas, M. (2019). *Análisis de la influencia a la exposición a la lengua inglesa en el mejoramiento de la pronunciación de consonantes para estudiantes del inglés como segunda lengua. Serengeti Revista de Estadística*, 2(1), 27-36. <https://serengeti.fce.ucr.ac.cr/media/attachments/2021/12/15/revista-serengeti--vol.1---no.2---dic.-2019.pdf#page=27>.
- Gómez, F. (2006). *La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. Revista iberoamericana de educación*, 39(7), 1-9. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1388Cordoba-Maq.pdf>.
- González, A. (2010). *English and English teaching in Colombia. Tensions and possibilities in the Expanding circle*. In A. Kirpatrick (Ed.). *The Routledge handbook of world Englishes*. London: Routledge.
- González, F. y Villegas, M. (2009). *Fundamentos epistemológicos en la construcción de una metódica de investigación*. <https://upeldem.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/11/pentadimensionalidad.pdf>.
- Graddol, D. (2006). *English next*. London: British Council.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). *Paradigmas incompetencia en la investigación cualitativa. Derman, C. y J. Haro. Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, 113-145. https://www.academia.edu/84390894/Denman_Catalina_A_Haro_Jos%C3%A9_Armando_Por_los_rincones_Antolog%C3%ADa_de_m%C3%A9todos_cualitativos_en_la_investigaci%C3%B3n_social_Hermosillo_Sonora_El_Colegio_de_Sonora_2000_364_p.
- Habermas, J. (1996). *Conocimiento e interés*. Traducción al español de M. Jiménez Redondo. Universitat de Valencia.
- Hashemi, M. y Azizezhad, M. (2011). *Teaching English To Children: A Unique, Challenging Experience For Teachers, Effective Teaching Ideas, Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 2083-2087, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.405>.
- Heidegger, M. (1971). *Was heisst denken?* Tubinga (Alemania): Max Niemeyer.
- Hernández, J. (2021). *La dictadura del inglés en la ciencia: el 95% de los artículos se publica en esa lengua y solo el 1% en español o portugués*. El País. <https://elpais.com/ciencia/2021-07-27/la-dictadura-del-ingles-en-la-ciencia-el-95-de-los-articulos-se-publica-en-esa-lengua-y-solo-el-1-en-espanol-o-portugues.html>.
- Hernández, R. y Cordero, D. (2021). *El estímulo de la motivación intrínseca del estudiantado en un curso de inglés como lengua extranjera. Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(1), 149-172. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.30>.

- Hernández, R. y Mendoza T. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill. <https://www.ebooks7-24.com:443/?il=6443>.
- Hoque, Md. (2017). *An Introduction to the Second Language Acquisition*. https://www.researchgate.net/publication/335690866_An_Introduction_to_the_Second_Language_Acquisition.
- Husserl, E (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Jackson, F. (2020) *La enseñanza del inglés, como idioma extranjero, desde una perspectiva sociolingüística en el aula*. <https://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/download/2323/2376>.
- Juan, A. y Garcia, I. (2013). “Los diferentes roles del profesor y los alumnos en el aula de lenguas extranjeras” . *Tonos digital Revista de estudios filológicos*, 25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4491785>.
- Kolb, D. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall. Estados Unidos.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. https://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis. Issues and implications*. Longman Group UK Ltd. <https://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/LING4140/h08/The%20Input%20Hypothesis.pdf>.
- Leal R., R. (2006). *La sociología interpretativa de Alfred Schütz. Reflexiones en torno a un planteamiento epistemológico cualitativo*. *Alpha Osorno*, 23, 201-213. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012006000200012&lng=es&nrm=iso&tlng=es.
- Lenneberg, E. (1975). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Versión española de Natividad Sánchez Sáinz-Trápaga & Antonio Montesinos. Madrid: Alianza editorial.
- Lifeder. (21 de enero de 2021). *7 Técnicas e Instrumentos para la recolección de datos*. <https://www.lifeder.com/tecnicas-instrumentos-recoleccion-datos/>.
- Loucky, J.P. (1998) *Suggestions for improving ESL/EFL vocabulary instruction*. *Seinan Jogakuin Junior College Bulletin*, 45, 1-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427512.pdf>.
- Macías, R. y Guerrero, K. (2025). *El papel de la lengua materna en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. Una revisión sistemática*. *Reciamuc*, 9(3), 139-152. <https://reciamuc.com/index.php/RECIAMUC/article/view/1611>.
- Mamani, M. (2020). *La comunicación oral en el idioma inglés: la construcción de una revisión teórica*. *Paidagogo*, 2(1), 26–40. <https://doi.org/10.52936/p.v2i1.24>.

- Martín, M. (2009). *Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2983568.pdf>.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2006). *Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa*. *Paradigma*, 27(2), 07-33. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002&lng=es&tlng=es.
- Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa* (Vol. 241006). Editorial Gedisa.
- Medellín A. (2008). *La Enseñanza de Vocabulario en Segunda Lengua*. *Universidad Autónoma de Querétaro*, 32(1), 11-25. <https://www.mextesol.net/journal/public/files/43bd22b950f24233c414096b37465f51.pdf>.
- Medina, M. (2017). *Estrategias metodológicas para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático*. *Didasc@lia. Didáctica y Educación*, 9(1), 125-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6595073>.
- Messina, G. (1999). *Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa*. *Revista Iberoamericana De Educación*, 19, 145–207. <https://doi.org/10.35362/rie1901057>.
- Méndez, M. (2020). *Aproximación a la amotivación y la desmotivación en el aprendizaje de contenidos a través del inglés como medio de instrucción (EMI) en la enseñanza superior en una universidad española*. *Hesperia: Anuario De Filología Hispánica*, 23, 95–123. <https://revistas.uvigo.es/index.php/AFH/article/view/2768>.
- Mendoza, E. (2024). *La enseñanza de Lenguas Extranjeras: una breve cartografía*. *Pedagogía y Saberes*, (61), 97–107. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-20033>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Guía N° 22. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-115174_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *De las practicas docentes distributivas a las practicas docentes investigativas*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345504_anexo_14.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento del inglés en las entidades territoriales*. Bogotá, Colombia. https://ienormalsuperiordesincelejo.weebly.com/uploads/5/3/8/1/53819123/orientaciones_para_el_fortalecimiento_del_ingl%C3%A9s.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje de inglés, grados transición a quinto de primaria*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA-TRANSICI%C3%93N-Y-PRIMARIA_Ingl%C3%A9s-min.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Manual de funciones, requisitos y competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema*

- especial de carrera docente*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-357013_recurso_1.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Informe nacional de resultados Saber 11*. https://www.icfes.gov.co/documents/39286/21440788/Informe_nacional_de_resu ltados_Saber_11.pdf/7779712d-d21e-b56f-fd02-9336833dffde?t=1699491358277.
- Miranda, S., y Ortiz, J. (2020). *Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa*. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e064. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>.
- Monroy, O. y Patiño, S. (2022). *La práctica pedagógica del inglés en la educación rural. Un análisis de política pública y metodologías de enseñanza*1. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(11), 83-101. <https://www.redalyc.org/journal/5739/573974926006/573974926006.pdf>.
- Morales, L. y Moncada G. (2023). *Dimensiones epistemológicas, ontológicas y metodológicas de los procesos de intervención social en pueblos originarias: un estado del arte*. <https://bonga.unisimon.edu.co/items/48b72ac8-e8b8-4321-8ede-f6a5f65a9103>.
- Moreno, T. (2011). *Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 50(2), 26-54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333327290003>.
- Morín, E. (2011). *La vía para la transformación de la humanidad*. Paidós.
- Mosquera, I. (26 de septiembre de 2017). *El conductismo y el mentalismo ante los nuevos recursos para el aprendizaje de lenguas*. <https://www.unir.net/educacion/revista/superando-el-conductismo-y-el-mentalismo-en-el-aprendizaje-de-segundas-lenguas-el-influjo-de-los-nuevos-medios/>.
- Muñoz, A. (2010). *Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica*. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1065/959>.
- Ortega, D.; Hidalgo, C.; Siguenza, P. y Cherres, S. (2020). *La motivación como factor para el aprendizaje del idioma inglés en el contexto universitario ecuatoriano*. *Revista Publicando*, 7 (24), 9-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7510869>.
- Palomino, J. (29 de mayo de 2020). *Cuál es la importancia del profesor en el aprendizaje de una segunda lengua*. <https://www.unir.net/educacion/revista/cual-es-la-importancia-del-profesor-en-el-aprendizaje-de-una-segunda-lengua/>.
- Palomo, G. (2022). *Concepciones y prácticas pedagógicas del profesorado de educación primaria sobre la educación bilingüe en un centro de la provincia de Málaga, un estudio de caso*. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. <https://portaldelainvestigacion.uma.es/documentos/63d08493f0be5d2a9f2d9c87>.

- Peña, V. (2024). *Enseñanza del inglés como lengua extranjera y desarrollo de competencias lingüísticas*. *Journal Scientific MQR*, 8 (1). <https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/1224/4447>.
- Pérez, C. (2003). *Formación de docentes para la construcción de saberes sociales*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 37-54. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie33a02.PDF>.
- Pérez, G. (2023). *Modelos de Investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural, aplicaciones prácticas*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Piñeres, R. (2022) *Efectos del laboratorio virtual en la motivación y el desempeño de los estudiantes*. *Revista en línea*, 42. <https://gacetadepedagogia.jimdofree.com/revista-n%C2%BA-42-a%C3%B1o-2022-n%C3%BAmero-extraordinario/5-robin-jhair-pi%C3%B1eres-retamoza/>.
- Quevedo, I. y Quevedo P. (2008). *El dominio de la lengua materna, una necesidad para el aprendizaje de la lengua inglesa*. *EduSol*, 8 (23), 60-64. <https://www.redalyc.org/pdf/4757/475748662007.pdf>.
- Richards, J. y Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. 1ra ed. Cambridge University Press.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2da ed. Cambridge University Press.
- Robles, B. (2011). *La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico*. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004&lng=es&tlng=es.
- Roca, C. (2020). Teoría y elección metodológica en la investigación. En: Lopezosa, C.; Díaz-Noci, J.; Codina, L. (ed.). *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, 1, 1-3. Barcelona: DigiDoc-Universitat Pompeu Fabra. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/44594/RCuberas_Metodos_01.pdf.
- Rodríguez, D. (30 de noviembre de 2023). *Avance en inglés no alcanza para acortar distancia con otros países*. *Portafolio*. <https://www.portafolio.co/economia/regiones/colombia-avanza-en-dominio-del-ingles-pero-sigue-rezagada-en-la-region-593364>.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. (2a ed.). Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, N., Alpizar, Y. y García, G. (2020). *Importancia del idioma inglés en el campo de la Medicina*. *Medicentro Electrónica*, 24(2), 413-421. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30432020000200413&lng=es&tlng=pt.
- Rufat, A. (2016). "Introducción a la enseñanza y al aprendizaje del vocabulario". En Rufat, A. (comp.). *Didáctica de la competencia léxica*. Universidad Nebrija.

- Salamanca, C. y Ramírez, S. (2020). *De la didáctica general a la didáctica del idioma inglés*. <https://journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/2104/4018>.
- Salinas, P. (2013). *La entrevista en profundidad una estrategia de comprensión del discurso minero en el norte de Chile*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4229106.pdf>.
- Salmon, K. (1998). *Ciclos temáticos: una alternativa para el desarrollo de la lectoescritura bilingüe*. <https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/ciclostematicos.pdf>.
- Salvador, C. (2019). *Análisis multidimensional de la aplicación de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua en Educación Física*. [Tesis Doctoral]. Universitat Jaume I, Castelló, España. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10803/666197>.
- Sánchez, A. (2016). "Introducción a la enseñanza y al aprendizaje del vocabulario". En Rufat, A. (comp.). *Didáctica de la competencia léxica*. Universidad Nebrija.
- Sánchez, A. y Jiménez, F. (2016). *New perspectives on the acquisition and teaching of Spanish vocabulary/Nuevas perspectivas sobre la adquisición y la enseñanza del vocabulario del español*. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(2), 99-111. https://www.researchgate.net/publication/293191286_Anna_Sanchez_Rufat_y_Francisco_Jimenez_Calderon_2015_Nuevas_perspectivas_sobre_la_adquisicion_y_la_ensenanza_del_vocabulario_del_espanol_Journal_of_Spanish_Language_Teaching_22_1-13.
- Sánchez, M., Fernández, M y Díaz, J. (2021). *Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo*. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 107-121. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rcuisrael/v8n1/2631-2786-rcuisrael-8-01-00107.pdf>.
- Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Natanson, M. (comp.). 2^{da} Edición. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.
- Suarez, S. (2020). *Aprendizaje del inglés escrito con y sin uso de TIC en centros de educación primaria*. [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/11760/1/TDUEX_2021_Suarez_Nu%C3%B1ez.pdf.
- Taylor, S y Bogdan, R (2000). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Educación. La búsqueda de Significados*. Editorial Paidós.Mexico.
- UNESCO (2003). *La Educación en un mundo plurilingüe: UNESCO educación documento de orientación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728_spa_
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿para un bien común mundial?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>.

- Universidad Javeriana (2023). *Inglés, el factor de competitividad pendiente en Colombia*. <https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/8102914/INF-69-INGLE%CC%81S-LEE2023.pdf>.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2022). *Manual de trabajos de grado de especialización técnica, especialización y maestría y tesis doctorales*. https://campusupel.com/pluginfile.php/2114/mod_resource/content/1/Manual%20UPEL%20octubre%202022.pdf.
- Vallín, M. (2013). *Hacia la autoformación permanente de los docentes en las comunidades de práctica*. *Universidad de Vic*, 4(1), <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4945215.pdf>.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Ed. & Trans.). MIT Press. (Trabajo original publicado en 1934). <https://img3.reoveme.com/m/bac6393f496a1d08.pdf>.
- Vives, T. y Hamui, L. (2021). *La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos*. *Investigación en educación médica*, 10(40), 97-104. <https://www.medigraphic.com/pdfs/invedumed/iem-2021/iem2140k.pdf>.
- Walker, W. (2022). *Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional*. *Enfoques*, 34(2), 13-33. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-27212022000200013&lng=es&tlng=es.
- Yule, G. (2010). *The Study of Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

ANEXOS

ANEXO A-1

Síntesis curricular del autor

LUIS ALBERTO ÁLVAREZ ARRIETA

Docente de inglés en la institución educativa de carácter oficial Comunal de Versalles en la ciudad de Magangué, ubicada en el departamento de Bolívar, Colombia.

Estudios realizados: Licenciado en Educación con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés, egresado de la Corporación Universitaria del Caribe (2010); Especialista en Administración de la Informática Educativa (2019) de la Universidad de Santander; Magister en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación (2021) de la Universidad de Santander; Diplomado en ciberaula, innovación y aplicación de herramientas digitales (Universidad de Cartagena, Colombia, 2022); Diplomado InnoTIC para docentes en el uso pedagógico de las TIC con impacto en el aprendizaje de los estudiantes (Asociación Nacional para el Desarrollo Social – Andes, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, 2017); Diplomado. La Convivencia escolar: claves para prevenir, atender y tratar la agresión escolar en las instituciones educativas en el marco de ley 1620 (Centro de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, CEDESARROLLO, 2014); Actualmente, candidato a doctor en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL.

Luis Alberto Álvarez Arrieta

Telf. (57) 3052570678

Alberman2025@gmail.com

ANEXO A-2

Síntesis curricular del tutor

DRA. NAENDRY A. PINTO M.

Profesora de Castellano y Literatura, egresada de la IUPEMAR (1982).

Docente e investigadora en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Núcleo Maracay- Venezuela); a nivel de pregrado en el Departamento de Castellano y Literatura (categoría: Titular, Dedicación exclusiva) y a nivel de postgrado en la Maestría en Lingüística y en el Doctorado en Educación.

Estudios realizados: Maestría en Lingüística (UPEL Maracay, 2000); Diplomado en Investigación (UPEL Maracay, 2006); Doctorado en Educación (UPEL Maracay, 2013) y Curso Postdoctoral en Investigación (UPEL Maracay, 2014).

Miembro activo de la Línea de investigación: Análisis del Discurso y Tipología Textual.

Jurado y Tutora de Tesis Doctoral en el Doctorado en Educación, de Trabajo de Grado en la Maestría en Lingüística y Maestría en Educación Superior de la UPEL Maracay; y en la Maestría en Lectura y Escritura de la Universidad de Carabobo.

Miembro activo del Comité Editorial de la Revista Multidisciplinaria Dialógica UPEL.

Coordinadora de la Maestría en Lingüística de la UPEL, en su sede de Maracay.

Naendry Pinto

Telf. (0414) 9499471

naendry.pinto.ipmar@upel.edu.ve

ANEXO A-3

Guion de entrevista



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA MARACAIBO
PROGRAMA: DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Protocolo de Entrevista

Título del Trabajo de Grado:

CONSTRUCTO TEÓRICO SOBRE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA ESCUELA PRIMARIA DESDE UN ABORDAJE FENOMENOLÓGICO COMO BASE ORIENTADORA PARA LA DIDÁCTICA DE ESTA LENGUA EXTRANJERA

Doctorando/Investigador: _Luis Alberto Álvarez Arrieta

Tutora: Dra. Naendry Pinto.

Fecha: _____

Distinguido docente:

Saludos, mi nombre es Luis Alberto Álvarez Arrieta, soy investigador en el campo de la educación y estudiante del Doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, sede Maracaibo Venezuela. Me dirijo a usted, dada su experiencia y profesionalismo en el área de inglés, para solicitar su colaboración a participar en esta entrevista, la cual es parte de un estudio cuyo propósito general es: generar un constructo teórico sobre la enseñanza del inglés en la escuela primaria desde un abordaje fenomenológico como base orientadora para la didáctica de esta lengua extranjera.

Se pretende con esta entrevista explorar sus percepciones, sentimientos, significados y opiniones sobre la enseñanza del inglés en la escuela primaria, y debe ser respondida de acuerdo con su experiencia y forma de pensar. Toda la información que nos proporcione será de gran valor para entender el fenómeno de la enseñanza del inglés en la escuela primaria desde sus propias percepciones y experiencias.

Se asegura que todas sus respuestas serán tratadas con estricta confidencialidad y solo para los propósitos de la investigación. No se mencionará su nombre. Se utilizará un código especial para proteger su identidad. Por otra parte, la entrevista será grabada para facilitar su análisis posterior, pero si en algún momento desea detener la grabación o no contestar alguna pregunta, puede indicarlo.

La entrevista tomará aproximadamente media hora. A lo largo de la misma, le formularé una serie de preguntas abiertas. Sienta la libertad de compartir sus opiniones con la mayor amplitud posible.

De antemano, agradezco el tiempo que dedique y su colaboración.

¿Está de acuerdo con participar en esta entrevista y con que la conversación sea grabada para su posterior análisis?

Preguntas de la Entrevista

1. -Si tuvieras que narrar tu historia como docente de inglés en primaria, ¿por dónde comenzaría?
2. ¿Podrías contarme desde hace cuánto enseñas inglés en primaria?
3. ¿Cómo aprendiste inglés y qué te motivó a enseñarlo?
4. ¿Qué estrategias o metodologías utilizas para enseñar inglés en primaria?
5. ¿Cómo adaptas tus clases según el nivel o edad de los estudiantes?
6. ¿Qué tipo de materiales o recursos sueles emplear?
7. ¿Cómo evalúas el aprendizaje del inglés en tus estudiantes?
8. ¿Qué momentos te han generado mayor satisfacción o frustración en esta labor?
9. Menciona algunos de los desafíos a los que te enfrentas a diario al enseñar inglés en el nivel de primaria.
10. ¿Qué te desanima al enseñar esta lengua extranjera en primaria? ¿Qué te emociona al hacerlo?
11. ¿Crees que el apoyo y las condiciones están dadas para se pueda enseñar inglés en el nivel de primaria? ¿Qué se debería mejorar?
12. ¿Qué piensas del hecho de que a los docentes de primaria se les asigne la enseñanza del inglés sin tener una formación universitaria en lenguas extranjeras? ¿Esto es positivo o negativo para la formación de los estudiantes?
13. Describe al docente de inglés ideal para la escuela primaria. ¿Te ves reflejado ahí?
14. ¿Qué significado tiene para usted la enseñanza del inglés en la escuela primaria?

Muchísimas gracias por su tiempo y por compartir sus experiencias y opiniones que, reitero, tendrán un tratamiento académico. Su participación es muy valiosa para el desarrollo de esta investigación. Si en algún momento tiene preguntas o le gustaría agregar algo más, puede ponerse en contacto conmigo a través de la siguiente dirección de correo electrónico: alberman2025q@gmail.com Estaré encantado de atender cualquier duda.

ANEXO A-4

Consentimiento informado



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA MARACAIBO
PROGRAMA: DOCTORADO EN EDUCACIÓN



CONSENTIMIENTO INFORMADO DIRIGIDO A LOS DOCENTES

Yo, _____, identificado con la cédula de ciudadanía número _____ de la ciudad de _____, declaro que he sido invitado a participar en una investigación denominada: **“Constructo teórico sobre la enseñanza del inglés en la escuela primaria desde un abordaje fenomenológico como base orientadora para la didáctica de esta lengua extranjera”**, el cual es un proyecto de investigación que cuenta con el respaldo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Entiendo que este estudio busca **“Generar un constructo teórico sobre la enseñanza del inglés en la escuela primaria desde un abordaje fenomenológico como base orientadora para la didáctica de esta lengua extranjera”**, y sé que mi participación se llevará a cabo el ____ del mes _____ de _____ en horas de la _____ en la sede principal de la institución donde presto mis servicios como docente y consistirá en responder una entrevista que demorará entre 30 y 60 minutos, sin que ello afecte mi jornada laboral. Me han explicado que la información registrada será confidencial y los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, para resguardar las identidades. Además, las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados. Estoy en conocimiento de que los datos serán socializados y, en caso de solicitarlo, podré acceder a ellos para corregirlos o cancelarlos. Además, reconozco que no habrá retribución económica por mi participación en el presente trabajo investigativo y soy consciente de que esta información podrá contribuir a la comprensión de los temas relacionados con este estudio, por lo tanto, tiene un beneficio para la sociedad dada la relevancia de la investigación que se está llevando a cabo. Asimismo, sé que puedo negar mi participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

En el entendido de esta declaración, acepto voluntariamente participar en este estudio y dejo constancia que he recibido una copia del presente documento. En caso de tener alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio podré comunicarme con el **Prof. Luis Álvarez**, docente investigador, al siguiente correo electrónico _____ o número de celular _____.

En este sentido, firmo el presente consentimiento a los ____ días del mes de _____ del año 2025.

Atentamente,

Firma del Docente
Nombre(s) y Apellido(s)

C.C.: _____

ANEXO A-5
Transcripción de entrevistas

Doc1

Si tuviera que narrar su historia como docente de inglés en primaria, ¿por dónde comenzaría?

Hola, estoy a cargo del grado primero. ¿Cómo comenzaría? Aprendí inglés en la universidad porque era requisito de la materia que necesitaba. Soy negada para el inglés, no me gusta el inglés. Entonces, cuando comencé a dar clases que necesitaba inglés en tercero, cuarto y quinto, fue un reto porque debía aprender muchas cosas que no me gustaban, pero que igual eran necesarias. Entonces, no me sentía cómoda en el área de inglés.

¿Podría contarme desde hace cuánto enseña inglés en primaria?

Aproximadamente siete años.

¿Cómo aprendí inglés y qué le motivó a enseñarlo?

Aprendí inglés en el colegio, en la universidad y en todos los escenarios de la vida que requieren inglés. Entonces, lo manejo a nivel escrito, a nivel de lectura, pero a nivel de pronunciación muy poco.

¿Y qué me motivó a enseñarlo? Bueno, el requisito del pensum, solo eso.

¿Qué estrategias o metodologías utiliza para enseñar inglés en primaria?

Utilizo estrategias auditivas, estrategias audiovisuales, puesto que como tengo la carencia, entonces debo buscar ayudas que hagan que estas falencias no sean tan evidentes. Los videos con el audio y las pronunciaciones, grabarlos, que ellos mismos escuchen y llegar a un punto donde la pronunciación sea lo más similar posible a la de la grabación inicial.

¿Cómo adapta sus clases al nivel y a la edad de los estudiantes?

En los planes de área me dan los temas que debo trabajar. Esos temas hago el análisis del grupo, luego el análisis del grupo los voy desarrollando con base en estas necesidades que ya se dieron a flote. Utilizamos materiales reciclables, audiovisuales auditivos como ya les comentaba ahorita y tratamos de que la clase de inglés sea una

clase amena, una clase divertida para que esta lengua extranjera sea parte de la lengua madre.

¿Qué tipo de materiales o recursos suele emplear?

Un libro guía que tengo yo y que manejan los niños por medio de fotocopias. También utilizamos materiales que hacen desde casa, con materiales reciclados, sobre todo para los saludos. En primero hacen los buenos días, los buenos tardes, las buenas noches con materiales reciclados, dibujos, carteleras. Una serie de cosas que permitan que ellos se adapten y desde su etapa inicial esta lengua extranjera la adopten como una lengua madre.

¿Cómo evalúa el aprendizaje del inglés en sus estudiantes?

Bueno, es difícil uno evaluar, enseñar algo que tú no sabes o que no te gusta. Entonces es bastante complicado. Yo trato de buscar a alguien cuando toca pronunciación para que me ayude y darle una buena enseñanza, pero no es muy agradable, no es muy cómodo y el nivel de calificación no sería muy alto porque no puedo calificar algo positivo porque no estoy preparada para enseñar inglés.

¿Qué momentos le han generado mayor satisfacción o frustración en esta labor?

Mi mayor frustración es cuando, por más que intento, no doy para enseñar muchas cosas, en quinto. En quinto hay metodología con la cual no puedo trabajar sola porque no la manejo. Entonces no me parece ético dar algo que estoy repitiendo sin saber los contenidos. Eso ha sido una frustración. Pero la satisfacción de ver que, aunque no me gusta, que no lo manejo, que los niños puedan aprenderlo, ya sea con ayuda externa, eso llena de satisfacción porque estoy buscando las herramientas y los medios para dar lo mejor a esos niños y que puedan salir bien en sus pruebas.

O sea que ¿Los niveles de frustración suben a medida que suben los niveles de complejidad, los grados?

No es lo mismo de un primero, donde son cosas básicas que tú manejas desde niño, a un quinto que ya tiene un contexto mucho más complejo. Ya los textos van a ser de mayor complejidad, entonces sí, la diferencia es absolutamente grande.

¿Mencione algunos desafíos a los que se enfrenta a diario al enseñar inglés en el nivel de primaria?

El no estar preparada, el no tener una formación como docente en lengua, como docente en humanidades, porque nosotros los de primaria tenemos énfasis, pero no somos docentes de inglés. Entonces esto hace que el desafío diario sea bastante estresante.

¿Qué le desanima de enseñar esta lengua extranjera en primaria y qué les emociona de hacerlo?

Me desmotiva el no tener los recursos a nivel institucional. Nosotros no contamos con textos, no contamos con los materiales adecuados para la enseñanza de la lengua extranjera. El ministerio nos proporciona muy poco material. Solo nos dan una charla anual y esa charla no llena todas las expectativas. Pero me motiva en que a pesar de que no están los materiales, a pesar de que no está la formación profesional desde la licenciatura, los niños logran sacar adelante los planes de área.

¿Cree que el apoyo y las condiciones están dadas para que se pueda enseñar inglés en el nivel de primaria? ¿Qué se debería hacer?

Las condiciones no están dadas. Trabajamos con las uñas, pero sí se debe mejorar. Pero, sí se debe mejorar. Afortunadamente en estos últimos años se está invirtiendo más en materiales, en infraestructura. Y esperamos que no solo sea infraestructura, sino que estos materiales también vayan avanzando con el tiempo.

¿Qué piensa del hecho de que a los docentes de primaria se les asigne la enseñanza del inglés sin tener una formación universitaria en lenguas extranjeras? ¿Esto es positivo o negativo para la formación de los estudiantes?

Es un hecho totalmente desproporcionado, desfasado desde todo punto de vista, porque no tenemos la formación. Inglés debe darle a una persona que está preparada para dar inglés, porque es una materia de alta complejidad.

Describa al docente de inglés ideal para la escuela primaria

Un docente formado en su licenciatura en lenguas, un docente que esté apto, preparado para los desafíos que implica cada grado. Desde cero a grado once.

¿Se ve reflejado allí?

No, definitivamente no.

¿Qué significado tiene para usted la enseñanza del inglés en la escuela primaria?

Nosotros somos una aldea global. Como aldea global, el significado de la enseñanza del inglés es totalmente alto. El inglés debe ser de la misma complejidad que el castellano.

Nosotros debemos tener estas dos materias por igual importancia. ¿Por qué? Porque nuestros niños no van a utilizar el inglés por si acaso. Nuestros niños están inmersos en un mundo globalizado donde el inglés hace parte de la vida. Y el que no sabe inglés no se le abre muchas puertas. O sea, el que no sabe inglés está condenado a tener trabajos ancestrales. Pero los trabajos que están generando en este momento y que están de última tecnología y a la vanguardia, para todos necesitan inglés. Por eso la importancia y la ética del profesor al enseñar inglés.

Usted mencionó algo de la ética.

¿Es justo con los niños que el gobierno colombiano ponga a dar inglés a los docentes de primaria? ¿Es justo con ellos?

No es justo. Es un hecho totalmente lamentable. Porque nosotros, al no tener un docente de inglés, los estamos condenando, como te decía antes, a trabajos ancestrales tradicionales y no a los trabajos de vanguardia que son los que permiten expandirse. Somos una aldea global.

Doc2

¿Si usted tuviera que narrar su historia como docente de inglés en primaria, por dónde comenzaría?

Bueno, buenas tardes, yo comenzaré, comienzo a hacer mis primeros pininos de contar mi historia como docente en un colegio privado. Ahí comencé a dar el poco conocimiento que tengo de inglés con los alumnos que me asignaron en ese tiempo. Fue del grado primero.

¿Podría contarme desde hace cuánto usted enseña inglés en primaria?

Aproximadamente cinco años.

¿Cómo aprendió usted inglés? ¿Qué le motivó a enseñarlo?

Primero que todo, en mi licenciatura ví módulos de inglés y ahí conocí, tuve conocimiento de algunos temas de inglés con mi tutor y después retroalimenté ese inglés cuando ya yo me encontraba en un aula de clase, claro está, con ayudas propias cada vocabulario y, sobre todo, cómo se pronunciaba, o sea, la pronunciación y la ortografía.

¿Qué estrategias o metodologías utiliza usted para enseñar inglés en primaria?

Primero que todo, comienzo con sopas de letras, completar palabras, relacionar y me gusta siempre practicar diálogos cortos con mis estudiantes.

¿Cómo adapta sus clases a la edad y al nivel de los estudiantes?

Bueno, de acuerdo con la edad, cómo lo dicen, cronológicamente, de acuerdo con su edad, yo busco el tema apropiado, referente al grado y a la edad del niño para que ese estudiante tenga más flexibilidad y más conocimiento según el tema que se está tratando.

¿Qué tipo de materiales o recursos suele usted emplear en la clase de inglés?

El tablero ante todo, fotocopias, talleres, sopas de letra y proyectores.

¿Cómo evalúa usted el aprendizaje del inglés en sus estudiantes?

Me gusta mucho evaluarlos oralmente, primero practico con ellos, por ejemplo, un dialogo, ellos lo repiten y cuando ellos ya lo memorizan lo presentan delante de sus compañeros y allí les califico y les corrijo. Después también en el tablero con transcripciones.

¿Qué momentos le han generado mayor satisfacción o frustración en esta labor?

Bueno, mi mayor satisfacción es cuando ya mis estudiantes entienden el tema que les estoy enseñando en inglés, de algunas cuantas palabras y de pequeños diálogos y de. Mi mayor frustración es cuando yo no me hago entender con el estudiante.

Mencione algunos de los desafíos a los que usted se enfrenta a diario al enseñar inglés en el nivel de primaria.

Bueno, uno de los desafíos a los que enfrento a diario es la búsqueda de contenido que debo entender yo primero para poderlo enseñar a los estudiantes. Es satisfactorio estar aprendiendo constantemente, pero es difícil tener que hacerlo con otro idioma y no en el de uno propio. Es que hay palabras que son más difíciles de pronunciar que otras, pero asumo el reto y hago lo mejor que puedo.

¿Qué es lo más difícil como de enseñar inglés?

Bueno, en mi caso lo más difícil es pronunciar correctamente, tener una buena vocalización. Y como lo dije anteriormente, válgame la redundancia, la pronunciación, porque siento que no tengo una buena pronunciación, pero aun así, debo pronunciar delante de los estudiantes. Es como lo más difícil del inglés, que yo no sepa pronunciar bien algunas palabras o algunas frases y el niño no me entienda.

¿Preparar la clase de inglés tiene el mismo nivel de dificultad que la preparación de otras materias?

En este caso, inglés me es como más difícil porque, o sea, no lo domino bien. Mientras que, materias como castellano sí. Ese es mi fuerte, pero el inglés sí lo domino muy poco.

¿Cree que el apoyo y las condiciones están dadas para que se pueda enseñar inglés en el nivel de primaria? ¿Qué se debería mejorar?

La verdad es que hoy yo digo que no están adecuadas para enseñar inglés. Sobre todo, en el sitio donde yo trabajo, porque se necesita muchos materiales de acuerdo a los temas y en el área de inglés. Y segundo, se debería mejorar, primero que todo, una sala donde exista una buena audición, carteleras, unas buenas proyecciones y también, la bulla de los estudiantes con los otros salones siempre interfiere.

¿Qué piensas del hecho de que a los docentes de primaria se les asigne la enseñanza del inglés sin tener una formación universitaria en lenguas extranjeras?

¿Esto es positivo o negativo para la formación de los estudiantes?

Es negativo porque cada docente, para enseñar el inglés tiene que tener pedagogía especializada en la enseñanza de lenguas extranjeras y claro, un alto conocimiento y dominio del inglés.

Describe al docente de inglés ideal para la escuela primaria.

Un docente ejemplar para que enseñe bien el inglés, o sea, este idioma extranjero, esta segunda lengua, es que el docente esté bien preparado, tenga dominio de grupo y dominio de esa lengua extranjera.

¿Te ves reflejado ahí?

En la actualidad no, pues con el tiempo yo me veré reflejada en eso, en ser una buena docente en inglés o bilingüe.

¿Qué significa para usted enseñar inglés en primaria?

El proceso de enseñanza del inglés en primaria es, bueno, bastante complicado porque los docentes tenemos que buscar herramientas necesarias para implementar esa enseñanza del inglés, ya que no la tenemos a la mano, ósea, como te diré, no tenemos los recursos necesarios para esa enseñanza de ese idioma y para que ellos lo aprendan, después de explicarles, que ellos repitan constante mente, la escriban y la pronuncien.

Doc3

Si tuvieras que narrar tu historia como docente de inglés en primaria, ¿por dónde comenzaría?

Yo he trabajado con ellos varios años, aunque no soy docente de inglés, pero en primaria suelen darnos esa asignación. Eso me ha llevado a tener que prepararme, hacer consultas para poder realizar los trabajos con los niños de primaria, mayormente de tercero a quinto grado.

¿Podrías contarme desde hace cuánto enseñas inglés en primaria?

Hace tres años

¿Cómo aprendió inglés y qué le motivó a enseñarlo?

Aprendí inglés, buscando por mi cuenta, capacitándome, buscando en enciclopedias, en Google, para hacer un mejor trabajo con los niños de primaria y lo enseño porque hace parte de mi carga académica y, aunque trato de hacer lo que mejor puedo, no es una motivación personal.

¿Y qué estrategias o metodologías utiliza para enseñar inglés en primaria?

La estrategia que utilizo es trabajar con juegos, juegos de palabras en inglés y en español para que los niños y yo nos fortalezca, fortalezcamos más en ese idioma utilizando varios materiales como papel, lápices, colores, carteleras, vídeos, para que el niño se refuerce más en ese idioma y yo prepararme más.

¿Cómo adapta las clases al nivel o la edad de los estudiantes?

Yo trabajo con niños, con niños de primero hasta quinto grado. Con los niños primero y segundo se trabaja con colores y dictándoles palabritas pequeñas para que ellos vayan conociendo y en tercero a quinto ya son vídeos juegos, juegos de manos usando papeles, colores, témpera, porque a veces rellenamos los números en inglés para hacer que ellos se concienticen de aprender este idioma.

¿Cómo gestiona o consigue los materiales para trabajar en clase?

Primero, yo consulto en Google y bajo vídeos, o sea, que sean adaptados para ese grado, para primaria, tanto primero y segundo videos cortos y acá en tercero a quinto son vídeos un poquito más larguitos y sencillos para que ellos puedan concentrarse y repetir lo que dice el vídeo.

¿Cómo evalúas el aprendizaje del inglés en tus estudiantes?

Se hace de manera escrita para que ellos se adapten o aprendan más del idioma inglés.

¿Y la parte oral?

No, porque, porque, o sea, yo no soy experto en inglés. Entonces, apenas, apenas, eh, busco en Google. Entonces, lo que yo pueda pronunciar, eh, no sé si estará bien o estará mal para ellos, pero ellos lo aprenden. No sé, en nombre de Dios, que le salga todo bien.

¿Qué momentos te han generado mayor satisfacción o frustración en esta labor?

Satisfacción me ha generado porque a pesar de que yo busco en Google, estudio eso, los niños reciben y captan todo lo que yo les proyecto, les dicto. Me satisface que ellos trabajan, hacemos videos, hacemos juegos con el mismo tema de esa área para poder adaptarlo mejor a la vida cotidiana.

¿Y qué le frustra de enseñar inglés?

Que no tengo la capacitación adecuada, y sé que tengo que capacitarme más y poder ser fluido para que ellos entiendan lo que yo le estoy explicando. Temo que los niños, de pronto, vayan a ir a estudiar a otra parte, entonces, les digan que eso no se pronuncia así, sino de otra manera". Entonces, eso es lo que me frustra.

Menciona algunos de los desafíos a los que te enfrentas a diario al enseñar inglés en el nivel de primaria.

Profe, el desafío que tengo con mis estudiantes es que la pronunciación mía no es como que la perfecta para ellos, para que ellos puedan dirigirse al público o a nosotros mismos, que sea exacta, que pronuncien como se debe pronunciar el idioma inglés.

¿Qué te desanima al enseñar esta lengua extranjera en primaria? ¿Qué te emociona al hacerlo?

Es que debo aprender más inglés. Y que los niños también... O sea, ellos van al ritmo que yo les estoy dando en esa área, para que ellos puedan salir adelante. El inglés es muy buen idioma, hay que aprenderlo, porque si no se aprende, estamos en mal porque el inglés, donde usted vaya, en cualquier país, cualquier ciudad, te hablan en inglés. Si los niños no van preparados, eso es lo que me desanima.

¿Crees que el apoyo y las condiciones están dadas para se pueda enseñar inglés en el nivel de primaria?

Pues las condiciones y el apoyo del gobierno son nulos. Y en la institución de las tres donde-- el colegio donde estoy yo es un colegio bastante pobre. Las condiciones no se

dan, porque no hay el aula donde uno pueda trabajar con ellos bien el inglés, porque hay muchas interferencias, tanto los compañeros, los estudiantes, bulla en la calle. Entonces, los niños no se concentran en esas condiciones para poder aprender bien el inglés y, principalmente, faltan docentes especializados en este idioma.

¿Qué se debería mejorar?

Que haya las condiciones por parte del gobierno y que nombren a docentes especializados en este idioma y como no hay condiciones, que haya mejoramiento de salones para que pueda haber buen entendimiento de este idioma.

¿Qué piensas del hecho de que a los docentes de primaria se les asigne la enseñanza del inglés sin tener una formación universitaria en lenguas extranjeras?

¿Esto es positivo o negativo para la formación de los estudiantes?

Bueno, para mí es negativo porque... O sea, yo no soy docente de inglés, yo soy docente de naturales, pero para poder completar mi carga académica me dieron esa área de inglés. Entonces, yo tengo que buscar, capacitarme, realizar trabajo, buscar en Google para poder yo saber, ser fluido para hablar delante de los niños, por si acaso lo alcanzo, porque yo no soy un profesor de inglés. En cambio, un profesor que sea del área de inglés viene ya preparado. Los niños no se desconcentrarían tanto, aunque también ellos se concentran con nosotros, pero en ese caso, estarían más atentos porque prestarían más atención al idioma.

Describe al docente de inglés ideal para la escuela primaria. ¿Te ves reflejado ahí?

El profesor de inglés ideal, pues, como le venía diciendo, tiene que ser una persona que, que haya haya estudiado ese idioma o esa área y venga ya preparado, venga ya listo para formar a los niños y con la capacidad para sacarlos adelante en ese idioma, porque ya cuenta con la suficiente preparación ya habilidades lingüísticas para enseñarle este idioma a los niños. Y yo no me siento reflejado ahí.

¿Qué significa para usted enseñar inglés en primaria?

Significa estar capacitado, estar preparado para poder aceptar ese desafío de trabajar con los niños, con jóvenes en el área inglés y tener una adecuada fluidez en este idioma. También, para mí es un proceso muy difícil, porque tengo que estar capacitándome, preparándome para poder traer lo poco que aprendo del inglés a esos niños, porque sé

que tengo la responsabilidad de prepararme para que los niños salgan adelante, porque, aunque yo no soy profesor de inglés, tengo que prepararme.

¿Qué crees que debería cambiar en la forma en que se enseña inglés en la escuela primaria?

Que el gobierno mande personas capacitadas para uno poder, poder salir adelante con los niños y si no los pueden mandar que al menos brinden la capacitación necesaria y suficiente para que los que enseñamos esta área en primaria podamos tener mejores procesos y más logros.

Doc4

Si usted tuviera que narrar su historia como docente de inglés en primaria, ¿por dónde iniciaría?

Bueno, iniciaría por contarles, ante todo, que mi perfil no es de inglés, sino licenciada en ciencias sociales, sin embargo, como usted sabe, a los docentes que laboramos en primaria nos toca enseñar todas las materias y entre esas está inglés. La primera vez que me tocó una clase de esta materia, recuerdo yo que, estaba un poco ansiosa porque, ajá, no es lo mismo explicar un tema usando solo el español, que enseñar a los niños otro idioma, pero con el pasar del tiempo me sentía cada vez más tranquila porque, por lo menos, los contenidos de primaria son más sencillos, no son tan complejos como en el bachillerato. Y así, todos estos años he estado enseñando inglés, tratando de hacer lo que mejor puedo para que los niños aprendan.

¡Qué interesante! ¿Podría contarme hace cuánto tiempo enseña inglés en primaria?

Bueno, hace ya 25 años. 25 años en los que he estado enseñando y al mismo tiempo aprendiendo, porque, ajá uno tiene que preparar y aprenderse lo que va a explicar.

¿Y cómo aprendió usted inglés y qué la motivó a enseñarlo?

Bueno, yo aprendí lo poco que se, a través de pequeños cursos y capacitaciones que teníamos en donde trabajaba anteriormente, ahí nos capacitaban con un inglés básico y, pues, de pronto, guiándome del celular, que ahí están muchas clases o libros, así es lo que aprendo de este idioma. Y bueno, como es una asignación, que por lo menos, a la mayoría de los profesores de primaria nos toca dar, por lo que tenemos todas las áreas, uno se siente que tiene que aprenderlo porque si no, ¿Qué le va a uno a enseñar a los niños en las clases?

Bueno, señor, también quisiera preguntarle, ¿Qué estrategias o metodologías utiliza usted para enseñar inglés en primaria?

La estrategia y metodología..., bueno, la estrategia que utilizo más que todo, ¿cómo le diría yo? Láminas, láminas que se identifiquen lo que uno va a estar dando. A través de las láminas que, por lo menos se consigan, porque tampoco es que el colegio las aporte. Aquí no hay un aporte de láminas que le indique uno a los niños las cosas. Entonces, yo traigo dibujos, traigo una grabación, traigo a través del parlante para poder indicarles a ellos la pronunciación exacta de lo que se les va a dictar. Esa es mi estrategia.

¿Cómo adapta sus clases al nivel o la edad de los estudiantes que usted tiene?

A través de láminas, como le comentaba, de dibujos, a través de cosas fáciles, de palabras fáciles que ellos puedan entender, por la edad que tienen ellos, cosas que les llamen la atención, que les gusten, porque usted sabe que en las edades de los niños de primaria les gusta mucho cosas así, coloridas, en las que ellos se entretengan y ahí van aprendiendo.

¿Qué tipo de materiales, aunque ya usted ha mencionado algunos, suele usted utilizar en la clase?

Bueno, el celular, ante todo, el celular, un proyector, láminas o dibujos en el tablero.

¿Cómo evalúa usted el aprendizaje del inglés en los estudiantes?

Bueno, yo los evalúo, a través de, que ellos por lo menos, traten de pronunciar, de pronunciar no a la perfección, pero sí que se les escuche algo de lo que ellos hayan aprendido. Por lo menos, si dimos un vocabulario en clase sobre, por ejemplo, las frutas, ellos se lo aprenden y después se los pregunto y así ellos van pronunciando. Y también,

exámenes escritos, claro, ya sea durante el periodo o ya en las últimas semanas que se hace el examen final estilo prueba Icfes.

¿Qué momentos le han generado mayor satisfacción o frustración en esta labor de enseñar inglés en primaria?

De satisfacción, porque me gusta, o sea, me gusta enseñar. Siempre, toda la vida me ha gustado enseñar, no importa el área, a mí siempre me gusta enseñar y bueno, en el área de inglés, cuando los niños aprenden siento que estoy cumpliendo con mi labor de enseñar, que se cumple el objetivo. Y de frustración, pues, ¿qué le diré? De pronto, no alcanzar uno las metas indicadas, como lo que uno se propone. De pronto, me frustra eso de que yo no pueda darle el todo por el todo a los muchachos, sino apenas a media la cosa, porque prácticamente no hay un docente estipulado en el salón que sea de inglés y uno enseña lo poco que sabe y que va aprendiendo en el camino.

¿Qué ve usted como un desafío siempre que toca enseñar inglés?

Bueno, el desafío que siempre tengo es aprender yo primero. Primero aprendo yo y después les enseño a ellos. O sea, a través del celular yo escucho clases, videos, tutoriales y voy escribiendo. Entonces les escribo a ellos en el tablero y les explico la pronunciación, no tan exacta, pero sí más o menos acercada a lo que yo quiero que ellos aprendan.

¿Qué le desanima de enseñar esta lengua extranjera en primaria y qué le emociona de hacerlo?

¿Qué me desanima? De pronto no tener el perfil para eso, ósea, la formación que se requiere para que los niños tengan un mejor dominio del inglés. ¿Qué me emociona? Pues, verlos a ellos, de que por lo menos, le hacen una pregunta a uno y que yo sepa contestarles. Uno les responde, de pronto, cómo es. Entonces, eso me emociona que, por lo menos ellos me entiendan lo que yo les estoy enseñando en inglés, cuando les explico un tema, un vocabulario o una actividad que sea en inglés.

Señor, le pregunto, ¿Usted cree que el apoyo y las condiciones están dadas para que se pueda enseñar inglés en el nivel de primaria? y ¿qué se debería mejorar?

Bueno, de pronto el apoyo, pues, veo yo que no lo hay. Que no lo hay porque no hay dotación de libros, de láminas, diccionarios, recursos que uno pueda usar en la clase. Tampoco hay una capacitación que sea como constante para que uno tenga más que

enseñar a los alumnos. ¿Qué se debería hacer? Nombrar en sí un maestro que tenga el perfil para poder enseñarle a los niños de primaria el inglés, porque así ellos mejorarían mucho su aprendizaje del inglés y que, mientras tanto, nos apoyen con capacitaciones y con los materiales que se necesitan para las clases.

Teniendo en cuenta una de las cosas que usted mencionó ¿Usted qué piensa de que a los docentes de primaria se les asigne la enseñanza del inglés sin haber estudiado para eso? ¿Esto es positivo o negativo para la formación de los estudiantes?

Bueno, es negativo. Negativo porque, por lo menos, uno que no tiene la capacitación o el estudio, el estudio claro del inglés, algunas cosas se les hacen difíciles. Entonces, de pronto, esos niños quedan ahí con lo que yo les haya enseñado y pues, no avanzan más de eso y yo no veo apoyo en sí para que eso cambie.

¿Qué significado tiene para usted la enseñanza del inglés en la escuela primaria?

Para mí enseñar inglés en primaria es, un reto permanente, porque, bueno, uno como docente debe formarse primero para poder explicarles a los alumnos el tema que les va a dar y no solo por eso, sino porque los estudiantes deben aprender bien el inglés, o sea, de lo que uno les enseñe. Y bueno, para los alumnos es una oportunidad de aprender este idioma, aunque uno en primaria enseña lo básico, pero, de todas maneras, es un conocimiento que ellos adquieren y que van a necesitar en el futuro.

Describame cómo cree usted que debería ser el docente de inglés ideal para la primaria y si usted se ve reflejada allí.

Bueno, un docente, ante todo, que le tome amor al área que está enseñando como es el caso del inglés. Un docente que sepa en el nivel en el que están, sepa cómo tratar a los niños, sepa cómo llevarlos a ellos en una mejor capacitación de inglés como es, para adelantarlos. Por lo menos, en el tercero de primaria no se adelantan muchas conversaciones, sino puras palabritas, dibujos, esas cosas. Y bueno, yo me veo reflejada allí en varios aspectos porque, de pronto, yo les estoy enseñando lo básico y quisiera, por lo menos, capacitarme más en esa área. Deseo saber del inglés bastante para poder enseñarles a ellos. Por lo menos yo soy una persona que primero miro qué voy a dar, el programa que voy a desarrollar, lo práctico y después lo traigo al salón.

Doc5

Bueno, señor, entonces vamos a iniciar con nuestra entrevista. Inicio preguntándole, Si usted tuviera que narrar su historia como docente de inglés en primaria ¿Por dónde comenzaría?

Empezaría desde cuando empecé la primaria, o sea, a trabajar en la primaria, porque en el caso cuando terminé mis estudios no se daba inglés en el colegio, entonces me gustaría empezar desde ahí. Cuando trabajé en el pueblo no se daba inglés en el pueblo, pero ya cuando llegué aquí a la ciudad de Magangué, que entré a trabajar en Comunal de Versalles, sí, ya encontré en la primaria que se daba el inglés, lo básico como los números, las vocales y eso, pero ya empezamos con el inglés.

¿Podría contarme desde hace cuánto enseña inglés en primaria? ¿Hace cuántos años más o menos?

Hace más o menos 25, 26 años dando clase de inglés en primaria porque, por lo general, siempre atiendo los cursos primero y segundo, entonces pues, empezamos con números y letras.

¿Cómo aprendió usted inglés? ¿Y qué le motivó a enseñarlo?

El inglés, la verdad que yo solamente cuando me gradué de licenciada, fue que hice unos cursos como de tres meses. Íbamos lunes, miércoles y viernes, pero ahí fue poco lo que se aprendió. Era un requisito para graduarnos, pero no fue en realidad que aprendimos tantas cosas. Acá cuando llegamos a la primaria, ya nos asignaron la materia y nos tocaba darla. nos tocaba ya porque como nos lo asignaban el director cuando eso, que no era el rector sino el director, porque solamente aquí había primaria.

¿Qué estrategias o metodologías utiliza usted para enseñar inglés en primaria?

Busco los temas y las actividades de inglés en libros, internet, con cartelera y así ayudándome un poco porque la verdad que no es muy fácil dar el inglés, especialmente los docentes que no somos de inglés. pero aún así nos toca dar la materia del inglés. Realizamos actividades como dibujos, también buscamos en láminas, y se hacen talleres porque de todas maneras nos tenemos que preparar para la clase del área del inglés.

¿Cómo adapta las clases según el nivel o la edad de los estudiantes?

También por libros, busco, por ejemplo, el libro de primero, de inglés, de segundo, y también por internet bajando láminas, dibujos, talleres, de acuerdo con el grado que

tengo, primero, segundo, o tercero. Consigo, por lo general, busco dibujos, saco copias para trabajar, o si no, se hacen dibujos en el taller, y los niños dibujan y colocan los nombres, por ejemplo, si es el cuerpo humano, donde quedan los ojos, como se escribe, ojo en inglés, brazo, mano, así.

¿Cómo evalúa el aprendizaje del inglés en sus estudiantes?

Colocamos evaluaciones de forma oral, bueno, también escrito, con dibujos, con talleres, y también con videos porque en estos días vimos una clase de inglés en video.

¿Qué momentos le han generado mayor satisfacción o frustración en esta labor de enseñar inglés?

Satisfacción, bueno, porque los niños, uno se lleva, ¿cómo te diré? La satisfacción, ¿cierto? Que los niños aprendieron. Bueno, esa es la satisfacción que me llevo. Y lo otro, la frustración es que no estamos preparados para dar inglés, pero nos toca, y como nos toca, pues tenemos que buscar los recursos, como puedan, pero lo importante es salir adelante con ellos.

¿Mencione dos o tres sentimientos que usted experimenta por el hecho de no contar con la preparación, como usted señala, para enseñar inglés a los estudiantes?

Sí, por ejemplo, cuando uno no sabe, está uno como frustrado, ¿cierto? Uno siente frustración. Entonces, bueno, hay que buscar la manera de seguir adelante. Felicidad porque ya uno sabe que el niño aprendió, hubo la manera de cómo enseñarlo, ¿cierto? Pero, también he sentido impotencia y bastante porque soy una docente de las que no pronuncio bien las palabras en inglés, porque como se escriben de una manera y se pronuncian de otra, ahí en la pronunciación de las palabras tampoco soy tan experta. Sin embargo, siempre hay el compromiso porque salimos adelante con los estudiantes, a pesar de tantas dificultades y tantas cosas, los niños siempre avanzan.

Mencione algunos desafíos a los que se enfrenta a diario usted al enseñar inglés en el nivel de primaria.

Bueno, un desafío puede ser que uno no sabe, ¿verdad? Estar mal en el inglés, pero uno buscando recursos e instruyéndose aprendemos nosotros mismos también. Entonces, como decía, me llevo esa satisfacción también que, a pesar de todo, uno va aprendiendo también, aprendiendo junto con los estudiantes. La pronunciación también

es un desafío, pero de todas maneras no es tan fácil. No es tan fácil porque yo a veces cuando le estoy pronunciando a los niños, yo misma estoy pendiente de que no estoy pronunciándolo yo bien, que yo no pronuncio bien esas palabras. Entonces, si yo no las pronuncio bien, ¿cómo me las van a hacer los niños? Entonces, pues ahí hay que mejorar esa parte.

Aparte de lo que ya ha comentado ¿Qué le desanima de enseñar esta lengua extranjera en primaria y qué le emociona de hacerlo?

Me desanima que no tengo los materiales a la mano. Y entonces, bueno, toca buscarlos y de alguna manera hay que buscarlo para cubrir ese tema que nos toca. Lleva mucho más tiempo. No es igual como de pronto tener todo a la mano y tener que estar preparados.

Cuando a usted menciona eso ¿Qué resulta más difícil? ¿Buscar materiales y recursos del área de inglés o de otra materia?

Sí, me cuesta más buscar los de inglés porque los demás de pronto ya uno tiene el conocimiento, si es castellano, matemáticas, sociales, naturales, pero ya acá el inglés tenemos que buscarlo con un poco más de cuidado para que las actividades que encontramos estén de acuerdo con cada tema que nosotros estamos entregando a los niños.

¿Cree usted que el apoyo y las condiciones están dadas para que se pueda enseñar inglés en el nivel de primaria y que se debería mejorar?

No, yo digo que las condiciones no están dadas porque lo primero que podríamos mejorar es buscar una persona idónea, que sepa mucho de inglés, sea profesor, que sea licenciado en esta lengua extranjera para aplicar a los niños, debería ser mejor, y no como estamos nosotros los docentes de primaria que nos asignan el área de inglés y no estamos preparados para darle a los niños.

¿Qué piensa usted del hecho de que a los docentes de primaria se les asigne la enseñanza del inglés sin tener una formación universitaria en lenguas extranjeras?

¿Esto será positivo o negativo para la formación de los estudiantes?

Sí, esto influye negativamente para los niños porque si un docente no está bien preparado académicamente los niños no van a sentir esa satisfacción de haber aprendido bien el área. Y a veces pienso que el gobierno debería como que darnos unos

cursos de inglés, por lo menos, ¿no es verdad? Por ejemplo, aquí siento que no estudian inglés y pues, las cosas serían más fáciles para nosotros y aprenderían mejor cuando estudiamos.

Describa al docente ideal de inglés para la escuela primaria.

El docente de inglés para mí debe ser licenciado en el área de inglés. Debe ser licenciado porque si el docente es licenciado en su área pues es mejor la formación que le enseña a los estudiantes. Entonces pues nosotros que no estamos preparados. Tenemos que prepararnos más. Tendría más estrategias, me imagino, porque él conoce su área. Él conoce su área, sí, está más preparado que nosotros los que no aprendimos inglés o que no estudiamos inglés.

¿Y usted se ve reflejada en ese docente ideal?

No, no. Yo siento que como docente de inglés me falta mucho, especialmente porque no conozco bien el área de inglés. No sé pronunciar muy bien las palabras en inglés.

¿Qué se debería cambiar para que esto mejore?

Preparar a los docentes, es lo que yo me imagino. Los docentes de primaria deben ser preparados para que trabajen su área y lo demás, es buscar docentes idóneos en el área de inglés para que ellos realicen o trabajen el inglés con los estudiantes desde la primaria hasta el bachillerato.

¿Es difícil ser profesor de inglés en primaria?

No, yo digo que no. Porque, o sea, si el docente está preparado y estudió para su área, debe ser bueno, como estudiar o dictar un área de castellano, sociales, naturales.

Doc6

Si tuvieras que narrar tu historia como docente de inglés en primaria, ¿por dónde comenzaría?

Bueno, mi historia como docente de inglés en primaria apenas comienza, pues yo estaba en el pueblo ubicada en bachillerato enseñando en mi área, que es sociales. Nunca antes había enseñado este idioma, y aunque al principio sentí miedo e inseguridad, también estoy emocionada por el reto. Sé que no es fácil, pero estoy dispuesta a aprender junto con mis estudiantes, paso a paso. Esta es mi primera experiencia, y quiero que sea el inicio de un camino lleno de descubrimientos, crecimiento y nuevas oportunidades.

¿Desde hace cuánto enseñas inglés en primaria?

La verdad, no tengo una larga experiencia, solo un año. Llevo enseñando inglés en primaria desde hace poco tiempo. Comencé con mucha ilusión y también con nervios, porque sabía que enseñar a niños pequeños requería creatividad, paciencia y mucha energía.

¿Cómo aprendiste inglés que te motivo a enseñarlo?

Bueno, mi motivación comienza desde el compromiso, no desde el conocimiento. Aunque no tengo experiencia previa en el idioma, me esfuerzo cada día en planear mis clases con dedicación, buscando recursos, estrategias y actividades que ayuden a mis estudiantes a aprender. Y bueno, mi motivación nace del deseo de dar lo mejor de mí, de acompañarlos en su proceso y de crecer junto a ellos. Así que, sé que el camino no es fácil, pero estoy convencida de que, con esmero, constancia y amor por la enseñanza, puedo lograr grandes cosas.

¿Qué estrategias o metodologías utilizas para enseñar inglés en primaria?

Yo, siempre en mis clases, utilizo imágenes, dibujos y colores para que los niños aprendan los colores.

¿Cómo adaptas tus clases según el nivel o edad de los estudiantes?

Como los niños, la edad está entre 5 y 7 años, un aprendizaje mediante la lúdica, utilizando como estrategia el juego, canciones, dibujo, por ejemplo, enseñarles los colores con canciones y actividades de pintura.

¿Qué tipo de materiales o recursos sueles emplear?

Yo utilizo, siempre, dibujos y láminas para colorear con vocabulario en inglés

¿Cómo evalúas el aprendizaje del inglés en tus estudiantes?

Evaluación oral, escritas donde saluden, digan su nombre colores o partes de su cuerpo.

¿Qué momentos te han generado mayor satisfacción o frustración en esta labor?

Bueno, uno de los momentos más gratificantes ha sido ver cómo mis estudiantes responden con entusiasmo a las clases, incluso, cuando yo misma estoy aprendiendo el idioma. Y, bueno, me llena de alegría cuando participan, repiten palabras nuevas, cantan con confianza o simplemente sonrían al entender algo que antes les parecía difícil. Me frustra que no tengo la mejor pronunciación en inglés para enseñarle a los niños.

Menciona algunos de los desafíos a los que te enfrentas a diario al enseñar inglés en el nivel de primaria

La falta de dominio del idioma, a veces, se me es como difícil explicar conceptos o responder preguntas espontáneas en inglés. Esto requiere mucha preparación, búsqueda de recursos y mucha paciencia conmigo misma. Además, también hay poco acceso a materiales adecuados, por lo menos, en esta institución no hay libros, audios, o tecnología suficiente. Esto limita las actividades dinámicas y me obliga a ser muy creativa con lo que tengo.

¿Qué te desanima al enseñar esta lengua extranjera en primaria? ¿Qué te emociona al hacerlo?

Aunque soy muy positiva, me desanimo cuando no logro que mis estudiantes comprendan ciertos temas, especialmente porque yo también estoy aprendiendo el idioma y sí, me preocupa no tener todas las herramientas o el dominio suficiente para resolver sus dudas con seguridad. También, me frustra cuando el tiempo de clase es muy corto y no alcanza para reforzar lo aprendido. Sin embargo, trato de no dejarme vencer por esas dificultades y convertirlas en motivación para seguir preparándome mejor.

¿Crees que el apoyo y las condiciones están dadas para que se pueda enseñar inglés en el nivel de primaria? ¿Qué se debería mejorar?

Bueno, aunque el currículo oficial promueve la enseñanza del inglés desde los primeros grados, usted sabe que, en la práctica muchas instituciones enfrentan limitaciones, como la nuestra. En algunos casos, por ejemplo, no hay suficientes docentes capacitados en el idioma, como es el caso de la primaria, los materiales son escasos o poco adecuados, y el tiempo asignado para la asignatura es mínimo. Aparte de eso, no todos los estudiantes tienen acceso a recursos tecnológicos o apoyo en casa para reforzar lo aprendido. Esto hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más lento y desigual.

¿Qué piensas del hecho de que a los docentes de primaria se les asigne la enseñanza del inglés sin tener una formación universitaria en lenguas extranjeras? ¿Eso es positivo o negativo para la formación de los estudiantes?

Por un lado, es positivo ya que ha sido un reto y me genera un compromiso, creatividad y cercanía con los estudiantes tanto afectivo como motivador, capacitándome y buscar recursos para planear con dedicación y brindar lo mejor de mí a mis estudiantes. Por otro lado, es negativo ya que afecta la calidad del aprendizaje en los niños, generando confusión en los estudiantes o aprendizajes incompletos ya que no cuento con una formación especializada en lenguas extranjeras, dificultad en la pronunciación correcta, aumentando una carga emocional y profesional como docente que enfrento a un área para la cual no fui preparada.

¿Describe al docente de inglés ideal para la escuela primaria? ¿Te ves reflejado ahí?

Bueno, primero, debe tener vocación y empatía, mostrando interés por el bienestar y adaptando la enseñanza de acuerdo con las necesidades de cada niño. También debe tener dominio del idioma, ser creativo, evaluando sin que el niño sienta miedo al profesor, el maestro debe estar en constante capacitación compartiendo con sus compañeros afines al área para mejorar sus prácticas. Por ahora, hago lo mejor de mí, me esmero en la planeación, ya que es un reto que estoy viviendo con mis estudiantes y ojalá que los directivos tomen cartas en el asunto y logren que desde la primaria haya un titular en el área de lenguas extranjeras.

¿Qué significa para usted la enseñanza del inglés en la escuela primaria?

Para mí es un reto constante, porque yo cuento con pocas bases sobre el conocimiento del idioma inglés, claro, que yo me documento, es decir, me preparo, me guío por el plan de área y dependiendo de eso preparo las temáticas que se deben enseñar, por ejemplo, los colores, los nombres de la familia y otros temas. Pero, al mismo tiempo, considero que es una oportunidad porque uno va aprendiendo junto con los niños.