

# Jamundi Saberes & Pedagogía

REVISTA MUNICIPAL DE EDUCACIÓN 2025

“ ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS: *Un reto que transforma* ”

ISSN 2954-9043 Vol., 4. Dic. 2025.



ALCALDÍA DE JAMUNDÍ  
VALLE DEL CAUCA



Teaching Improve Discover Assessment Study  
Education Knowledge Teaching Learning Discover  
Learning Study Assessment Education Knowledge  
ve Teaching Improve Discover Assessment Study  
and Improve Discover Learning Teaching Teaching

# Jamundi Saberes & Pedagogía

REVISTA MUNICIPAL DE EDUCACIÓN 2025

## “ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS: *Un reto que transforma*”

ISSN 2954-9043 Vol., 4. Dic. 2025.

Anual (diciembre 2025)

Se autoriza la reproducción total o parcial de los materiales publicados en esta revista siempre y cuando su uso sea académico y sea citada la fuente. La Secretaría de Educación Municipal de Jamundí, la dirección de la revista, ni su editorial, asumen la responsabilidad sobre opiniones o comentarios expresados por los autores en los textos.

Se prohíbe su comercialización. Ley 23 de 1982. Sobre los Derechos de Autor en Colombia. Art. 32.- Es permitido utilizar obras literarias o artísticas o parte de ellas, a título de ilustración en obras destinadas a la enseñanza, por medio de publicaciones, emisiones de radiodifusión o grabaciones sonoras o visuales, dentro de los límites justificados por el fin propuesto, o comunicar con propósitos de enseñanza la obra radiodifundida para fines escolares, educativos, universitarios y de formación profesional sin fines de lucro, con la obligación de mencionar el nombre del autor y el título de las obras así utilizadas.

Teaching Improve Discover Assessment Study  
Education Knowledge Teaching Learning Discover  
Learning Study Assessment Education Knowledge  
ve Teaching Improve Discover Assessment Study  
nal Improve Discover Learning Teaching Teaching



Teaching Improve Discover Assessment Study  
Education Knowledge Teaching Learning Discover  
Learning Study Assessment Education Knowledge  
ve Teaching Improve Discover Assessment Study  
nal Improve Discover Learning Teaching Teaching

# Jamundi Saberes & Pedagogía

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN MUNICIPAL  
JAMUNDÍ**

**PAOLA CASTILLO GUTIÉRREZ**  
Alcaldesa

**ALEXANDER MORALES LORA**  
Secretario de Educación

**RICAURTE QUIJANO VALLECILLA**  
Líder Calidad Educativa

**JULIETH PÉREZ PAREDES**  
Dirección de la Revista

**EDICIÓN Y CORRECCIÓN DE ESTILO**

Sonia Patricia Riascos Zúñiga

**DOCENTE**

**IEO TÉCNICA COMERCIAL LITECOM**

**DISEÑO GRÁFICO, Y FOTOGRAFÍA**

Diana Carolina Isaza Gutiérrez

Evelim Yulieth Molina Marroquín

**OFICINA DE COMUNICACIONES**

**ÁREA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA**

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE JAMUNDÍ**

**VALLE DEL CAUCA - COLOMBIA**



Teaching Improve Discover Assessment Study  
Education Knowledge Teaching Learning Discover  
Learning Study Assessment Education Knowledge  
ve Teaching Improve Discover Assessment Study  
and Improve Discover Learning Teaching Teaching



**Paola Andrea Castillo Gutiérrez.**

Paola Andrea, a proud daughter of Jamundí, carries in her heart every corner of the land where she was born. A dentist by profession and a specialist in Public Management, her life has been shaped by a deep commitment to community well-being and a true calling to serve. Behind her leadership is an authentic, approachable woman: a mother, an animal lover, a sports enthusiast, and someone passionate about the mountains and mountain biking. She loves running outdoors, as well as enjoying the local cuisine of Jamundí—fritanga, a hearty sancocho, or a traditional tamal.

Today, as mayor, she leads with closeness and a deeply human approach. Her vision is clear: to make Jamundí a city where transformation can be felt on every street, where people believe again, and where every resident feels empowered to raise their voice in building the city's future.

## ¡Inglés que transforma!

La educación es el camino más poderoso para transformar una sociedad, y la enseñanza del inglés es en una herramienta clave para abrir puertas, ampliar horizontes y conectar a nuestras comunidades con el mundo. En esta edición de *Jamundí, Saberes y Pedagogía*, celebramos y visibilizamos el trabajo comprometido de las y los docentes de inglés de nuestro municipio, quienes desde las aulas enfrentan cada día el reto de enseñar una lengua extranjera en contextos diversos y desafiantes.

La enseñanza del inglés como lengua extranjera es un pilar fundamental para abrir nuevas oportunidades a nuestros estudiantes. En este propósito, la Mesa Académica de Bilingüismo de Jamundí ha sido una guía comprometida y transformadora. Este valioso equipo de docentes ha demostrado que el trabajo colaborativo y el compromiso con la enseñanza pueden trascender el aula para impactar toda una comunidad educativa. Gracias a su esfuerzo constante, a su capacidad para compartir saberes y construir estrategias conjuntas, hoy podemos hablar de un proceso de bilingüismo con identidad y proyección.

Finalmente, esta edición reafirma que los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés también son formas de transformación social. A través de cada relato, estrategia y vivencia compartida por nuestros-as docentes, se revela el poder de la educación como agente de cambio. Invitamos a leer, valorar y compartir estas experiencias que, con dedicación, construyen un Jamundí más bilingüe, más abierto y preparado para los retos del presente y del futuro.

Alexander Morales Lora

Secretario de Educación de Jamundí



**Alexander Morales Lora.**

Hi, I'm Alex, the Secretary of Education for our municipality. I truly enjoy cycling – it's my favorite way to discover the landscapes and places across our country. I also really enjoy music, spending time with my family, and I deeply believe that education, along with sports, are essential pillars for building a future full of opportunities for our children. I am committed to education in Jamundí and to strengthening spaces that inspire our teachers. Having an educational magazine in our municipality is a valuable opportunity to reflect on our practices. In this edition, dedicated to the teaching and learning of English, we recognize the importance of the language as a tool to broaden horizons, access new experiences, and prepare for a more connected world.

## Presentación

En su cuarta edición, *Jamundí, Saberes y Pedagogía* - Revista Municipal de Educación de Jamundí centra su atención en la enseñanza del inglés como una práctica pedagógica compleja, retadora y profundamente transformadora dentro de nuestras instituciones educativas oficiales. A partir de la línea temática: “Enseñanza y aprendizaje del inglés: un reto que transforma”, esta edición recoge las voces de maestras y maestros que, desde su experiencia cotidiana, enfrentan los desafíos de formar a sus estudiantes en una lengua extranjera, en contextos marcados por la diversidad, la creatividad pedagógica y el compromiso ético.

El conjunto de textos aquí reunidos —seis artículos académicos y un testimonio docente— no solo da cuenta de prácticas educativas valiosas, sino que representa también el esfuerzo intelectual y afectivo de quienes se atrevieron a detenerse, reflexionar y escribir sus experiencias. Sabemos que escribir no es una tarea sencilla: implica tiempo, disciplina, introspección y una profunda responsabilidad con el saber pedagógico. Por ello, este número también es un reconocimiento a las y los docentes que asumieron la escritura como un acto de construcción de conocimiento, como una forma de aportar significativamente al debate y la reflexión educativa en nuestro municipio.

Cada contribución refleja las tensiones, logros y búsquedas que atraviesan la enseñanza del inglés en escenarios reales de aula. Estas experiencias evidencian que el aprendizaje de una segunda lengua no solo potencia habilidades comunicativas y pensamiento crítico, sino que abre caminos hacia el empoderamiento personal, la confianza y el acceso a nuevas oportunidades para nuestras y nuestros estudiantes.

Así, reafirmamos que la transformación educativa no es una consigna abstracta, sino una realidad construida palabra a palabra, en cada aula, por educadores que creen en su oficio y apuestan por una educación más equitativa, pertinente y

significativa. Porque en Jamundí, enseñar y aprender inglés también es un acto de transformación.

### **Agradecimientos**

Sincero agradecimiento al Secretario de Educación de Jamundí, por su respaldo decidido a esta iniciativa editorial que fortalece la voz pedagógica del municipio. Su compromiso con la calidad educativa y con la dignificación de la labor docente ha sido fundamental para hacer posible esta cuarta edición. De igual manera, al Líder del Área de Calidad Educativa, por su permanente disposición para apoyar procesos que promueven el pensamiento pedagógico crítico y transformador.

Un reconocimiento especial a la editora de esta revista, por su mirada cuidadosa, y su rigurosidad académica para dar forma a cada texto con respeto y claridad. A la diseñadora gráfica por su aporte y creatividad.

Reconocimiento especial para las maestras y los maestros que escribieron estos textos. Sé que, en medio de la intensidad del día a día escolar, dedicar tiempo a la escritura representa un acto de generosidad, valentía y compromiso con la profesión docente. Sus palabras no solo narran experiencias, sino que abren caminos de reflexión, aprendizaje y transformación para toda la comunidad educativa de Jamundí.

Julieth Pérez Paredes  
Dirección de la Revista

## **CONTENIDO**

### **La Metacognición en la Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras**

Autora: Velásquez Jaramillo, Mercedes

Docente I.E.O. Rosa Lía Mafla

### **La Sinfonía Emocional en el Aula de Inglés: Reflexiones y Propuestas para Fomentar el Aprendizaje en Estudiantes de Secundaria del Municipio de Jamundí**

Autora: Riascos Zúñiga, Sonia Patricia

Docente I.E.O. Técnica Comercial LITECOM

### **Empoderando la Voz del Estudiante Bilingüe en Entornos Etnoeducativos: Identidad, Empoderamiento y Justicia Social a través del Translanguaging**

Autor: Díaz, Martín Humberto

Docente I.E.O. El Rodeo

### **Desarrollo de la Competencia Comunicativa del Inglés a través del Plan Institucional de Bilingüismo en Estudiantes de Básica Secundaria de la Institución Educativa Técnica Comercial LITECOM**

Autora: Gómez Zambrano, Sandra Jeraldine

Docente I.E.O. Técnica Comercial LITECOM

### **La Ansiedad Fonética: una Revisión sobre los Desafíos Emocionales de dos Profesores No Nativos de Primaria en la Institución Educativa El Rodeo al Enseñar la Pronunciación**

Autor: Díaz, Martín Humberto

Docente I.E.O. El Rodeo

### **El Impacto de la Enseñanza: el Relato de una Vida Dedicada a Inspirar**

Autor: Viáfara, Fidel

Docente I.E.O. Técnica Comercial LITECOM

**De los Abuelos a la Clase de Inglés: From Grandparents to our English Class**

Autora: Velásquez Jaramillo, Mercedes

Docente I.E.O. Rosa Lía Mafla

Teaching Improve Discover Assessment Study  
Education Knowledge Teaching Learning Discover  
Learning Study Assessment Education Knowledge  
ve Teaching Improve Discover Assessment Study  
na Improve Discover Learning Teaching Teaching



**Mercedes Velásquez Jaramillo.**

I'm Mercedes! I love reading and writing and sharing time with my family. I'm a garden and crafts enthusiast. I have been a teacher for 20 years. I am heartily convinced that education changes the world and English changes lives: mine was changed by these two precious stones! That's what I teach my students: they deserve the lives they want. Education and, of course, English, are the magic wand to get it.

# LA METACOGNICIÓN EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS<sup>1</sup>

Autora: Velásquez Jaramillo, Mercedes

Docente I.E.O. Rosa Lía Mafla

## Resumen

Este artículo examina el papel de la metacognición en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, con énfasis en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Desde una revisión teórica y reflexiva, se destacan las dimensiones del conocimiento y regulación metacognitiva como elementos esenciales para la autonomía y la eficacia del aprendizaje. Se argumenta que los docentes deben integrar estrategias metacognitivas de planificación, monitoreo y evaluación para fomentar aprendizajes significativos y duraderos. Asimismo, se evidencia que la instrucción explícita de estrategias metacognitivas potencia las habilidades de lectura, escritura, escucha y habla. El artículo concluye que promover la metacognición transforma la práctica pedagógica, favorece la autorregulación del estudiante y fortalece la competencia comunicativa en contextos educativos de lengua extranjera.

**Palabras clave:** Metacognición; estrategias de aprendizaje; autorregulación; enseñanza del inglés; competencia comunicativa.

## Abstract

This article explores the role of metacognition in the teaching and learning of foreign languages, with a focus on English as a foreign language. Through a theoretical and reflective review, it highlights the dimensions of metacognitive knowledge and regulation as essential components for autonomy and effective learning. It argues that teachers should integrate metacognitive strategies for

---

<sup>1</sup> Este artículo presenta avances de la tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación con énfasis en Investigación, evaluación y formulación de proyectos educativos, desarrollada en Universidad UMECIT Panamá, bajo la dirección del Doctor Kleeder José Bracho, aún en proceso de elaboración.

planning, monitoring, and evaluation to promote meaningful and lasting learning. The explicit instruction of metacognitive strategies enhances reading, writing, listening, and speaking skills. The study concludes that fostering metacognition transforms pedagogical practice, promotes learner self-regulation, and strengthens communicative competence in foreign language education contexts.

**Keywords:** Metacognition; learning strategies; self-regulation; English teaching; communicative competence.

## **Introducción**

Las actividades de enseñanza en la clase de inglés llevan consigo una doble intencionalidad. En primer lugar, buscan atender y desarrollar aprendizajes propios de la disciplina tales como funciones discursivas, habilidades comunicativas, vocabulario o gramática. En segundo lugar, intentan crear un marco de aprendizaje interdisciplinar y de habilidades para la vida. Es en este entendido que tiene cabida la presencia de la metacognición en el proceso de enseñanza de las lenguas extranjeras en el aula de clase, dado que la metacognición ofrece las habilidades propicias para llevar a cabo procesos de aprendizaje en todos los ámbitos de la vida.

La metacognición no es, como lo perciben algunos, un simple momento de cierre de clase donde el docente a cargo dice ‘vamos a hacer la metacognición’. No, nada más alejado del propósito de aprendizaje consciente, deliberado y duradero que encarnan los procesos metacognitivos. La metacognición no es en singular y en un solo momento, es un proceso que involucra acciones decididas e informadas en cada momento del aprendizaje, es decir, antes, durante y después de cada acto de conocimiento.

## La metacognición como concepto

La metacognición surge de la psicología cognitiva y como concepto, en términos generales significa conocimiento sobre el conocimiento. Por una parte, se refiere a los procesos reflexivos que las personas llevan a cabo sobre su propio conocimiento. Por la otra, se refiere al conocimiento que ellos tienen sobre la propia actividad cognitiva (Huertas et al., 2014). La literatura especializada en el campo y posteriores investigadores del constructo reconocen a Jhon Flavell como el 'padre de la metacognición', acuñando el término en 1979 quien la definió como "pensar sobre el pensamiento".

La metacognición implica, la toma de conciencia, por parte de la persona que aprende, de sus propios procesos cognitivos y todos aquellos procesos que le dan soporte para llevar a buen término el aprendizaje. En igual medida, está en la capacidad de reconocer esa conciencia en las otras personas que aprenden. La metacognición se divide en tres tipos de conocimientos (Ellis et al., 2014; Jacobs y Paris, 1987; Schraw et al., 2006). El primer conocimiento, el declarativo que incluye la conciencia sobre las cosas y sobre uno mismo como sujeto en capacidad de aprendizaje, así como los factores que pueden afectar el propio aprendizaje. El segundo conocimiento, el procedimental que implica el 'cómo' hacer las cosas. Es la conciencia sobre las estrategias y la ejecución de procedimientos o cómo cumplir una tarea o alcanzar un objetivo. Y por último, el conocimiento condicional está referido a saber el 'por qué' y el 'cuándo' de los aspectos de la cognición. Por qué las estrategias son efectivas y cuándo deberían ser utilizadas o son apropiadas.

A su vez, hay una subsiguiente distinción en relación con el conocimiento almacenado y los procesos de aprendizaje de los individuos. Esta distinción corresponde a tres categorías que los estudiantes requieren orquestrar para alcanzar crecimiento intelectual en todas las disciplinas del conocimiento (Flavell, 1979). La primera categoría está en relación con la *persona* y se refiere a las creencias de los aprendices sobre los factores cognitivos y afectivos que influyen en su propia experiencia de aprendizaje. Saber que se es bueno para las letras,

pero no para los números, que se prefiere la escritura sobre el dibujo, por ejemplo. La segunda, es la *tarea* y está referida a conocer y comprender el propósito de la tarea (por qué hacerla), sus requerimientos (cómo proceder para desarrollarla) y su clase en general (cómo clasificarla). Por último, la categoría *estrategia* se refiere a saber cuál estrategia se espera que sea efectiva para resolver la actividad de aprendizaje presente.

Cuando un individuo es consciente de sus fortalezas y oportunidades de mejora como aprendiz (conocimiento de la persona), está en la capacidad de escoger una estrategia de aprendizaje (conocimiento de la estrategia) que está alineada con la tarea por resolver (conocimiento de la tarea); así, el aprendizaje se vuelve intencionado, informado, regulado, efectivo y duradero (Velásquez-Jaramillo, 2024).

### **Regulación metacognitiva**

Además del conocimiento metacognitivo de la persona, la tarea y la estrategia, la persona que aprende debe sumar a su conocimiento metacognitivo unas estrategias que le permiten desarrollar acciones intencionadas e informadas en procura de lograr efectivamente el aprendizaje. Así, el control o regulación de los procesos de aprendizaje es el segundo componente en la metacognición y, de acuerdo con Pozo et al. (2010), se desarrolla por las propias experiencias metacognitivas del individuo al aplicar el conocimiento y evaluar su pertinencia y eficacia para desarrollar tareas específicas. Dichas estrategias metacognitivas son aquellas encaminadas a planear, monitorear y evaluar las acciones de aprendizaje.

La planificación radica, según Gandini (2018), en plantear los objetivos y decidir las acciones a seguir tales como seleccionar las estrategias pertinentes y los recursos necesarios para desarrollar la tarea, generar ideas y organizarlas a la vez que puede hacer predicciones sobre los resultados. Esto sucede antes de realizar la tarea. El monitoreo, en cambio, comprende la habilidad de cada persona de autoevaluarse mientras está desarrollando una tarea, de controlar y de ajustar su

aprendizaje en el proceso (Schraw et al., 2006). Y finalmente, la evaluación alude a la valoración que hace la persona de los productos de la tarea y de los procesos regulatorios del propio aprendizaje. De acuerdo con Gandini (2018), la evaluación, que se hace al finalizar la tarea, busca estimar o evaluar los resultados de la estrategia empleada. Esta evaluación es la que permite acciones de mejora para posteriores situaciones.

Dado lo anterior, el docente desempeña un papel angular en la facilitación de la metacognición a través de sus acciones en su práctica diaria de aula. Esta facilitación se evidencia en acciones concretas que permitan a los estudiantes el dominio de las estrategias metacognitivas para planear, monitorear, evaluar y mejorar su aprendizaje. Si el docente desconoce la metacognición, su importancia y sus procesos, limitará la promoción de enfoques metacognitivos en el aprendizaje de los estudiantes. Por ende, minaría la posibilidad de un aprendizaje más útil, significativo y permanente.

### **La metacognición en el docente de inglés**

El docente de cualquier disciplina debe desarrollar su habilidad metacognitiva y maestría sobre las estrategias para planear, monitorear y evaluar. Sin embargo, hay un llamado especial al docente de lengua extranjera al desarrollo de su consciencia metacognitiva, susceptible de ser evidente en su práctica pedagógica (Ismael, 2015; Ellis et al., 2014; Pintrich, 2002; Wenden, 1991; O'Malley y Chamot, 1990), por tanto, en virtud de un tácito común acuerdo, la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera encarna un mayor reto para ambos miembros de la díada docente-estudiante.

Enseñar un idioma extranjero es una disciplina que conlleva numerosos contextos de aprendizajes nuevos: un nuevo código, una nueva configuración fonética, fonológica, morfológica; nuevas formas de compensación lingüística ante las dificultades de la comunicación; una nueva cosmovisión representada en la jerarquización de las categorías gramaticales propias del inglés; una construcción

cultural diferente representada en prácticas sociales disímiles y hasta extrañas contrastadas con la propia, entre otras.

Este llamado exige la presencia de un docente que haga acopio de toda su capacidad reflexiva, que conlleve a la introducción de estrategias efectivas de instrucción que permitan el anhelado logro del desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, lengua extranjera para el caso colombiano. Dado que, para mejorar el proceso de aprendizaje de idiomas, los estudiantes pueden tener el beneficio de hacer uso de estrategias metacognitivas para supervisar, regular y dirigir la tarea de aprendizaje del idioma y pensar sobre el proceso de aprendizaje (Zhang, 2010).

A la luz de las habilidades del lenguaje estudios han mostrado la efectividad de la introducción de la competencia metacognitiva. Los procesos de lectura en lengua extranjera han sido una buena fuente de investigaciones dando cuenta de la eficacia de la instrucción de estrategias metacognitivas (Vargas-Chacón et al., 2021; Amini et al., 2020; Albazy y Shukri, 2016). Al respecto Albazy y Shukri (2016) aclaman que la flexibilidad del entrenamiento en estrategias metacognitivas puede ser fácilmente aplicado en las aulas de lengua extranjera. Los docentes pueden presentar las estrategias metacognitivas de lectura a los estudiantes en sesiones separadas especificadas para la instrucción de las estrategias o dentro de su clase de lectura habitual. En todo caso debe ofrecer suficiente tiempo para que los estudiantes afiancen su comprensión del cómo y el cuándo aplicar las estrategias efectivamente.

Con respecto a la escritura, también los estudios dan cuenta de la efectividad de la metacognición en la instrucción de esta habilidad (Amini et al., 2020; Dong y Zhan, 2019; Campo et al., 2016;). Los sentimientos metacognitivos positivos de los estudiantes juegan un papel importante pues ejercen un efecto favorable en su desempeño en la escritura, lo que lleva a sugerir que los instructores y aprendices

de inglés como lengua extranjera deben desarrollar esos sentimientos metacognitivos positivos sobre la escritura (Sun y Zhang 2022).

En tanto, la habilidad oral también ha recibido atención en la investigación sobre la metacognición en el aula de lenguas extranjeras (Kobayashi, 2020; Handayani y Aisah, 2013), encontrando que usar estrategias metacognitivas presenta un efecto positivo en los estudiantes pues contribuye a la mejoría en la habilidad oral. También ayuda a elevar la conciencia individual sobre algunas estrategias cognitivas, como las estrategias de plantear objetivos, atención dirigida y activación de conocimiento previo.

En igual medida, la habilidad de escucha revisada desde la metacognición (Velásquez Jaramillo, 2020; Kobayashi, 2018; Bozorgian, 2012) ha encontrado que la instrucción en estrategias metacognitivas puede mejorar significativamente el desempeño en la comprensión auditiva de los estudiantes de lenguas extranjeras. Esto debido a que los estudiantes se vuelven más independientes y autorregulados gracias al monitoreo y la evaluación.

## **Conclusiones**

Resulta evidente, entonces, que una práctica pedagógica encaminada a instruir y practicar estrategias metacognitivas en el aula de lengua extranjera ofrece beneficios a los estudiantes porque, en efecto, aprenden lo que está planeado aprender desde la programación curricular. Así mismo, ofrece recompensa a los docentes pues ven que el esfuerzo de planeación y práctica resulta efectivo para el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, si esta curiosidad o intención metacognitiva no está en la base de la práctica áulica del docente, ninguno se beneficia. De ahí, una vez más la precisión de un modelo de instrucción docente que lleve al aula de clase la presencia, instrucción y práctica recurrente, de las estrategias metacognitivas en clase.

## Referencias

- Albazy, S. y Shukri, N. (2016). *Evaluating the Effect of Metacognitive Strategy Training on Reading Comprehension of Female Students at KAU*. International Journal of Applied Linguistics and English Literature 5(3):172-183. DOI:10.7575/aiac.ijalel.v.5n.3p.172
- Amini, D., Hosseini, M. y Ghasemzadeh, A. (2020). *Modeling the relationship between metacognitive strategy awareness, self-regulation and reading proficiency of Iranian EFL learners*. Cogent Education, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1787018>
- Bozorgian, H. (2012). *Metacognitive Instruction Does Improve Listening Comprehension*. International Scholarly Research Network ISRN Education. doi:10.5402/2012/734085
- Campo, K., Escorcía, D., Moreno, M. y Palacio, J. (2016). *Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia*. Avances en Psicología Latinoamericana, 34(2), 233-252.
- Dong, X., y Zhan, J. (2019). *Impacts of metacognitive instruction on college students' EFL writing metacognitive features: knowledge experiences and strategies*. Foreign Lang. China 16, 62–70. doi: 10.1080/02188791.2020.1835606
- Ellis, A. K., Denton, D.W. y Bond, J. B. (2014). *An analysis of research on metacognitive teaching strategies*. 5th World Conference on Educational Sciences - WCES 2013. Procedia - Social and Behavioral Sciences 116, 4015 – 4024. [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- Flavell, J.H. (1979). *Metacognitive aspects of problem solving*. In L. B. Resnik (ed.). The nature of intelligence, 231-235. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Gandini, F (2018). *Metacognición y aprendizaje*. En: A.M. Palacios, M.A. Pedragosa y M. Querejeta (Coords.). Encuentro en la encrucijada: Psicología, Cultura y Educación. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4860/pm.4860.pdf>
- Handayani, I y Aisah, S. (2013). *Students' Metacognitive Learning Strategies toward Speaking Proficiency in EFL Class*. The Journal of International Conference on Education and Language, 3(1), 448–454

- Huertas, A. P., Vesga, G. J. y Galindo, M. (2014). *Validación del Instrumento 'Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI)' con Estudiantes Colombianos*. Praxis & Saber 5(10), 55-74. <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477247214004.pdf>
- Ismael, H. A., (2015). *The Role of Metacognitive Knowledge in Enhancing Learners Autonomy*. In International Journal of Language and Linguistics Vol. 2, No. 4; October [https://ijllnet.com/journals/Vol\\_2\\_No\\_4\\_October\\_2015/12.pdf](https://ijllnet.com/journals/Vol_2_No_4_October_2015/12.pdf)
- Jacobs, J. y Paris, S. (1987). *Children's Metacognition about Reading: Issues in Definition, Measurement, and Instruction*. Educational Psychologist, 225-278. <https://doi.org/10.1080/00461520.1987.9653052>
- Kobayashi, A. (2018). *Investigating the effects of metacognitive instruction in listening for EFL learners*. The Journal of Asia TEFL, 15(2). 310-328 DOI:0.18823/asiatefl.2018.15.2.1.310
- Kobayashi, A. (2020). *Relativized Agree and agreement asymmetries in Standard Arabic*. Studies in Language and Culture 47(48). 13–43. <https://ir.lib.shimane-u.ac.jp/49626>
- O' Malley, J. y Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Pintrich, P. R. (2002). *The role of metacognitive knowledge in learning, teaching and assessing*. Theory into Practice, 41(4), 219-225. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_3](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3)
- Pozo, J., Monereo, C. y Castello, M. (2010) *"El uso estratégico del conocimiento"*. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi (Eds). Desarrollo Psicológico y Educación: Psicología de la Educación II. Madrid, Alianza.
- Schraw, G., Crippen, J., Hartley, K. (2006). *Promoting Self-regulation in Science Education: Metacognition as part of a Broader Perspective on Learning*. En Research in Science Education. 36, 111-139. DOI: 10.1007/s11165-005-3917-8
- Sun, Q. y Zhang, L. (2022). *Understanding learners' metacognitive experiences in learning to write in English as a foreign language: A structural equation*

- modeling approach*. *Frontiers in Psychology* (13).  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.986301>
- Vargas-Chacón, S., Berru-Vargas, L., Verde-Cena, A. y Zacarías-Nomura, C. (2021). *Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en inglés*. *Polo del Conocimiento*, 58(6), 154-176 DOI: 10.23857/pc.v6i8
- Velásquez Jaramillo, M. (2020). *Developing Aural and Oral Skills of Beginner Learners of English as a Foreign Language Through Explicit Metacognitive Strategies Training*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 120-141. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.7>
- Velásquez Jaramillo, M. (2024). *Metacognición en el aula: la necesidad de trascender esfuerzos individuales para transformar el aprendizaje*. *Praxis*, 20(2), 390–403.  
<https://doi.org/10.21676/23897856.5887>
- Wenden, A. L. (1991). *Learning strategies for learner autonomy: planning and implementing learner training for language learners*. Prentice Hall.
- Zhang, L. (2010). *A Dynamic Metacognitive Systems Account of Chinese University Students' Knowledge About EFL Reading*. *TESOL Quarterly* 44(2), 320-353  
DOI: 10.2307/27896727



**Sonia Patricia Riascos Zúñiga.**

I am Sonia Patricia, an Afro-descendant teacher with 23 years of professional experience in education. Throughout my career, I have been recognized as an educator deeply committed to teaching, community engagement, and academic writing, guided by a strong sense of responsibility, dedication, and ethical commitment. I consider myself a collaborative professional who actively contributes to educational processes, particularly in areas related to curriculum design and teacher training. I enjoy engaging in continuous academic development and professional growth, as these opportunities strengthen both my pedagogical practice and personal enrichment. My commitment to academic excellence is reflected in the pursuit of equitable, innovative, and transformative educational practices that address the diverse needs of learning communities. "Education is the most powerful weapon which you can use to change the world." Nelson Mandela".

# LA SINFONÍA EMOCIONAL EN EL AULA DE INGLÉS: REFLEXIONES Y PROPUESTAS PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DEL MUNICIPIO DE JAMUNDÍ

Autora: Riascos Zúñiga, Sonia Patricia  
Docente I.E.O. Técnica Comercial LITECOM

## Resumen

Este artículo analiza la “sinfonía emocional” en el aula de inglés como lengua extranjera, con estudiantes de secundaria de la I.E.O Técnica Comercial LITECOM del municipio de Jamundí (Valle del Cauca, Colombia). Se sostiene que el aprendizaje de idiomas va más allá de los procesos cognitivos y está fuertemente influenciado por factores afectivos como la ansiedad, la autoeficacia, el disfrute y la disposición a comunicarse. A partir de la revisión de literatura y estudios idiodinámicos, se evidencia que las emociones fluctúan dinámicamente, incidiendo en la motivación, la participación y el rendimiento académico. Se proponen estrategias pedagógicas para fortalecer la autoeficacia, reducir la ansiedad y aumentar el disfrute, incluyendo actividades de éxito gradual, modelado de pares, retroalimentación positiva y ambientes de aula emocionalmente seguros. Un enfoque holístico que integra la dimensión afectiva permite proyectar aulas más inclusivas, resilientes y efectivas, donde cognición y emoción convergen para favorecer la adquisición del inglés. La propuesta es adaptable y abre nuevas oportunidades para investigaciones futuras en contextos educativos locales.

**Palabras clave:** Afectividad; aprendizaje de lenguas; ansiedad; autoeficacia; disfrute; disposición a comunicarse.

## **Abstract**

This article explores the “emotional symphony” in English as a foreign language classroom, with secondary students (I.E.O LITECOM) in Jamundí (Valle del Cauca, Colombia). Language learning extends beyond cognition and is strongly influenced by affective factors such as anxiety, self-efficacy, enjoyment, and willingness to communicate. Based on a literature review and idiodynamic studies, emotions are shown to fluctuate dynamically, affecting motivation, participation, and academic performance. Pedagogical strategies are proposed to enhance self-efficacy, reduce anxiety, and increase enjoyment, including structured success activities, peer modeling, positive feedback, and emotionally supportive classroom environments. A holistic approach that integrates affective dimensions enables more inclusive, resilient, and effective classrooms, where cognition and emotion converge to facilitate English language acquisition. The proposed framework is adaptable and provides avenues for future research in local educational contexts.

**Keywords:** Affectivity; language learning; anxiety; self-efficacy; enjoyment; willingness to communicate.

## **Introducción**

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo y multifacético que va más allá de la mera adquisición de reglas gramaticales o vocabulario. Aunque los materiales y las técnicas pedagógicas son importantes, lo que realmente determina el éxito es lo que ocurre dentro del aula y la calidad de las interacciones entre docentes y estudiantes. En este sentido, la dimensión afectiva juega un papel central, ya que involucra emociones, sentimientos, creencias, estados de ánimo y actitudes, los cuales influyen profundamente en la motivación, la participación y la manera en que los aprendices construyen su conocimiento.

Aunque las emociones se consideran uno de los factores más influyentes en el aprendizaje de un segundo idioma, todavía no se comprenden completamente, en parte debido a la dificultad de estudiarlas con métodos cuantitativos. Sin

embargo, en la actualidad se evidencia que los procesos afectivos y cognitivos están estrechamente entrelazados. Las emociones no solo acompañan el aprendizaje, sino que lo estructuran: influyen en cómo procesamos, organizamos y retenemos la información, y facilitan la creación de conexiones significativas en la mente del estudiante.

Un entorno de aprendizaje afectivamente positivo contribuye a que nuestros estudiantes se sientan más seguros y motivados, reduciendo el estrés y favoreciendo su compromiso con el material. Esto implica que la dimensión emocional del aula no es un complemento opcional, sino un componente esencial que potencia la cognición y permite un aprendizaje más profundo y significativo. Reconocer y atender las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta, por tanto, clave para fomentar no solo la adquisición de competencias lingüísticas, sino también el desarrollo integral del estudiante.

El reconocimiento de la importancia de los factores afectivos no es reciente; métodos de enseñanza de lenguas de los años 70, como la Sugestopedia, Silent Way y Community Language Learning, ya consideraban el papel del afecto. Hoy en día, este interés es aún mayor, reflejado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que incluye la competencia existencial (*savoir-être*) como un componente clave que influye en los aprendices y usuarios del idioma.

Este artículo de reflexión tiene como objetivo explorar la "sinfonía emocional" que resuena en las aulas de inglés como lengua extranjera, particularmente entre estudiantes de secundaria de la I.E.O.<sup>2</sup> Técnica Comercial LITECOM de los grados octavo y noveno. Se busca analizar cómo la autoeficacia, la ansiedad y el disfrute interactúan en este contexto, y proponer estrategias pedagógicas que permitan a los docentes armonizar estas emociones para fomentar un aprendizaje más efectivo y significativo.

---

<sup>2</sup> Institución Educativa Oficial

## Contexto

El municipio de Jamundí, en el departamento del Valle del Cauca (Colombia), constituye un territorio de relevancia estratégica por su proximidad con Cali, capital departamental y centro económico de la región. Sin embargo, esta ventaja geográfica no se traduce de manera lineal en beneficios para la población local, pues también conlleva tensiones y desafíos que configuran un entramado social complejo. La diversidad cultural que caracteriza al municipio, lejos de ser un factor exclusivamente integrador, se encuentra atravesada por dinámicas de desigualdad socioeconómica y por la presencia de grupos armados, condiciones que erosionan la cohesión social y repercuten en los espacios comunitarios, entre ellos, la escuela. Así, los centros educativos no solo reflejan estas tensiones, sino que también se convierten en escenarios donde dichas problemáticas se manifiestan e inciden en las relaciones y el rendimiento académico de estudiantes y docentes.

En el ámbito educativo, el panorama de Jamundí evidencia avances y limitaciones simultáneas. A pesar de los esfuerzos orientados a ampliar la cobertura, los indicadores de eficiencia interna muestran aumentos en la deserción, la repitencia y la reprobación en la educación secundaria. A ello se suma la persistente brecha en los resultados de las Pruebas de Estado entre instituciones oficiales y no oficiales, específicamente en el área de humanidades inglés, lo que sugiere no solo diferencias en los recursos disponibles, sino también en las oportunidades reales de aprendizaje. Esta desigualdad exige intervenciones focalizadas en el sector público, orientadas a garantizar el derecho a una educación de calidad y a reducir las inequidades que perpetúan la exclusión social (Observatorio ExE Gestión Educativa, 2023).

En un entorno con estas características, es fundamental considerar la profunda influencia del contexto en el dominio afectivo de los estudiantes, un aspecto crucial en el aprendizaje de una lengua extranjera. El término "afecto" abarca las emociones, sentimientos, creencias, estados de ánimo y actitudes que impactan significativamente nuestro comportamiento. En general, los estudiantes

en entornos de aprendizaje de inglés como lengua extranjera suelen enfrentar problemas comunes relacionados con la ansiedad al hablar, la falta de confianza y la motivación.

Por otra parte, la necesidad de aprender inglés es cada vez más relevante en el mundo actual. Sin embargo, la dificultad para comunicarse de manera efectiva y la presión de realizar tareas en la lengua extranjera pueden generar nerviosismo y errores en nuestros estudiantes. En cualquier aula de inglés como lengua extranjera, la ansiedad lingüística es un componente emocional significativo que puede impedir el proceso de aprendizaje. Los factores que contribuyen a esta ansiedad en contextos de habla, como los que probablemente se encuentran en Jamundí, incluyen la falta de vocabulario, problemas de pronunciación, la preparación insuficiente, las dificultades gramaticales, el miedo a cometer errores, el temor a la evaluación negativa por parte de los compañeros o el profesor, y la falta de autoconfianza.

El siguiente análisis se llevó a cabo en los espacios de aula con estudiantes de los grados 8 y 9 de la I.E.O. LITECOM, durante clases de inglés con una intensidad horaria de tres horas semanales y clases de ética con una intensidad de dos horas semanales. Estos elementos contextuales permiten situar la relevancia de abordar los factores afectivos en el aprendizaje del inglés en un municipio como Jamundí, donde los estudiantes de secundaria, al igual que sus pares en otras regiones, atraviesan una compleja gama de emociones que pueden favorecer o limitar su desarrollo lingüístico. Por ello, resulta fundamental crear entornos educativos que fomenten emociones positivas, reduzcan la ansiedad y fortalezcan la autoeficacia, de modo que se cultive la disposición a comunicarse, entendida como la voluntad de participar en el discurso en un momento y con interlocutores específicos, utilizando una lengua extranjera como el inglés.

## Fundamentos

El dominio del inglés como lengua extranjera se ha convertido en una competencia esencial en el contexto global contemporáneo, no sólo por su valor comunicativo, sino también por su impacto en la inserción académica, laboral y cultural de los estudiantes. Sin embargo, la adquisición de esta lengua trasciende los procesos meramente cognitivos, ya que está profundamente influida por factores afectivos que median la manera en que los aprendices se aproximan al aprendizaje. Emociones, motivación, autoeficacia y disposición a comunicarse son elementos determinantes en la construcción del conocimiento y en la posibilidad de alcanzar un desempeño exitoso, pues condicionan tanto la participación como el compromiso en los procesos educativos.

La relación entre afecto y cognición es inseparable y se manifiesta en cómo los estudiantes interactúan, procesan información y retienen aprendizajes. El éxito en la adquisición de un idioma no depende únicamente de los materiales o métodos empleados, sino de la calidad de las interacciones y de las dinámicas que se generan entre docentes y estudiantes en el aula. Desde mi experiencia, cuando se propicia un entorno afectivamente positivo —caracterizado por bajos niveles de estrés, seguridad para expresarse y oportunidades genuinas de participación, especialmente con el uso de las TICs<sup>3</sup>—, los estudiantes muestran mayor compromiso, se involucran activamente y se sienten motivados a experimentar con el idioma. Esto evidencia que un aprendizaje efectivo requiere no solo estrategias pedagógicas, sino también una gestión consciente de las emociones y del clima emocional dentro del aula.

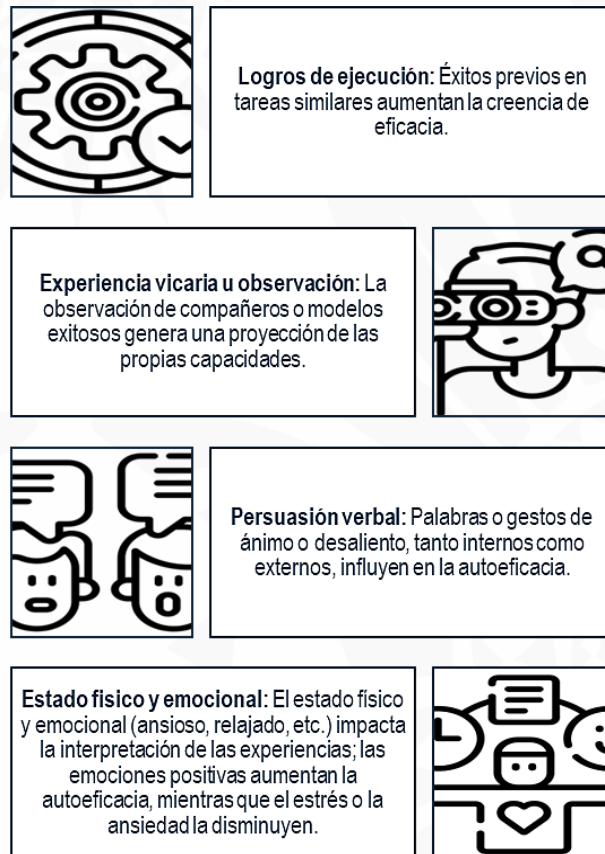
Entre los factores afectivos, la autoeficacia y la ansiedad han recibido particular atención en la investigación educativa. La autoeficacia, entendida como la creencia en la propia capacidad para ejecutar una tarea (Bandura, 1997), incide directamente en la motivación, el esfuerzo y la persistencia de los estudiantes frente

---

<sup>3</sup> Tecnologías de la Información y la Comunicación.

a los desafíos del aprendizaje de lenguas. La autoeficacia se genera a partir de cuatro fuentes principales:

**Figura 1. Las 4 fuentes de la autoeficacia**



Un alto grado de autoeficacia se asocia con menos ansiedad, un mayor uso de estrategias de aprendizaje y una mayor activación de mecanismos de autorregulación.

Por el contrario, la ansiedad en contextos de comunicación en inglés se reconoce como uno de los principales predictores del desempeño, ya que genera inhibición, temor a la evaluación negativa y reducción en la autoconfianza (MacIntyre & Mercer, 2014). Ambos factores, aunque opuestos en sus efectos, muestran cómo las creencias y emociones del aprendiz influyen directamente en sus logros académicos. La ansiedad, ampliamente estudiada en el aprendizaje de lenguas extranjeras, se entiende como la preocupación y la reacción emocional

negativa que surge al aprender o usar una lengua extranjera. Este estado de inquietud mental y sufrimiento, relacionado con el miedo a resultados desfavorables o amenazas percibidas, puede actuar como una respuesta protectora adaptativa, pero a menudo resulta perjudicial para el aprendizaje, siendo un predictor significativo del éxito o fracaso en estudiantes de idiomas.

Las fuentes de ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera pueden ser diversas, incluyendo la percepción de competencia en el aula, rasgos de personalidad y relaciones tensas entre profesores y estudiantes (Zhang & Wang, 2020; Dewaele & MacIntyre, 2016). Los aprendices ansiosos suelen subestimar su propia capacidad, lo que limita su participación y confianza al usar la lengua. La observación realizada con los estudiantes distingue tres tipos principales de ansiedad:

- Ansiedad de rasgo (Trait anxiety): refleja una predisposición general y relativamente estable a sentirse nervioso o preocupado en diversas situaciones. Algunos estudiantes muestran una predisposición general a sentirse nerviosos o inseguros, lo que se refleja en su cautela al participar, independientemente de la actividad o del momento de la clase.
- Ansiedad de estado (State anxiety): surge de situaciones específicas, como exámenes, presentaciones o actividades que requieren desempeño frente a otros. Se evidencia por ejemplo en exposiciones orales en inglés o discusiones en clase de ética, donde el temor al juicio de los compañeros o del docente puede inhibir su participación.
- Ansiedad específica de la situación (Situation-specific anxiety): aparece al enfrentarse a tareas particulares del idioma, como hablar en inglés ante el grupo o responder preguntas en ejercicios prácticos, generando tensión que puede limitar la producción lingüística.

Ahora bien, la ansiedad en el aula de inglés como lengua extranjera se ve influenciada por múltiples factores, como la falta de vocabulario, dificultades en la pronunciación, preparación insuficiente, problemas gramaticales, miedo a cometer

errores, temor a la evaluación negativa o a ser objeto de burlas, y baja autoconfianza. En mi experiencia con estudiantes de los grados 8 y 9, estas fuentes de ansiedad afectan no solo la producción lingüística, sino también la participación y la disposición a comunicarse. He observado que los estudiantes tienden a retraerse ante situaciones percibidas como riesgosas, limitando su interacción y, por ende, su progreso en el idioma.

Esta realidad subraya la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que integren apoyo emocional, refuercen la autoestima y promuevan un ambiente seguro y respetuoso, donde los errores se conciban como oportunidades de aprendizaje. Asimismo, es esencial valorar y fomentar el uso de todos los recursos lingüísticos del estudiante, incluyendo el *translanguaging*<sup>4</sup>, como herramienta para mediar el aprendizaje, fortalecer la comprensión y aumentar la confianza al comunicarse.

Asimismo, investigaciones recientes han enfatizado la importancia de las emociones positivas, como el disfrute y la curiosidad, en la ampliación de los recursos cognitivos y sociales (Fredrickson, 2004). Estas emociones fomentan la creatividad, el compromiso y la exploración en entornos de aprendizaje, contribuyendo a la disposición a comunicarse (Willingness to Communicate, WTC), entendida como la predisposición a entablar interacciones en la lengua extranjera. De este modo, el estudio del papel del afecto en el aprendizaje del inglés no solo nos permite comprender mejor las dificultades que enfrentan los estudiantes, sino también diseñar estrategias pedagógicas que favorezcan la motivación, la resiliencia y la construcción de experiencias positivas en el aula.

---

<sup>4</sup> *Translanguaging* se refiere al uso estratégico y flexible de todos los recursos lingüísticos de un hablante para comprender, producir y negociar significado en el aprendizaje de una lengua extranjera (García & Li, 2019).

## **Análisis e Interpretación**

El estudio del componente afectivo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera confirma que la experiencia educativa trasciende lo meramente cognitivo y se construye en un entramado emocional dinámico. La interacción entre ansiedad, disfrute y autoeficacia no solo moldea el rendimiento académico, sino que también delimita las posibilidades de participación y comunicación en el aula. Este hallazgo interpela directamente a la práctica pedagógica, pues revela que enseñar una lengua extranjera implica atender tanto a los procesos mentales como a las realidades emocionales de los estudiantes.

La relación entre disfrute y ansiedad, lejos de ser lineal, evidencia una complejidad que exige nuevas formas de abordaje didáctico. Como muestran Boudreau, MacIntyre y Dewaele (2018), estas emociones pueden coexistir e, incluso, potenciarse mutuamente en ciertos contextos. Esto cuestiona la visión reduccionista de la ansiedad como un obstáculo absoluto, planteando la necesidad de diseñar tareas que combinen desafío y apoyo, permitiendo que el error sea percibido como oportunidad y no como amenaza. Sin embargo, el reconocimiento de que niveles excesivos de ansiedad neutralizan el disfrute obliga a considerar mecanismos pedagógicos de contención emocional como parte del currículo.

La autoeficacia, por su parte, emerge como un punto de inflexión en la construcción de trayectorias de éxito o fracaso escolar. Estudiantes con creencias positivas sobre sus capacidades muestran mayor resiliencia, estrategias más eficaces y disposición a asumir riesgos comunicativos. Este hallazgo pone en evidencia la responsabilidad docente en generar experiencias de logro progresivas y retroalimentación significativa. La interpretación crítica de los resultados sugiere que no basta con transmitir contenidos lingüísticos: es necesario implementar prácticas que fortalezcan la confianza del estudiante en sus propias posibilidades.

Asimismo, la disposición a comunicarse (WTC) se presenta como una meta pedagógica que trasciende los objetivos tradicionales de enseñanza de lenguas. Su

estrecha vinculación con factores afectivos y sociales subraya que la competencia comunicativa no se reduce a una cuestión de gramática o vocabulario, sino a la construcción de un clima de aula donde prevalezcan la confianza, la cooperación y la aceptación del error. Esta interpretación plantea un desafío a los modelos curriculares centrados en el producto, demandando un giro hacia propuestas que prioricen el proceso, la interacción y la vivencia emocional del aprendizaje.

De esta manera, es clave retomar el concepto de *Sinfonía Emocional* en el aula, el cual hace referencia a la interacción dinámica y simultánea de diversas emociones que los estudiantes experimentan durante el aprendizaje de una lengua extranjera, las cuales pueden potenciar o inhibir su desempeño académico (Pekrun, 2018). En este sentido, emociones como la motivación, la curiosidad, la frustración, el miedo y la alegría coexisten y se entrelazan, creando un “paisaje afectivo” que influye directamente en la participación, la disposición a comunicarse y la retención de conocimientos. Desde mi experiencia, comprender la sinfonía emocional implica no solo atender los contenidos lingüísticos, sino también la riqueza afectiva de los estudiantes, reconociendo que su aprendizaje se construye en la intersección entre emoción, cognición y contexto social.

Así, los hallazgos analizados invitan a una relectura crítica del rol docente y de las políticas educativas en la enseñanza del inglés. La gestión de las emociones debe ser considerada no como un complemento, sino como un componente estructural del currículo. Ignorar esta dimensión implica perpetuar escenarios de exclusión, desmotivación y desigualdad en el acceso a oportunidades comunicativas. Por el contrario, integrar el afecto en la práctica pedagógica constituye un camino hacia una educación más humana, inclusiva y transformadora, en la que nuestros estudiantes puedan desarrollar tanto competencias lingüísticas como recursos emocionales y sociales duraderos.

## **Resultados**

A partir del análisis realizado de la influencia de las emociones en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, se desprende la necesidad de implementar estrategias que integren el desarrollo afectivo con el progreso lingüístico. Para el contexto de estudiantes de secundaria del municipio de Jamundí, se propone un enfoque pedagógico basado en la creación de un ambiente de aula emocionalmente seguro y estimulante, que fomente la autoeficacia, reduzca la ansiedad y potencie el disfrute del aprendizaje.

Como ya se explicó, los resultados de diversas investigaciones señalan que la ansiedad es un problema prevalente en las aulas de inglés como lengua extranjera. Los estudiantes experimentan ansiedad debido a la falta de vocabulario, pronunciación, preparación insuficiente, dificultades gramaticales, miedo a cometer errores, temor a la evaluación negativa y a ser objeto de burlas, y baja autoconfianza. Específicamente, Alazeer y Ahmed (2023) identificaron el miedo a ser corregido por el profesor (aunque en menor medida que el miedo a los compañeros) y la vergüenza al hablar con malas habilidades como factores importantes. La falta de preparación es también una fuente importante de nerviosismo.

Para abordar estos desafíos, se plantean las siguientes propuestas de intervención, estructuradas en función de las cuatro fuentes de autoeficacia y las estrategias para reducir la ansiedad:

### **1. Fomento de la Autoeficacia a través de los Logros de Ejecución**

- Actividades de éxito estructurado y gradual. El docente debe proveer múltiples ocasiones de éxito a los estudiantes durante las actividades de clase. Esto se logra mediante tareas muy guiadas, no ensayadas, realizadas en parejas o pequeños grupos, facilitando el intercambio de información en un ambiente cómodo, por ejemplo, implementar proyectos colaborativos de corta duración con resultados visibles y alcanzables,

donde los estudiantes trabajen en grupos para crear presentaciones orales simples, diálogos, o pequeños guiones en inglés. El énfasis debe estar en la comunicación y no en la perfección gramatical.

- Andamiaje y mediación consciente. Ofrecer apoyo ajustado a las necesidades de cada estudiante, retirándolo progresivamente a medida que ganan autonomía.
- Instrucción explícita de estrategias lingüísticas. Enseñar a los estudiantes estrategias para la comunicación oral (por ejemplo, parafraseo, compensación de vocabulario, toma de turnos) y proveer retroalimentación sobre cómo el uso de estas estrategias conduce al éxito.

## **2. Fomento de la Autoeficacia a través de la Experiencia Vicaria<sup>5</sup>**

- Modelado por compañeros. Promover la observación indirecta de compañeros que son competentes en la lengua meta, por ejemplo, realizar actividades de "comunicación con un par" donde estudiantes con diferentes niveles de habilidad practiquen juntos. Aquellos con más confianza pueden servir de modelo y los menos confiados pueden proyectar sus propias capacidades futuras al identificarse con sus compañeros.
- Videos de "éxito estudiantil". Mostrar videos cortos de otros estudiantes (incluso de años anteriores) realizando tareas en inglés, resaltando la mejora y el esfuerzo, no solo la perfección.

## **3. Fomento de la Autoeficacia a través de la Persuasión Verbal**

- Retroalimentación positiva y constructiva. La evaluación y retroalimentación constante del docente son clave. Ofrecer elogios específicos y constructivos, enfocándose en el esfuerzo y el progreso, no solo en el resultado final, por ejemplo, implementar el "feedback

---

<sup>5</sup> Concepto en psicología que se refiere a aprender o adquirir conocimientos, habilidades, actitudes o emociones a través de la observación de las experiencias de otras personas.

- sandwich" (positivo-constructivo-positivo) para mantener la motivación. Resaltar la voluntad de comunicarse por encima de los errores puntuales.
- Diálogo alentador. Utilizar frases que enfatizen las posibilidades de logro y la capacidad de mejora de los estudiantes, evitando juicios negativos.
  - Reducción de la corrección de errores en el momento. Retrasar la corrección de errores, especialmente los de habla, para no interrumpir el flujo comunicativo y la autoconfianza del estudiante.

#### **4. Fomento de la Autoeficacia a través del Estado Físico y Emocional del Individuo (Reducción de la Ansiedad y Fomento del Disfrute)**

- Creación de un entorno de apoyo y acogedor. Este es un papel fundamental del profesor. Un ambiente afectivamente positivo es óptimo para el aprendizaje, por ejemplo, establecer normas de respeto mutuo en el aula, donde los errores sean vistos como oportunidades de aprendizaje y no como motivo de burla.
- Técnicas de relajación y conciencia emocional. Enseñar a los estudiantes a reconocer y manejar la ansiedad, por ejemplo, breves ejercicios de respiración o "pausas mentales" antes de actividades de habla. Fomentar la reflexión sobre sus propias emociones para que los estudiantes entiendan sus fluctuaciones emocionales.
- Actividades lúdicas y cooperativas. Incorporar aprendizaje basado en juegos, enseñanza de música y actividades de aprendizaje cooperativo que han demostrado reducir la ansiedad y mejorar la motivación, por ejemplo, usar juegos de roles, simulaciones o debates estructurados sobre temas de su interés que permitan a los estudiantes practicar la comunicación en inglés en situaciones de bajo riesgo.
- Conexión con intereses personales. Gran parte de la enseñanza consiste en lograr que los estudiantes se involucren con el material. Por ello, es recomendable utilizar recursos auténticos —como canciones, videos, noticias o contenidos de redes sociales— que sean relevantes para la edad y los intereses de los estudiantes.

- Promoción de la mentalidad de crecimiento. Animar a los estudiantes a ver los errores como parte normal del aprendizaje y a persistir ante las dificultades, por ejemplo, "Está bien cometer errores porque es parte de la experiencia de aprendizaje".

Estas propuestas buscan convertir las aulas de inglés en Jamundí en espacios donde las emociones sean reconocidas, gestionadas y canalizadas para potenciar el aprendizaje, fomentando una disposición a comunicarse (WTC) auténtica y sostenida en los estudiantes. Al atender los aspectos afectivos, se promueven cambios positivos que facilitan la interacción, fortalecen la motivación y hacen que los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras sean más efectivos y significativos.

### **Lecciones Aprendidas**

La elaboración de esta reflexión que desemboca en una variedad de estrategias basadas en el marco afectivo permitió identificar que el aprendizaje de una lengua extranjera no puede comprenderse únicamente desde la dimensión cognitiva. Una de las principales lecciones aprendidas es la constatación de que el afecto constituye un componente esencial del proceso, al mismo nivel que el conocimiento lingüístico o las habilidades comunicativas. Ignorar las emociones en el aula significa reducir la riqueza del aprendizaje y limitar las posibilidades de desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, la enseñanza de lenguas se entiende no sólo como una transmisión de saberes, sino como un espacio donde las emociones moldean la motivación, la disposición y la confianza de los aprendices.

De igual manera, se reconoció la naturaleza dinámica y cambiante de las emociones; las emociones no permanecen estáticas, sino que fluctúan de manera constante durante las tareas de aprendizaje, lo que implica que las estrategias pedagógicas deben ser flexibles y adaptativas. Esta comprensión cuestiona la pertinencia de metodologías rígidas que asumen estados emocionales

homogéneos, y destaca la necesidad de un docente capaz de leer el clima afectivo de su aula para responder con sensibilidad a las variaciones emocionales de los estudiantes de secundaria en contextos diversos como el del municipio de Jamundí.

Otra lección relevante fue el papel central de la autoeficacia en la experiencia de aprendizaje. El proceso de organización de estas propuestas mostró que fortalecer las creencias de los estudiantes en sus propias capacidades no solo reduce la ansiedad, sino que también potencia el disfrute y la motivación intrínseca. A pesar de que la aplicación de estas estrategias se encuentra aún en un estado relativamente inicial, se ha observado que los estudiantes con alta autoeficacia tienden a asumir los retos como oportunidades de superación, mientras que aquellos con baja confianza en sí mismos suelen experimentar mayor frustración y abandono. Así, la autoeficacia se convierte en un eje articulador que puede transformar la percepción de las dificultades en estímulos para el crecimiento personal y académico, algo especialmente relevante para los jóvenes de Jamundí que enfrentan contextos socioeducativos heterogéneos y desafiantes.

En cuanto a la aplicabilidad, se identificó que esta propuesta puede ser replicada y adaptada a diferentes contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera, particularmente en el nivel de secundaria. Estrategias como el uso de logros progresivos, la persuasión verbal, la observación de pares exitosos y la creación de entornos seguros para reducir la ansiedad resultan útiles en cualquier escenario educativo. Sin embargo, se reconoce como pendiente la implementación y evaluación de estas estrategias en las diferentes instituciones educativas de Jamundí, con el fin de validar su efectividad y ajustar las intervenciones a las realidades socioemocionales y culturales de los estudiantes locales. Esta proyección futura abre la posibilidad de investigaciones idiodinámicas<sup>6</sup> en aulas reales que permitan comprender de manera más profunda las fluctuaciones

---

<sup>6</sup> Las investigaciones idiodinámicas son un enfoque metodológico en el estudio de las emociones y experiencias de los individuos en contextos de aprendizaje, especialmente en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Su característica principal es que observan y analizan los cambios emocionales momento a momento, en lugar de asumir que las emociones de una persona son estables o uniformes a lo largo del tiempo.

emocionales de los estudiantes y la influencia de las estrategias pedagógicas sobre su aprendizaje.

Finalmente, la propuesta ofrece un aporte significativo a la mejora de la práctica educativa en distintos niveles. A nivel institucional, impulsa la integración de la dimensión afectiva en los currículos del área de humanidades inglés y subraya la importancia de incluir la gestión emocional en la formación docente. A nivel personal, nos invita como profesores a reconfigurar nuestro rol como facilitadores socioemocionales, capaces de promover ambientes de confianza, disfrute y motivación sostenida. En conclusión, comprender el aprendizaje de inglés en la población de secundaria de Jamundí como una “sinfonía emocional” nos permite proyectar aulas donde la cognición y el afecto convergen para generar experiencias educativas más humanas, resilientes y significativas, y sienta las bases para futuras investigaciones que fortalezcan la evidencia sobre la influencia del marco afectivo en contextos locales.

## Referencias

Alazeer, A. N. M., & Ahmed, Z. A. (2023). *Students' Speaking Anxiety in EFL Classroom*. International Journal of English Literature and Social Sciences.

Arnold, J. (2009). *Affect in L2 Learning and Teaching*. ELIA 9.

Boudreau, C., MacIntyre, P. D., & Dewaele, J.-M. (2018). *Enjoyment and anxiety in second language communication: An idiodynamic approach*. Studies in Second Language Learning and Teaching.

Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2016). *Foreign language anxiety and enjoyment: A teacher's guide*. Routledge.

Fredrickson, B. L. (2004). *The broaden-and-build theory of positive emotions*. Philosophical Transactions: Biological Sciences.

García, O., & Li, W. (2019). *Translanguaging: Language, bilingualism and education* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.

Grueso Romero, M. M. (2024). *Influencia de la Inteligencia Emocional en la Gestión Directiva y el Desempeño Escolar: Una Experiencia en la IEO Rosa Lía Mafla de Jamundí*. Jamundí, Saberes y Pedagogía - Revista Municipal de Educación 2024, 12–20.

Observatorio ExE Gestión Educativa. (2023). *¿Cómo está Jamundí en educación? Retos y prioridades 2024-2027*. Recuperado de <https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2024/03/%C2%BFComoesta-Jamundi-en-educacion-Retos-y-prioridades-2024-2027.pdf>

MacIntyre, P. D., & Mercer, S. (2014). *Introducing positive psychology to SLA*. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 153–172.

Pekrun, R. (2018). *Emotions and learning: From theory to practice*. *Educational Psychology Review*, 30(4), 1001–1020.

Sotomayor Cantos, K. F., Córdova Pintado, J. A., Baños Coello, M. B., Córdova Pintado, J. A., & Camacho Castillo, L. A. (2024). *Estrategias para Reducir la Ansiedad en las Clases de Inglés como Lengua Extranjera*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*.

Zhang, X., & Wang, L. (2020). *The role of anxiety in foreign language learning: Evidence from Chinese secondary school students*. *Journal of Psycholinguistic Research*, 49(4), 703–717.

Teaching Improve Discover Assessment Study  
Education Knowledge Teaching Learning Discover  
Learning Study Assessment Education Knowledge  
ve Teaching Improve Discover Assessment Study  
nal Improve Discover Learning Teaching Teaching



**Martín Humberto Díaz.**

**Martin's biography**

I am an English teacher at I.E.O. El Rodeo in Jamundí, currently pursuing an MA in TEFL at Universidad ICESI. Fluent in English and French, I am passionate about language acquisition, recognizing its power to unlock diverse cultures and lifestyles. I enjoy swimming and playing Nintendo games in my free time. I aim to integrate emerging trends, including ICT and AI, into the classroom to empower students' language learning.

# EMPODERANDO LA VOZ DEL ESTUDIANTE BILINGÜE EN ENTORNOS ETNOEDUCATIVOS: IDENTIDAD, EMPODERAMIENTO Y JUSTICIA SOCIAL A TRAVÉS DEL TRANSLANGUAGING

Autor: Díaz, Martín Humberto  
Docente I.E.O. El Rodeo

## Resumen

El artículo reflexiona sobre la implementación del translanguaging como práctica pedagógica en contextos etnoeducativos, a partir de la experiencia docente en la I.E.O. El Rodeo de Jamundí. Se analiza cómo el uso flexible y dinámico de los repertorios lingüísticos de los estudiantes favorece la inclusión, la construcción de identidad y el empoderamiento en el aprendizaje del inglés. Basado en fundamentos sociolingüísticos y de justicia social, se plantea que el translanguaging desafía los modelos monolingües tradicionales, promoviendo una visión integral del bilingüismo como recurso cultural y cognitivo. Los resultados evidencian una mejora en la participación, la autoestima y la motivación estudiantil. La propuesta invita a repensar la enseñanza del inglés desde perspectivas críticas, identitarias y equitativas.

**Palabras clave:** Translanguaging; educación bilingüe; identidad; empoderamiento estudiantil; justicia social; etnoeducación.

## Abstract

This article reflects on the implementation of translanguaging as a pedagogical practice in ethnoeducational contexts, based on the author's teaching experience at I.E.O. El Rodeo in Jamundí. It examines how the flexible and dynamic use of students' linguistic repertoires fosters inclusion, identity building, and empowerment in English learning. Grounded in sociolinguistic and social justice frameworks, translanguaging challenges traditional monolingual models, promoting an integrated view of bilingualism as a cultural and cognitive resource. Findings

reveal improvements in student participation, self-esteem, and motivation. The study calls for rethinking English teaching from critical, identity-based, and equity-oriented perspectives.

**Keywords:** Translanguaging; bilingual education; identity; student empowerment; social justice; ethnoeducation.

## Introducción

Recuerdo cómo se han venido desarrollando mis clases de inglés durante estos tres últimos años en El Rodeo: grupos tanto diversos como desafiantes, y más en una asignatura que suele tener mucha resistencia y poco aprecio, especialmente en los más principiantes. La ansiedad y el miedo en sus rostros al intentar formular una sencilla frase en una lengua ajena a la suya era más que palpable, y la barrera de “solo inglés” que se me ha inculcado mantener, a menudo, los silenciaba aún más. En ese contexto de vulnerabilidad y presión por no bajar su rendimiento académico, empecé a cuestionarme cómo podría crear espacios más amigables y seguros donde la lengua materna no sea vista como un estorbo; lejos de ser un obstáculo, pudiera ser su mayor aliado.

Fue entonces cuando, durante mis clases de lingüística en la maestría en TEFL<sup>7</sup> de la Universidad ICESI, descubrí el término “*translanguaging*”, y al profundizar en el tema, comprendí que muchas de las prácticas que lo caracterizan ya las implementaba con el propósito de promover la participación y la inclusión en mis clases. Es así como dejó de ser una teoría académica para convertirse en la piedra angular de un proceso de transformación pedagógica en mi aula.

Por esta razón, el siguiente artículo va a narrar mi experiencia personal al implementar el “translanguaging” y cómo ha redefinido el aprendizaje del inglés para

---

<sup>7</sup> Teaching English as a Foreign Language

mis estudiantes, especialmente aquellos en niveles Pre-A1 y A1, los “truly beginner” o “beginner”.

Tradicionalmente, se ha visto a los idiomas con sistemas separados, donde la mezcla de idiomas se etiqueta como “code-switching”, o incluso como una deficiencia. Sin embargo, la perspectiva del “translanguaging” que he adoptado va más allá: es el hecho de reconocer que los estudiantes bilingües poseen un repertorio lingüístico único e integrado, y su uso dinámico es una práctica natural para comprender el mundo y construir significado a partir de experiencias. Al fomentar la coexistencia de lenguas en el aula sin separaciones arbitrarias, sino profundamente más inclusivas, se empodera a los estudiantes a participar activamente. Además, pueden construir sus propios repertorios y ver su bilingüismo como valiosas fortalezas y no como un impedimento para lograr los objetivos de aprendizaje de la L2.<sup>8</sup>

### **Contexto**

La implementación del translanguaging ha sido llevada a cabo en la Institución Educativa Oficial – I.E.O. El Rodeo, ubicada en el barrio homónimo. Esta institución atiende a un promedio de 1100 estudiantes de las localidades de El Rodeo, Oasis de Terranova, Alamida, Ciudadela Las Flores y hasta zonas más lejanas como Bonanza, Paisaje de las Flores o Marbella.

Aunque está ubicada en medio de barrios que uno siempre suele escuchar que son “peligrosos” o que parecen “ghettos”, me he encontrado con una comunidad resiliente, cálida y fuerte. A pesar de los diversos desafíos que enfrentan a diario, especialmente los estudiantes, de manera constante demuestran una actitud positiva y una genuina disposición para aprender nuevos conocimientos, desarrollar habilidades y adquirir herramientas que les permitan transformar sus realidades y superarse personal y académicamente.

---

<sup>8</sup> Segunda lengua

Al llegar a la institución en 2022, posterior al periodo crítico de la pandemia, inicié mi primer año oficial de labores docentes. Cabe aclarar que, aunque la institución fue inaugurada inicialmente en 2020, su apertura se vio interrumpida pocos días después debido al cierre temporal por la emergencia sanitaria del COVID-19, y los estudiantes fueron enviados a sus hogares. Por ello, puede considerarse que la apertura formal y operativa de la institución se consolidó en 2022.

Más allá de la cuestión cronológica, mi llegada implicó enfrentar una serie de desafíos significativos que aún continúo abordando. Entre estos destacan la apatía, la falta de motivación, así como el miedo y la ansiedad manifestados por los estudiantes, factores que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje y requieren de estrategias pedagógicas reflexivas y sostenidas para ser superados. Esta experiencia me permitió comprender que la labor docente no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que también implica reconocer y atender las barreras emocionales y motivacionales de los estudiantes, para generar espacios de aprendizaje inclusivos, significativos y transformadores.

Al inicio de este proceso, muchos de mis estudiantes mostraban una desconexión con el idioma inglés, sintiendo que no representaba su identidad y futuro, frases como: ...*“Profe, es que yo soy el futuro de Colombia, y no de Estados Unidos”*... o ...*“Eso de qué me va a servir si yo de aquí no voy a salir”*... Debo decir que esas frases aún calan en las fibras más profundas de mi ser, produciendo un cierto escozor e incomodidad, y me he preguntado: ¿cómo puedo empezar a cambiar el chip? ¿Cuáles son las causas de que varios de mis estudiantes tengan este tipo de mentalidad? Siempre hay un porqué, una causa, algo que aflore esos sentimientos.

Con el tiempo, descubrí que estos sentimientos y sensaciones se han desarrollado y calado al punto de haber una especie de aberración con el idioma

extranjero; es la manera en que se les ha enseñado inglés a lo largo de su vida. Este problema no es reciente ni causado por la pandemia; viene de más atrás y está relacionado con que ven el inglés como algo inalcanzable: no se les ha brindado la oportunidad de tocarlo, sentirlo y vivirlo.

Es ahí donde ha comenzado un trabajo de prueba y error, reflexión e investigación. ¿Y aquí es donde usted, como lector, se debería estar preguntando: el “translanguaging”, ¿cómo entra aquí? Bueno, básicamente, como se mencionó anteriormente, es empezar a ver a los idiomas como un “todo” y no como simples códigos separados que se pueden cambiar como si fueran prendas de vestir; es darle la oportunidad al estudiante que empiece a crear sus conceptos, su historia, usando ambos idiomas, que la L1 (lengua nativa) sea la que apoye el proceso de andamiaje, mientras la L2 (segunda lengua) se adquiere, se contextualiza, se compara, se deconstruye, y así paulatinamente el estudiante podrá empezar a ganar la confianza y experticia para poder desenvolverse en ambos idiomas.

De este modo, mi práctica docente se basa en un enfoque de *translanguaging*, a partir del cual he desarrollado una metodología personal que integra diversas técnicas y estrategias, permitiendo a los estudiantes utilizar su repertorio lingüístico completo para facilitar el aprendizaje. Desde que incorporo de manera consciente el uso de la L1 en el proceso de andamiaje y creación de nuevos conocimientos hacia la L2, he notado que mis estudiantes tienen más confianza y seguridad.

## **Fundamentación**

### **1. Deconstruyendo el “bilingüismo” tradicional**

El campo investigativo en la educación bilingüe ha experimentado una serie de transformaciones a lo largo de las últimas décadas, pasando de modelos lingüísticos aislacionistas e incluso segregacionistas a enfoques más amigables, fluidos y dinámicos en comunidades bilingües y multilingües. Históricamente, la enseñanza de idiomas ha operado bajo lo que podría definirse como una “ideología

monolingüe” (Tian et al., 2020). Este enfoque postula que los idiomas son sistemas autónomos, independientes y cognitivamente segregados en la mente del hablante, similar a un componente susceptible de sustitución. Este enfoque, denominado “*perspectiva bilingüe fraccionada*”, justifica la separación estricta de los salones de clase. Cualquier mezcla o cruce se considera una interferencia o un problema que debe eliminarse (Lasagabaster & García, 2014).

Considerando la rigidez conceptual de donde surge el translanguaging como una teoría disruptiva y alejándose de ser un sinónimo más para *code-switching* “cambio de código”, el translanguaging reta la idea fundamental de que las personas bilingües operan con dos o más sistemas lingüísticos aislados. En cambio, sostiene que las personas que hablan varios idiomas tienen un solo repertorio de lenguaje, del cual toman los recursos que necesitan para comunicarse de forma estratégica y táctica, y así construir y negociar significados (Lewis et al., 2012).

Este cambio de punto de vista no es sólo terminológico, sino también profundamente epistemológico. Hace una redefinición sobre cómo es visto el hablante bilingüe, partiendo de que no es la suma de dos monolingües, sino un individuo con una competencia comunicativa compleja y unitaria que trasciende las fronteras artificiales de las lenguas.

## **2. Conceptualización del translanguaging: Repertorio integrado**

Alejándonos del concepto de *code-switching*, es importante definir qué es *translanguaging* y por qué resulta relevante aplicarlo en el contexto de Jamundí. Tomando como referencia experiencias como el caso de Gales<sup>9</sup>, aunque en Jamundí no exista otra lengua oficial aparte del español, es necesario considerar la presencia de comunidades indígenas cuya lengua es el *nasa yuwe* u otras, así como comunidades afrodescendientes que conservan jergas y vocabularios autóctonos.

---

<sup>9</sup> En Gales, se promueve el uso combinado del galés e inglés en el aula mediante *translanguaging*, con el fin de desarrollar competencias bilingües y preservar la lengua minoritaria como parte de la identidad cultural (Baker, 2011; Lewis et al., 2012).

Estos contextos lingüísticos reflejan precisamente los objetivos del *translanguaging*. Según Baker (2011, citado en Lewis et al., 2012), *translanguaging* es el proceso de crear significado, compartir experiencias y lograr una comprensión más profunda mediante el uso de dos idiomas.

Dentro del salón, los estudiantes tratan de maximizar el uso de todo su repertorio lingüístico; así, ambos idiomas son usados de manera estratégica, funcional y dinámica, mediando de forma organizada los procesos mentales que conllevan la comprensión, el habla, la lectoescritura y el aprendizaje. Este aspecto contextual del tipo de estudiantes que he enseñado en los últimos años hace que este concepto y su uso cobren más fuerza; de alguna forma, permitir que los estudiantes no solo perciban sus códigos lingüísticos de manera separada, sino que desde su cosmovisión y estilo de vida los apropien como un todo, por ejemplo: nasa yuwe, inglés, español o viceversa.

Además, es fundamental considerar estos aspectos en el contexto en el que me desempeño, ya que se ha buscado que los estudiantes perciban el inglés y el aprendizaje de idiomas como algo más que una simple asignatura del currículo escolar. Se pretende que se convierta en un estilo de vida, una herramienta adicional en su repertorio, que les permita enfrentar un mundo tan complejo y competitivo, sin perder su esencia ni sus raíces. De este modo, el inglés funciona como un puente que conecta su cultura con la de los demás.

Asimismo, promover e integrar el uso de ambos sistemas lingüísticos en uno solo, en lugar de verlos como independientes y aislados, podría brindar a los estudiantes la seguridad necesaria para expresar lo que sienten y desean comunicar, y para compartir sus ideas con confianza, validando su discurso. De esta manera, el uso de la L1<sup>10</sup> funciona como un apoyo mientras adquieren la L2<sup>11</sup> gradual y progresiva.

---

<sup>10</sup> Lengua nativa

<sup>11</sup> Segunda lengua / Lengua extranjera

El uso de *translanguaging* también implica una responsabilidad por parte del docente. No se trata de emplear la L1 únicamente como herramienta de traducción, evitando que los estudiantes se expongan al idioma o generando una dependencia excesiva de la L1 que limite la producción en la L2. Según Lasagabaster y García (2014), quienes se basan en los trabajos de García (2009a) y Van der Walt et al. (2001), el *translanguaging* debe emplearse de manera estratégica para reforzar conceptos o aclarar nociones relacionadas con la lección o actividad que se va a desarrollar. Como profesor de idiomas, es fundamental usarlo de forma consciente para maximizar la comprensión sin disminuir la práctica activa del segundo idioma.

Por otra parte, y mostrando una perspectiva más conservadora, las variaciones lingüísticas de un individuo usualmente son percibidas con un déficit que hay que “erradicar”. Dichas variaciones se consideraban como una “interferencia” de su lengua materna, la cual les impedía adquirir y usar la L2 de manera más efectiva (Canagarajah, 2011). Evaluar a las personas que hablan varios idiomas usando los mismos estándares que se aplican a quienes solo hablan uno es un error. Esto distorsiona cómo se entiende su capacidad de comunicación y su conocimiento de diferentes idiomas. Este error se llama “falacia comparativa” (Cook, 1999, citado en Canagarajah, 2011).

Lo anterior permite profundizar en un objetivo central: no se debería estigmatizar a las personas bilingües y multilingües por utilizar todo su repertorio lingüístico. Por el contrario, esto constituye un logro comunicativo, ya que los seres humanos siempre buscan estrategias para expresar significado. En el aprendizaje de un idioma, como el inglés, cuando no disponemos de la palabra o expresión exacta en la L2, recurrimos a la L1 para compensar y negociar el significado, integrando ambos idiomas de manera estratégica. Este proceso, que se enmarca dentro del enfoque de *translanguaging*, permite desarrollar de manera simultánea todas las competencias lingüísticas básicas, favoreciendo una comprensión y producción más efectivas.

### 3. Translanguaging como acto político: inclusión, diversidad y justicia social

Ahora bien, es crucial comprender y recalcar la profunda conexión que hay entre el translanguaging, la identidad, la inclusión y la justicia social. Esto va más allá de la aplicación meramente pedagógica de permitir que los estudiantes usen todo su repertorio lingüístico. García (2020), basándose en Flores (2014), postula que el translanguaging debe ser entendido como un “acto político” (p. 12). Según su perspectiva, su uso debe ir más allá de lo pedagógico. Debe verse como una “herramienta” para empoderar a las comunidades apartadas o marginalizadas.

Este proceso busca revertir la minoritización y las desigualdades estructurales que enfrentan los estudiantes de comunidades subyugadas, en particular las comunidades afro, desplazados e indígenas en el contexto colombiano. Esta perspectiva pone de manifiesto una contradicción histórica: las mismas prácticas que el translanguaging valora y promueve han sido utilizadas como instrumentos de marginalización, siendo descalificadas como una “mezcla de idiomas” ilegítima. Por lo tanto, veo, me instruyo y uso el translanguaging para empoderar a mis estudiantes a través del uso de la L2, que su voz en cualquier idioma tiene un peso enorme, y que sus ideas, costumbres, cultura e historia merecen ser compartidos y escuchados.

Para comprender mejor la importancia de validar la identidad y las prácticas lingüísticas de los estudiantes —especialmente en relación con la justicia social—, es necesario replantear las formas en que se les evalúa. Con frecuencia, los modelos de evaluación tradicionales, principalmente de tipo sumativo, perpetúan las desigualdades y mantienen a las minorías en situación de desventaja. En este sentido, el trabajo de Kabuto (2022) propone una alternativa metodológica concreta mediante los *Perfiles Biográficos de Bi-alfabetización* (BBP), definidos como una “herramienta de evaluación culturalmente relevante diseñada para documentar cómo un lector bilingüe construye significado” (Kabuto, 2022, p. 19). Este enfoque

se centra en el proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo, y no únicamente en el producto final —como podría ser la prueba Saber 11 (ICFES)—, la cual sigue siendo determinante para acceder a la educación superior.

Esta reflexión resulta especialmente pertinente en el contexto jamundino, donde las políticas de bilingüismo históricamente se han apoyado en enfoques que marginaron el uso de las lenguas maternas, limitando así un aprendizaje más profundo y significativo. En contraposición, el BBP se erige como una forma de resistencia al acto político que denuncian García (2020) y Flores (2014), al reconocer el valor del repertorio lingüístico completo del estudiante. Si la marginalización comienza con evaluaciones que ignoran o penalizan las prácticas translingües, el BBP representa precisamente lo contrario: una evaluación que valida, integra y empodera dichas prácticas.

En coherencia con este enfoque, este documento valora y analiza el repertorio lingüístico completo del estudiante como un recurso pedagógico y un activo para el aprendizaje. De este modo, la evaluación deja de ser un mecanismo de exclusión y marginalización para transformarse en una herramienta de construcción de identidad, reconocimiento y empoderamiento de los estudiantes bilingües.

#### **4. Reconfigurando la enseñanza del inglés (TESOL)**

La enseñanza del inglés en el nuevo siglo ha experimentado transformaciones significativas. En este contexto, resulta pertinente el planteamiento de Li Wei (2018a, como se citó en Tian et al., 2020), quien denomina este momento histórico como la era del *post-multilingüismo*. Este nuevo paradigma evidencia cómo las fronteras entre los idiomas se están desdibujando, lo que repercute directamente en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera TESOL<sup>12</sup>. Esta perspectiva no es meramente descriptiva, sino que

---

<sup>12</sup> Teaching English to Speakers of Other Languages

implica una postura crítica frente a los modelos tradicionales. En esa línea, Flores y Rosa (2015, como se citó en Tian et al., 2020, p. 2) buscan “desmantelar las ideas que privilegian el monolingüismo y el bilingüismo de élite”, proponiendo una visión más inclusiva y realista de las prácticas lingüísticas contemporáneas.

Por el contrario, esta bienvenida a esta nueva “fluidez lingüística” coexiste con una realidad bastante compleja, la realidad innegable de la hegemonía global del inglés estandarizado. A pesar de que estos procesos cada vez se encaminan hacia la diversidad y la inclusión, aún hoy persisten desequilibrios de poder en las diferentes “zonas de contacto” (Pratt, 1999, como se citó en Tian et al., 2020). Es por esto por lo que el *translanguaging* no solo debe ser visto como una pedagogía más, sino como una herramienta de apoyo crítica que nos permitirá navegar y desafiar estas tensiones en nuestros salones de clase.

Finalmente, todo esto se tiene que aterrizar al contexto jamundeco. Estudiantes que aún hoy perciben el inglés como algo “inalcanzable” que solo las élites o personas de mayores recursos se pueden permitir, concepciones tales como “¿para qué voy a aprender ‘eso’ si yo de aquí no voy a salir?” o “yo soy el futuro de Colombia, no de Estados Unidos”, nos muestran cuán arraigado está que el inglés no se percibe desde una globalidad, sino una individualidad a la cual solo unos pocos afortunados pueden acceder.

De esta manera, el *translanguaging* se presenta como una oportunidad para transformar esas concepciones arraigadas sobre el aprendizaje de idiomas. A través de este enfoque, los estudiantes pueden sentirse incluidos y acompañados en su proceso, perdiendo poco a poco el miedo y modificando su manera de ver el inglés. Claro está, no es un camino sencillo. Reconfigurar las percepciones sobre la lengua es un reto constante que enfrente a diario en el aula; sin embargo, es posible. Los cambios comienzan a notarse en la medida en que los estudiantes se empoderan y descubren que los idiomas no son una barrera, sino un medio para compartir sus ideas, ideales, costumbres y valores con el mundo.

## **Análisis e interpretación - Tensión entre la norma y el repertorio integrado de los estudiantes**

En una clase de grado 10°, tuve un estudiante perteneciente a la comunidad Emberá. Aunque su primera lengua no era el español, tenía un destacado nivel en este idioma y se esforzaba por sobresalir en inglés. Una vez, sin que yo conociera sobre el translanguaging, le pedí que pusiera en español unas frases con las que estábamos trabajando en presente continuo y me mostrara el contraste. Le expliqué cómo funcionaba el *present continuous* y le pregunté: "¿Cómo dirías estas frases en tu idioma?". Cuando termines, las compartes con nosotros. Aunque estaba nervioso al principio, quizás pensando que sus compañeros se burlarían o algo, lo que pasó fue lo contrario: despertar una admiración y apreciación por su cultura, su lengua y de cómo la lengua moldeó su cosmovisión de vida.

En un primer momento, llegué a cuestionar mi propia decisión. Mi formación siempre había estado guiada por enfoques monolingües, bajo la premisa de que el inglés debía ser el eje central de la clase. Sin embargo, permitir el uso de la L1 (emberá) y la L2 (español) para enseñar la L3 (inglés) fue, quizás, un acto inconsciente que nació de la necesidad de establecer vínculos, crear nuevos significados y reconocer el valor del idioma del otro. Al hacerlo, comprendí que apoyarse en las lenguas de base podía potenciar el aprendizaje del inglés. Esta experiencia, en el fondo, representó un esfuerzo por superar lo que Cook (1999, como se citó en Canagarajah, 2011) denomina la '*falacia comparativa*', es decir, la tendencia a juzgar la competencia multilingüe desde un estándar puramente bilingüe.

En definitiva, la teoría del translanguaging pasó de ser un concepto para integrarse como una herramienta pedagógica. Demostrar que, a pesar de las directrices del Ministerio de Educación, la Secretaría de Educación Municipal y el currículo escolar, es necesario hacer adaptaciones para promover un ambiente inclusivo y participativo entre los estudiantes. La lección es clara: el uso del español u otra lengua vehicular debe funcionar como un puente lingüístico que conecte, en

lugar de separar, rompiendo con la práctica de concebir los idiomas como sistemas cerrados e independientes.

## **Resultados**

El resultado más importante de usar una enseñanza que se enfoque en el multilingüismo y el translanguaging no fue, como se pensaba al principio, el aumento en la fluidez del idioma. Esto lleva tiempo, especialmente cuando se busca cambiar la forma de pensar y ver el idioma. El impacto más profundo que he notado, y en considerable medida imprevisto, fue la transformación de su identidad como aprendices de idiomas al validar todo el repertorio lingüístico completo.

Poco a poco, frases como ‘¿para qué aprender ‘eso’ si yo de aquí no voy a salir?’ empiezan a perder fuerza y, en considerable medida, el resultado no fue cuantitativo, sino cualitativo: los estudiantes comenzaron a notar que el inglés estaba al alcance de todos y no como un sistema ajeno y de élite. Es en este cambio, la esencia, la manifestación práctica del ‘acto político’ que postulan García (2020) y Flores (2014); el resultado no fue solo aprender inglés, sino revertir un proceso de automatización y darles la confianza que quizás hace mucho les haya sido arrebatada, y finalmente por esto, revertir procesos de automatización y darles la confianza para que su voz, en cualquier idioma, merezca ser escuchada.

## **Lecciones aprendidas**

La lección más crucial que he aprendido a lo largo de esta experiencia es que, como educadores de un contexto tan diverso como lo es Jamundí, nuestro primer paso no es el simple hecho de enseñar inglés, sino de comenzar a deconstruir nuestras propias ideas de lo que signifique ser “bilingüe” en estos tiempos.

Pude comprender que la separación de los idiomas estaba, sin saberlo, construyendo una perspectiva bilingüe fraccionada (Lasaganaster & Gacia 2014) que invisibilizaba la riqueza lingüística de mis estudiantes.

La valiosa lección es que una pedagogía verdaderamente inclusiva no trata de buscar el mundo para los estudiantes a través del inglés, sino de permitir que estos muestren su mundo al resto por medio de todas las lenguas. Finalmente, este trabajo podría contribuir a la mejora de las prácticas docentes al proponer una política educativa municipal, al proponer que cualquier política de bilingüismo en Jamundí debe partir no de un ideal monolingüe, sino de la realidad multilingüe y translingüe de nuestras aulas.

Teaching Improve Discover Assessment Study  
Education Knowledge Teaching Learning Discover  
Learning Study Assessment Education Knowledge  
ve Teaching Improve Discover Assessment Study  
nal Improve Discover Learning Teaching Teaching

## Referencias

- Canagarajah, S. (2011). *Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy*. *Applied Linguistics Review*, 2(1), 1-28. <https://doi.org/10.1515/9783110239331.1>
- Kabuto, B. (2022). *Becoming bilingual readers: Identity, translanguaging, and biographic biliteracy profiles*. Routledge.
- Lasagabaster, D., & García, O. (2014). *Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school / Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela*. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 26(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.973671>
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). *Translanguaging: developing its conceptualization and contextualization*. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655-670. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718490>
- Panagiotopoulou, J. A., Rosen, L., & Strzykala, J. (Eds.). (2020). *Inclusion, education, and translanguaging: How to promote social justice in (teacher) education?* Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28128-1>
- Tian, Z., Aghai, L., Sayer, P., & Schissel, J. L. (Eds.). (2020). *Envisioning TESOL through a translanguaging lens: Global perspectives*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-47031-9>



**Sandra Jeraldine Gómez Z.**

Hello, my name is Jeraldine. I am passionate about literature, art, and writing. For over ten years, I have worked as a foreign language teacher, and I am a firm believer that education is the path to discovering the routes we need to build a better society, a world at peace and a freedom without conditions. I believe that English opens doors to new opportunities, allowing us to connect with different cultures and see the world through a broader, richer perspective.

# DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL INGLÉS A TRAVÉS DEL PLAN INSTITUCIONAL DE BILINGÜISMO EN ESTUDIANTES DE BÁSICA SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA COMERCIAL LITECOM

Autora: Gómez Zambrano, Sandra Jeraldine  
Docente I.E.O. Técnica Comercial LITECOM

## Resumen

Este estudio describe la implementación del Plan Institucional de Bilingüismo en la Institución Educativa Técnica Comercial LITECOM, orientado al fortalecimiento de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes de básica secundaria. A partir del análisis de prácticas pedagógicas y resultados académicos, se identifica que el enfoque comunicativo, junto con estrategias activas e integradoras, promueve avances significativos en comprensión y producción oral y escrita. El artículo resalta la importancia del trabajo colaborativo docente, la contextualización del aprendizaje y el uso de herramientas tecnológicas. Se concluye que el plan representa una experiencia institucional replicable que contribuye a una enseñanza del inglés más pertinente y transformadora.

**Palabras clave:** Competencia comunicativa; bilingüismo institucional; enseñanza del inglés; estrategias pedagógicas; educación secundaria.

## Abstract

This study describes the implementation of the Institutional Bilingualism Plan at LITECOM Technical Commercial School, aimed at strengthening English communicative competence among lower secondary students. Through the analysis of pedagogical practices and academic results, the study identifies that a communicative approach combined with active, integrative strategies fosters significant progress in comprehension and oral and written production. It emphasizes collaborative teaching, contextualized learning, and the use of

technological tools. The article concludes that the plan represents a replicable institutional experience that contributes to more relevant and transformative English teaching.

**Keywords:** Communicative competence; institutional bilingualism; English teaching; pedagogical strategies; secondary education.

### **Reseña de la experiencia**

Las políticas educativas en Colombia apuestan por la adquisición de una lengua extranjera con el propósito de incrementar la participación activa de todos los ciudadanos en un mundo más globalizado, (MEN, 2019). Por lo tanto, el Plan Nacional de Bilingüismo insta en el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés para coadyuvar el objetivo mencionado.

En esta perspectiva, desde la mesa de Bilingüismo de la Secretaría de Educación de Jamundí, se ha venido promoviendo la construcción y mejoramiento de los planes institucionales de bilingüismo; en consecuencia, se consolida la necesidad de trabajar en la construcción del Plan Institucional de Bilingüismo para desarrollar la competencia comunicativa del inglés en la Institución Educativa Comercial LITECOM, para este cometido, se trazaron los siguientes objetivos.

Objetivo General:

Desarrollar la competencia comunicativa del inglés a través del Plan Institucional de Bilingüismo en estudiantes de Básica Secundaria de la Institución Educativa Comercial LITECOM.

Objetivos específicos:

- Identificar los avances, logros y desarrollos curriculares de la institución en relación con el plan institucional de bilingüismo.
- Estructurar la propuesta del Plan Institucional de Bilingüismo en la Institución Educativa Técnica Comercial - LITECOM.

- Socializar y discutir la propuesta con la comunidad educativa LITECOM.
- Adoptar y hacer seguimiento a la propuesta del plan institucional de bilingüismo en la Institución Educativa Técnica Comercial - LITECOM.

En este discurrir, la presente propuesta describe la fundamentación teórica, el contexto y la metodología planteada para la consecución y cumplimiento de los objetivos propuestos. Es preciso, mencionar que los resultados y avances se están ejecutando desde el seguimiento a la implementación del Plan Institucional de Bilingüismo.

### **Fundamentación teórica**

Con el objetivo de identificar los fundamentos teóricos que subyacen del diagnóstico inicial para el Plan Institucional de Bilingüismo, se abordarán unos lineamientos generales frente a la adquisición de la segunda lengua en estudiantes de Básica Secundaria y modelos de Educación Bilingüe. Asimismo, se plantean brevemente, algunas teorías sobre plan nacional de bilingüismo en Colombia desde las que se asimila el asunto.

### **Adquisición de una Segunda Lengua**

La adquisición de una segunda lengua ofrece un amplio panorama teórico. Para este estudio, nos centramos en las cuestiones epistemológicas de Krashen (1988) y la teoría de la interacción de Long (1996), atendiendo a sus componentes didácticos y pedagógicos que intentan acercar a los docentes a comprender los procesos cognitivos del aprendizaje de una segunda lengua.

Krashen, (1987) da cuenta de los atisbos epistemológicos de la adquisición como un proceso intuitivo y subconsciente de la construcción de una lengua, y del aprendizaje como consciente donde los aprendices enfocan su atención a las reglas para darle interpretación y uso. Por lo tanto, a partir de este campo de enunciación, se contempla el enfoque metacognitivo desde el filtro afectivo, que responde a los ambientes de aprendizaje que garantizan un aprendizaje armónico en consecuencia

de las estrategias pedagógicas desarrolladas durante la clase, con el objetivo de que el estudiante establezca una relación segura con el contacto de la segunda lengua, (Krashen, 1987).

En esta perspectiva, el aprendizaje de una segunda lengua determina el input de la información necesaria para comprender las reglas y los modelos que se adopten para enseñar una lengua extranjera en específicos contextos (Krashen, 1988). Esta visión orienta la selección de actividades y materiales didácticos por parte del docente, de manera que respondan a las necesidades de los estudiantes y favorezcan un aprendizaje significativo. En este orden, el contacto con la lengua extranjera en relación al cuadro habilidades comunicativas; listening, speaking, writing and reading deben ser permanentes y deben estar en relación por encima de su nivel, lo que Ausubel (1983) denomina escalonamiento: realizar actividades que exijan avanzar y desacomodar lo aprendido.

Por el contrario, Long (1996) determina que no solo el aprendizaje de una segunda lengua se guía sólo con el input: este necesita también de la interacción del aprendiz con sus compañeros, docentes y hablantes nativos que impulsan el uso más generativo de la segunda lengua. Por lo tanto, en estas dinámicas el estudiante puede codificar el input de acuerdo con sus dudas en la pronunciación, gramática y usos fonéticos. Es decir, le permite, superar los aspectos pragmáticos y semánticos de la segunda lengua en su uso comunicativo.

### **Contexto Institucional**

La Institución Educativa Técnica Comercial LITECOM está adscrita a la Secretaría de Educación de Jamundí. Se encuentra ubicada en la zona urbana del municipio; la sede principal se encuentra en la zona central del municipio de Jamundí, la cual abarca los sectores de comercio, servicios y en menor proporción viviendas residenciales. Los estratos socioeconómicos predominantes en la zona son mayoritariamente uno y dos, y un poco menos el estrato 3.

La población estudiantil, procede de la zona Urbana en un 83% y de la zona rural en un 17%. Por otra parte, solo en un 10% se rodean de hogares conformados por el padre, la madre y los hermanos; un alto porcentaje de estudiantes proviene de hogares o familias monoparentales, con la madre como cabeza de hogar, otros con el padre o los abuelos y en algunos casos al cuidado de otras personas, puesto que algunos padres han viajado al exterior (PEI, 2024).

Asimismo, dentro de la Misión de la Institución Educativa Técnica Comercial LITECOM se indica:

Desde una concepción etnoeducativa pretendemos formar integralmente bachilleres técnico-comerciales idóneos para ingresar a la educación superior. Individuos educados en los derechos y valores humanos, competentes en el uso de las TIC y el manejo de la segunda lengua; personas que, educadas en el pensamiento crítico, la sensibilidad socioambiental y el espíritu emprendedor, sean capaces de construir sus proyectos de vida, practicando ciudadanía activa y comprometida (PEI, 2024).

Por consiguiente, esta insta por la promoción de la adquisición de una segunda lengua, lo cual constituye uno de los principios y focos institucionales. En los últimos años, se han desarrollado nuevas estrategias que buscan motivar a los estudiantes a aprender un idioma extranjero, no sólo como parte de la asignatura de inglés, sino también como una visión hacia el futuro, facilitando oportunidades académicas y laborales, incluyendo becas de estudio y desarrollo profesional.

Por otra parte, el área de inglés la integran seis docentes: tres docentes de la jornada de la mañana y tres docentes de la jornada de la tarde; dentro de las actividades institucionales, se cuenta con una hora semanal para reunión de área, tiempo que se aprovecha para la actualización curricular de los planes de área, aula y el Plan Institucional de Bilingüismo. En este ejercicio, se han determinado tareas para avanzar en los documentos institucionales.

## **Análisis e interpretación**

A partir de los objetivos específicos planteados, se hace un análisis de los avances y resultados esperados en la construcción e implementación del Plan Institucional de Bilingüismo. A continuación, se describen los resultados para cada objetivo:

### ***Identificar los avances, logros y desarrollos curriculares de la institución en relación con el plan institucional de bilingüismo***

En el proceso de revisión y análisis de los avances del plan institucional de bilingüismo, la institución ha consolidado un ejercicio sistemático desde el área de inglés, a través de reuniones periódicas en las que se organizan y revisan los ejes de fortalecimiento. Este trabajo colaborativo ha permitido reconocer progresos en la incorporación de prácticas pedagógicas que integran el enfoque bilingüe e intercultural, así como en el uso de recursos educativos que enriquecen la enseñanza de la segunda lengua. De igual manera, se han identificado logros en la articulación de los proyectos de vida de los estudiantes con el aprendizaje del inglés, lo que ha generado un impacto positivo en su proyección académica y laboral.

Asimismo, se evidencia un avance en la gestión curricular, lo cual ha favorecido la construcción de un plan de estudios más coherente con las metas institucionales de bilingüismo. La participación activa de la fuerza docente ha sido fundamental, ya que se han propiciado procesos de capacitación y reflexión que fortalecen la cultura de mejoramiento continuo. Estos elementos han permitido visibilizar desarrollos significativos en la ruta hacia una educación bilingüe de mayor calidad y pertinencia para la comunidad educativa.

### ***Estructurar la propuesta del plan institucional de bilingüismo en la Institución Educativa Técnica Comercial LITECOM***

La propuesta se ha venido consolidando a través de un proceso participativo en el que se dividen responsabilidades entre grupos de trabajo. Cada equipo se

enfoca en uno de los ejes de fortalecimiento, se definen actividades, metodologías, recursos, responsables y cronogramas de ejecución. Este ejercicio ha garantizado que la propuesta sea coherente, viable y ajustada a las necesidades de la institución y de sus estudiantes. El plan se concibe no como un documento estático, sino como una estrategia dinámica y articulada al proyecto educativo institucional.

De manera paralela, la propuesta incorpora la gestión de alianzas estratégicas con instituciones externas, ampliando así las posibilidades de apoyo académico, cultural y técnico. El propósito central es estructurar un plan con impacto medible, que promueva la interculturalidad, fortalezca la identidad institucional y genere productos concretos que contribuyan a la formación de los estudiantes. En este sentido, el plan se convierte en una herramienta clave para la transformación educativa y el fortalecimiento del bilingüismo en la comunidad Litecom.

### ***Socializar y discutir la propuesta con la comunidad educativa LITECOM***

La socialización constituye un componente esencial del proceso, pues permite que todos los actores de la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes y familias) conozcan en detalle la propuesta, sus alcances y los beneficios esperados. A través de reuniones, talleres y espacios de diálogo, se busca que los participantes puedan expresar sus inquietudes, realizar aportes y contribuir a la consolidación del plan. Este ejercicio participativo fortalece la apropiación, la legitimidad y el sentido de pertenencia hacia el proyecto.

Adicionalmente, la discusión abierta de la propuesta facilita la identificación de expectativas, fortalezas y posibles resistencias, lo cual favorece la construcción colectiva de soluciones. De esta forma, la comunidad educativa se convierte en protagonista de la transformación, asegurando que el plan institucional de bilingüismo cuente con el respaldo necesario para su implementación exitosa. La socialización refuerza, además, la transparencia en la gestión y contribuye al fortalecimiento de la cultura institucional de mejoramiento continuo.

***Adoptar y hacer seguimiento a la propuesta del Plan Institucional de Bilingüismo en la Institución Educativa Técnica Comercial LITECOM***

La adopción del plan supone su formalización dentro de la gestión institucional, integrándolo en los planes de área, los proyectos transversales y la planeación académica general. En este marco, se han definido responsables, recursos y cronogramas, lo cual permite una implementación organizada y coherente. Esta etapa refleja el compromiso de la institución por llevar a la práctica las acciones diseñadas, con el fin de fortalecer la enseñanza del inglés y el enfoque intercultural.

De igual manera, se ha proyectado un proceso de seguimiento sistemático que garantice la evaluación de los avances, la identificación de dificultades y la adaptación de las estrategias cuando sea necesario. Este monitoreo constante asegura que el plan no se quede en una intención declarativa, sino que se convierta en una realidad visible en el quehacer pedagógico. Por tanto, a través del seguimiento se fortalece la rendición de cuentas, el reconocimiento de logros y la motivación de la comunidad educativa. Así, la adopción y evaluación continua del plan consolidan un camino hacia la sostenibilidad del bilingüismo en la institución.

Así las cosas, se presenta un resumen de los avances de la propuesta para cada eje de Fortalecimiento del Plan Institucional de Bilingüismo.

**Tabla 1.** Resumen de avances de la propuesta según los ejes de fortalecimiento del Plan Institucional de Bilingüismo

<b>Eje de fortalecimiento</b>	<b>Avances</b>
<b>Ambiente bilingüe e intercultural</b>	Promoción del uso del inglés en espacios cotidianos. Actividades culturales y celebraciones con enfoque intercultural.
<b>Uso de recursos educativos</b>	Implementación de material digital y físico. Uso de plataformas interactivas.
<b>Gestión curricular</b>	Articulación del inglés con el currículo institucional. Diseño de mallas y planes de aula actualizados.
<b>Gestión de alianzas y proyectos de vida</b>	Convenios con instituciones externas. Proyectos que vinculan el inglés con metas profesionales.
<b>Fuerza docente</b>	Capacitaciones continuas. Participación en talleres y diplomados.
<b>Cultura de mejoramiento continuo</b>	Evaluaciones periódicas. Ajustes según resultados e innovaciones.

## **Resultados - Propuesta de Intervención**

### ***Resultados***

El proceso de diagnóstico institucional permitió identificar avances significativos en la consolidación de un ambiente bilingüe e intercultural. Se evidenció la incorporación progresiva del inglés en actividades académicas y extracurriculares, así como la integración de prácticas que promueven la interculturalidad. Además, se ha fortalecido la gestión curricular mediante la actualización de planes de área y la alineación con los objetivos institucionales, lo que refleja un compromiso por vincular el bilingüismo con el proyecto educativo de la institución.

En esta perspectiva, dentro de las acciones de fuerza docente los maestros han participado en espacios de formación continua, capacitaciones y diplomados que les han permitido fortalecer sus competencias lingüísticas y pedagógicas. Igualmente, el uso de recursos educativos, tanto digitales como físicos, ha favorecido la innovación en las prácticas de enseñanza, lo que incide positivamente en la motivación y aprendizaje de los estudiantes.

En el ámbito de la gestión de alianzas y proyectos de vida, se han establecido vínculos con instituciones externas que apoyan la implementación del inglés como herramienta para el futuro académico y laboral de los estudiantes. Esto ha contribuido a generar una visión más amplia sobre el impacto del bilingüismo en el desarrollo personal y profesional. Asimismo, se reconoce una cultura de mejoramiento continuo en la institución, sustentada en evaluaciones periódicas y en el ajuste de estrategias a partir de los resultados obtenidos.

### ***Propuesta de intervención***

La propuesta de intervención se fundamenta en estructurar un Plan Institucional de Bilingüismo que integre de manera coherente los ejes de fortalecimiento identificados. Este plan busca no solo consolidar las prácticas ya

implementadas, sino también proyectar la institución hacia una formación más integral, en la que el inglés sea una herramienta para la construcción de ciudadanía global, la inclusión y la interculturalidad. La intervención contempla la sistematización de experiencias, el diseño de rutas de mejora continua y la creación de espacios de participación activa de la comunidad educativa.

De esta manera, la propuesta plantea la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras, el fortalecimiento de la capacitación docente, la gestión de nuevas alianzas estratégicas y la incorporación de recursos tecnológicos de vanguardia. Se proyecta también un proceso permanente de seguimiento y evaluación que permita ajustar las acciones a las necesidades emergentes de la comunidad educativa. En síntesis, la intervención se concibe como un camino hacia la sostenibilidad del plan institucional de bilingüismo, garantizando que sus logros impacten de manera significativa en la formación de los estudiantes y en la proyección institucional a nivel local, nacional e internacional.

### **Lecciones Aprendidas**

El análisis de los avances permitió constatar logros previos en la enseñanza del inglés, pero también puso de manifiesto vacíos en la coherencia curricular y en la integración del bilingüismo con los proyectos de vida de los estudiantes (García, 2021). Esta mirada integral resultó fundamental para orientar la propuesta hacia objetivos más pertinentes y sostenibles.

Asimismo, la importancia del trabajo colaborativo y la construcción colectiva evidenció que los procesos educativos alcanzan mayor legitimidad cuando se articulan las voces de directivos, docentes, estudiantes y familias (Johnson y Swain, 2019). El bilingüismo, en este sentido, se consolidó no solo como una meta institucional, sino también como un proyecto compartido. La formación docente se consolidó como aprendizaje esencial; la experiencia mostró que el fortalecimiento del capital humano docente impacta directamente en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las capacitaciones, talleres y las reuniones de la mesa de

bilingüismo municipal contribuyeron no solo a mejorar las competencias lingüísticas, sino también a generar confianza, innovación pedagógica y compromiso profesional (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

Finalmente, se consolidó la comprensión de que el bilingüismo es un proceso dinámico que requiere evaluación constante y ajustes periódicos. El desarrollo de una cultura de mejoramiento continuo, basada en la retroalimentación y el seguimiento, garantizó la pertinencia y sostenibilidad del plan, evitando que se convirtiera en una estrategia estática o descontextualizada (Fullan, 2016).

Finalmente, la experiencia del Plan Institucional de Bilingüismo en la Institución Educativa Técnica Comercial LITECOM reafirma que la transformación educativa es posible cuando se articula la planeación estratégica con la participación activa de la comunidad. Los resultados obtenidos muestran que el bilingüismo no solo potencia las competencias comunicativas en inglés, sino que también promueve la interculturalidad, fortalece la identidad institucional y amplía las oportunidades para los estudiantes en un mundo globalizado.

Este proceso deja como legado la convicción de que el bilingüismo debe ser entendido como una apuesta integral, donde la formación docente, la innovación pedagógica, la gestión de alianzas y la evaluación permanente constituyen los pilares de su sostenibilidad. De esta manera, la institución se posiciona como un referente en la implementación de proyectos educativos de impacto, que trascienden el aula y generan transformaciones significativas en la vida de sus estudiantes y en la comunidad educativa en general.

## Referencias

- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10.
- Cummins, J. (2022). *Language, power and pedagogy*. Multilingual Matters.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- García, O. (2021). *Bilingual education in the 21st century*. Wiley-Blackwell.
- Johnson, R., & Swain, M. (2019). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall.
- Krashen, S. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall.
- Long, M. (1996). *Problems in second language acquisition*. Routledge.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016) *Lineamientos Estándar para Proyectos de Fortalecimiento del inglés*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2022) *Orientaciones para los planes institucionales de bilingüismo: español-inglés en establecimientos educativos oficiales*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2020). *Lineamientos de formación docente en lenguas extranjeras*. MEN.
- PEI, 2024. *Proyecto Educativa Institucional de la Institución Educativa Técnica Comercial LITECOM*.



Teaching Improve Discover Assessment Study  
Education Knowledge Teaching Learning Discover  
Learning Study Assessment Education Knowledge  
ve Teaching Improve Discover Assessment Study  
and Improve Discover Learning Teaching Teaching

# LA ANSIEDAD FONÉTICA: UNA REVISIÓN SOBRE LOS DESAFÍOS EMOCIONALES DE LOS PROFESORES NO NATIVOS DE PRIMARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL RODEO AL ENSEÑAR LA PRONUNCIACIÓN

Autor: Díaz, Martín Humberto

Docente I.E.O. El Rodeo

## Resumen

El artículo presenta una revisión reflexiva sobre la ansiedad fonética en la enseñanza de la pronunciación del inglés por parte de docentes no nativos en educación primaria. Basado en experiencias vividas en la I.E.O. El Rodeo, se analiza cómo el miedo al error, la autoexigencia y la percepción de competencia lingüística inciden en la práctica docente y en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde una perspectiva afectiva y sociolingüística, se reconoce la necesidad de formar docentes emocionalmente resilientes y conscientes de su identidad lingüística. Se proponen estrategias de apoyo, coenseñanza y desarrollo profesional continuo para reducir la ansiedad y fortalecer la confianza comunicativa del profesorado.

**Palabras clave:** Ansiedad fonética; enseñanza de la pronunciación; docentes no nativos; emociones en el aula; formación docente.

## Abstract

This article presents a reflective review of phonetic anxiety in English pronunciation teaching among non-native primary teachers. Drawing on experiences at I.E.O. El Rodeo, it analyzes how fear of error, self-demand, and perceived linguistic competence affect teaching practice and the quality of the learning process. From affective and sociolinguistic perspectives, it highlights the need to develop emotionally resilient teachers aware of their linguistic identity. The study proposes support strategies, co-teaching, and ongoing professional development to reduce anxiety and strengthen teachers' communicative confidence.

**Keywords:** Phonetic anxiety; pronunciation teaching; non-native teachers; classroom emotions; teacher training.

## Introducción

Este escrito surge como parte de mi maestría en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la Universidad ICESI<sup>13</sup>. Su propósito es analizar las percepciones de la interacción oral de los docentes de primaria no nativos (NNEST<sup>14</sup>) y el impacto que estas generan en la enseñanza de la pronunciación en inglés como lengua extranjera en la Institución Educativa Oficial El Rodeo, en Jamundí, Valle del Cauca.

Uno de los principales motivos que impulsaron esta investigación fue observar cómo mis compañeros de primaria, a pesar de no contar con un nivel de competencia óptimo en inglés ni con formación especializada, deben impartir esta asignatura debido a las directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN). En su esfuerzo por cumplir con este desafío, con frecuencia recurren a mí en busca de orientación y apoyo. Dicha situación me llevó a cuestionar cómo se enfrentan emocionalmente a la enseñanza del inglés y cómo estas emociones influyen en su desempeño y en el proceso de enseñanza, especialmente en la interacción oral (*speaking-pronunciation*).

El estudio se centra en la teoría del análisis de errores y el lenguaje contrastivo para investigar si los errores en la enseñanza de la pronunciación (*induced-errors*) muestran patrones sistemáticos en los niveles de primaria que se van a evaluar. Con ello, no se busca comprender sus percepciones, sino también aportar insumos para la mejora de la enseñanza del inglés en este contexto.

---

<sup>13</sup> M.A. TEFL TESIS: Este artículo presenta avances de la tesis de Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera desarrollada en la Universidad Icesi, aún en proceso de elaboración.

<sup>14</sup> Non-native English-Speaking Teachers

## Contexto

Esta experiencia que relato tuvo lugar en la I.E.O.<sup>15</sup> El Rodeo, ubicada en el barrio homónimo, en la zona de expansión sur del municipio de Jamundí, Valle del Cauca. Siendo una de las instituciones educativas más nuevas del municipio, hemos experimentado muchos cambios y retos a lo largo de estos cinco años, de los cuales he sido testigo durante los últimos tres, desde mi incorporación a la planta docente en el año 2022.

Esta institución está en una zona vulnerable, a menudo relacionada con problemas de pandillas, tráfico de drogas y fronteras invisibles; ofrece educación desde preescolar hasta undécimo grado y también clases los sábados para adultos. A pesar de las situaciones anteriormente mencionadas, esta institución cuenta con una comunidad educativa resiliente que, a pesar de las distintas circunstancias, siempre da lo mejor de sí en todo lo que se propone. La institución ha evidenciado el desarrollo de talentos en diversas áreas como el deporte y el arte. Estos son el corazón de la IEO, los cuales han sido promovidos mediante el compromiso docente por generar transformaciones positivas en las comunidades aledañas de los barrios El Rodeo, Oasis de Terranova, Alamadina, Ciudadela del Viento, entre otros.

Con todo lo anterior, en esta comunidad diversa, que acoge población afrodescendiente, indígena y migrante, se hace evidente la relevancia del enfoque etnoeducativo institucional. Aunque varios procesos para consolidar este reconocimiento aún se encuentran en construcción, la población escolar, en su esencia, refleja un sentido de pertenencia y aprecio por sus raíces étnicas, culturales y tradiciones locales. Este proceso se ha fortalecido gracias a diversas iniciativas formativas que promueven la identidad y la interculturalidad (Losada et al., 2023).

Llegado a este punto, es básico preguntarse: ¿Por qué es relevante este contexto si el trabajo se enfoca en cómo es la enseñanza de las habilidades de

---

<sup>15</sup> Institución Educativa Oficial

producción oral en los docentes de primaria de dicha I.E.O.? Bueno, considero que es necesario dar un contexto a las situaciones, en donde el lector pueda imaginar y dimensionar de manera mucho más cercana cómo es el trabajo en El Rodeo.

En este sentido, es una comunidad resiliente que ve los desafíos como oportunidades de cambio y mejora, y eso es uno de los puntos destacados de los maestros de primaria del Rodeo. Sin contar con la formación en la enseñanza del idioma inglés y con que su nivel de competencia no esté dentro de los mínimos requeridos, hacen un esfuerzo diario por dar lo mejor por sus estudiantes. Incluso crean redes de apoyo y capacitación cuando se dan los espacios oportunos.

En consecuencia, esta realidad tan potente y local me llevó a preguntarme: ¿Será esta una historia única en El Rodeo o se repetirá en otras escuelas e instituciones educativas oficiales del país? ¿Qué impacto real tiene la resiliencia y la falta de formación de los profesores en el aprendizaje y *output* de los niños? Con estas preguntas como punto de partida, comencé a observar y escuchar más de cerca.

## **Fundamentación**

### ***Desafíos de los profesores de primaria no nativos en la enseñanza del inglés en Colombia***

Cuando comencé a adentrarme en las aulas de primaria de El Rodeo, sentía como una mezcla entre curiosidad y preocupación. Observé el enorme esfuerzo de mis compañeros, así como se percibía una cierta tensión en el ambiente al momento de enseñar inglés. Incluso, en alguna ocasión, una compañera me dijo que era más fácil enseñar matemáticas que inglés; al principio, incrédulo, solo respondí con una risa nerviosa. De tal manera que, enmarcado en el proceso de este trabajo, necesito buscar alguna respuesta, una brújula que me ayudara a comprender sus vivencias. Así encontré el trabajo de Gómez Vásquez & Nieto (2018). Su planteamiento me hizo comprender que la enseñanza de idiomas va mucho más allá de la técnica; está profundamente ligado a quiénes somos, nuestro contexto, lo que hemos vivido

e interactuado con el idioma, cómo se ha convertido en un desafío para muchos y la seguridad que sentimos con la lengua. Fue ahí cuando mi pregunta dejó de ser solo sobre “cómo enseñan” para transformarse en “¿Cómo se sienten y cómo sus emociones impactan su práctica docente?”.

### ***Una montaña rusa de emociones***

Mientras seguía buscando más respuestas, encontré la clase de psicolingüística impartida por Diana Margarita Díaz, directora del programa de maestría que estoy cursando en la Universidad ICESI. Casualmente, estábamos aprendiendo sobre las emociones que experimentan los estudiantes al aprender un idioma. En la mayoría de los casos, estas no son emociones placenteras: ansiedad y miedo, por mencionar algunas. Fue en ese entonces cuando también vi que los profesores podemos experimentar este tipo de emociones, especialmente los no nativos. Ahora bien, un docente que cuenta con un nivel intermedio-alto o avanzado suele tener este tipo de inseguridades. ¿Qué sentirá un profesor que no tiene la más remota idea del idioma y de sus “técnicas para enseñarlo”?

Ya dentro de las aulas y conversando con mis compañeros, más allá de estrategias, metodologías y métodos, comencé a percibir cómo se gestaban diferentes emociones complejas. Seguía buscando respuestas y, por mera casualidad, en la biblioteca de la universidad encontré el libro *The Emotional Rollercoaster of Language Teaching*; fue como hallar el santo grial. Con este me apoyé en algunas ideas que tenía para poder comprender mejor esas vivencias que había estado presenciando.

Lo que más resonaba era una sensación palpable de ansiedad, y esta no es una experiencia aislada. En un estudio realizado en Japón, Ikeda et al. (2020) evidencian que la ansiedad es una realidad abrumadora, especialmente entre los docentes no especialistas a quienes se les exige enseñar inglés sin contar con la formación necesaria. Los autores señalan que esta emoción no es estática, sino

que fluctúa de manera dinámica en función de los distintos factores presentes en el contexto educativo.

Al mismo tiempo, en una escuela de ingenieros, tuvieron dificultades al cambiar de metodología *yakudoku*<sup>16</sup> al CLT —enfoque comunicativo. Dichos cambios generaron episodios de ansiedad y *burnout* (*síndrome del quemado, de desgaste profesional*) (Humphries, 2020, pp. 151-171). Estas experiencias de la literatura reflejan lo que yo percibía en mi institución: mis compañeros enfrentan la presión de enseñar un idioma que no conocen, no tener la formación adecuada y la carga emocional del contexto de El Rodeo. Son desafíos que inevitablemente van a generar un impacto emocional.

No obstante, a pesar de estas tensiones, lo que más me ha impactado en mis compañeros es su capacidad para sobreponerse y buscar estrategias para poder mitigar lo que les hace falta. En mi descripción del contexto, mencioné el concepto de “resiliencia” en mi comunidad educativa; dicho término se acopla perfectamente con ellos. A pesar de las dificultades, se buscan las soluciones para superarlas de la mejor manera posible.

Por otra parte, Kostoulas y Lämmerer (2020) precisan la resiliencia como la capacidad que tienen los docentes para seguir funcionando a pesar de los desafíos que enfrentan día a día. Argumentan que no se trata de un rasgo de su personalidad, sino de un proceso de adaptación resiliente en el que este tipo de experiencias emocionalmente desafiantes pueden, de hecho, impulsar el crecimiento profesional. Según su modelo, esta resiliencia se nutre de tres fuentes principales: las fortalezas internas (como la identidad docente), el apoyo externo (redes profesionales y personales) y las estrategias aprendidas (como la búsqueda activa de ayuda). Esto fue lo que he observado: ante la falta de formación formal continuada, mis colegas

---

<sup>16</sup> Es una variante del *grammar-translation*. Los estudiantes realizan una producción mecánica del idioma inglés, como leer en voz alta y practicar la pronunciación, y la clase está centralizada en el docente, mayoritariamente ejercicios de gramática y de comprensión escrita (Humphries, 2020, p. 151).

se han apalancado con los profesores de inglés de la I.E.O. para de alguna forma mitigar estas falencias y carencias.

Precisamente, esta es una clara manifestación de una búsqueda de apoyo externo y de una estrategia aprendida para manejar la adversidad y salir fortalecidos. Esta es una escasa muestra de lo que se ha observado y percibido a lo largo de estos años. No obstante, nuevos cambios y nuevas reflexiones vendrán. Pero, con este vistazo, se podrá contextualizar un poco a qué se enfrentan los docentes de primaria.

### **Análisis e interpretación**

El análisis de la lectura me ha permitido analizar con un mayor rigor estas situaciones de los docentes de primaria de la I.E.O. El Rodeo, no como un caso aislado, sino como un reflejo de una tensión fundamental en la enseñanza de idiomas en el área de primaria. Por un lado, existe una expectativa curricular y social de implementar enfoques y metodologías; por otra parte, una realidad humana cargada de complejidades emocionales. Interpretar esta brecha es clave para entender los verdaderos desafíos a los que ellos se enfrentan.

Un primer análisis que nos ofrece la teoría es sobre el costo emocional del cambio pedagógico. Como ilustró Humphries (2020), cambios en la metodología sin un debido acompañamiento pueden generar en el docente frustración, apatía e inclusive síntomas de burnout. Incluso en este caso, es necesario añadir que han venido trabajando sin un rumbo claro desde hace mucho tiempo, lo cual, a mediano y largo plazo, hará que los estudiantes tengan un desempeño poco o nulo en los objetivos curriculares de cada grado en primaria. Esto, al final del ciclo, ocasionaría un choque entre lo que se esperaba y lo que realmente alcanzarían. Esta perspectiva me lleva a interpretar que, para un docente sin formación en la enseñanza y aprendizaje de un idioma y con pocas o ninguna competencia en la segunda lengua, la solicitud de enseñar producción oral (*speaking, interaction, and*

*pronunciation*) ya no va a ser una tarea sencilla, sino un evento que puede desestabilizar su identidad profesional y seguridad.

A lo anterior, hay que sumar el análisis de Ikeda et al. (2020) sobre la ansiedad docente. Su investigación muestra que esta ansiedad es cambiante y se intensifica por factores como la falta de preparación, la presión de ser observado y la exigencia de resultados en pruebas externas, entre otros. Interpretando a estos autores, se puede concluir que la enseñanza de una competencia crucial, como lo es la producción oral, no se centra solo en la falta de recursos y materiales. Ese es otro tema para tener en cuenta, especialmente en un ecosistema emocional cargado de inseguridad y una presión que, como describe Humphries, puede ser insostenible.

Aquí vale la pena decir que, a pesar de que el panorama se vea lúgubre, ¿cómo es posible que la labor docente continúe? La mejor descripción la puede ofrecer este concepto: resiliencia. Lejos de ser un mero matiz de la expresión popular “ponerse la camiseta”, la resiliencia, analizada desde la perspectiva de Kostoulas y Lämmerer (2020), es un proceso complejo de adaptación. Lo que a simple vista puede parecer una actividad diaria, parte de su rutina, la teoría sugiere que se puede entender como un sistema en constante cambio. Este sistema se alimenta de fortalezas internas (como la vocación y el compromiso), la búsqueda de apoyo externo y la utilización de estrategias aprendidas.

La creación de “redes de apoyo”, por tanto, no es solo una anécdota trivial, sino una estrategia de resiliencia manual. Analizar la situación desde esta perspectiva nos permite pasar de una visión centrada en el déficit, donde el docente de primaria “no sabe inglés”, a otra enfocada en la capacidad de agencia: “los profes crean estrategias y se sobreponen”. Es aquí donde la figura del docente emerge no como una víctima de las circunstancias, sino como un profesional que, a menudo con falta de formación y recursos limitados, se adapta, se reconstruye y, desde su individualidad y colectividad, procura dar lo mejor de sí en su trabajo.

## Resultados y lecciones aprendidas

Llegados a este punto, el principal resultado que emerge de este diálogo con la teoría es la confirmación de que el desafío de enseñar la producción oral en inglés en contextos con docentes no especialistas es un fenómeno que combina tanto lo técnico como lo emocional. El análisis muestra una situación de tensión constante, donde la ansiedad y la presión por lograr resultados y cambios en el currículo y métodos se enfrentan a la dedicación y el compromiso. Sin embargo, el hallazgo más potente no es el problema, sino la solución que emerge desde la práctica misma, la residencia como un acto de agencia profesional. Aún es pronto para tener resultados concretos de la parte metodológica de este proceso. No obstante, con una literatura sólida se podrán abordar los aspectos mencionados y nuevos que vayan surgiendo conforme a la implementación de los instrumentos de recolección de datos.

La comprensión teórica se puede traducir en varias lecciones valiosas para nuestra práctica docente, que incluso los docentes que tenemos la formación en ELT – *English Language Teaching* podemos vernos inmersos en contextos similares.

1. Reconocer y validar la realidad emocional. La primera lección es dejar de percibir la inseguridad del docente como una debilidad o un mero “déficit de formación”. En este caso, se debe reconocer como una respuesta emocional válida ante una exigencia enorme. Los espacios de formación no solo deben ofrecer técnicas, sino también lugares seguros para conversar sobre la ansiedad, el miedo a ser observado, la frustración, validando la dimensión humana de nuestra labor. Ver la resiliencia en acción, no como un eslogan. La resiliencia no es una cualidad abstracta, sino un conjunto de prácticas concretas. La lección aquí es aprender a identificarla y valorarla. Cuando un grupo de docentes se reúne informalmente para compartir materiales o pensar en ideas de mejora, están construyendo “apoyo externo”.

Cuando un profesor, a pesar de su inseguridad, busca estrategias o actividades para mitigarla, está activando sus “fortalezas internas”. Nombrar y celebrar estos actos fortalece la capacidad de adaptación de todo el equipo.

2. Formalizar redes de apoyo. Si la resiliencia se nutre del apoyo colectivo, entonces una lección fundamental es que no podemos dejar estas redes al azar. Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de facilitar y formalizar estos espacios de colaboración. Crear programas de mentoría entre pares, o simplemente agendar reuniones periódicas para propiciar el diálogo y la reflexión de las experiencias docentes (y no solo para tareas meramente administrativas), es una acción concreta para un síntoma que busca transformar estas estrategias de supervivencia en una política de bienestar colectivo.

3. Un problema de fondo que busca soluciones. No se debe pensar que, si los docentes crean estrategias, es correcto asumir que ya había sido resuelto. Que los profesores no se dejen vencer por las adversidades no significa que el problema deba ser ignorado. Los entes territoriales, instituciones universitarias y el mismo Ministerio de Educación no deben pasar por alto que los docentes de primaria tienen que ser capacitados en la segunda lengua y entrenados en la enseñanza de esta.

Tener la capacidad y herramientas pedagógicas y metodológicas para afrontar el desafío de enseñar inglés cuando no es su campo principal de estudio y desarrollo. ¿Y por qué no? Que esto sea la antesala a que, por ejemplo, un profesor de básica primaria con énfasis en ciencias o estudios sociales pueda impartir su clase en español. Pero con un enfoque bilingüe,

comience a experimentar en darla en inglés con un enfoque en *CLIL*<sup>17</sup> y *translanguaging*<sup>18</sup>.

Finalmente, este recorrido nos invita a cambiar la pregunta. ¿Quizás el foco no debería ser únicamente en cómo enseñamos la pronunciación y promovemos la interacción oral en inglés? Sino en, ¿cómo construimos ecosistemas educativos que cuiden de quienes enseñan? La resiliencia que he analizado es una prueba de la increíble capacidad y compromiso de nuestros docentes. Si como sistema educativo logramos pasar de depender de su adaptación individual a construir un verdadero andamiaje de apoyo emocional y profesional, estaremos enseñando a nuestros estudiantes la lección más valiosa de todas. El aprendizaje, al igual que la enseñanza, florece desde el cuidado, la empatía y la fortaleza comunitaria.

---

<sup>17</sup> *CLIL* (Content and Language Integrated Learning) es un enfoque que promueve el aprendizaje integrado de contenidos y lengua, favoreciendo la competencia comunicativa y cognitiva mediante tareas auténticas que vinculan el conocimiento disciplinar con el uso real del idioma (Meyer et al., 2015).

<sup>18</sup> Según Baker (2011, citado en Lewis, Jones y Baker, 2012), *translanguaging* es el proceso de crear significado, compartir experiencias y alcanzar una comprensión más profunda mediante el uso de dos idiomas.

## Referencias

- Gómez Vásquez, L. Y., & Nieto, C. H. G. (2018). *Non-native English-speaking teachers' subjectivities and Colombian language policies: a narrative study*. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 20(2), 51–64. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.67720>
- Humphries, S. (2020). *'Please Teach Me How to Teach': The emotional impact of educational change*. En C. Gkonou, J. Dewaele, & J. King (Eds.), *The Emotional Rollercoaster of Language Teaching* (pp. 150–172). *Multilingual Matters*.
- Ikeda, M., Takeuchi, O., & Imai, H. (2020). *Investigating dynamic changes in elementary school teachers' anxiety when teaching English*. En C. Gkonou, J. Dewaele, & J. King (Eds.), *The Emotional Rollercoaster of Language Teaching* (pp. 173–192). *Multilingual Matters*.
- Kostoulas, A., & Lämmerer, A. (2020). *Resilience in language teaching: Adaptive and maladaptive outcomes in pre-service teachers*. En C. Gkonou, J. Dewaele, & J. King (Eds.), *The Emotional Rollercoaster of Language Teaching* (pp. 89–110). *Multilingual Matters*.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). *Translanguaging: developing its conceptualization and contextualization*. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655–670. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718490>
- Losada, M. F. T., Paredes, J. P., & Cardozo, N. S. (2023). *Acompañamiento in situ y etnoeducación. Voces y silencios*. *Revista Latinoamericana de Educación*, 13(2), 115–147. <https://doi.org/10.18175/vys13.2.2022.11>
- Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K., & Ting, T. (2015). *A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – Mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making*. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 41–57. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000924>



**Fidel Viafara.**

Hello, I'm Fidel. I'm 60 years old. My family is the driving force in my life. I'm passionate about languages, especially English. This language opens doors and opportunities to the world for my students, who are the driving force behind our teaching. I love dancing and playing basketball. I'm an English teacher with over 35 years of experience and a passion for my beloved work. Inspiring teachers plant seeds that grow forever.

# EL IMPACTO DE LA ENSEÑANZA: EL RELATO DE UNA VIDA DEDICADA A INSPIRAR

Autor: Viáfara, Fidel

Docente I.E.O. Técnica Comercial LITECOM

## Resumen

Este testimonio pedagógico relata la trayectoria de un docente cuya vida ha estado dedicada a inspirar a sus estudiantes mediante la enseñanza del inglés y la formación en valores. A través de una narrativa autobiográfica, el autor reflexiona sobre los retos, aprendizajes y satisfacciones de su carrera educativa, destacando el papel transformador del maestro como guía y agente de cambio social. El relato resalta la importancia del compromiso ético, la pasión por enseñar y la construcción de vínculos significativos con los estudiantes. Más allá del aula, la enseñanza se concibe como un acto de humanidad, legado y esperanza.

**Palabras clave:** Vocación docente; experiencia pedagógica; impacto educativo; inspiración; trayectoria profesional.

## Abstract

This pedagogical testimony narrates the journey of a teacher whose life has been devoted to inspiring students through English teaching and value formation. Through an autobiographical narrative, the author reflects on the challenges, learning experiences, and satisfactions of his educational career, highlighting the transformative role of teachers as guides and social change agents. The narrative underscores the importance of ethical commitment, passion for teaching, and building meaningful relationships with students. Beyond the classroom, teaching is conceived as an act of humanity, legacy, and hope.

**Keywords:** Teaching vocation; pedagogical experience; educational impact; inspiration; professional journey.

*“Aprender un idioma es tener una posibilidad más desde donde observar el mundo” – Proverbio chino*

A lo largo de más de treinta años como docente orientador de inglés, he tenido el privilegio de ser testigo del poder transformador de la educación. Mi vocación no solo ha consistido en enseñar un idioma, sino en abrir puertas, encender pasiones y motivar generaciones de estudiantes a descubrir su propio camino en el mundo de los idiomas, principalmente en inglés. Esta labor, llena de desafíos y satisfacciones, me ha permitido vivir experiencias significativas que han marcado mi vida al igual que la de mis estudiantes.

Una de las experiencias más memorables de mi carrera docente ocurrió con un grupo de estudiantes de la promoción 2017: Miguel Ángel Arcila, Kate Dorado, Jeimmy Diaz, Luisa María Rojas, Jenny Tique y un sin número más de estudiantes, quienes en principio veían el inglés como una asignatura más, sin mayor importancia para su vida futura. Sin embargo, a través de actividades lúdico-dinámicas, el uso de la cultura anglo y un enfoque basado en la motivación, logré despertar en ellos el interés por el aprendizaje de esta lengua. Con el pasar del tiempo algunos de ellos no solo adquirieron fluidez, sino que decidieron estudiar la licenciatura en lenguas extranjeras convencidos de que la enseñanza y el aprendizaje podrían convertirse en fuentes de inspiración hacia otras personas, puesto que como leí en algún momento: “Aprender otro idioma no es solamente aprender palabras diferentes para las mismas cosas, sino aprender otra manera de pensar en las mismas cosas” (Lewis, 1972).

Uno de estos estudiantes me marcó profundamente, puesto que provenía de una familia con recursos económicos muy limitados al igual que yo. Al inicio pensaba que aprender inglés era un reto inalcanzable. No obstante, con esfuerzo, dedicación y confianza en sus capacidades, logró ingresar a la Universidad del Valle para

formarse como docente. Años más tarde, regresó a mi aula de clase, pero esta vez como colega, compartiendo con nuevos alumnos la misma pasión que un día despertó en él la enseñanza del inglés.

Este tipo de experiencias han reafirmado mi convicción de que la enseñanza va más allá del conocimiento y las estructuras gramaticales. Ser profesor no solo implica transmitir conocimientos, sino también inspirar, guiar y dar a los estudiantes la confianza para creer en ellos mismos. La verdadera satisfacción de mi carrera no radica únicamente en ver a mis alumnos aprender un idioma, sino en ser parte de su proceso de crecimiento personal y profesional.

Mirando hacia atrás, me siento profundamente agradecido, primero con Dios, con mi Universidad del Valle que me formó académicamente, con la Institución Educativa Técnica Comercial LITECOM y con sus estudiantes por haberme permitido ser parte de esta comunidad y, de esta manera, desarrollar mi noble profesión. Sé que a través de la enseñanza dejé, dejo y dejaré huella en muchas personas, tal como ellas han dejado una huella en mí, y esa sin duda es la mayor recompensa que un educador puede recibir.

Después de más de 34 años de labor docente, mi más grande desafío es poder levantarme cada mañana con la misma pasión con la que hace años inicié esta loable y hermosa labor, pero también con la fe intacta de poder seguir inspirando y dejando huella en aquellos hermosos seres (estudiantes) quienes son la fuente de inspiración y quienes lo seguirán siendo para las generaciones futuras.

## **Contexto**

Mi quehacer pedagógico se desarrolla en la Institución Educativa Oficial Técnica Comercial LITECOM, que se encuentra ubicada en la zona urbana del municipio de Jamundí, Valle del Cauca, justo frente al parque principal de este hermoso municipio. Es una institución que tiene más de 50 años de experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de muchas generaciones de jamundehños y jamundehñas. En sus inicios solo contaba con la jornada nocturna, brindando oportunidades y respondiendo a la necesidad de estudio y cualificación a una población que no podía hacerlo durante el día, puesto que eran personas mayores que debían trabajar.

Con el pasar del tiempo y la creciente población de nuestro municipio, se creó la jornada de la mañana que va desde las 6:30 de la mañana hasta las 12:30 del mediodía. La Institución Educativa Técnica Comercial LITECOM ofrece a los estudiantes una educación básica, pero, al mismo tiempo, técnica comercial que es nuestro énfasis y lo que la diferencia de las demás instituciones. Su objetivo principal es formar personas con las herramientas necesarias para ingresar a la educación superior, así como fomentar el espíritu emprendedor para que sean capaces de crear empresa y generar empleo.

La institución actualmente cuenta con tres jornadas y está dirigida por la Magister Judith Caicedo Nagles, quien es nuestra rectora y jefe inmediata; junto a ella, están los coordinadores Jairo Carvajal y Yolanda Osorio Monsalve, quienes conforman el equipo directivo de nuestra institución. Contamos con una población de más de 1.800 estudiantes, en su mayoría provenientes de los estratos menos favorecidos. El principal objetivo de nuestros educandos es adquirir conocimientos que les permitan crecer no solo en el ámbito intelectual, sino también como personas íntegras, capaces de aportar positivamente a la sociedad y al mundo.

En esta prestigiosa institución estoy ejerciendo mi labor docente, hace aproximadamente 23 años. La escuela cuenta con unas instalaciones adecuadas

para desarrollar nuestra profesión, puesto que gracias a la gestión de nuestra rectora contamos con algunas aulas con aire acondicionado y herramientas tecnológicas como televisores inteligentes, entre otros dispositivos electrónicos que nos permiten ejercer de una manera más dinámica y eficiente nuestra labor como educadores del siglo XXI.

### **Reflexiones finales**

La enseñanza del inglés, más allá de ser una práctica lingüística, se ha convertido en un espacio de encuentro entre culturas, sueños y posibilidades. A lo largo de mi trayectoria docente he comprendido que cada clase representa una oportunidad para transformar vidas, especialmente en contextos donde las limitaciones sociales y económicas pueden parecer barreras insuperables. En este sentido, la educación actúa como un puente que conecta la esperanza con la realidad, brindando a los estudiantes las herramientas necesarias para construir un futuro distinto y más digno.

Asimismo, mi experiencia en la Institución Educativa Técnica Comercial LITECOM ha reafirmado la importancia de una enseñanza contextualizada, humana y comprometida con la formación integral del estudiante. Educar no es solo transmitir conocimientos, sino propiciar experiencias significativas que despierten el pensamiento crítico, la sensibilidad y la autonomía. En cada proceso pedagógico he procurado cultivar la confianza y la autoestima de mis estudiantes, entendiendo que sólo quien cree en sí mismo es capaz de transformar su entorno y proyectarse hacia nuevas metas.

Finalmente, miro con gratitud el camino recorrido y con ilusión los desafíos que aún quedan por delante. Cada generación de estudiantes me ha recordado que la docencia es una labor profundamente humana, donde el aprendizaje es mutuo y permanente. Seguir inspirando, motivando y acompañando a los jóvenes en su proceso formativo constituye, sin duda, el propósito que da sentido a mi vida profesional. Porque, como bien afirma el pensamiento pedagógico contemporáneo,

enseñar es dejar huellas que trascienden el aula y se perpetúan en la memoria y en el corazón de quienes aprenden.

### Referencias

Lewis, F. (1972). *Learning another language gives you another soul*. *The New York Times*.

Teaching Improve Discover Assessment Study  
Education Knowledge Teaching Learning Discover  
Learning Study Assessment Education Knowledge  
ve Teaching Improve Discover Assessment Study  
na Improve Discover Learning Teaching Teaching



Teaching Improve Discover Assessment Study  
Education Knowledge Teaching Learning Discover  
Learning Study Assessment Education Knowledge  
ve Teaching Improve Discover Assessment Study  
and Improve Discover Learning Teaching Teaching

## DE LOS ABUELOS A LA CLASE DE INGLÉS: FROM GRANDPARENTS TO OUR ENGLISH CLASS

Autora: Velásquez Jaramillo, Mercedes  
Docente I.E.O. Rosa Lía Mafla

### Resumen

El artículo presenta una experiencia pedagógica que vincula la enseñanza del inglés con la memoria oral y los saberes intergeneracionales de las familias. A través del proyecto “From Grandparents to our English Class”, los estudiantes recopilan relatos de sus abuelos y los traducen al inglés, fortaleciendo su competencia comunicativa y su identidad cultural. La propuesta integra el enfoque comunicativo y el aprendizaje significativo, promoviendo el diálogo entre generaciones y la valoración del patrimonio oral local. Se concluye que aprender inglés puede convertirse en una herramienta para reconocer las raíces y construir puentes culturales desde la escuela.

**Palabras clave:** Aprendizaje significativo; memoria oral; enseñanza del inglés; identidad cultural; aprendizaje intergeneracional.

### Abstract

This article presents a pedagogical experience connecting English teaching with family oral memory and intergenerational knowledge. Through the project “From Grandparents to our English Class,” students collect and translate their grandparents’ stories into English, strengthening communicative competence and cultural identity. The initiative integrates communicative and meaningful learning approaches, promoting intergenerational dialogue and appreciation of local oral heritage. The study concludes that learning English can serve to recognize one’s roots and build cultural bridges from the classroom.

**Keywords:** Meaningful learning; oral memory; English teaching; cultural identity; intergenerational learning.

## Introducción

Tres líneas motivan la presente experiencia. La primera está en relación con aprendizajes de índole disciplinar en la asignatura del inglés, como lo son las cuatro habilidades y las sub-habilidades de gramática y vocabulario. La segunda se relaciona con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para potenciar el aprendizaje; y la tercera, dada la naturaleza etno-educadora de nuestro municipio, está referida a propiciar el diálogo entre los adolescentes y sus mayores para el rescate de los saberes ancestrales y así dar vida a aquellos aprendizajes ancestrales que poseen los mayores y que parece que se van perdiendo a pasar a la siguiente generación.

Así, la experiencia que narro a continuación consiste en una estrategia de aprendizaje desarrollada con los estudiantes de grado undécimo de la I.E.O.<sup>19</sup> Rosa Lía Mafla desde el año 2022. Desde el punto de vista lingüístico, la estrategia pretende hacer más fácil la comprensión y uso de un eje temático en inglés que en ocasiones resulta un poco demandante para los estudiantes pues no es de uso común en español el cual es la voz pasiva. Desde la perspectiva de uso con propósito académico de la tecnología, los estudiantes de grado undécimo deben emplear herramientas digitales para crear una revista de medicina ancestral y popular para diferentes dolencias.

Considerando el diálogo entre generaciones, los estudiantes deben entrevistar a personas mayores de su familia o comunidad o incluso a la señora que vende las hierbas en la plaza de mercado municipal para que les hablen sobre diferentes remedios caseros o ancestrales para curar las dolencias de nuestros cuerpos. Para asegurar que los estudiantes en efecto entrevistan mayores, se les solicita imágenes y firma de los entrevistados. También, los estudiantes deben llevar fotografías de los elementos que mencionan los mayores y las mayores. Se les

---

<sup>19</sup> Institución Educativa Oficial

solicita sus propias fotografías para no caer en violación de derechos de autor por las imágenes que serán usadas en la revista digital.

En clase, se presentan y explican los contenidos relacionados con la Voz Pasiva (Passive Voice). A continuación, los estudiantes aplican lo aprendido escribiendo en inglés las recetas que les compartieron los adultos, utilizando correctamente la voz pasiva. Luego, diagraman y proyectan la revista en el aula, y finalmente, en sus hogares, aprovechan su conectividad para elaborar la versión digital de la revista. La voz pasiva es una construcción gramatical que enfatiza la persona o el objeto que recibe la acción y no al sujeto que la realiza, por ejemplo: “las papas son peladas” o “el arroz es lavado”. Es empleada para dar mayor relevancia a la acción, por eso también se usa para describir procesos. En español suele usarse el impersonal ‘se pelan las papas’ o ‘se lava el arroz’. Es por esto que resulta exigente su comprensión y uso por parte de los estudiantes.

Es un ejercicio enriquecedor desde todos los puntos de vista posible. Desde el aprendizaje del inglés, aprenden haciendo y es un aprendizaje duradero, además que surgen procesos metacognitivos sobre la gestión de su aprendizaje de la gramática y del vocabulario. En su relación con la tecnología, los estudiantes comprenden que deben aprovecharla como herramienta para su aprendizaje y formación. Sin embargo, quizás el mayor valor de esta experiencia radica en el diálogo que se genera con los adultos; dado que los jóvenes suelen mantener poca relación con sus mayores, este ejercicio les permite fortalecer los lazos con su comunidad y conectarse con su propia ancestralidad.

### **Contexto**

La Institución Educativa Oficial Rosa Lía Mafla es una de las instituciones urbanas más grandes en el municipio de Jamundí. Al tener cuatro sedes está ubicada en diferentes zonas del municipio. No obstante, la sede Ángel María Camacho, que es donde se desarrolla la experiencia educativa, está ubicada en el barrio del mismo nombre. De un costado, la sede limita con el zanjón Barrancas, al

otro costado, se encuentran viviendas cuyas familias tienen diferentes actividades económicas.

La sede está ubicada en un sector de gran actividad comercial y de tiendas de barrio. Algunas de estas tiendas han girado su actividad de comercio a la distribución de bebidas embriagantes que ofrecen para el consumo en el lugar. Esto ha causado que, en cada una de las cuatro esquinas que enmarcan la sede Ángel María Camacho, sea constante la presencia de equipos de sonido a altos niveles de ruido, desde muy temprano en la mañana, durante todos los días de la semana. Situación que afecta el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a la constante interrupción de las clases.

A pesar de esta situación, docentes y estudiantes hacen su mayor esfuerzo para concentrarse en el desarrollo de la clase, ¡aunque a veces la rima de una canción de moda pone a cantar hasta al estudiante más callado! Desde la pedagogía, en lo que concierne a la clase de inglés, en ocasiones tomamos los estribillos de las canciones y los escribimos en inglés, reflexionando sobre lo desagradable que suenan en una traducción literal.

Además de lo relatado respecto a los niveles de ruido invasivos, la ubicación de la sede Ángel María Camacho, cerca al zanjón Barrancas y cerca a la Arrocería La Esmeralda, hacen que los estudiantes se vean afectados por otras problemáticas. Una de ellas es el fuerte olor que genera el zanjón debido al deterioro del agua, al poco mantenimiento que se le hace y por supuesto a la falta de conciencia de los vecinos que, al arrojar basuras, afean el panorama y permite la proliferación de animales nocivos para la salud.

Por otra parte, considerando los niveles de polución del aire, una investigación desarrollada por una docente de la institución con un grupo de estudiantes arrojó que el aire que se respira en la sede es nocivo a causa de la actividad económica de la arrocería. En muchas ocasiones resulta visible una

especie de niebla blanca que sale de la arrocera y se esparce por todo el sector, alcanzando la sede. A esto se le suma que los estudiantes también se ven afectados por los olores a alucinógenos que generan los consumidores de sustancias psicoactivas que transitan por la rivera del zanjón. Es reiterada la interrupción de clases debido al fuerte olor de estos.

Sin ser específico o singular a nuestra Institución, la seguridad tanto de estudiantes como de docentes se ve afectada ampliamente debido a personas ajenas al proceso de enseñanza y aprendizaje que frecuentan la entrada y salida de la sede. Varios estudiantes han sido objeto de hurtos y amenazas. Esto, y la existencia de dos jornadas académicas, mañana y tarde, ha obligado a que la institución tenga un horario muy estrecho que hace que los estudiantes de la tarde deban ingresar, cuando los de la mañana aún no han salido.

Nuestros estudiantes, así como los estudiantes de todo Jamundí, y quizás de toda Colombia, se ven expuestos a todos los problemas que enfrenta nuestra nación. Los estudiantes son vulnerables al acoso de personas que los quieren hacer ingresar en el consumo o distribución de sustancias psicoactivas. Ellos están expuestos a la violencia de grupos al margen de la ley, organizados o comunes. También están expuestos a la violencia en sus hogares y al abandono de sus progenitores. Dado que habitan un contexto social, económico y cultural que da mayor importancia al obtener recurso económico rápido y en gran cantidad, muchos no ven en el estudio el camino para construir el gran capital económico que desean construir.

En cuanto al contexto familiar, los hogares de muchos de los estudiantes que acuden a la I.E.O. Rosa Lía Mafla son hogares diversos, en algunos de ellos sus miembros han debido emigrar para labrarse un futuro económico sin tanta precariedad. Muchos otros provienen de hogares monoparentales, a cargo de la madre o de un familiar cercano. Sin distinción de la distribución u organización familiar, un número elevado de estudiantes no encuentran en su círculo familiar

cercano, apoyo decidido para su formación académica lo que desencadena en bajo desempeño académico y niveles de deserción.

Desde la docencia y la dirección institucional se intenta ayudar a fortalecer los procesos académicos y de convivencia. No obstante, en ocasiones se presentan casos de acudientes que bajan los brazos y se rinden con la formación de sus hijos porque les resulta más rentable y menos demandante llevarlos a trabajar, bien sea con paga en algún lugar o de cuidadores de hermanos menores o familiares mayores en la casa.

### **Fundamentación Teórica**

De acuerdo con lo estipulado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) mediante los documentos generados para bilingüismo, como el Currículo Sugerido para la Enseñanza del Inglés (2016), en grado décimo y undécimo se exhorta a trabajar por problemas. A pesar de contar con dos periodos de clase de 55 minutos semanales para grado décimo y undécimo, se hace lo mayor posible para dar alcance a las exigencias ministeriales, municipales e institucionales respecto a niveles de bilingüismo. No obstante, es una tarea ardua debido al poco tiempo para interacción en el aula. Se optó por relieves los procesos de comprensión y producción escrita ya que es el formato empleado por la Prueba de Estado estandarizada SABER 11, para la evaluación del nivel de la educación media.

Como ya se mencionó, el MEN insta a trabajar por problemas en la educación media, sin embargo, la experiencia descrita se aproxima al tipo de metodología por proyectos, pues está establecida en pasos o tareas que se deben seguir para llegar al propósito macro, que es crear la revista. De acuerdo con Martí et al. (2010), en el aprendizaje por proyectos, los estudiantes trabajan de forma activa al planear, evaluar y desarrollar un proyecto que guarda relación con el mundo real. La lengua objeto de estudio se usa como instrumento para llevarlo a cabo. Además de alcanzar niveles de desarrollo en el idioma, el trabajo por proyectos permite el desarrollo de habilidades blandas.

En igual medida, al entrelazar lo académico con la experiencia de vida de los estudiantes, el contexto familiar, cultural y social, la experiencia se enmarca en los preceptos del aprendizaje significativo. Aunque no se centra en la oralidad, sí lo hace en la producción escrita, permitiendo que los estudiantes construyan conocimiento a partir de su propia realidad. Considerando la teoría de construcción del conocimiento, se alude al aprendizaje colaborativo que de acuerdo con Cobas (2016), es una estrategia y metodología de innovación que promueve de forma activa la participación del estudiante, cuya base es la ayuda mutua con la dirección del profesor.

Se hace necesario entonces enunciar que, dadas las condiciones contextuales y las singularidades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje al interior de la institución, ninguna metodología, método o enfoque puede seguirse al pie de la letra. Se toma lo más acertado y útil para el contexto.

### **Lecciones Aprendidas**

Independientemente de los resultados que ofrezcan las actividades de enseñanza-aprendizaje, estas siempre pueden ajustarse o adaptarse considerando las circunstancias y el momento en el cual se desarrollan. Para efectos de la revista sobre los remedios ancestrales, cada año es necesario hacer el censo sobre los miembros de la familia de los estudiantes que puedan ayudarles con esta tarea. También es necesario recordarles que la intención es el diálogo con sus mayores, razón por la cual se debe hacer consciencia sobre la importancia de acudir con un mayor y no de tomar las recetas de internet o de la inteligencia artificial. Lo importante es rescatar el diálogo entre las generaciones dado que las dinámicas sociales que se tejen actualmente parecen dejar de lado este aspecto fundamental en la construcción de sociedad y de identidad cultural.

Considerando que los estudiantes poseen derecho de autor sobre sus imágenes y que las recetas pertenecen al acervo cultural ancestral de las comunidades jamundeñas, puede pensarse en compilar todas las recetas y hacer

una publicación en línea de estas para que las personas interesadas puedan acceder a ella y beneficiarse de sus alternativas naturales para diversas afecciones de la salud. También, previa autorización de rectoría, podrían ser publicadas en la página web institucional.

Por otra parte, dado que la voz pasiva se emplea con frecuencia en inglés, siempre será útil exponer a los estudiantes en clase esta temática. En tal virtud, el ejercicio de hacer la revista se seguirá haciendo con los estudiantes en su último año de escolaridad. No obstante, para ampliar esta y otras actividades de enseñanza-aprendizaje en la clase de inglés, sería de gran apoyo contar con mayor intensidad horaria pues la intensidad actual en la I.E.O. Rosa Lía Mafla (dos horas en 10º y 11º y tres de 6º a 9º) limita procesos de mayor profundidad y alcance. Así mismo, puede considerarse la posibilidad de conectividad para los estudiantes al interior de los salones para que puedan desarrollar sus actividades en clase bajo la guía de los docentes.

Respecto a acciones de mejora, en las versiones pasadas los estudiantes han autoevaluado y coevaluado las revistas propias y de sus compañeros, sin embargo, no se ha suscitado la reflexión sobre el ejercicio de dialogar con sus mayores. Un elemento que puede contener la versión del año en curso está direccionado a promover dicha reflexión en relación con el diálogo con los adultos, la utilidad para su vida y para su aprendizaje del inglés.

Esta experiencia puede ser compartida con la comunidad educativa de Jamundí, en particular a los docentes de inglés de las instituciones educativas que puedan encontrarla útil y deseen tomarla como ejemplo para guiar su propio proceso de articulación con la comunidad y de producción de sus revistas. También, puede ser presentada en convocatorias municipales o nacionales que inviten a postular experiencias en la clase de inglés articulando los saberes ancestrales, la tecnología y las habilidades comunicativas en lengua extranjera.

Finalmente, se extiende la invitación a todos los docentes, y de manera especial a los de inglés, a que propiciemos actividades de aprendizaje en los cuales los estudiantes acudan a su comunidad para entablar diálogos que los ayuden a sentirse miembros responsables de la misma y, como miembros, cada día pongan su grano de arena para hacer de ella un mejor lugar. Con las limitantes existentes, es probable que los estudiantes no egresen con nivel B1, pero lo que sí es cierto es que egresarán con mayor consciencia sobre su comunidad y lo que se espera de ellos como miembros activos, una ganancia más que significativa.

## Referencias

Cobas, E. (2016). *A propósito del aprendizaje cooperativo*. Actualidad Jurídica Iberoamericana, 4, 154-175.

Martí, A., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A (2010). *Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente*. Revista Universidad EAFIT, 46 (158), 11-21

<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21520993002>

Ministerio de Educación Nacional (2016 a). *Esquema Curricular Sugerido. Grados 6 a 11*. English for Diversity and Equity.



Teaching Improve Discover Assessment Study  
Education Knowledge Teaching Learning Discover  
Learning Study Assessment Education Knowledge  
ve Teaching Improve Discover Assessment Study  
and Improve Discover Learning Teaching Teaching

# Jamundi Saberes & Pedagogía

REVISTA MUNICIPAL DE EDUCACIÓN 2025



ALCALDÍA DE JAMUNDÍ  
VALLE DEL CAUCA

Teaching Improve Discover Assessment Study  
Education Knowledge Teaching Learning Discover  
Learning Study Assessment Education Knowledge  
Teaching Improve Discover Assessment Study  
Improve Discover Learning Teaching Teaching