

Saberes Docentes y Practicas Pedagógicas en Escuelas Rurales Publicas: Discurso Docente de Profesores de Lenguas Extranjeras- Ingles en el Municipio de Montería – Colombia

Rodrigo José Molina Soñet¹

rodrigomolina@umecit.edu.pa

rodrigomolina1984@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1378-3940>

Universidad Metropolitana de Educación,
Ciencia y Tecnología - UMECIT –Panamá.

Docente, Universidad de Córdoba.

Docente, Secretaría de Educación de Montería

RESUMEN

Los saberes docentes son entendidos como aquellos saberes procedentes de la formación profesional, disciplinar, curricular y experiencial de los profesores (Tardif, 2004). Independientemente del área del conocimiento, estos saberes les permiten a los docentes reconfigurar su práctica docente a tal punto que pueden contrastar con la normativa curricular y generar tensiones de tipo procedimental en la docencia. El siguiente artículo es producto de la investigación de la tesis doctoral, cuyo propósito es develar los saberes docentes y prácticas pedagógicas de la enseñanza del inglés en el discurso de profesores de escuelas secundarias rurales. El estudio es cualitativo de corte interpretativo. Participaron 10 docentes del área de inglés que enseñan en los niveles de básica y media en escuelas rurales públicas, seleccionados bajo diferentes criterios. Respondieron a una entrevista semiestructurada vía Zoom que fue analizada mediante el análisis de contenido cualitativo. Los resultados dan cuenta que los docentes hacen uso de sus saberes al momento de llevar a cabo la práctica docente. Sin embargo, el discurso de estos profesores devela diferencias entre lo que la normativa curricular bilingüe en Colombia promueve y sus prácticas pedagógicas dentro de las aulas de clase. Lo que conlleva a que se generen tensiones.

Palabras claves: *saberes docentes; practicas docentes; contexto rural; discurso docente; tensiones.*

¹ Autor principal

Correspondencia: rodrigomolina@umecit.edu.pa

Teaching Knowledge and Pedagogical Practices in Public Rural Schools: Teaching Discourse of Foreign Language-English Teachers in the Municipality of Montería – Colombia

ABSTRACT

Teaching knowledge is understood as knowledge from the professional, disciplinary, curricular and experiential training of teachers (Tardif, 2004). Regardless of the area of knowledge, this knowledge allows teachers to reconfigure their teaching practice to such an extent that they can contrast with curricular regulations and generate procedural tensions in teaching. The following article is the product of the research of the doctoral thesis, whose purpose is to reveal the teaching knowledge and pedagogical practices of English teaching in the discourse of rural secondary school teachers. The study is qualitative- interpretive. 10 English teachers who teach at the elementary and middle school levels in rural public schools were selected under different criteria. They responded to a semi-structured interview via Zoom that was analyzed through qualitative content analysis. The results show that teachers make use of their knowledge when carrying out teaching practice. However, the discourse of these teachers reveals differences between what the bilingual curricular regulations in Colombia promote and their actual pedagogical practices inside the classroom. This fact leads to tensions between the teachers and the curriculum.

Key words: teaching knowledge; teaching practices; rural context; teaching discourse; tensions.

Artículo recibido 30 julio 2023

Aceptado para publicación: 30 agosto 2023

INTRODUCCIÓN

Este artículo es producto de la investigación desarrollada por el autor en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología - UMECIT de Panamá. El texto es pertinente en la medida que devela aspectos concernientes a la enseñanza de un idioma extranjero, en este caso el inglés, en las zonas rurales que involucran directamente a los docentes y la forma en como estos abordan la normativa curricular bilingüe de Colombia. La acción investigativa se enfoca en los saberes docentes por ser una “amalgama de saberes” (Tardif, 2004) que obtiene todos los profesores en su trascender en el campo de la docencia y que de una u otra forma impactan en la práctica pedagógica de cada uno de estos.

Se toma como principal insumo el discurso docente dado que este proporciona aspectos detallados de como los profesores miran la enseñanza del inglés como idioma extranjero desde las aulas de clases y sus vivencias diarias dentro de estas. El discurso docente gira alrededor de los modelos de enseñanza y las posiciones lingüísticas que estos profesores siguen para enseñar el idioma, al tiempo que discuten sobre el papel que juega el currículo nacional bilingüe en su practica pedagógica y su aporte real para la enseñanza.

Así, la posibilidad de develar los saberes que tiene los profesores de ingles en la zona rural permitió tener una perspectiva mas clara de sus posiciones y puntos de visitas en relación al currículo que deben seguir y al tiempo se pudieron comprender las diferentes tensiones que surgen a partir de esto. Entre los saberes que mayor impactan la práctica pedagógica destacan los experienciales por ser lo que permiten que los profesores “construyan y reconstruyan sus prácticas de aula” (Barrón, 2006, p.14) dado que muchos de los conocimientos que poseen los docentes sobre la enseñanza provienen de su experiencia. De la misma forma Contreras (2011) complementa afirmando que el saber experiencial les proporciona a los docentes un saber pedagógico para la enseñanza en la medida que este saber “permite construir un saber pedagógico personal que surge para reconstruir lo vivido y para hacer frente a las exigencias de la labor educativa” (Fernández et al, 2020, p.6)

Marco teórico de la investigación

Para develar los saberes docentes y las prácticas pedagógicas de la enseñanza del inglés en el discurso de profesores de escuelas secundarias rurales, es importante echar una mirada primero a la dinámica

curricular de lenguas extranjeras en Colombia. Por lo que surge la necesidad de hacer un breve recorrido sobre esta política y su implementación desde sus inicios.

El Currículo Sugerido de inglés nace como estrategia del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el año 2016. Junto con los Derechos Básicos de Aprendizaje, que salieron ese mismo año, y los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera (2006) una década atrás. El MEN vio la necesidad de una integración curricular en el área de inglés. A sabiendas de la disparidad presente entre los diferentes contextos en términos de condiciones, recursos e intensidad horaria. Por lo que se elaboró un currículo pensado para ser flexible y adaptable a las realidades de los diferentes contextos y así propiciar la equidad educativa para la enseñanza de la segunda lengua (MEN: Guía práctica para la implementación del currículo sugerido de inglés, 2016).

Surgió la necesidad entonces de trabajar un currículo con diversos niveles de concreción en sus mallas de aprendizaje. Con el fin de “favorecer propósitos comunicativos diversos, visionar las estructuras como recursos para comunicar con sentido lo que se pretende según la audiencia, el contexto y el tema; comunicar ideas sobre temas y contenidos pertinentes al desarrollo integral de los estudiantes a través del inglés” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 21). El Ministerio planteó que la lengua debía ser visionada como un sistema dinámico que emerge y se “auto-organiza teniendo en cuenta su uso más frecuente en diferentes niveles, desde lo individual hasta la interacción social” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 21). En las mallas de aprendizaje se plasmó el proceso de integración y articulación del currículo sugerido de inglés en las escuelas colombianas. Para su elaboración y posterior sugerencia de adaptación, articulación o adopción se tuvieron en cuenta diversos elementos: La didáctica, la lingüística y la estructura comunicativa, con la finalidad de dar una visión general del proceso de enseñanza. También, se plantearon 4 ejes temáticos como punto de partida para la selección de temas o contenidos para la enseñanza: Salud; Democracia y Paz; Sostenibilidad; y Globalización.

Modelo didáctico y enfoque lingüístico para la enseñanza de la lengua

En lo concerniente a las posturas lingüísticas y modelos didácticos para la enseñanza del inglés, el currículo bilingüe colombiano se decanta por la enseñanza desde el modelo Comunicativo y el enfoque lingüístico funcionalista. El modelo comunicativo tiene su génesis en los estudios de Krashen (1982); Richards y Rodgers (1986 y 2001); Otero (1998); Savignon (2002); Ellis (2003 y 2012) y Lightbown &

Spada (2013). Con este modelo se busca la identificación de situaciones comunicativas auténticas dentro del aula de clases para usarlas posteriormente para enseñar el idioma (Richards y Rogers, 2001). Desde esta perspectiva, al enseñar desde el modelo Comunicativo se busca que los estudiantes hagan uso del idioma por medio de la interacción y el desarrollo de situaciones comunicativas reales (Díaz et. al, 2014). Finalmente, Ramos (2003) enfatizan en que los estudiantes deben captar la información, asimilarla y por último aplicarla, siempre y cuando se les permita trabajar con situaciones reales; que las actividades o tareas les permitan el contacto y uso continuo de las experiencias; y que se use el inglés de manera significativa haciendo una simulación de la realidad.

En lo relacionado con el enfoque lingüístico, el Ministerio de Educación Nacional precisa que en términos de enseñanza-aprendizaje, la lengua debe ser visionada como un todo. Con lo anterior el MEN apunta a una enseñanza del inglés orientada tanto a las estructuras de la lengua (estructuralismo-formalismo) como a las funciones de este (funcionalismo). Sin embargo, al tener el modelo comunicativo como modelo para la enseñanza, el enfoque lingüístico que impera en la normativa curricular bilingüe en Colombia es el funcionalista.

El funcionalismo está centrado en los componentes sociales que tiene el lenguaje donde se involucran su uso y su adquisición. Por lo tanto, el funcionalismo busca la interacción entre la sintaxis, la semántica y la pragmática en las diferentes actividades del habla (Rivero, 2016). De esta forma, se busca que impere la comunicación del lenguaje (la función) sobre la gramática (la forma). Desde este enfoque, los docentes deben situar sus acciones dentro del aula reconociendo que el lenguaje es un sistema que transmite significados en la comunicación y por consiguiente se debe interactuar “entre la estructura, el significado y la función comunicativa” (VanValin, 2003, p.336).

La incidencia de los saberes docentes en la enseñanza

Sabiendo ya lo que propone el currículo nacional bilingüe en términos de modelo didáctico y enfoque lingüístico, se deben considerar los saberes docentes de los profesores. Los saberes docentes juegan un papel transcendental dado que estos de cierta forma inciden en como el profesor desarrolla su práctica pedagógica. Echando una mirada a la definición del concepto de los saberes docentes, Tardif (2004) los define como “un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (p.29).

Atendiendo a esta definición, es indudable no pensar que al momento de enseñar los profesores no solo se rigen por lo que estipula el currículo existente o a seguir en sus instituciones, en el caso de los profesores de inglés el currículo nacional bilingüe, sino que combinan una variedad de conocimientos adquiridos tanto en su formación como en su experiencia en la docencia.

Dicho esto, los saberes docentes pueden ser divididos en dos subgrupos. Por un lado, están los *saberes profesionales y disciplinarios* y por otro los *saberes curriculares y experienciales*.

Saberes profesionales y disciplinarios

Los saberes profesionales son todos aquellos saberes que se obtiene a través de las instituciones o universidades de formación docente. Estas instituciones se encargan de enriquecer a los profesores con conocimientos (científicos y pedagógicos) para que luego los puedan incorporar a la práctica pedagógica (Tardif, 2004). Tanto lo científico como lo pedagógico se incorporan en la práctica docente brindándole al profesor una amalgama de conocimientos, técnicas y formas para el saber hacer (Tardif, 2004) visibles cuando los docentes generan auto-reflexiones de su práctica.

Por otro lado, están los saberes disciplinarios. Estos saberes son aquellos que definen y seleccionan las universidades para la formación de futuros profesionales de la docencia. Son saberes que ya están presentes en la sociedad y pertenecen a cada uno de los campos del conocimiento. Estos saberes plantean reglas y modos de pensar que luego son adheridos a la formación final del docente (Shulman, 1987). Porlán et. al. (1997) argumentan que estos saberes se generan entre el estudio y la reflexión teórica de conceptos dentro del seno de las instituciones formadoras. Luego estos saberes son transmitidos por las facultades y departamentos universitarios de cada rama del conocimiento, en forma de cursos o asignaturas de formación docente. En el caso del inglés, estos saberes están presentes en las asignaturas de adquisición de la lengua y en las de formación pedagógica, las cuales forman el futuro docente.

Saberes curriculares y experienciales

Según Shulman (1987) los saberes curriculares se encuentran codificados en los libros y demás herramientas didácticas. Son saberes que están contenidos en la programación curricular de un área específica. Son seleccionados para la enseñanza dentro de una institución educativa y se presentan “en forma de programas escolares (objetivos, contenidos, métodos) que los profesores deben aprender a

aplicar” (Tardif, 2004, p.30). Estos saberes son adquiridos por el docente a lo largo de sus estudios de formación y son aplicados en la práctica educativa de su área de conocimiento.

Los saberes experienciales por su parte, son aquellos que “se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser” (Tardif, 2004, p.30). Los profesores durante el ejercicio y la práctica de sus funciones obtienen estos saberes, los cuales son productos de su trabajo cotidiano y el conocimiento que emerge de su medio. Bromme (1988) argumenta que este tipo de saberes se derivan de la “experiencia práctica” y responden a expectativas creadas por los mismos docentes en casos concretos de la enseñanza debido a las diferentes necesidades surgidas en sus contextos. Los saberes experienciales de este modo, terminan siendo generalizados y acogidos para la enseñanza.

METODOLOGÍA

Este estudio se llevó a cabo bajo el paradigma interpretativo el cual le ofrece a la investigación una mirada cualitativa de las realidades. Por lo tanto, la metodología que dialoga con dicho paradigma es la cualitativa dado que se caracteriza por centrarse “en la interpretación, en la observación y la valoración de comportamientos educativos, con el propósito de comprender los fenómenos sociales y pedagógicos” (Sáez López, 2017, p. 18). En consecuencia, tanto el paradigma interpretativo como la metodología cualitativa ofrecen a la investigación la posibilidad de comprender el fenómeno desde las experiencias descritas por los mismos individuos o sujetos bajo estudio. Junto con el paradigma y la metodología, la investigación va de la mano con el diseño fenomenológico dado que da una mirada desde las perspectivas de los actores sociales (Taylor y Bogdan, 1984).

Se tomaron en consideración escuelas rurales públicas que tuvieran más de 6 años en el programa de bilingüismo, desarrollando el currículo sugerido de inglés, así como docentes del área que se desempeñarán en la básica secundaria y media con 6 o más años de permanencia en estas instituciones. Al cumplir con estos criterios de selección, 7 fueron las instituciones educativas tomadas en consideración y 10 los docentes seleccionados. Se utilizó una entrevista semiestructurada (Hernández, 2018) vía Zoom que fue analizada mediante el análisis de contenido cualitativo (Krippendorff, 1980; Mayring, 2000 y Tinto, 2013) como principal técnica para la recolección y análisis de datos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La investigación permitió develar los saberes docentes y las practicas pedagógicas de la enseñanza del inglés en el discurso de profesores de escuelas secundarias rurales del Municipio de Montería. Esto posibilitó a su vez, caracterizar estos saberes docentes; describir las practicas pedagógicas sobre la enseñanza de idioma inglés; y comprender las tensiones que se generan entre el discurso docente y las disposiciones curriculares de la enseñanza del idioma en Colombia.

La revisión teórica y las construcciones que realizó el investigador a lo largo de la tesis doctoral, permitieron establecer que este grupo de profesores reconocen que para enseñar el idioma se deben tener ciertos saberes para poder ejercer su labor. En sus discursos estos profesores manifestaron que para poder enseñar el idioma inglés, es necesario tener un nivel óptimo del idioma (entre B2 Y C1 según el Marco Común Europeo, 2001, establecido en la normativa curricular), además son consientes de la importancia de conocer a priori el currículo bilingüe para saber que les ofrece este para su práctica pedagógica. Aparte del conocimiento del idioma y del currículo, los profesores también manifiestan que para poder ejercer su labor como docentes son importantes los saberes que han obtenido en su formación y su experiencia como docentes. Según los profesores, estos dos últimos saberes, les permiten establecer pautas para llevar a cabo su labor docente y poder desarrollar la propuesta curricular bilingüe en sus contextos. Principalmente los saberes experienciales.

Lo anterior ratifica lo que afirma Tardif (2004). El autor establece que los docentes durante el ejercicio y la práctica de sus funciones obtienen saberes específicos productos de su trabajo cotidiano y el conocimiento que emerge de su medio. Además, afirma que desde la experiencia el docente incorpora saberes individuales y colectivos que le permiten crear hábitos y habilidades para el saber hacer y saber ser cuando desarrollan su práctica. Obsérvense algunas acotaciones sacadas de los discursos de los profesores al momento de preguntarles por los saberes que a su parecer son los que les permiten interpretar y desarrollar el currículo.

“Bueno los saberes adquiridos durante mi formación docente han sido el manejo de **teorías**, el manejo del lenguaje como tal hasta cierto rango, el manejo completo de gramática dependiendo de los grados donde se enseñe. El quehacer pedagógico lo que me ha permitido **interpretar** a mí, es **desarrollar el currículo sugerido**. Es el

conocimiento y la experimentación de las necesidades de mis estudiantes de acuerdo a su contexto” (D2)

“[...] me ha ayudado mucho la pedagogía y **la experiencia para interpretar el currículo**. Pero uno no debe centrarse solo en una metodología de la enseñanza, hay que **ser ecléctico**. Hay que tomar un poco de todo, tomar un poco del currículo, ver que necesita la comunidad y también ver que aprendí y qué puedo aplicar... eso me ha ayudado mucho...” (D6)

Junto con los anteriores saberes, se pudo constatar también que los docentes en sus prácticas pedagógicas hacen uso de los saberes que *poseen para el desarrollo de las competencias de la lengua*. Con estos saberes los profesores tratan de seguir el modelo didáctico que propone el currículo bilingüe. Es importante recordar que desde el currículo bilingüe se busca el desarrollo de la competencia comunicativa como pilar para el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. Además, se estipula que, junto con el desarrollo de la competencia comunicativa, la lengua debe estar enfocada hacia el aprendizaje de los significados y el desarrollo de las 4 habilidades del idioma: habla, escucha, lectura y escritura. Sin embargo, desde el discurso docente, se pudo evidenciar que, si bien los profesores tienen conocimiento de esto, sus prácticas por lo general se enfocan en solo dos o en algunos casos tres habilidades comunicativas. Aquí las consideraciones de los participantes en torno a esto cuando se les pregunto cómo desarrollan el currículo en sus clases:

“[...] el propósito de nuestras actividades, de nuestro trabajo es la **comunicación, sea oral, sea escrita**, depende el objetivo. Aunque la mayoría del tiempo lo que hacemos de manera escrita, lo expresamos de manera oral y también lo escuchamos. Entonces buscamos es que trabajen las tres habilidades o las cuatro habilidades” (D2)

“[...] y bueno esta también lo de tener en cuenta la competencia que hay que desarrollar, quizás en el grado 6 ...este año por ejemplo con grado 6 trato de hacerlo un poco más que hablen los niños, que participen ¡sí!, mientras que los que tengo en grado 10 por ejemplo ya los voy enfocando, sin dejar a un lado la **competencia oral**, pero ya los voy enfocando hacia la **competencia lectora**. Hacia la comprensión lectora ya pensando en pruebas saber el próximo año” (D1)

“[...] conocer los conocimientos previos que tiene los estudiantes con respecto a un tema ¡verdad!... y a partir de eso se empieza a desarrollar la clase a través de ejemplos en contexto donde los niños pongan en práctica el idioma.... De **manera oral y de manera escrita**” (D6)

Lo integración de las 4 habilidades (habla, escucha, lectura y escritura) de la lengua es uno de los objetivos trazados dentro de la propuesta curricular bilingüe en Colombia con tendencia al desarrollo de la competencia oral sobre las demás. Sin embargo, las necesidades y el contexto de los estudiantes de la zona rural de esta parte del país obligan a los docentes a optar por el desarrollo de habilidades específicas que, a su consideración, son las que sus estudiantes necesitan aprender. Lo anterior evidencia que los docentes hacen uso de sus saberes para el fomento y la toma de decisiones en sus prácticas pedagógicas. Lo discutido hasta aquí da cuenta de la caracterización de los saberes docentes presentes en los profesores de inglés de la zona rural del Municipio de Montería a través de sus discursos. Estos mismos discursos, permitieron al investigador saber como los profesores desarrollan sus practicas pedagógicas, el cual fue otro de los propósitos investigativos desde la tesis doctoral. En relación a esto, los docentes discutieron aspectos puntuales de sus prácticas pedagógicas tales como las competencias lingüísticas desarrolladas, la comunicación y la gramática en el contexto rural. El discurso docente permitió conocer que las prácticas de estos profesores se enfocan en dos principales aspectos: primero en la *prueba externa (Prueba saber)* para que los estudiantes obtengan buenos resultados al finalizar el bachillerato y segundo en *la enseñanza de las estructuras (gramática) de la lengua*.

Con relación a la primera, la prueba externa, esto fue lo que expresaron los profesores en sus discursos:

“[...] desde el punto de vista que mis estudiantes de grado undécimo están próximos a presentar su examen Saber ...su examen ICFES ... todos nosotros tenemos conocimiento que **el examen evalúa pues lo que es lectura, conocimiento de vocabulario y gramática en general**. No se ponen en práctica la evaluación comunicativa oral, tampoco escrita, entonces en este caso me estoy concentrando en desarrollar también un poco sus habilidades orales, sin embargo, estoy **más enfocado a**

que ellos tengan las nociones suficientes... que desarrollen las competencias y los aprendizajes que necesiten para que les vaya bien en el examen” (D2)

“[...] infortunadamente, **nos atamos a la bendita prueba** ¡sí!... entonces uno empieza a decir: no, pero es que el estudiante para qué le voy a colocar una presentación si el día que vaya a hacer la prueba a ellos no les van a evaluar Speaking. ¿O vamos a colocarle un Listening? Entonces que los pelaos ¡no! Pero ese día allá no van a hacer Listening. Vamos al Writing ¡No! es que ese día no van a hacer... Entonces **nos enfocamos o nos están forzando a que solamente sea vocabulario, gramática y lectura [...]**” (D3)

“[...] el mismo dilema del que te hablé. Yo siento que si tu estas enfocado en sacar unos buenos resultados en **el ICFES**, tienes que **enseñar bastante gramática, meter mucho vocabulario** porque al final un idioma son un montón de palabras juntas ¡sí! y pues estrategias para ganar el examen [...]

“[...] en la zona rural **el nivel de inglés no es que sea muy alto**, es bajo. Sin embargo, los docentes no hemos escatimado esfuerzos para buscar que los estudiantes alcancen ese nivel óptimo en grado 11 que les permita con un nivel B1 del colegio [...] sin embargo, **hay muchas falencias** por decirlo así, ya que los estudiantes **solamente ven ingles en el colegio [...]**” (D6)

“[...] pero pienso que la comunicación y la gramática en el contexto rural de mi parte van un porcentaje desnivelado, un poco **más hacia la gramática y menos a la comunicación**” (D5)

Lo anterior muestra que las políticas públicas en cuanto a la prueba externa de inglés generan modificaciones en las prácticas docentes en lo referente a la enseñanza del idioma desde el modelo comunicativo en el contexto rural. El modelo comunicativo dentro del currículo bilingüe promueve el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma, pero los docentes parecen enfocarse más en la enseñanza de las habilidades que presumen son las que realmente necesitan saber los estudiantes para obtener los resultados deseados en la prueba Saber. La prueba Saber es un examen catalogado como requisito para el ingreso a la educación superior en Colombia en donde las áreas básicas del conocimiento son evaluadas, y donde esta incluido el idioma inglés.

Con relación a lo segundo, *la enseñanza de las estructuras de la lengua*, en la entrevista a los profesores se les preguntó por los dos enfoques lingüísticos de la lengua, el funcionalismo y el formalismo. Como se indicó antes, el funcionalismo se mira desde los significados y el formalismo desde las estructuras. Por lo tanto, en el funcionalismo la función básica del lenguaje es la comunicación y ésta impacta en la forma. Contrario al funcionalismo, desde el formalismo la sintaxis de lengua se independiza de la semántica, por lo que se enseña desde la forma sin atender a la función. A la pregunta sobre cuál de los dos enfoques trabajaban en sus clases y como lo trabajaban, los profesores precisaron lo siguiente:

“[...] es una buena pregunta ...yo trabajo en función de primero, de que **conozcamos la estructura**, siempre **me gusta hacer énfasis de que todo lleva una estructura**, debe llevar un orden ¡sí!... y de que el significado después de que lo entendemos, lo podemos acoplar...” (D2)

“[...] el enfoque que utilizo como te digo lastimosamente es forzado. **Es en función de las estructuras** porque en función de los significados, aunque tú quieras hacerlo te van a decir “pero profe la prueba no está midiendo eso” ... la prueba no está midiendo que el estudiante sepa cómo responder a este tipo de situaciones sino responda con lo que me dan aquí y para poder salir bien en la prueba. Los estudiantes lo que más tienen que aprender son las estructuras ...” (D3)

“Yo siento que trabajo más **en función de las estructuras**. Pero, es más bien tratando de hacer que ellos entiendan y que ellos capten. Tratando hacerles ver lo fácil que es entender una lectura en inglés después que ellos tengan claro que tipos de elementos hay en esa lectura ... eh... y así lo trabajo eh... les muestro lecturas, les digo... “vean muchachos aquí está, esta es la estructura que se ve, esto que está aquí es un adjetivo que describe cosas y ustedes siempre que vean esto, va a encontrar esto así” ... (D4)

“Bueno yo pienso **que yo trabajo más lo que es el enfoque de las estructuras** ¡sí! ... las estructuras van como en la forma de la lengua. ¿Cómo trabajo yo las clases?, pues en contexto ... siempre... porque el inglés se debe aprender en un contexto. Ese contexto yo se lo doy a los estudiantes a través de diferentes actividades y ahí ellos van identificando las estructuras del idioma, para que así ellos puedan crear sus propias

estructuras y puedan expresarse en inglés a través de oraciones, de frases, de pequeños escritos ...” (D7)

“[...] **un poco de ambos** porque...**la estructura** pues trabajamos... ósea tú sabes que toda la parte del idioma como tal... la parte gramatical todas son estructuras o digamos sistemas que se engranan uno con otro, ¿cierto? Ósea esto es así y en **los significados** ósea que ellos entiendan pues la función que tiene como tal ese aprendizaje ...” (D8)

Las anteriores acotaciones dan cuenta que los docentes tienen una marcada tendencia a la enseñanza del idioma desde el enfoque lingüístico formalista. La enseñanza desde el formalismo responde a acciones pedagógicas de enseñanza desde la sintaxis del idioma, donde el aprendizaje de la forma y las estructuras son el objetivo a alcanzar. Con el formalismo como enfoque lingüístico, el modelo de enseñanza que más marca las prácticas pedagógicas de los docentes participantes dentro de este estudio es el modelo de Gramática- traducción. Es importante resaltar en este punto, que tanto el modelo de enseñanza como el enfoque lingüístico dentro de las prácticas pedagógicas de estos docentes obedecen a necesidades y requerimientos específicos de sus contextos, lo que los conlleva a tomar este tipo de decisiones al momento de enseñar el idioma inglés.

Tensiones entre el discurso docente y las disposiciones curriculares

El discurso docente de los profesores de inglés de zonas rurales de Montería da muestra que tanto sus saberes como sus prácticas pedagógicas están en una constante tensión con respecto a la normativa curricular bilingüe. En lo relacionado con el modelo de enseñanza y el enfoque lingüístico, las prácticas pedagógicas de estos profesores según su discurso distan de lo que propone el currículo bilingüe. Se encontró que las prácticas de los docentes giran mayormente hacia la enseñanza de lectura y gramática (Modelo Grammar-Translation) muy por encima de la enseñanza de la competencia oral.

Respecto al modelo Grammar-Translation Lugilde (2012) expresa que este modelo “concibe la lengua como un sistema de reglas que tiene que ser aprendido en relación con la lengua materna” (p.33). En el campo de la enseñanza de lenguas, caso del inglés, este modelo se centra en la memorización de reglas gramaticales y léxicas (Díaz et al, 2014), lo que hace que haga parte del currículo oculto, dado que en los currículos de enseñanza de lenguas extranjeras actuales se pretende el desarrollo de la competencia comunicativa por medio del modelo Comunicativo.

En lo relacionado al enfoque lingüístico, los docentes expresan que sus prácticas tienden hacia la enseñanza de las estructuras, es decir, trabajan en función de la forma (formalismo) del lenguaje y no en función de los significados (funcionalismo) que es lo que propone la normativa curricular. El formalismo ve al lenguaje como un sistema autónomo que para su análisis no necesita de las dimensiones sociales y comunicativas (Soto, 2001). Por lo tanto, el formalismo propone el estudio la forma del lenguaje sin atender la función dado que plantea la independencia de sintaxis frente a la pragmática y la semántica (Colado,2014). Aquí la tensión es mas que evidente dado que la normativa curricular pretende todo lo contrario. La normativa curricular se posiciona en el funcionalismo, el cual se centra en la semántica y la pragmática y relega a la sintaxis a un segundo plano.

Otra de las principales tensiones tiene que ver con las disposiciones de la normativa curricular para el contexto rural. Se encontró en el discurso de los profesores participantes de manera repetitiva y evidente su inconformidad respecto a lo que propone el currículo bilingüe para la zona rural. Par ellos el currículo sugerido de inglés es descontextualizado. En atención a esto los docentes expresaron lo siguiente:

“[...] a veces pienso que le currículo **no toma en cuenta todos los contextos** ... este se **desarrolla para un solo sector de la sociedad** ... y sé... sé que es complejo para que desarrollen varios, pero de pronto se podría enfocar un poco más por ... tomar en cuenta que el contexto rural, es muy diferente al contexto urbano... son dos cosas... dos polos opuestos...” (D2)

“[...] Bueno yo creo que eh... este...este currículo debe ser un poquito más **aterrizado** porque ... eh pues en realidad se trata de que todos **los chicos sean iguales** o sepan o alcancen los mismos objetivos, pero todos no tienen las mismas condiciones ...” (D8)

“[...] el currículo bilingüe como tal está diseñado... para la escuela...para que las escuelas sean **homogéneas** como tal ¿cierto?... que sean todas iguales, pero la realidad de nuestro **contexto es totalmente diferente**, o sea sabemos que hay unas brechas muy amplias entre las **zonas urbanas y las zonas rurales**” (D6)

“[...] Es **homogéneo**; es decir no aplica contextos, maneja una realidad bastante plana, yo diría que está enfocado a quienes tienen la oportunidad de tener más contacto con el

lenguaje. Razón por la cual nosotros presentamos muchísimas dificultades en la **zona rural**, debido a las condiciones...” (D3)

Las afirmaciones de los docentes van en contrariedad con la expuesto por el mismo Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016). El MEN plantea que el currículo bilingüe es flexible y adaptable y que permite en las instituciones “una implementación más pertinente que se ajuste a sus necesidades y condiciones reales, porque responde mejor a diferentes contextos que se puedan encontrar en un sistema educativo estatal” (p.5). Es pertinente recordar aquí, que la política curricular bilingüe en Colombia se cimienta en estándares de competencias basados en el Marco Común Europeo para la enseñanza de lenguas extranjeras, lo que hace ser al currículo bilingüe un currículo estandarizado.

Ante esto Rodríguez- Revelo (2012) expone que este tipo de políticas estandarizadas coadyuva a la “tecnificación de la enseñanza y la instrumentalización de las evaluaciones, desconociendo las diferencias contextuales y la multiculturalidad estudiantil” (p. 252). Según la autora, un currículo estandarizado solo tiene sentido en escuelas “ubicadas en contextos similares y con una realidad parecida” (Rodríguez -Revelo, 2012, p. 252), en este caso en escuelas similares a la realidad europea. Lo anterior da un sustento teórico al discurso docente manifestado por los profesores de este estudio.

CONCLUSIONES

La investigación permitió caracterizar los saberes docentes en el discurso de los profesores de inglés de la zona rural de Montería en Colombia. Se encontró que estos saberes les permiten a estos profesores lanzar juicios sobre la forma como ejercen su labor y la forma como ellos conciben la normativa curricular bilingüe. Entre los saberes que más se destacan están los saberes formativos y experienciales. Estos saberes les permiten a estos profesores incorporar y descartar elementos para su práctica pedagógica debido a que son producto de su trabajo cotidiano y de los conocimientos que emergen del medio o contexto donde laboran. Simultáneamente, estos profesores hacen uso de sus saberes para el desarrollo de las competencias del idioma. Esos saberes son tomados por los profesores para fomentar la toma de decisiones cuando ejercen sus prácticas pedagógicas.

Sin embargo, dentro de esta caracterización de saberes, se develaron saberes que reflejan contrariedades de los profesores respecto a la normativa curricular bilingüe. Estos son los saberes experienciales. Por medio de los saberes experienciales los docentes ven al currículo como un instrumento guía para la

enseñanza, pero lo considera desligado de las realidades socioeducativas del contexto rural. Concluyen que el currículo bilingüe solo contiene teoría para la enseñanza, pero que es descontextualizado dado que desconoce las necesidades reales del estudiante rural.

En lo concerniente a las prácticas pedagógicas, se logró describir cómo se llevaban a cabo estas desde el discurso docente de los participantes. La entrevista realizada a los docentes giró alrededor de aspectos singulares de su práctica en lo concerniente a: las competencias lingüísticas desarrolladas en sus estudiantes; la relevancia de la gramática y la comunicación en sus contextos; el abordaje de las estructuras y los significados en sus clases; y el desarrollo de la competencia comunicativa desde el currículo. Los hallazgos evidenciaron que los docentes enfocan sus prácticas pedagógicas principalmente al desarrollo de las estructuras de la lengua. Se encontró una mayor incidencia del enfoque lingüístico formalista sobre el funcionalista, por lo que la enseñanza de las estructuras y la forma del lenguaje (gramática y sintaxis) impera sobre la función (la comunicación, la semántica y la pragmática) obedeciendo a razones del contexto rural según los participantes.

Basados en lo anterior, el modelo de enseñanza que más impera en el discurso de los profesores es el modelo de Gramática- traducción, aun cuando ellos mismos plantean ser eclécticos al tratar de incorporar elementos del modelo Comunicativo a sus prácticas. Sin embargo, reconocen que el modelo de Gramática- traducción gana terreno por dos elementos puntuales: el contexto y nivel de los estudiantes; y la prueba nacional externa. Para los participantes el nivel de inglés de los estudiantes es una limitante para el desarrollo de habilidades que requieren una planeación desde lo comunicativo. Además, justifican que las habilidades que realmente necesitan ser aprendidas por sus estudiantes son aquellas que favorezcan a la obtención de mejores resultados en la prueba antes mencionada.

Dicho esto, la enseñanza de gramática, lectura-escritura y vocabulario imperan sobre el habla y el escucha en las aulas de clase. Dado que estas dos últimas habilidades, según lo expresado por los participantes, no son evaluadas en la prueba nacional externa realizadas por Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES, perteneciente al Ministerio de Educación de Colombia. Ante esto, se devela una tensión entre lo que promueve la normativa curricular bilingüe y las prácticas pedagógicas de los profesores de inglés de zonas rurales desde el discurso de estos.

REFERENCIAS

- Barrón, C., (2006). Los saberes del docente. una perspectiva desde las humanidades y las ciencias sociales. *Perspectiva educacional, formación de profesores*, (48), 11-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328829001>
- Bromme, R. (1988). Conocimientos Profesionales de los Profesores. *Enseñanza de las ciencias*. 6 (1), 19-29.
- Colado Santiago, M. (2014). Teorías lingüísticas contemporáneas: La Gramática Léxico-Funcional (GLF). [Tesis de maestría, Universidad de Oviedo]. Repositorio Institucional- Universidad de Oviedo.
- Consejo de Europa, 2001, Marco Común Europeo de Referencia, Autor, Estrasburgo.
- Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia. *cuadernos de pedagogía*, n. 417, p. 60-63.
- Díaz Larenas, Claudio & Alarcón, Paola & Vergara-Morales, Jorge & Ortiz, Mabel & Tagle, Tania. (2014). Creencias de estudiantes de pedagogía en inglés sobre los modelos didácticos utilizados para la enseñanza del idioma. 31. 41-74.
- Fernández, J. H., Sanzan, G. C., Molina, C. A., Briceño, M. O., & Juan, J. E. (2020). Experiencias y saberes pedagógicos de docentes en el comienzo del oficio educativo: una indagación narrativa. *Revista Brasileira de Educação*, 25(), 1-22. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250053>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Krippendorff K., (1980). Metodología de análisis de contenido, teoría y práctica. Paidós, Barcelona.
- Lugilde, S. (2012). El método gramática-traducción en la enseñanza de lenguas. *PaidereX: Revista Extremeña de Formación y Educación* [versión en línea], 3(1), 32-35. Disponible: <http://revista.academiamestre.es/wp-content/uploads/2012/02/ENERO-2012.pdf>
- Mayring, P. (2000). Análisis cualitativo del contenido [28 párrafos]. *Foro Qualitativo Sozialforschung/Foro: Investigación Social Cualitativa*, 1 (2), Art. 20, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *Diseñando una propuesta de Currículo Sugerido de inglés para Colombia: Grados 6° a 11°. English for diversity and equity*. <https://goo.gl/fP7mhL>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016). *Guía práctica para la implementación del Currículo Sugerido de inglés*. <https://goo.gl/3bL4QR>
- Porlán, R; Rivero, A y Martín del Pozo, R. (1997) Conocimientos Profesionales y Epistemología de los profesores I: Teoría, Métodos e Instrumentos. *Investigación Didáctica*, 15 (2) España.
- Ramos, F. (2003). La enseñanza del inglés a estudiantes inmigrantes en Estados Unidos: Un breve resumen de programas y métodos. *Revista Electrónica de Investigación y Educativa*, 5 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-ramos.html>
- Rivero Franyutti, A. (2016). Enfoques formalista y funcionalista en la gramática. *Inventio*, 12(26), 45–51. Recuperado a partir de <http://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/240>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2ª edición ed.). New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Rodríguez-Revelo, E. (2017). La estandarización en el currículo educativo: la punta del iceberg de la homogeneización. *Alteridad*, 12(2), pp. 248-258. <http://doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.10>.
- Sáez López, J. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos (Enfoque práctico con ejemplos, esencial para TFG, TFM y tesis)*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Shulman L.S. (1987). El conocimiento y la enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. *Harvard Educational Review* 57, Núm. 1
- Soto, G. (2001). «Perspectivas para la lingüística: más allá de la dicotomía formalismo/funcionalismo», *Revista Chilena de Humanidades* N° 21; pp. 115-154.
- Tardif, M (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid; Narcea.
- Taylor & Bogdan (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tinto Arandes, José Antonio (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para

conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. *Provincia*, (29),135-173. [fecha de Consulta 29 de octubre de 2021]. ISSN: 1317-9535.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55530465007>

Van Valin, R. D. (2003). "Linguistic Functionalism". En Arnodd, M y Rees-Miller, J. (2003). *The Handbook of Linguistic*. Cornwall; Blackwell.