

Yama M, J. B. (2024). Propuesta pedagógica integrativa para la enseñanza del idioma inglés en las instituciones educativas rurales e indígenas de Colombia. Plumilla Educativa, 33 (1) 1-20 p.

DOI: <https://doi.org/10.30554/pe.33.1.5091.2024>

Artículo de investigación

Recibido: 16-04-2024 - Aceptado: 14-06-2024 - Publicado: 17-06-2024

Propuesta Pedagógica Integrativa para la Enseñanza del Idioma Inglés en las Instituciones Educativas Rurales e Indígenas de Colombia

Jaime Behiman Yama Morán ¹

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo recopilar y analizar información relacionada con las instituciones educativas rurales e indígenas en Colombia. Durante esta investigación se encontraron diferentes problemáticas relacionadas con la práctica de la enseñanza del idioma inglés (English language teaching, ELT) en el contexto rural e indígena y diferentes debilidades en la aplicabilidad de la actual ruta pedagógica estandarizada del Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia, el desconocimiento en la implementación de las metodologías y enfoques contemporáneos relacionados con la diversidad cultural y lingüística del contexto de los estudiantes, la falta de reconocimiento de los elementos culturales que se consideran pilares fundamentales para las comunidades de estudiantes y el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones TIC para la práctica de la ELT en el contexto rural. Finalmente, como solución a esta brecha, este estudio visualizó una propuesta pedagógica integrativa basada en una práctica contemporánea de ELT integrada al conocimiento local de los contextos rurales e indígenas.

Palabras clave: Metodologías contemporáneas, educación propia, diversidad cultural, diversidad lingüística, pedagógica de contexto.

¹ Jaime Behiman Yama Morán. Master in English Language Teaching for Self Directed Learning, Universidad de la Sabana, Chía, Colombia. Estudiante Doctorado Formación en Diversidad. Docente Secretaría de educación del Putumayo, Institución Educativa José María Hernández, Puerto Leguizamo, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7175-0691>; Email: airu2022@gmail.com

Integrative Pedagogical Proposal for the English Language Teaching in the Rural and Indigenous Educational Institutions of Colombia

Abstract

This study aimed to collect and analyze information related to rural and indigenous educational institutions in Colombia. During this research, different problems were found related to the practice of the English language teaching, ELT in the rural and indigenous contexts and its different weaknesses in the applicability of the current standardized pedagogical route of the National Bilingual Program in Colombia, the lack of knowledge in the implementation of the contemporary methodologies and approaches concerning to the cultural and linguistic diversity of the learners' context, the lack of recognition of the cultural elements that are considered fundamental pillars for the learners' communities and the use of Information and Communications Technologies ICT for the practice of the ELT in the rural context. Finally, as a solution to this gap, this study visualized an integrative pedagogical proposal based on an ELT contemporary practice integrated into the local knowledge of the rural and indigenous contexts.

Keywords: Contemporary methodologies, Own education, Cultural diversity, Linguistic diversity, Contextual pedagogy, Local knowledge.

Proposta Pedagógica Integrativa para o Ensino da Língua Inglesa em Instituições Educacionais Rurais e Indígenas da Colômbia

Resumo

Este estudo teve como objetivo coletar e analisar informações relacionadas às instituições educacionais rurais e indígenas na Colômbia. Durante esta pesquisa foram encontrados diversos problemas relacionados à prática do ensino da língua inglesa (English language teaching, ELT) nos contextos rurais e indígenas e suas diferentes fragilidades na aplicabilidade da atual rota pedagógica padronizada do Programa Nacional Bilingue na Colômbia, a falta de conhecimento na implementação de as metodologias e abordagens contemporâneas relativas à diversidade cultural e linguística do contexto dos alunos, à falta de reconhecimento dos elementos culturais que são considerados pilares fundamentais para as comunidades de alunos

e à utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação TIC para a prática do ELT no contexto rural. Finalmente, como solução para esta lacuna, este estudo visualizou uma proposta pedagógica integradora baseada em uma prática contemporânea de ELT integrada ao conhecimento local dos contextos rural e indígena.

Palavras chave: Metodologias contemporâneas, Educação própria, Diversidade cultural, Diversidade linguística, Pedagogia contextual, Conhecimento local.

Introducción

La enseñanza del idioma inglés es un elemento clave para el proceso educativo general en Colombia, tiene como propósito mejorar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los diferentes niveles de escolaridad. Sin embargo, existe un vacío en la implementación en las instituciones educativas rurales e indígenas que va en contravía del espíritu de la política educativa.

Los autores (Canagarajah, 2005; Kirkpatrick, 2007; Phillipson, 2008), afirman que la enseñanza del idioma inglés (English language teaching, ELT) se ha implementado siguiendo una ruta oficial para el desarrollo y crecimiento global a través de un lineamiento estandarizado, de igual forma (Moncada & Corzo, 2018) a partir de una entrevista con un grupo de profesores de inglés en Venezuela, encontraron que los profesores reconocían que la hegemonía del idioma inglés en el mundo se atribuía principalmente a razones históricas, comerciales y comunicativas, desconociendo en totalmente el sistema de poder antipolítico y anticrítico camuflado en una praxis global.

Colombia también refleja este impacto global en sus ámbitos locales, donde las actuales políticas lingüísticas establecidas han integrado un interés económico de desarrollo (Sánchez et al., 2017) como rechazo a las diferentes formas de poder y control económico establecidas por un orden global, desde las comunidades indígenas han surgido propuestas pedagógicas locales sobre formas de educación y práctica política basadas en principios de resistencia, autonomía y territorialidad (Guevara et al., 2013). Las actuales políticas lingüísticas y educativas han afectado las pedagogías educativas de todas las comunidades, las metodologías locales y las prácticas pedagógicas deben ser reconsideradas para construir una propuesta unificada que promueva la equidad, el empoderamiento de la diversidad cultural y lingüística y la protección de todo el territorio colombiano.

Se desarrolló este estudio en la búsqueda de la construcción de una ruta pedagógica que se integre al conocimiento y la sabiduría local de las comunidades rurales e indígenas en Colombia. De igual manera esta propuesta se suma al movimiento de investigaciones que reconocen la importancia de estudios enfocados en las formas de aprendizaje local dentro de las comunidades indígenas y rurales, un aporte no solamente a la educación en Colombia sino también a las ciencias dedicadas al estudio y al mejoramiento de los procesos epistemológicos (Smith, 2016), como resultado de las diferentes interacciones de esta investigación se propone la pedagogía integrativa que busca la integración de la educación dentro de la diversidad espiritual, cultural, lingüística y epistemológica de las comunidades indígenas y rurales.

Panorama de la enseñanza del inglés

La enseñanza del inglés es el resultado de una transformación progresiva de diferentes métodos y enfoques que han aparecido con la práctica y las necesidades de los alumnos para ofrecer las oportunidades más adecuadas para interactuar con el idioma (Ali Alghamdi et al., 2019). La enseñanza de idioma inglés se describe en diferentes puntos de vista lingüísticos, siendo el primero el punto de vista estructural del lenguaje en el siglo XIX en el que los alumnos desarrollan un dominio sistemático de los elementos definidos en términos de unidades fonológicas, operaciones gramaticales y elementos léxicos. De acuerdo a (Richards, 1988) los métodos que se desarrollaron sobre esta práctica fueron el Método Audio lingual (Audio Lingual Method, ALM) que surgió con el Reporte de Coleman en 1964, el Método de Respuesta Física Total RFT (Total Physical Response, TPR) implementado por James Asher en 1965 y el Enfoque Silencioso (Silent Way) ideado por Caleb Gateno en 1972.

En el informe que realizó Coleman en 1964 recomienda la integración y la calidad de la educación en América, estudio donde describe el pobre estado de la educación y los marcados ideales racistas que existían dentro del sistema educativo americano, contradictoriamente en las posturas consecuentes de las propuestas metodológicas como el Método Audio lingual se detalla la falta de inclusión a las recomendaciones realizadas por Coleman (Citizen Stewart, 2022), los lingüistas de aquella época se enfocaron en la creación de un método de aprendizaje acelerado de escucha y repetición, sin considerar el problema de trasfondo que se estaba sufriendo principalmente en Estados Unidos, de la ausencia de soluciones ante la problemática surgió el Método Militar o Método Audio lingual, dirigido por el ejército de los Estados Unidos para no perder ventaja ante los avances del conocimiento, ante la posibilidad de perder poder durante la segunda guerra mundial, de esta herramienta utilizada por el ejército para acelerar el proceso de aprendizaje de varios idiomas nace el Método Audio lingual, y nace la práctica del aprendizaje de idiomas en los Estados Unidos. Ni la calidad educativa, ni la integración cultural de la

que hablaba Coleman fueron elementos a tener en cuenta al desarrollar una metodología de aprendizaje que apuntara a ser parte de la solución a la problemática de aquel entonces.

La visión comunicativa que emerge con el enfoque comunicativo de la enseñanza del lenguaje (Communicative Language Teaching, CLT) surgió en la segunda mitad del siglo XX con Dell Hymes en 1972, difundiendo sus principios basados en el funcionamiento significativo y auténtico de la estructura de la lengua. El Enfoque de Aprendizaje Basado en Contenidos (Content Based Instruction, CBI) inicialmente implementado por Krahnke en 1987 (Guthrie, 1989), el Aprendizaje Basado en Tareas (Task Based Instruction, TBI) con Hymes en 1972, el Aprendizaje y Enseñanza Basado en tareas (Task Based Language Teaching, TBLT) implementado inicialmente por Prabu en 1987 (Shole et al., 2020) y el Aprendizaje Cooperativo (Cooperative Learning) es implementado inicialmente con la teoría del desarrollo social y la zona del desarrollo próximo de Lev Vygotsky en 1934 (Clapper, 2015, p.150), son métodos que desarrollaron su práctica desde la interacción, donde la lengua es vista como un instrumento para las interacciones interpersonales y sociales entre los individuos, en la que el aprendizaje social y comunitario de la lengua y el aprendizaje de orientación se reflejan en la práctica.

La enseñanza del inglés se inicia con un progresivo desplazamiento del latín y una rigurosa práctica docente educativa en el siglo XVIII, con la enseñanza de las lenguas modernas aparece un método que determina la oración y las reglas gramaticales como centro del aprendizaje, el Método de Traducción Gramatical (Grammar Translation Method, GTM) o también conocido como Método Clásico (Tsegaye, 2023, pag.94), sin embargo en contraposición a este método, surgió una visión de adquisición de la lengua a partir de las observaciones realizadas en el uso del lenguaje por parte de los alumnos, hacia finales del siglo XVIII, un consenso entre profesores y lingüistas dio lugar a la revitalización de la práctica lingüística situando el habla como forma primaria del aprendizaje del lenguaje, un movimiento lingüístico se interesó principalmente por el desarrollo de principios basados en la teoría de la Adquisición del Lenguaje (Theory of Language Acquisition) fundamentada por el lingüista Krashen en 1985. Aparece todo un movimiento en contraposición a la metodología tradicional, esto condujo a la aparición de métodos naturales como el Método Directo (the Direct Method) o también conocido como el Enfoque Natural (the Natural Approach) propuesto por Tracy Terrell en 1977, centrados en el aprendizaje se desarrolle sin el uso de la traducción, intentando que el aprendizaje de la segunda lengua se pareciera más al de la primera y situando el aprendizaje de la lengua en el uso activo de la misma; el método de Respuesta Física Total de James Asher se orientaría posteriormente por estos principios (Richards, 1988, p.178).

Entre 1920 y 1930 se encontró limitaciones al modelo natural específicamente al abordar cuestiones básicas y se propuso el desarrollo sistemático de principios metodológicos sólidos en el movimiento de reforma que condujo los cimientos en el enfoque británico de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Teaching English as a foreign language, TEFL), en 1942 el Método Audio lingual bajo la dirección de lingüistas como Leonard Bloomfield se vio reforzado por una teoría estructural y conductual y el enfoque oral o la enseñanza situacional de la lengua formaron parte del desarrollo posterior de esta práctica, el Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de la Lengua, (Communicative Language Teaching, CLT) (Richards, 1988, p.50).

Noam Chomsky en el año de 1966 provocó el declive del Método Audio lingual con la exposición de su teoría de la gramática transformacional. La práctica de la imitación y la repetición fueron atacadas por fundamentos basados en la adquisición del lenguaje desde lo esencial de la mente y el proceso humano experimentado con el lenguaje (Chomsky, 1996), desde finales de los años 60 como respuesta a la visión anti estructuralista de Chomsky, el Aprendizaje Comunicativo de Lenguas (CLT) permea toda la práctica del aprendizaje del idioma con un enfoque centrado en el funcionamiento de las estructuras (Richards, 1988, p.66).

En 1955 Charles A. Curran y sus asociados proponen el Método de Aprendizaje Comunitario de la Lengua, (Community Language Learning, CLL) en el cual se considera la lengua como un proceso social (Susanto, 2023, p.156), una teoría del idioma de interacción social que rechaza el modelo tradicional de transmisión de información, un punto de vista del aprendizaje el cual plantea al profesor como orientador de un proceso de negociación de traducciones de la lengua en el que cliente o estudiante logra la lengua desde un proceso dependiente a otro independiente.

Contrastando los métodos y enfoques tradicionales se describe las prácticas contemporáneas de la enseñanza de idiomas como un péndulo de poder, desde donde las práctica de la enseñanza del idioma inglés ha evolucionado para transformarse desde el paso del idioma de un estado pasivo, la práctica tradicional a un papel lingüístico activo que empodera cada vez más a los estudiantes a través de una experiencia lingüística autoconsciente, auténtica y creativa (Nunan, 1999).

Actualmente se presenta un debate continuo donde aparecen dos posturas con un profundo efecto en la enseñanza de idiomas, la primera hace de la práctica pedagógica un instrumento para transmitir conocimientos al alumno, y la segunda posición se enfoca en una función facilitadora del sistema educativo, un proceso acompañado en el cual el alumno descubre e implementa sus propios procesos de conocimiento (Nunan, 1999). Sin embargo a pesar de las intenciones de transformar la práctica de la metodología tradicional, esta se ha enraizado en el pensamiento, y una única forma es la desaprender, aprendiendo

a enseñar enseñando aquello que desconocemos (Rancière, 2003, p.21). Las prácticas de aprendizaje inductivo en las comunidades indígenas se basan en una forma de aprender desde la vivencia, la observación, los valores culturales y el reconocimiento de la identidad han sido adquiridos desde la palabra narrativa de los mitos, leyendas, y las historias del territorio. Este hecho cuestiona el sistema educativo, el cual ha venido implementando diferentes métodos y teorías homogéneas que cada vez son menos capaces de alcanzar sus homogéneos procesos de evaluación.

En contraposición a la práctica tradicional, aparecen modelos como la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (Communicative language teaching, CLT) con Hymes en 1972, teóricos como John Dewey, Jean Piaget y Lev Vygotsky (1896-1934) como pioneros en el modelo de aprendizaje centrado en el estudiante (Centered Language Approach) (Weimer, 2013) y los conceptos de la Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas, un enfoque planteado por Ellis en el año 2003, tres ideas conectadas basadas en una visión interpretativa de la educación opuesta al aprendizaje de conocimientos transmitidos del profesor al alumno, tradición interpretativa dirigida principalmente por la psicología humanista que afirma que la experiencia de aprendizaje tiene lugar cuando un estudiante es capaz de reconstruir sus habilidades y conocimientos en la búsqueda de sus objetivos (Sholeh et al., 2020).

Según Sánchez et al. (2017) la Pedagogía Post-Método se visualiza en tres parámetros pedagógicos, la conciencia sobre el entorno sociocultural del aprendiz de idiomas, las capacidades de investigación de análisis para seleccionar las metodologías más apropiadas de acuerdo a las necesidades de los aprendices y la posibilidad de desarrollar procesos de aprendizaje que incluyan conceptos de identidad, resistencia y poder. El pensamiento latinoamericano que propuso una intención liberal en la educación frente a la educación bancaria, pedagogías en las que el educador se considera en palabras de Freire “un artista del mundo, él redibuja el mundo, repinta el mundo, recanta el mundo, redanza el mundo...”. (Fundación de Waal, 2014).

Enseñanza del inglés, caso de estudio en el contexto de Queensland, Australia

El contexto educativo en Australia, específicamente en el estrecho que divide la frontera entre Queensland, Australia y Papúa Guinea, en las islas del Estrecho de Torres, habitan los isleños de este territorio cuyos orígenes y raíces están en las comunidades aborígenes de Papúa Guinea, aquí conviven estas comunidades indígenas australianas. Desde el campo de la enseñanza del idioma inglés se han desarrollado e implementado diferentes programas

de Educación bilingüe, es decir se ha intentado desarrollar un programa donde se aprende el idioma inglés a través de las dos lenguas indígenas de este territorio, el Kalaw Lagaw Ya, idioma indígena en la zona central y occidental y el Meriam Mir, hablado en la zona oriental de las islas, lugares donde las políticas de educación del gobierno de Australia han favorecido el valor de las lenguas de los hablantes, un proceso que aunque tiene algunos avances siempre necesita ser mejor direccionado desde la práctica, los investigadores evidencian que en el Estrecho de Torres se han desarrollado diferentes experiencias que resaltan el uso de la lengua materna para el aprendizaje de la segunda lengua, valorizando y apoyando principalmente el contexto cultural y lingüístico del hablante antes que el idioma y el conocimiento que se va a enseñar, desde esta perspectiva en el campo de la enseñanza de los idiomas se expone, como un experiencia tienen éxito si las lenguas indígenas son un puente para llegar al estudio del inglés, estrategia de aprendizaje denominada como de doble vía, entonces la fortaleza del aprendizaje del idioma inglés está directamente relacionada con la fortaleza del aprendizaje de la idioma indígena. Principalmente se propone una pedagogía basada en tres principios respeto, relaciones y reconciliación, el principio del respeto hacia la diferencia del otro en cuanto a su cultura, sus tradiciones, su conocimiento, sus lenguas, el principio de las relaciones, principalmente con aquellos conocimientos resultado del lenguaje, el parentesco, la comunidad, y el principio de reconciliación principalmente visto una disposición a desarrollar humildad epistémica en los procesos de negociación de conocimientos y lenguajes, dando espacio para compartir los conocimientos del lenguaje y la cultura de los estudiantes (Funk y Woodroffe, 2024, p.636).

La enseñanza del inglés en la educación rural e indígena en Colombia

La práctica de la enseñanza del idioma Inglés en Colombia pretende analizar lo que se puede visualizar en la sociedad y sus raíces culturales respecto a la universalidad del conocimiento (Wilches, 2009). Esta práctica está conformada esencialmente por la ruta en la que se contextualiza la práctica pedagógica, es un sistema de negociación donde el docente interactúa con un entorno de transformación continua, el aprendiz y los instrumentos involucrados en el proceso educativo. Según (Ramos y Aguirre, 2016) el campo de la enseñanza del inglés en el contexto rural, Colombia se ha visto afectado por diferentes factores como el bajo nivel de analfabetismo y pobreza en las zonas rurales, la falta de apoyo por parte de las entidades gubernamentales, el nivel de violencia, y desplazamiento forzado ocasionado por diferentes grupos armados, la interacción y adaptación cultural con el medio rural, el aislamiento cultural que experimentan los docentes que van al trabajo de campo, la falta de programas universitarios inclusivos de enseñanza del inglés y de prácticas docentes de formación inicial en conexión con las comunidades rurales. Como resultado de esta realidad, surge

la necesidad de desarrollar un currículo que vivencie la diversidad en Colombia y al mismo tiempo que invite a los maestros que por primera vez ingresan a la comunidad a comprender los elementos del contexto, para que su participación ayude a la construcción del currículo.

La violencia y la guerra civil interna han impactado la vida de muchos docentes del contexto rural colombiano (Leal, 2020). Durante muchos años se ha reportado un creciente número de desplazamiento de docentes en Colombia, muchos docentes con múltiples casos se han visto obligados a abandonar sus instituciones, abandonando todos sus bienes y familias (Escuela Nacional Sindical & FECODE, 2019). Las Secretarías de Educación Departamentales de Colombia han recibido e intentado dar una solución, pero la mayoría de los casos no fueron aprobados y los docentes no pudieron encontrar una solución a sus casos. Muchos maestros afectados fueron ignorados, algunos de ellos en riesgo de perder sus empleos debido a la falta de atención y de una estrategia clara que de soluciones pertinentes a cada situación.

La enseñanza del inglés en el contexto indígena y rural colombiano carece de los lineamientos y/o estructuras apropiadas, a la vez que no cuenta con el apoyo y los recursos necesarios para estar al nivel de aprendizaje en comparación con otros contextos urbanos. Los docentes de primaria no han tenido una capacitación constante en la enseñanza del inglés y los docentes de inglés no han sido direccionados apropiadamente para interactuar dentro de un contexto diverso (Trujillo et al., 2019). Por otro lado, el Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia no promueve la implementación de estándares adaptados al contexto educativo rural e indígena y a las necesidades de los estudiantes (Wilches, 2009). Se están desarrollando diferentes proyectos curriculares bajo un enfoque urbano y un lineamiento curricular que solo sigue una ruta estandarizada sin tener en cuenta las necesidades de los educandos y sus principios educativos desde las comunidades rurales e indígenas. La interacción con esos materiales resulta ineficaz porque los hacedores de las políticas actuales desconocen la esencia profunda del conocimiento local en las comunidades rurales e indígenas, esto hace que sea vital la construcción de una política educativa que contemple las necesidades de los estudiantes de estos contextos.

Ximena et al. (2013) afirman la falta de efectividad de la instrucción formal en el contexto rural también está directamente relacionada con la falta de materiales y oportunidades como la comunicación y los medios, la falta de interacción con la lengua a través de herramientas tecnológicas reduce la oportunidad de acceder al conocimiento. Estas condiciones ponen a estos alumnos en desventaja con respecto a sus homólogos urbanos. Sin embargo, un aspecto positivo de la lengua aparece frente a esta dificultad, el componente sociocultural de la lengua ha sido visto como un recurso potencial para mejorar la pedagogía en este contexto. Es

necesario visualizar los elementos existentes dentro de las comunidades rurales e indígenas, la participación y la interacción con la comunidad, y experiencias valiosas que transforman la práctica docente y pueden ser la llave para abrir la puerta que permita la construcción de un propósito pedagógico más adecuado para este contexto.

Con el valioso sentido de comunidad y la implementación de pedagogías que surgen de esta práctica, la construcción de la pedagogía desde esta perspectiva es resultado de una mediación entre lengua, cultura e identidad (Paredes-Méndez et al., 2021). La Pedagogía Basada en la Comunidad (PBC) método desarrollado por el psicólogo Charles Curran y sus asociados (Çakır, 2014), la Pedagogía Basada en el lugar apoyada por Jean Piaget, Mildred Parten, and Lev Vygotsky como sus principales teóricos, proponen un enfoque que conecta el aprendizaje y las comunidades, Paulo Freire y la Pedagogía Crítica como su legado para una nueva pedagogía desde el sur desde el año 1968 (Freire, 1971), Apple 1942, Jose Martí 1895, entre otros, y conceptos como agencia e identidad unifican toda una idea para desarrollar una pedagogía concerniente a la comunidad del estudiante, esto implica como docentes ser más comprometidos, sensibles y participativos con las diferentes prácticas y actividades culturales que desarrollan los educandos en la comunidad. El propósito es aprender a leer e interpretar el contexto para integrar las metodologías más apropiadas adaptadas al conocimiento local de la comunidad o contexto del aprendiz.

Monroy y Patiño (2022) afirman que la enseñanza del idioma inglés puede transformarse desde las prácticas del docente y debe desarrollarse para motivar el estudio con actividades interactivas y comunicativas que los involucren con su contexto sociocultural y el entorno del aprendiz. El conocimiento de las diferentes culturas y sus idiomas propios es importante, en el campo del aprendizaje de idiomas, es posible la negociación con diferentes significados entre las diferentes culturas e idiomas, desarrollar una práctica translingüística que fundamentada en el reconocimiento del valor de las culturas indígenas de todo el territorio colombiano.

Educación propia

Trejos et al. (2017) exponen que educación propia surge en el marco de los procesos de construcción educativa y pedagógica que el CRIC, Consejo Regional Indígena del Cauca, como un propósito pedagógico concebido en el contexto de las comunidades indígenas del Departamento del Cauca, Colombia, como rechazo a los abusos recibidos por mucho tiempo por parte de los encargados de la educación durante los últimos quinientos años durante la conquista española con la iglesia católica. Este modelo de educación se centra principalmente en el desarrollo de la práctica educativa en la que educandos y docentes se involucran en un proceso de resistencia (Terreros, 2012, p.33), esta se representa en las

tradiciones propias, la cultura, la lengua, la espiritualidad, la cosmovisión, es un tipo de educación creada a partir de la vida en la comunidad.

Guevara et al. (2013) exponen que el proceso educativo indígena nació como un sistema de reacción contra las desigualdades y fuerzas de poder que han violentado los derechos indígenas y han pretendido seguir haciéndolo de diferentes formas. Las instituciones indígenas han aprendido a implementar sus modelos y pedagogías de acuerdo a los principios de las comunidades, sus principios institucionales también están directamente relacionados con la construcción de sus leyes, entre sus particularidades está la relación con la naturaleza, “los seres humanos somos naturaleza y la naturaleza tiene espíritu, nuestro trabajo va de la mano de la humanización en relación con la naturaleza. Al hacerlo, cada uno se construye, piensa, teje la existencia, por eso, no es hacer por hacer o hacer para tener, sino hacer para ser” (J. Pereira, comunicación personal, 3 de mayo de 2023).

Por el método

Participantes

El estudio consta de 38 docentes de diferentes instituciones educativas rurales e indígenas del departamento del Putumayo, 11 docentes de primaria y 27 docentes de inglés de secundaria. Los profesores de primaria supervisaban todas las asignaturas incluyendo el inglés como área fundamental y 27 profesores de secundaria estaban a cargo de la asignatura de inglés. Sin embargo, algunos de estos profesores estuvieron a cargo de la asignatura de inglés y de otras asignaturas diferentes como artes, lengua e informática, durante este estudio los 38 docentes hicieron parte de la planta docente de la Secretaría de Educación del departamento del Putumayo.

Contexto

Este proyecto se desarrolló con la colaboración de docentes de diferentes instituciones educativas rurales, indígenas y públicas de los departamentos de Putumayo, además se desarrolló una experiencia de investigación autobiográfica desde el corazón de la Amazonía en el departamento del Putumayo, específicamente desde el territorio del Medio Putumayo, Mocoa y Villagarzón, el Bajo Putumayo, Orito, Santana y Puerto Asís y el Bajísimo Putumayo, Puerto Leguizamo, este último ubicado en la frontera entre Colombia y Perú, la diversidad de este accionar investigativo permitió a la investigación poder acceder al análisis de diferentes proyectos educativos institucionales e interactuar con diferentes profesores, estudiantes y las comunidades indígenas o rurales a las cuales pertenecían.

Tipo de investigación y diseño

Considerando que el objetivo principal de este estudio fue describir analizar el proceso de la enseñanza del inglés en las instituciones rurales e indígenas del departamento del Putumayo, el modelo utilizado fue mixto, se utilizaron los paradigmas cuantitativos y cualitativos con el fin de aumentar la validación de la información recolectada a través de la potencialidad de las diferentes técnicas de investigación (Monje Álvarez, 2011). La estructura que siguió este estudio inicialmente se centró en una recolección y análisis de descripciones detalladas sobre diferentes situaciones vividas, eventos, encuentros y diálogos, personas, interacciones con la comunidad, comportamientos y sentimientos, y la estructura de organización literaria tomo forma cuando todas estas experiencias se analizaron desde la construcción de una obra literaria apoyada principalmente desde la investigación autobiográfica y el componente esencial que le permite al investigador poder llegar hasta la profundidad del ser (González, 2021). Las técnicas de investigación de campo, interacciones, observaciones y conversatorios permitieron recoger información literariamente y organizada para la construcción de la narrativa. También se elaboró una entrevista abierta y un cuestionario para seleccionar información específica a partir de diferentes conversaciones. A partir de toda la información obtenida se realizó una triangulación de acuerdo con las particularidades encontradas en las categorías, lo que finalmente permitió hacer una síntesis y reflexión sobre los resultados obtenidos durante el proceso de investigación.

Instrumentos y procedimientos de recogida de datos

Los instrumentos de recolección de datos cuantitativos y cualitativos fueron la autobiografía desarrollada a partir de todas vivencias en las diferentes instituciones educativas del departamento del Putumayo, Colombia, desde el año 2013 hasta el 2023. Los docentes entrevistados fueron en su mayoría participantes de un programa de capacitación docente desarrollado en el medio y bajo Putumayo, programa enfocado en el fortalecimiento de las competencias comunicativas del inglés, en este orden se decidió realizar una entrevista abierta contando con la participación de docentes y de diferentes contextos del departamento del Putumayo. La información recolectada fue sistematizada de acuerdo a cada particularidad, analizada, interpretada y organizada de acuerdo con las categorías de análisis de la investigación las cuales fueron; (a) la formación de los docentes de inglés en contexto, (b) los métodos de la enseñanza del idioma inglés adaptados al contexto educativo rural de aprendizaje, (c) la inclusión de elementos culturales en la práctica de la enseñanza del idioma inglés y (d) la inclusión de las TIC en la práctica de la enseñanza del idioma inglés en el contexto rural.

Resultados

En cuanto a la capacitación docente del aprendizaje del idioma inglés, la mayoría de los docentes participantes habían recibido algunos cursos de inglés impartidos por sus secretarías de educación de los departamentos del Putumayo, pero a excepción de la experiencia de capacitación docente que se desarrolló con su participación en el año 2022 y 2023, los profesores expresaron no haber otras oportunidades para interactuar no solo con el idioma, sino también con el aprendizaje de las metodologías de la enseñanza de inglés como lengua extranjera. De acuerdo con este aparte de las experiencias con la enseñanza del inglés en el territorio del Putumayo se logró observar que las escuelas rurales necesitaban un plan de desarrollo profesional orientado a las prácticas de enseñanza del inglés en contextos de aprendizaje rurales e indígenas. De acuerdo con los datos recogidos, sólo el 41,4% de los profesores de inglés habían recibido una capacitación adecuada sobre el Programa Nacional Bilingüe de Colombia, los profesores reconocieron que las diferentes capacitaciones anteriormente recibidas en relación a la enseñanza del idioma inglés no visibilizaban las necesidades de los estudiantes de estos contextos. De acuerdo con las entrevistas realizadas en el departamento del Putumayo, los datos revelaron que la mayoría de los programas de formación de profesores de inglés solo se enfocaban en el desarrollo de habilidades comunicativas del idioma inglés, sin considerar en ninguna forma la práctica pedagógica y el conocimiento de sus comunidades y culturas.

Un profesor de inglés de la institución educativa Santana, Puerto Asís, Putumayo expresó, “es la primera oportunidad que tenemos de capacitarnos en la lengua y a la vez de entrenarnos en el uso de diferentes metodologías, encontramos muy importante la capacitación en estas áreas, en cuanto al tema de las culturas hay que reconocer que es necesario desarrollar un tipo de educación a favor de los valores de las comunidades y culturas de nuestros estudiantes y sus conocimientos propios”. (L. Correa, comunicación personal, 3 de junio de 2022). “Después de un largo recorrido en el aprendizaje de los idiomas, y en especial este curso enfocado en el aprendizaje centrado en el estudiante he llegado a reconocer la importancia de promover la autonomía como un principio de la educación para la libertad”, (L. Borrero, comunicación personal, 3 de junio de 2022). La experiencia de poder trabajar en la capacitación de docentes de la zona rural, indígena y urbana del Putumayo permitió acercarse a profundidad al conocimiento de los docentes y de las comunidades en las cuales vivían, como observaban las prácticas y como relacionaban este entrenamiento dentro de sus prácticas de aula, la experiencia finalizó con la graduación de 7 grupos de docentes que pertenecían a la secretaría de educación del Putumayo, 4 grupos

del municipio de Puerto Asís y tres grupos del municipio de Leguizamo, Putumayo. El programa solo debía enfocarse en inglés, pero se utilizó una doble vía para capacitar a los docentes en el área de inglés y en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Permitir que los estudiantes y los padres de familia sean participantes activos en la construcción del programa de inglés es fundamental para promover la autonomía, es decir se socializa a través de un dialogo la ruta pedagógica apropiada a seguir, igualmente como una estrategia se propone un espacio de discusión para escuchar a todas los participantes, mientras que el 53,6% de los docentes no habían socializado el programa de inglés con su comunidad, algunos de ellos argumentaron que las condiciones no eran apropiadas para el desarrollo de esas prácticas. Con base en los datos recogidos en las entrevistas, un docente de primaria de la institución educativa rural Teteyé en Puerto Asís, Putumayo expresó “yo intenté realizar algo así en la institución, pero hay decir la verdad, hay un estado de confort y los docentes solo prefieren hacer las cosas a la manera tradicional” (M. Cuadros, comunicación personal, 8 de Junio de 2022). De acuerdo con la observación e interacción en las instituciones públicas en el departamento del Putumayo, las decisiones y directrices importantes sobre el curriculum solo se limitaron a los directores y docentes del departamento del área, no se genera un espacio para dialogar con todas los partes involucrados en el proceso de la educación.

Los procesos de aprendizaje de los estudiantes se han visto afectado negativamente en relación al uso de la tecnología, en el contexto rural no existen las condiciones apropiadas para utilizar la tecnología como una herramienta para el aprendizaje y la comunicación. Sin mencionar que incluso muchos estudiantes de zonas las rurales no cuentan con electricidad para cargar sus dispositivos móviles y la recepción de la señal de los teléfonos celulares en las escuelas rurales e indígenas es realmente deficiente. Incluso, los profesores participantes dieron a conocer que sus alumnos se enfrentaban a profundas dificultades porque el apoyo del sistema educativo no era suficiente para cubrir sus necesidades básicas, como la alimentación y el transporte. Las escuelas rurales e indígenas necesitan más atención del gobierno para implementar con éxito programas como las TIC para que sean un apoyo en la práctica del aprendizaje del inglés. En la voz de un estudiante de grado sexto de una institución educativa rural del municipio de Villagarzón, Putumayo, afirmó “tengo que trabajar duro profe, raspando profe, pero esto solo alcanza para comprarme lo básico, los zapatos y los cuadernos, los que trabajamos en esto lo hacemos por necesidad” (M. Samboni, comunicación personal, 8 de septiembre de 2023).

Hay una falta de preparación en cuanto a la enseñanza del inglés por parte de muchos docentes, tampoco hay conocimiento sobre las herramientas pedagógicas apropiadas para lograr una conexión positiva con los conocimiento de

las comunidades locales, hace falta el diseño y la construcción de una propuesta pedagógica para el aprendizaje del idioma inglés en Colombia, se ha venido implementando una práctica pedagógica tradicional que desconoce el contexto de la diversidad cultural y lingüística de las comunidades, demostrando la falta de capacitación docente en el campo de la pedagogía y en el campo de la educación para diversidad.

Dentro de las comunidades indígenas se observan prácticas consideradas ancestrales en cuanto al reconocimiento de conocimientos locales como los mitos, leyendas y los rituales. En cuanto a las pedagogías locales aún queda un largo camino que recorrer, desde la investigación se puede visualizar que, en las instituciones educativas del Putumayo, no se consideran los conocimientos propios de los estudiantes que llegan a las diferentes instituciones desde diferentes territorios y países, solamente está siguiendo un único currículo monolítico establecido y adoptado por el sistema.

En cuanto a la espiritualidad, este no es un aspecto considerado importante para la práctica docente, la espiritualidad y la religión indígena son aspectos considerados no visibles en la construcción de los procesos educativos. Un profesor indígena de una institución indígena de la zona rural de Puerto Leguizamo, Putumayo comentaba, “Todo tiene un espíritu, y cada objeto es parte de un gran espíritu, las piedras, los árboles, los animales, la lluvia, la patria, “Monifue”, la economía, “Kom+n+tariya”, la educación, “iya+kozuru”, política o gobierno y “jibina, d+ona e juzitofe uai” que es la espiritualidad, estos son los pilares de la educación en la comunidad Murui, la espiritualidad es considerada un principio fundamental en el sistema educativo de la comunidad indígena Murui que cree en estas tres plantas tabaco, coca y yuca” (L. Agga, comunicación personal, 8 de Septiembre de 2023). Mientras que para un conocedor de la cultura como en este caso un docente, los elementos de la cultura Murui son profundamente esenciales en la construcción de la vida, para algunos docentes y estudiantes no hay ninguna relación entre el hombre con la naturaleza, todo gracias a un pensamiento que viene siendo infundado desde hace muchos años desde la colonización, principalmente desde Descartes, quién definió al hombre por su vínculo con la razón, alejándolo completamente desde este momento como un ente unido a la naturaleza, desde ese entonces somos solo unos salvajes en las memorias de una antigua conquista (Lander, 2000)

Durante la interacción de la investigación de campo, se observó que los abuelos y las madres de las comunidades indígenas y campesinas eran los que daban la primera experiencia de aprendizaje, las tradiciones, los pensamientos, el conocimiento sobre la tierra, todo su conocimiento adquirido a través de la experiencia de su vida que se transmite a través de generaciones. Elementos como los mitos y leyendas siguen vivos gracias a la sabiduría de los abuelos

y abuelas de estas comunidades, ellos los consideran como los primeros conocimientos que se deben aprender, los primeros valores se adquieren a través del ritual, en las diferentes comunidades indígenas de Colombia, la maloca es el lugar para compartir la memoria, el corazón y el conocimiento significa la unidad de la comunidad, la experiencia de aprendizaje se da en el contacto con la sabiduría de los abuelos sabedores guías del camino espiritual. Sin embargo cada vez se mira más y más como poco a poco los espacios empiezan a desaparecer, no solamente los espacios físicos, sino los espacios que desaparecen desde la escuela homogénea, que no permite reconocer la existencia de la diversidad.

La mayoría de los maestros que habían trabajado en las instituciones indígenas estuvieron de acuerdo en que los maestros deberían recibir un curso de capacitación de la enseñanza del idioma inglés en relación con la lengua indígena y el contexto de los alumnos, pocos de los maestros que trabajaban en las comunidades indígenas eran realmente competentes en el uso de una lengua indígena y la mayoría de ellos estaban aprendiendo la lengua indígena mientras enseñaban inglés, los maestros indígenas reconocieron tener un bajo nivel de inglés, pero también expresaron querer tener la posibilidad de aprender. Los programas de capacitación docente en Colombia deberían de tener el componente de la diversidad, no solamente el referido a la discapacidad sino el referido a aquella población que pertenece a una cultura diferente, y que posee una lengua y un pensamiento diferentes, el programa Nacional de Bilingüismo que actualmente se enfoca en el fortalecimiento de competencias de un solo idioma extranjero, su apoyo solo se ha centrado en el manejo del idioma inglés, mientras que los programas de Bilingüismo de otros países como el caso observado anteriormente en Queensland, Australia demuestran cual es el proceso, principalmente el programa bilingüe debería estar dirigido a la protección y revitalización de las lenguas indígenas en Colombia, creando leyes y políticas desde las bases para fortalecer los procesos de integración y estudio de las lenguas y las culturas de nuestro territorio.

Las prácticas de la enseñanza del idioma inglés dentro contextos indígenas o rurales deberían desarrollarse utilizando como un puente las lenguas indígenas para llevar a los estudiantes al alcance de otros conocimientos. Los maestros que no son hablantes de una lengua indígena que intentan implementar prácticas multilingües podrían vivenciar experiencias positivas de enseñanza si intentan utilizar la lengua materna de sus estudiantes para los procesos de aprendizaje. En contextos donde los hablantes son la minoría, la comunicación y la integración de las lenguas de los estudiantes en el aula permite que los estudiantes aprecien y valoren las lenguas y los conocimientos de sus pares, precisamente ese reconocimiento dentro del contexto educativo es el que hace que un estudiante comience a apreciar el valor de su cultura, consecuente a esto el estudiante se motivará por seguir aprendiendo, y vivenciará mejor el ambiente escolar con todos sus compañeros y su entorno.

Conclusiones

La enseñanza del inglés en las comunidades rurales e indígenas ha permitido a los investigadores observar desde las vivencias la necesidad de construir una ruta pedagógica más sensible a las realidades de las comunidades, desde el campo de la investigación se busca fortalecer los procesos de conocimiento propio en los territorios rurales e indígenas, las diferentes interacciones con los maestros indígenas nos permitió llegar al encuentro de un significado con estos principios en relación a la naturaleza, y logramos visibilizar que si es posible este encuentro.

Esta experiencia de investigación concluye con la consideración de unas pautas fundamentales para la implementación de esta propuesta, la interacción con el contexto y la comunidad de los aprendices puede darse desde el uso de la investigación desde el salón de clases o en la interacción con el contexto de los estudiantes, permitir a los estudiantes a través de diferentes experiencias investigativas reconocer y visibilizar los elementos culturales y conocimientos relacionados con sus propios procesos, desarrollar una práctica que lleve al estudiante y maestro a interactuar y comprender la realidad del otro, en esta pauta se puede ver el proceso de aprendizaje como un caminar hacia la comprensión del pensamiento mutuo, acompañar el proceso con el uso de las metodologías contemporáneas, como el aprendizaje autónomo, aprendizaje centrado en el estudiante, aprendizaje basado en tareas y proyectos, aprendizaje del lenguaje a través de contenidos AICLE, aprendizaje del idioma en la comunidad, el uso del pensamiento crítico, etc., entre otras metodologías emergentes y alternativas que han evolucionado como una contraposición a la práctica tradicional, todas ellas pueden apoyar la construcción de un proceso de aprendizaje integrativo, diseñar una práctica de aprendizaje que integre el conocimiento local encontrado en los contextos y finalmente implementar la práctica pedagógica observando las necesidades encontradas como consecuencia de la integración de los procesos de aprendizaje, durante un acompañamiento continuo que permita fortalecer debilidades encontradas en la práctica.

El valor de las lenguas indígenas cercanas a nuestros territorios y la proximidad con las personas que hablan una lengua diferente nos debe llevar a reflexionar sobre nuestra práctica pedagógica, considerar que permite mejor a los estudiantes interactuar con las diferentes formas de aprender, la construcción de una ruta pedagógica integrativa a favor de la diversidad cultural y lingüística de los educandos implicaría realizar cambios a profundidad desde la práctica tradicional, una forma de enseñanza que permita a los estudiantes de Colombia vivenciar sus culturas y su territorio, es una práctica que sin duda debe comenzar por interactuar con el otro mundo, despertar del letargo para vislumbrarse en el gran sueño

de otra educación, e intentar avanzar desde nuestros conocimientos o nuestras carencias, desde nuestra poca o mucha comprensión de esta otra realidad.

El éxito de la educación en Colombia, depende de la unificación para la construcción de un proyecto educativo que considere primeramente el fortalecimiento de la diversidad cultural y lingüística de las comunidades, si uno de los objetivos de nuestra educación es hacer que el legado cultural y ancestral de Colombia permanezca en el tiempo para las próximas generaciones, es vital el accionar de nuestro movimiento en unidad, muchas voces y experiencias de los actores de la educación, esperan a ser escuchadas.

En Colombia se mantiene latente un gran sueño y el reto desde la educación está en la construcción de la educación que queremos para los estudiantes de todos nuestros territorios, una educación que integre, valore y revitalice nuestro país, este caminar debe llevarnos hacia la búsqueda de los significados y las voces ocultas dentro de los contextos, el conocimiento ancestral petrificado en las piedras y los magníficos colores del espíritu encarnado en las diferentes formas de la naturaleza, un tesoro camuflado entre la selva de seguro nos espera a todos con la única intención de permitirnos encontrar la visión de nuestro corazón. “Lo esencial es invisible a los ojos” (Exupéry, 1995).

Referencias

- Ali Alghamdi, Y., Alghamdi, A., & Alsolami, T. (2019). English Language Teaching: Historical Overview, Current Issues and Suggestions for Enhancing Speaking Proficiency in EFL Contexts. English Language Teaching: Historical Overview, Current Issues and Suggestions for Enhancing Speaking Proficiency in EFL Contexts (June 2019). Arab World English Journal (AWEJ) Volume, 10.
- Altman, J., & Sanders, W. (2002). Submission to the House of representatives standing committee on Aboriginal and Torres Strait Islander Affairs Inquiry into capacity Building in indigenous Communities. Centre for Aboriginal Economic Policy Research, ANU, Canberra, 13.
- Çakır, İ. (2014). Community Language Learning. ResearchGate.[Электронный ресурс], (9).
- Canagarajah, A. S. (2005). From Babel to Pentecost: Postmodern glottoscapes and the globalization of English. Towards the knowledge society: Making EFL education relevant, 22-35.
- Chomsky, N. (1966). In JP Allen, & P. Van Buren (Eds.), Chomsky: Selected Readings (pp. 152-9).
- Citizen Stewart. (22 de Julio de 2022). 1967 discussion about the seminal “Coleman Report” on public education [video]. Youtube. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=LFoSnIT92OY&t=1252s>
- Clapper, T. C. (2015). Cooperative-based learning and the zone of proximal development. Simulation & Gaming, 46(2), 148-158.
- Escuela Nacional Sindical, & FECODE, C. D. D. H. (2019). La Vida Para Educar. Fecode, 53(9), 1689-1699.
- Exupéry, A. de Saint. (1995). El Principito. London: Wordsworth Classics. Ware, Herts.
- Fundación de Waal. (14 de Agosto de 2014). Paulo Freire ¿Qué es enseñar? Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=kAemFdMqnO8>
- Funk, J., & Woodroffe, T. (2024). A differentiated approach to indigenous pedagogies: addressing gaps in teachers’ knowledge. The Australian Educational Researcher, 51(2), 631-650.

Yama M, J. B. (2024). Propuesta pedagógica integrativa para la enseñanza del idioma inglés en las instituciones educativas rurales e indígenas de Colombia. *Plumilla Educativa*, 33 (1) 1-20 p.

DOI: <https://doi.org/10.30554/pe.33.1.5091.2024>

- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. México: siglo XXI.
- González, M. A. G. (2021). *Aporobiografía. Testimoniar nuestras fragilidades*. México: Ipecal y Horizontes Humanos de Kalkan.
- Guevara, G., Patricia, S., Ríos, G., Patricia, D., Guzmán, L., Antonio, G., Fernández, J., Socorro, M., Cortés, B., Linda, A., Cely, D., & Sissy, I. (2013). *Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos*. (A. L. Bernal (ed.); Primera ed). Universidad Pedagógica Nacional.
- Guthrie, E. M. (1989). *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*.
- Jacques, R. (2003). El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. *Unipriversidad*, 3(3), 73-79.
- Lander, E. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismos y ciencias sociales. *Perspectivas latinoamericanas*, 145-162.
- Leal, K. (2020). Docentes amenazados piden al Estado que no les retire el esquema de protección. <https://www.rcnradio.com/economia/docentes-amenazados-piden-al-estado-que-no-les-retiren-el-esquema-de-proteccion>
- Moncada Vera, B. S., & Chacón Corzo, C. T. (2018). La hegemonía del inglés: una mirada desde las concepciones de un grupo de profesores de inglés en Venezuela. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 23(2), 209-227.
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana, 1-216.
- Monroy-Ramírez, Ó. M., & Patiño-Agudelo, S. (2022). La práctica pedagógica del inglés en la educación rural. Un análisis de política pública y metodologías de enseñanza1. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(11), 83-101.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning* (E. Gunderson (ed.). Heinle Cengage Learning.
- Paredes-Mendez, L., Troncoso-Rodríguez, I. A., & Lastra-Ramírez, S. P. (2021). Enacting agency and valuing rural identity by exploring local communities in the english class | Promoción de la agencia y valoración de la identidad rural mediante la exploración de la comunidad en la clase de inglés. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(1), 125-142. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.85984>
- Phillipson, R. (2008). The Linguistic Imperialism of Neoliberal Empire 1 (El imperialismo lingüístico del imperio neoliberal 1). *Critical Inquiry in Language Studies*, 5(1), 1-43. <https://doi.org/10.1080/15427580701696886>
- Ramos, B., y Aguirre, J. (2016). Ximena. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 27, 209-222.
- Richards, J. C. y T. S. R. (1988). *Approaches and Methods in Language Teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986 Richards, Jack C. y Theodore S. Rogers, *Approaches and Methods in Language Teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge. *Canadian Modern Language Review*, 44(3), 551-551. <https://doi.org/10.3138/cmlr.44.3.551>
- Sánchez, A., Obando, G., & Ibarra, D. (2017). Percepciones de los estudiantes y cursos de pregrado de lenguas extranjeras en una universidad pública colombiana. *Cómo*, 24(1), 63-82. <https://doi.org/10.19183/how.24.1.310>
- Sholeh, M. B., Salija, K., & Nur, S. (2020). Task-Based Learning (TBL) in EFL classroom: from theory to practice. *International Journal of Humanities and Innovation (IJHI)*, 3(4), 138-143.
- Smith, L. T. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas: A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. LOM ediciones.

- Susanto, H. (2023). The Implementation of Community Language Learning (CLL) to Improve Students' Speaking Achievement at Vocational School in Lampung. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 10(8), 155-158.
- Terreros, M. I. G. (2012). La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas. *Pedagogía y saberes*, (36), 33-43.
- Trejos, D. C., Soto, J. P., Reyes, L. F., Taba, L. A., Ortiz, S. C., & Motato, Y. (2017). La educación propia Vivencias y reflexiones (P. P. S. sociales populares para la paz de Colombia (ed.)).
- Trujillo, A. V., Díaz, S. P., Severiche, L. M., Pineda, L. G., Berrio, H. U., Vásquez, C. G., ... & Hernández, E. A. L. Versión On line.
- Tsegaye, A. (2023). Theory of Grammar Translation Method in English. *International Journal of Applied Linguistics and Translation*, 8.
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. John Wiley & Sons.
- Wilches, J. A. U. (2009). Educación y Política Lingüística en Colombia: Exploring Processes of Inclusion, Exclusion, and Stratification in Times of Global Reform. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 11(1), 123-141.
- Ximena, S., Medina, B., & Cruz-arcila, F. (2013). Impacto en el desarrollo profesional docente. Octubre.
- Yama, J. (2019). Propuesta AICLE para una institución [Manuscrito no publicado]. Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana.