

Formación docente en inglés para educación primaria desde una pedagogía emancipadora¹

Teacher Training in English for Elementary Education Based on an Emancipatory Pedagogy
Formação de professores de inglês para o ensino básico com base numa pedagogia emancipadora

Página | 1

Iván Enrique Lezama Cova*²

Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson*, Venezuela

Autor de correspondencia: Iván Enrique Lezama Cova, cineuca@gmail.com

Fecha de recepción: 27-05-2026	Fecha de aceptación: 27-07-2026	Fecha de publicación: 28-07-2026
--------------------------------	---------------------------------	----------------------------------

Cómo citar:

Lezama C., I. E. (2026). Formación docente en inglés para educación primaria desde una pedagogía emancipadora. *Revista Científica Cuadernos de Investigación*, 4, e67, 1-12. <https://doi.org/10.59758/rcci.2026.4.e67>

Resumen

Antecedentes: la experiencia sistematizada se centró en el Programa Nacional de Formación Avanzada Especialización en Lenguas Extranjeras: Inglés para Educación Primaria, programa nacional de postgrado orientado a docentes de educación primaria en Venezuela. **Objetivo:** interpretar los aprendizajes pedagógicos derivados de esa experiencia formativa desde una pedagogía emancipadora. **Metodología:** se desarrolló una sistematización de orientación cualitativa e interpretativa, sustentada en entrevistas en profundidad a 15 informantes clave, observación directa, cuaderno de notas, registros fotográficos, grabaciones de audio, documentos del programa y publicaciones institucionales. **Resultados:** emergieron cinco aprendizajes: experiencia docente como saber, inglés como práctica social, transformación de la mirada docente, afectividad pedagógica e integralidad de saberes. **Conclusiones:** la formación docente en inglés para primaria puede constituir una práctica emancipadora cuando articula lengua, contexto, investigación de la praxis, sensibilidad pedagógica y construcción colectiva de saberes.

Palabras clave: formación docente; enseñanza de idiomas; educación primaria; pedagogía crítica; sistematización de experiencias.

¹ Copyright: © 2026, Lezama. Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo la licencia **Creative Commons de Atribución No Comercial 4.0**. Permite su uso sin restricciones, su distribución y reproducción por cualquier medio, siempre que no se haga con fines comerciales y el trabajo original sea fielmente citado.

² <https://orcid.org/0009-0000-9730-1341>

Abstract

Background: the systematized experience focused on the National Advanced Training Program, Specialization in Foreign Languages: English for Primary Education, a national postgraduate program for primary school teachers in Venezuela. **Objective:** to interpret the pedagogical learning derived from this teacher education experience from an emancipatory pedagogy perspective. **Methodology:** a qualitative and interpretive systematization was carried out, based on in-depth interviews with 15 key informants, direct observation, field notes, photographic records, audio recordings, program documents, and institutional publications. **Results:** five forms of learning emerged: teaching experience as knowledge, English as a social practice, transformation of teachers' perspectives, pedagogical affectivity, and integration of knowledge. **Conclusions:** English teacher education for primary schools may become an emancipatory practice when it articulates language, context, inquiry into praxis, pedagogical sensitivity, and collective construction of knowledge.

Página | 2

Keywords: teacher training; language teaching; primary education; critical pedagogy; systematization of experiences.

Resumo

Antecedentes: a experiência sistematizada centrou-se no Programa Nacional de Formação Avançada Especialização em Línguas Estrangeiras: Inglês para Educação Primária, programa nacional de pós-graduação orientado a docentes da educação primária na Venezuela. **Objetivo:** interpretar as aprendizagens pedagógicas derivadas dessa experiência formativa a partir de uma pedagogia emancipadora. **Metodologia:** desenvolveu-se uma sistematização qualitativa e interpretativa, sustentada em entrevistas em profundidade com 15 informantes-chave, observação direta, caderno de notas, registros fotográficos, gravações de áudio, documentos do programa e publicações institucionais. **Resultados:** emergiram cinco aprendizagens: experiência docente como saber, inglês como prática social, transformação do olhar docente, afetividade pedagógica e integralidade dos saberes. **Conclusões:** a formação docente em inglês para a educação primária pode constituir uma prática emancipadora quando articula língua, contexto, investigação da práxis, sensibilidade pedagógica e construção coletiva de saberes.

Palavras Chave: formação de professores; ensino de línguas; educação primária; pedagogia crítica; sistematização de experiências.

Introducción

La enseñanza del inglés en la educación primaria suele presentarse como una exigencia asociada a la comunicación global, la movilidad académica, el acceso a recursos digitales o la inserción laboral. Esa lectura, aunque reconoce necesidades reales del tiempo presente, puede resultar limitada cuando reduce la lengua a una herramienta de utilidad inmediata. En contextos escolares latinoamericanos, enseñar inglés también implica preguntarse por la cultura, la identidad, la desigualdad, la formación docente y el sentido

humano de la educación. En Venezuela, estudios previos sobre la escuela pública han señalado que la incorporación del inglés en primaria estuvo condicionada por la falta de docentes especialistas y por iniciativas regionales o institucionales, lo que hizo necesaria una política de formación docente específica para este nivel (Pérez, 2015; Zeuch y Gregson, 2015).

Página | 3

Este trabajo sistematiza una experiencia venezolana de formación docente orientada a la enseñanza del inglés en educación primaria. La experiencia se comprende desde una pedagogía emancipadora, entendida como una manera de pensar la educación no solo como transmisión de contenidos, sino como práctica de conciencia, diálogo, participación y transformación. En este marco, la lengua inglesa no se asume como imposición cultural, ni como signo de superioridad, sino como mediación para ampliar posibilidades comunicativas y culturales desde una mirada situada. Esta comprensión se apoya en la pedagogía crítica y en los debates sobre lengua, poder e identidad cultural, que advierten que la formación docente debe vincular conocimiento, contexto y transformación social (Freire, 2005; Giroux, 1997; Walsh, 2013).

La problemática que dio origen a esta reflexión se relacionó con una tensión frecuente en la formación docente: por una parte, la necesidad de fortalecer competencias lingüísticas y didácticas para enseñar inglés; por otra, la urgencia de evitar que esa enseñanza quedara reducida a repetición de vocabulario, traducción de frases o aplicación mecánica de métodos. En la escuela primaria, dicha tensión adquiere mayor relevancia porque las niñas y los niños requieren experiencias de aprendizaje sensibles, lúdicas, comunicativas y cercanas a su mundo. La literatura sobre formación de docentes de lenguas ha insistido en superar modelos prescriptivos y reconocer el conocimiento situado del profesorado, la práctica y las condiciones socioculturales donde ocurre la enseñanza (Freeman & Johnson, 1998; Johnson, 2006; Kumaravadivelu, 2001). Siendo así, el objetivo de este trabajo es interpretar los aprendizajes pedagógicos derivados de una experiencia venezolana de formación docente en inglés para educación primaria, con énfasis en sus fundamentos críticos, comunicativos, afectivos, investigativos y transdisciplinarios.

El estado actual del debate educativo permite ubicar esta experiencia en varios campos de discusión. La pedagogía crítica ha insistido en que la educación es una práctica histórica, ética y política, no un acto neutral (Freire, 2005; Giroux, 1997). La formación docente, por tanto, no puede limitarse a capacitar técnicamente, sino que debe contribuir a que las y los educadores lean su realidad y transformen su práctica. A su vez, los enfoques comunicativos de la enseñanza de lenguas recuerdan que aprender un idioma implica usarlo en situaciones significativas, no solo conocer reglas aisladas (Richards, 2006).

También resulta relevante la perspectiva sociocultural del aprendizaje, según la cual el desarrollo del lenguaje se fortalece en interacción con otros y dentro de contextos culturales concretos. Esta idea dialoga con la experiencia sistematizada, pues la enseñanza del inglés fue pensada como encuentro, participación, juego, comunicación y creación. Por ello, la lengua fue comprendida como una práctica social mediada por actividades, materiales, interacciones y situaciones escolares significativas, no como un contenido aislado de la vida cotidiana.

La experiencia adquiere especial importancia porque se desarrolló en un campo donde suelen cruzarse expectativas muy distintas. Algunas perspectivas de política lingüística esperan que el inglés responda a demandas de comunicación global, acceso al conocimiento y movilidad; otras advierten que su enseñanza puede reproducir subordinaciones culturales si se presenta como lengua superior o como modelo único de legitimidad (Canagarajah, 1999; Norton & Toohey, 2011). La sistematización permitió situarse en un punto intermedio y crítico: reconocer la importancia del idioma sin convertirlo en fetiche, y valorar la identidad propia sin cerrar el diálogo con otras culturas. Esta posición hizo posible pensar una enseñanza del inglés con arraigo, apertura y sentido pedagógico.

Experiencia

Contextualización de la experiencia

La experiencia sistematizada se desarrolló en Venezuela y se vinculó con el Programa Nacional de Formación Avanzada Especialización en Lenguas Extranjeras: Inglés para Educación Primaria, identificado institucionalmente como PNFAIP. Se trató de un programa de estudios de postgrado a nivel de especialización, de carácter nacional, adscrito a la Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson” y articulado con el Ministerio del Poder Popular para la Educación, CENAMEC y el British Council.

El programa surgió en el marco de los procesos de formación docente impulsados desde la Micromisión Simón Rodríguez y respondió a una necesidad previamente documentada: introducir el inglés en cuarto, quinto y sexto grado de la escuela primaria pública mediante la formación de maestras y maestros integrales en servicio. Esta orientación fue descrita como una experiencia innovadora, pues buscaba formar docentes generalistas con recursos lingüísticos básicos, metodología para jóvenes aprendices, materiales didácticos y acompañamiento territorial (López de D’ Amico y Morao, 2019; Sagaray & Fernández, 2020).

La experiencia es de alcance nacional, esto es, se desarrolló para atender los 24 estados del país y contó con centros de formación, facilitadores, tutores y una coordinación nacional. En la reconstrucción de la experiencia se tomó como población de referencia a 125 profesionales de la docencia vinculados con ese universo nacional, de los cuales se seleccionaron 15 informantes clave pertenecientes al equipo nacional del Área de Inglés y relacionados directamente con el PNFAIP (Lezama, 2022).

Las personas informantes fueron seleccionadas por su vinculación con el proceso formativo, su trayectoria docente y su participación posterior como facilitadores, acompañantes o docentes investigadores. Se organizaron en tres grupos: cuatro docentes con estudios de maestría y más de siete años de experiencia en educación primaria; seis docentes que cursaban estudios de maestría y tenían más de diez años de experiencia en educación primaria; y cinco docentes que cursaban estudios de maestría y tenían menos de diez años de experiencia en educación primaria (*Op.cit.*).

Los beneficiarios directos del programa fueron maestras y maestros de educación primaria que requerían formación especializada para enseñar inglés. Los beneficiarios indirectos fueron niñas y niños de escuelas primarias, comunidades educativas y colectivos docentes que comenzaron a recibir propuestas de enseñanza del inglés desde una perspectiva comunicativa, lúdica, crítica y contextualizada.

Ruta metodológica de la sistematización

La sistematización se apoyó en una investigación cualitativa de orientación interpretativa y enfoque crítico-hermenéutico, por lo que se buscó comprender los sentidos pedagógicos construidos por las y los docentes en el proceso formativo. La investigación de base empleó observación directa, entrevista en profundidad, cuaderno de notas, registro fotográfico y grabación de audio como técnicas e instrumentos de recolección de información (Lezama, 2022).

Las entrevistas en profundidad fueron aplicadas a los 15 informantes clave mediante preguntas orientadas a reconstruir la experiencia vivida, los aprendizajes generados, las tensiones formativas y los cambios de sentido sobre la enseñanza del inglés en primaria. Se utilizó un guion de preguntas generadoras y cada diálogo fue grabado y transcrito para conservar el contenido de las respuestas.

La observación directa permitió reconocer dinámicas del programa, interacciones formativas, estrategias metodológicas, uso de materiales y formas de acompañamiento. Su foco estuvo en la participación, la cooperación, las mediaciones lúdicas y comunicativas, las microclases y la integración del inglés con actividades escolares. El cuaderno de notas permitió registrar recurrencias, impresiones analíticas y relaciones entre categorías emergentes. También se revisaron registros fotográficos, audios, producciones pedagógicas, materiales didácticos, la malla curricular, orientaciones del programa y publicaciones vinculadas con su diseño, desarrollo y valoración. Estos documentos se seleccionaron por su relación directa con el PNFAIP y permitieron extraer propósitos, enfoques, estrategias y evidencias de integración curricular.

El tratamiento de la información combinó análisis cualitativo de contenido con procedimientos de categorización y comparación. Cada entrevista fue transcrita, releída y segmentada en unidades de sentido; después se identificaron expresiones recurrentes, incidentes y coincidencias, que fueron codificados y agrupados en conceptos, propiedades y dimensiones. Las unidades relacionadas con experiencia, vivencia, reflexión y transformación conformaron la primera categoría; comunicación, didáctica, contextualización y método sostuvieron la segunda; diálogo, motivación, lúdica y cambio de mirada nutrieron la tercera; convivencia, amorosidad, pasión e integración configuraron la cuarta; y transversalidad, cotidianidad e integración de áreas sustentaron la quinta. La triangulación contrastó esas unidades con las observaciones, el cuaderno de notas, los registros fotográficos, las producciones pedagógicas y los documentos del programa. De este modo se pasó de los insumos brutos a las cinco categorías interpretativas y, posteriormente, a la teorización pedagógica (Lezama, 2022; Strauss y Corbin, 2002).

Antes de aplicar las entrevistas, las personas potencialmente participantes fueron informadas sobre el propósito de la investigación, el carácter voluntario de su participación, el uso de la información y el

resguardo de la confidencialidad. Se obtuvo consentimiento informado verbal y 15 docentes manifestaron su disposición a participar. La sistematización se presentó sin nombres ni datos personales identificables. La experiencia trabajó con personas adultas y no expuso información de niñas, niños o adolescentes; las referencias a la educación primaria procedieron del análisis pedagógico de la formación docente. Para resguardar su identidad, las transcripciones fueron identificadas con las etiquetas I1 a I15, asignadas según el orden del corpus analizado.

La Tabla 1 sintetiza los principales insumos, procedimientos y productos interpretativos que permitieron pasar de la experiencia vivida a resultados sistematizados.

Tabla 1. *Insumos, procedimientos y productos de la sistematización*

Insumo sistematizado	Procedimiento aplicado	Producto interpretativo
Entrevistas en profundidad a 15 informantes clave	Transcripción, segmentación en unidades de sentido, codificación inicial y comparación constante	Categorías emergentes sobre experiencia, idioma, mirada docente, afectividad e integralidad
Observación directa de procesos formativos	Registro de situaciones, interacciones, estrategias y mediaciones pedagógicas	Comprensión de la formación como praxis situada y colaborativa
Cuaderno de notas y memorias del proceso	Organización de recurrencias, tensiones y desplazamientos de sentido	Reconstrucción narrativa de momentos formativos y tensiones pedagógicas
Registro fotográfico y producciones pedagógicas	Revisión de evidencias de recursos, actividades, materiales y prácticas de aula	Identificación de mediaciones didácticas vinculadas con juego, comunicación y contextualización
Documentos del programa, publicaciones institucionales y referentes teóricos	Contraste entre experiencia, documentos del programa, publicaciones British Council/CENAMEC/UNEM y literatura académica	Teorización de principios para una formación docente crítica y emancipadora

Fuente: Elaboración propia (2026).

Resultados

Los resultados se construyeron a partir de la triangulación entre entrevistas, observaciones, notas, registros y documentos. La matriz de coincidencias permitió seguir el recorrido desde las transcripciones hasta los códigos, conceptos, propiedades y categorías. En cada resultado se contrastaron las expresiones recurrentes de las entrevistas con las situaciones observadas, las notas analíticas, las evidencias fotográficas, las producciones pedagógicas y los documentos del programa. La Tabla 1 presenta la ruta metodológica y la Tabla 2 muestra los indicadores empíricos que sostuvieron cada categoría. En conjunto, los hallazgos muestran que la enseñanza del inglés en primaria puede adquirir sentido emancipador cuando se articula con experiencia docente, comunicación, afectividad, pensamiento crítico e integración de saberes.

El primer resultado fue la categoría “sin experiencia y formación no hay transformación”. En las transcripciones se agruparon expresiones como “transformamos los paradigmas del aprender inglés” (I1), “me anima a seguir formándome como docente investigador” (I2) y “el deseo de retribuir lo aprendido” (I3), junto con unidades de sentido asociadas con vivencia, reflexión y cambio de la praxis. La

experiencia emerge como objeto de reflexión pedagógica. Al narrarla, analizarla y compartirla, se convirtió en fuente legítima de conocimiento.

Este resultado mostró que la formación docente no debía entenderse como “llenado de vacíos”. Las y los docentes no llegaban vacíos al proceso formativo; llegaban con historia, saber escolar, relación con la infancia y experiencia de aula. La pedagogía emancipadora permitió valorar esas trayectorias y, al mismo tiempo, problematizarlas. De esa manera, aprender inglés para enseñarlo no significó abandonar la identidad docente previa, sino ampliarla y resignificarla.

Página | 7

El segundo resultado fue la categoría “la enseñanza del idioma como proceso de carácter social”. Las expresiones “se debe desaprender como se impartía la enseñanza del inglés para aprender a enseñar de nuevo” (I1), “actividades divertidas” (I2) y “llevar el idioma a un plano más alcanzable” (I3) se agruparon con observaciones de juegos, canciones, dramatizaciones y rutinas de interacción. El contraste permitió reconocer que el inglés dejó de ser percibido únicamente como sistema de reglas, listas de vocabulario o ejercicios de traducción y fue entendido como medio para saludar, jugar, cantar, preguntar, narrar, cooperar y crear pequeñas situaciones de comunicación con sentido.

La experiencia permitió reconocer que una clase de inglés puede comenzar con una canción, una imagen, una rutina afectiva, una dramatización o una pregunta cercana. Estos recursos no fueron entendidos como adornos, sino como mediaciones pedagógicas. Cuando el idioma se vincula con acciones, emociones y contextos, deja de ser un objeto frío y se convierte en posibilidad de encuentro.

El tercer resultado fue la categoría “transformación de la visión acerca de la enseñanza del idioma”. En las entrevistas aparecieron referencias a una visión previa del inglés como difícil, distante o aburrido, junto con expresiones como “se ha transformado la manera de enseñar” (I1), “tener una mejor visión de la importancia de aprender una lengua extranjera” (I2) y “mi visión del idioma se ha afianzado y reforzado” (I3). Estas recurrencias se contrastaron con microclases y producciones didácticas que mostraban mayor confianza para usar el idioma, aceptar el error y contextualizar la enseñanza. Así se interpretó que la transformación de la práctica comenzó por una transformación de la mirada docente.

En ese proceso, desaprender fue tan importante como aprender. Desaprender no significó negar lo vivido, sino revisar prácticas y creencias que podían limitar nuevas formas de enseñar. Reaprender implicó construir una relación más confiada con el idioma, con el error y con la propia capacidad docente. La transformación de la práctica comenzó, entonces, por una transformación de la mirada.

El cuarto resultado fue la categoría “enseñar con pasión desde la convivencia y la experiencia”. Expresiones como “nos han enseñado a ser apasionados por lo que hacemos con nuestros participantes” (I1), “los participantes intervienen muy contentos” (I2) y “crear espacios de diálogo y aprendizaje” (I3) se repitieron en los relatos. Las notas y observaciones registraron apoyo mutuo, cooperación, juego y acompañamiento entre facilitadores y participantes. La confianza, la convivencia, la amorosidad y la pasión

por enseñar se reconocieron, por tanto, como fuerzas pedagógicas y condiciones para aprender y enseñar con sentido.

Una pedagogía emancipadora no separa conocimiento y sensibilidad. La formación docente debe cuidar el vínculo humano porque nadie aprende profundamente desde la humillación, el miedo o la desvalorización. En la enseñanza de una lengua extranjera, donde el error es parte natural del proceso, la afectividad crea condiciones para intentar, pronunciar, jugar, preguntar y volver a comenzar. Página | 8

El quinto resultado fue la categoría “enseñar el idioma con una visión de integralidad de los saberes”. Las unidades “integrar las áreas del conocimiento” (I1), “la transversalidad del inglés en varias áreas académicas” (I2) y “desmontar las antiguas prácticas academicistas” (I3) se relacionaron con producciones y registros de actividades interdisciplinarias. Entre las evidencias se documentaron el juego de la ensalada para trabajar alimentos, una dramatización de El patito feo, el juego de vestir al maniquí para el vocabulario de la ropa, una clase sobre los puntos cardinales en el patio escolar, el uso del trompo alimenticio y la elaboración de un *Big Book* con material reciclado y un cuento de autoría docente. Estas prácticas mostraron que la lengua podía dialogar con música, arte, ambiente, literatura infantil, alimentación, orientación espacial, cultura local, juego y proyectos escolares.

La transdisciplinariedad no se entendió como acumulación de temas, sino como apertura a relaciones significativas. Una canción en inglés podía vincular ritmo, cuerpo, pronunciación y convivencia. Un cuento breve podía abrir conversación sobre emociones, familia o naturaleza. Un saludo cotidiano podía convertirse en práctica de respeto y reconocimiento. Los ejemplos documentados mostraron que la integración partía de situaciones concretas y recursos creados por las y los docentes, no de una suma artificial de asignaturas. Estos desplazamientos permitieron que el inglés entrara al aula primaria de manera más viva y menos rígida.

La Tabla 2 organiza la relación entre categorías, insumos que las sostuvieron y resultados interpretativos.

Tabla 2. *Relación entre insumos, categorías emergentes y resultados interpretativos*

Categoría emergente	Insumos que la sostuvieron	Resultado interpretativo
Sin experiencia y formación no hay transformación	Entrevistas y notas: “transformamos los paradigmas del aprender inglés” (I1), “seguir formándome como docente investigador” (I2) y “retribuir lo aprendido” (I3), vivencia, reflexión y transformación.	La experiencia docente fue reconocida como fuente de saber y punto de partida para transformar la práctica
La enseñanza del idioma como proceso de carácter social	Entrevistas, observaciones y producciones: “desaprender como se impartía la enseñanza del inglés” (I1), “actividades divertidas” (I2) y “plano más alcanzable” (I3), comunicación, juegos, canciones y dramatizaciones.	El inglés fue resignificado como práctica comunicativa, cultural y escolar
Transformación de la visión acerca de la enseñanza del idioma	Unidades de sentido: dificultad, aburrimiento, error y confianza; “se ha transformado la manera de enseñar” (I1), “mejor visión de la importancia de aprender una lengua extranjera” (I2) y “mi visión	La formación permitió revisar creencias previas y construir una relación más pedagógica con el idioma

Categoría emergente	Insumos que la sostuvieron	Resultado interpretativo
	del idioma se ha afianzado” (I3).	
Enseñar con pasión desde la convivencia y la experiencia	Testimonios y notas: “ser apasionados por lo que hacemos” (I1), “intervienen muy contentos” (I2) y “crear espacios de diálogo y aprendizaje” (I3), cooperación e intercambio de experiencias.	La afectividad se configuró como condición pedagógica para la participación y el aprendizaje
Enseñar el idioma con una visión de integralidad de los saberes	Registros y materiales: “integrar las áreas del conocimiento” (I1), “transversalidad del inglés en varias áreas académicas” (I2) y “desmontar las antiguas prácticas academicistas” (I3), ensalada, Patito feo, maniquí, puntos cardinales, trompo alimenticio, Big Book y documentos del programa.	La lengua inglesa se articuló con otros saberes, proyectos escolares y necesidades comunitarias

Fuente: Elaboración propia (2026).

Página | 9

En conjunto, los resultados muestran que la experiencia no produjo únicamente orientaciones metodológicas para enseñar inglés. También generó una manera de comprender la formación docente como práctica situada, afectiva, crítica e investigativa.

Discusión

Los resultados permiten discutir la formación docente de inglés desde un horizonte que supera la capacitación técnica. La experiencia mostró que enseñar inglés en primaria no depende únicamente de dominar contenidos lingüísticos, aunque estos sean necesarios. También exige comprender la infancia, leer el contexto, construir vínculos, diseñar situaciones comunicativas y asumir la práctica docente como campo de investigación. Esta lectura se relaciona con Freeman & Johnson (1998), quienes plantearon que la formación de docentes de lenguas debía reconceptualizarse desde el conocimiento situado del profesor, la práctica y los contextos sociales donde ocurre la enseñanza.

El reconocimiento de la experiencia como fuente de saber dialoga con la sistematización planteada por Jara (2018), para quien la experiencia debe ser interpretada críticamente para producir aprendizajes. En el caso analizado, las maestras y los maestros fueron comprendidos como sujetos capaces de reflexionar sobre su práctica, nombrar sus dificultades y construir respuestas pedagógicas situadas; esta perspectiva también se vincula con Zeichner (2010), quien cuestiona la separación entre formación universitaria y experiencia práctica docente.

La resignificación del inglés como práctica social también confirma la importancia del aprendizaje con sentido. Richards (2006) sostiene que la enseñanza comunicativa de lenguas se orienta al uso de la lengua en situaciones significativas. No obstante, la experiencia sistematizada sugiere que la comunicación no debe reducirse a una técnica metodológica. En primaria, comunicar también implica cuidar el tono afectivo, incorporar el juego, escuchar la voz infantil y vincular la lengua con experiencias cercanas.

Este resultado también se vincula con Johnson (2006), quien señaló que la formación de docentes de segunda lengua exige atender el giro sociocultural en la comprensión del aprendizaje. Desde esta perspectiva, el

conocimiento docente no se forma de manera aislada, sino en interacción con otros, con mediaciones culturales y con prácticas concretas. La experiencia sistematizada confirma esta idea: canciones, dramatizaciones, juegos, rutinas comunicativas, tarjetas, libros de apoyo y recursos elaborados por docentes fueron mediaciones que permitieron que el idioma circulara en una comunidad de aprendizaje.

Página | 10

La transformación de la mirada docente constituye uno de los aportes más relevantes de la experiencia. Brown (2007) recuerda que la enseñanza de lenguas implica dimensiones cognitivas, afectivas y socioculturales. Además, los estudios sobre identidad y aprendizaje de lenguas han mostrado que aprender y enseñar un idioma también implica posicionamientos, relaciones de poder y posibilidades de participación social (Norton & Toohey, 2011). Desde esta perspectiva, revisar el miedo al error, la inseguridad y la relación previa con el idioma fue parte del proceso formativo.

La integralidad y la transdisciplinariedad abren otra línea de discusión. Morin (1999) advierte la necesidad de superar visiones fragmentadas del conocimiento para comprender la complejidad educativa. En la experiencia sistematizada, el inglés se fortaleció cuando dejó de ser un bloque separado y comenzó a dialogar con otras áreas, proyectos y sensibilidades escolares. Por ejemplo, los registros mostraron vocabulario de alimentos trabajado mediante el juego de la ensalada y el trompo alimenticio; la ropa mediante el maniquí; la orientación espacial mediante los puntos cardinales; y la literatura mediante la dramatización de *El patito feo* y la elaboración de un *Big Book*. Esta integración no debilitó el aprendizaje lingüístico; al contrario, le otorgó sentido escolar y comunitario.

La experiencia también permite dialogar con una preocupación decolonial. Walsh (2013) plantea la necesidad de pedagogías que cuestionen formas de subordinación cultural y abran posibilidades desde los territorios. En esta sistematización, enseñar inglés no significó asumir una cultura externa como modelo superior. Desde esta misma preocupación, Canagarajah (1999) advierte que la enseñanza del inglés puede resistir lógicas de imperialismo lingüístico cuando se sitúa en las voces, necesidades y prácticas locales.

La experiencia también puede relacionarse con la perspectiva posmétodo. Kumaravadivelu (2001) cuestiona la aplicación universal de métodos cerrados y propone atender particularidad, practicidad y posibilidad. El PNFAIP dialoga con esa perspectiva porque no se limitó a trasladar un método externo, sino que promovió mediaciones adaptadas a las condiciones reales de docentes, escuelas y comunidades.

En relación con las tecnologías de la información y la comunicación y la inteligencia artificial, la experiencia deja una implicación actual. Los recursos digitales pueden apoyar la enseñanza del inglés mediante audios, imágenes, juegos, traducción, práctica oral y producción de materiales. No obstante, deben integrarse con criterio pedagógico. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023) ha señalado la importancia de asumir las tecnologías emergentes desde principios éticos, inclusivos y críticos. En este sentido, una pedagogía emancipadora no rechaza la tecnología, pero tampoco delega en ella el sentido de la enseñanza.

La discusión permite afirmar que el aporte principal de la experiencia no fue presentar un modelo cerrado, sino ofrecer criterios para pensar otras prácticas. Entre esos criterios destacan la lectura crítica del contexto, la valoración de la experiencia docente, la comunicación con sentido, la afectividad, la transdisciplinariedad y la investigación de la praxis. Estos elementos pueden orientar procesos de formación docente en inglés en otros contextos latinoamericanos, siempre que sean adaptados a sus realidades específicas.

Conclusiones

La sistematización permitió concluir que la formación docente en inglés para educación primaria puede constituirse en una experiencia emancipadora cuando articula lengua, praxis, afectividad, pensamiento crítico, investigación y contextualización. La enseñanza del inglés no tiene por qué reducirse a una práctica instrumental; puede convertirse en una mediación para comunicar, imaginar, dialogar, reconocer la diversidad y ampliar horizontes culturales desde la escuela.

El principal aporte del trabajo fue mostrar que los aprendizajes pedagógicos no surgieron de una declaración abstracta, sino del análisis de insumos concretos: entrevistas, observaciones, notas, registros, producciones docentes y documentos del programa. A partir de esos insumos se identificaron categorías que permiten comprender cómo la experiencia docente, la comunicación, la afectividad y la integralidad de saberes sostuvieron la transformación formativa.

La experiencia sugiere que los programas de formación docente en inglés requieren más que contenidos lingüísticos. Necesitan acompañamiento pedagógico, reflexión sobre la práctica, producción de materiales, uso crítico de tecnologías y espacios para compartir experiencias. Cuando la formación se vincula con la praxis, puede producir transformaciones más profundas y sostenibles.

Como limitación, se reconoce que el número de informantes (15) resultó acotado frente al alcance nacional del programa, y que no se realizó una desagregación sistemática por estado u otras características territoriales e institucionales. Esto restringió la comparación entre contextos diversos, aunque permitió profundizar en los sentidos pedagógicos compartidos por quienes participaron.

En síntesis, enseñar inglés desde una pedagogía emancipadora implica enseñar una lengua sin separar la palabra de la vida. Supone formar docentes capaces de leer su realidad, dialogar con sus comunidades, cuidar la dimensión afectiva del aprendizaje y construir propuestas contextualizadas. Allí reside la mayor fuerza de la experiencia: mostrar que una lengua extranjera también puede enseñarse desde la sencillez, la dignidad, la conciencia crítica y la esperanza pedagógica.

Conflicto de Intereses

Las y los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Referencias

Universidad Adventista de Chile ¡Grandes profesionales, mejores personas!
“Mi compromiso marca la diferencia”

- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Education.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford University Press.
- Freeman, D. & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32(3), 397-417. <https://doi.org/10.2307/3588114>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Jara H., O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-257. <https://doi.org/10.2307/40264518>
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560. <https://doi.org/10.2307/3588427>
- Lezama C., I. E. (2022). Teorética crítica y emancipadora de la pedagogía en la formación de docentes en inglés para la educación primaria [Tesis doctoral, Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson”]. <https://doi.org/10.5281/zenodo.21556223>
- López de D’ Amico, R. y Morao, N. (2019). El impacto de la Especialización Enseñanza del Inglés en Primaria. En: R. López de D’ Amico y M. Gregson (Coords.), *La primaria en Venezuela y la segunda lengua: educación continua* (pp. 13-60). British Council; CENAMEC.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Norton, B. & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>
- Pérez, T. (2015). Inglés en el sector público: la situación actual en las escuelas primarias de Venezuela. En: E. M. Zeuch y M. Gregson (Coords.). *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 13-46). British Council; Universidad Central de Venezuela.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Sagaray, J. M. & Fernández, M. T. (2020). Introduction of English in the public primary school in Venezuela (2018-2019): A case study. In: R. Hutchinson & R. López de D’ Amico (Eds.). *Venezuelan primary English: Empowering teachers and young learners* (pp. 11-82). British Council; CENAMEC; Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson”.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Ediciones Abya-Yala.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Zeuch, E. M. y Gregson, M. (Coords.). (2015). *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: evidencias, experiencias y perspectivas*. British Council; Universidad Central de Venezuela.