

RESUMEN ANALITICO EN EDUCACION RAE

Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Repositorio CRAI USTA
Título del documento	Diversidad etnolingüística inmersa en los ambientes bilingües de aprendizaje de una institución educativa indígena plurilingüe: percepciones de los actores del municipio de Tame- Arauca.
Autor(es)	María Geraldine Helena Araque Jaimes Leidy Nataly Hernández Salazar Yisel Carolina Vanegas Negrete
Tutor	Sandra Milena Rodríguez
Publicación	Enero 2023
Unidad Patrocinante	Universidad Santo Tomás, Modalidad Abierta y a Distancia, Facultad de Educación, Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje.
Línea de investigación	Educación.
Grado	Magister en Ambientes Bilingües de Aprendizaje
Problema a solucionar	¿Cómo se evidencia y percibe la diversidad etnolingüística inmersa en los ambientes bilingües de aprendizaje de una institución educativa indígena plurilingüe del municipio de Tame, Arauca?
Espacio de comunicación	mariaaraque@ustadistancia.edu.co - geralaraque1@gmail.com leidyhernandezs@ustadistancia.edu.co - leidyhernande1094@gmail.com yiselvanegas@ustadistancia.edu.co - ycvanegas181@gmail.com
Palabras Claves	Diversidad etnolingüística, Ambientes Bilingües de Aprendizaje, Bilingüismo dinámico, Educación indígena propia, Interculturalidad crítica.
Objetivos	<i>General</i> Distinguir la diversidad etnolingüística inmersa en los ambientes bilingües de aprendizaje de una institución educativa indígena plurilingüe. <i>Específicos</i>

1. Identificar elementos claves dentro de las percepciones de los distintos actores de la comunidad educativa indígena plurilingüe en torno a sus ambientes bilingües de aprendizaje que permitan evidenciar la diversidad etnolingüística inmersa en la misma.
2. Facilitar la resignificación de los ambientes bilingües de aprendizaje en el marco de esta comunidad educativa indígena plurilingüe a partir de la interpretación de su diversidad etnolingüística.

Descripción

El presente trabajo de grado se enmarca esencialmente en el reconocimiento de un contexto nacional pluriétnico y multicultural reflejado en la constitución política de 1991. De allí que encontramos en nuestro territorio diversos escenarios como los rurales y étnicos, en los cuales se hace evidente una homogeneización en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje especialmente en el ámbito bilingüe. En este sentido, este estudio se centró principalmente en distinguir la diversidad etnolingüística inmersa en una institución educativa indígena perteneciente al sector rural de Tame, Arauca; en la cual se refleja una diversidad humana y cultural, dado la gran convergencia de estudiantes indígenas pertenecientes a diferentes etnias de la región tales como: Betoy, Makaguan, Sikuani, U'wa, Hitnü así como estudiantes no indígenas aledaños al sector rural; por tanto, se visibiliza una diversidad etnolingüística característica de un ecosistema plurilingüe natural donde encontramos estudiantes que dominan su lengua materna, el español y se enfrentan al aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Contenidos

Este trabajo de grado se compone de cinco capítulos: a) resumen e introducción, b) marco conceptual, c) método, d) análisis y discusión de análisis, e) conclusiones y recomendaciones.

En el primer capítulo, se aborda el fenómeno del estudio junto al contexto particular donde se visibiliza, la justificación y los objetivos propuestos para interpretarlo.

El segundo expone conceptos generales y específicos que contribuyen en la comprensión de la intencionalidad del estudio, entre estos se presentan: la diversidad etnolingüística en Colombia, etnoeducación y educación bilingüe en Colombia, diversidad multiétnica, lingüística y pluricultural, del territorio a los ambientes bilingües de aprendizaje, la interculturalidad y la resignificación de las lenguas nativas y finalmente el rol docente.

Para el tercero se presenta el proceso metodológico implementado a lo largo del estudio para llevar a cabo una satisfactoria recolección de información de los participantes implicados.

En el cuarto se da a conocer las fases de análisis ejecutadas para la información obtenida y asimismo la discusión de los resultados encontrados, a partir de dicho análisis, que permitió dar respuesta y relación a los objetivos de investigación propuestos. En el quinto capítulo se da lugar a las conclusiones más destacadas de lo encontrado durante el desarrollo del proyecto como también las recomendaciones que se deben tener en cuenta para futuros estudios.

Metodología

Este estudio se desarrolló bajo la tipología cualitativa adoptando un enfoque fenomenológico; de este modo, se implementaron técnicas de recopilación de información, tales como: cuestionario, entrevistas semi-estructuradas y grupo focal, con la participación de 12 estudiantes, 4 docentes, 2 directivos y 4 voces comunitarias del pueblo Betoy; dichos participantes fueron seleccionados a través de la estrategia de muestreo intencional. El proceso de análisis de la información recolectada fue llevado a cabo siguiendo los pasos para un análisis interpretativo: a) transcripción de la información obtenida, b) creación de unidades de significado general, c) selección y elaboración de unidades pertinentes, d) verificación de las mismas. Asimismo, con ayuda del software para análisis llamado Maxqda y el diseño de una matriz propia.

Actividades generales

Se dio inicio con la aplicación del cuestionario (**Apéndice B**) por medio del cual se pudo visualizar de forma general el reconocimiento de la diversidad etnolingüística por parte del grupo poblacional de estudiantes; por otro lado, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas las cuales fueron diseñadas teniendo en cuenta la población a la que serían aplicadas (docentes, estudiantes, directivos) para así conocer sus percepciones en torno a sus ambientes bilingües de aprendizaje; finalmente, se llevó a cabo un grupo focal con el fin de poder llegar a una interpretación de la diversidad etnolingüística de la institución, así como también de los procesos de recuperación de su lengua materna.

Impacto a generar

La educación bilingüe actual en Colombia sigue enfrentando diversos desafíos en torno principalmente a la homogeneización de la educación tanto a nivel político como lingüístico (De

Zubiria, 2019;Fandiño y Bermúdez, 2016; Gallego et al., 2020); lo cual ha influido radicalmente en la concepción y diseño de ambientes bilingües de aprendizajes descontextualizados, desconociendo así la gran diversidad humana, lingüística, social, cultural entre otras características de nuestro territorio y de nuestra población estudiantil. Es por ello que el concepto mismo del bilingüismo debe trascender hacia la integración de la diversidad lingüística y cultural presente en nuestra nación; de tal forma, que los procesos educativos bilingües no sean homogeneizantes, sino contextualizados e inclusivos.

En función de lo anterior y en articulación con las contribuciones de nuestro proyecto de investigación a los ambientes bilingües de aprendizaje, se recalca, por un lado la importancia de redefinir los ABA desde una perspectiva plurilingüe e intercultural crítica, dado que esta favorece el repertorio lingüístico de los estudiantes a través de la implementación de un bilingüismo dinámico (Translanguaging), y a su vez fomenta escenarios incluyentes que permiten la valoración y el respeto por igual de cada una de las lenguas presentes en estos contextos diversos, en nuestro caso particular indígena, español e inglés.

Por otro lado, se resalta el rol fundamental que posee el docente partiendo del reconocimiento de la diversidad existente en la consecución de ambientes bilingües de aprendizaje apropiados y pertinentes con el entorno que les rodea; a través de estrategias y/o proyectos pedagógicos que le permitan conectar con las diversas realidades y/o contextos cotidianos de sus estudiantes principalmente en términos lingüísticos y culturales. Asumiendo para ello, un rol crítico, reflexivo e investigativo que no solamente debe ser inherente al educador sino que también debe promoverse desde cada uno de los actores educativos inmersos en estas instituciones plurilingües.

Unidades

Reconocimiento de la diversidad étnica, lingüística y sociocultural presente en la institución educativa. Reflejo de la diversidad etnolingüística inmersa en los ambientes bilingües de aprendizaje. Redefinición de los ambientes bilingües de aprendizaje.

Conclusiones

En lo que concierne a la diversidad etnolingüística, esta se reconoce y se hace visible en la institución dada la gran diversidad humana, cultural y lingüística presente en sus actores educativos, entre ellos, estudiantes indígenas pertenecientes a diferentes etnias del departamento de Arauca así como no indígenas del sector rural aledaño, conformando así un ambiente único y singular en la región, caracterizado principalmente por poseer un ecosistema plurilingüe natural; adicionalmente, se puede constatar que desde la institución se promueve escenarios incluyentes dentro y fuera de las aulas donde los estudiantes pueden interactuar e integrarse libremente, favoreciendo significativamente su formación integral al igual que el respeto y la valoración hacia las culturas y lenguas que allí convergen.

Con respecto a las percepciones de los participantes en torno a sus ambientes bilingües de aprendizaje, se analiza un bilingüismo dinámico, inclusivo y participativo que no solo beneficia el repertorio lingüístico de los estudiantes, sino que también permite la interacción y reconocimiento entre ellos a través de la indagación mutua sobre aspectos lingüísticos y culturales propios, promoviendo de tal forma, el uso de las diversas lenguas maternas, lo cual indudablemente los enorgullece. Asimismo, los estudiantes destacan que el uso de su lengua les permite seguir manteniendo su esencia cultural, como también les provee la oportunidad de comprender sus raíces originarias, en efecto, estas lenguas se constituyen como el eje central en la identidad cultural de cada pueblo indígena, así que su preservación y fortalecimiento se convierte en una necesidad conjunta de pervivencia y supervivencia. Por lo cual ciertamente estas características deben reflejarse en sus ABA. En el caso particular del pueblo Beto, población mayoritaria de esta institución, se viene llevando a cabo un proceso de recuperación de su lengua; en el cual, los participantes resaltan la importancia de que este se continúe desarrollando y se pueda articular mancomunadamente tanto en las comunidades de esta etnia como en la institución, para lo cual destacan como estrategia fundamental la vinculación de los mayores en la revitalización y visibilización de la misma.

Por otra parte, los participantes enfatizan la gran utilidad que el español tiene para los estudiantes, siendo este la lengua vehículo para la interacción entre las diferentes etnias y estudiantes no indígenas; de igual modo, se resalta la importancia del aprendizaje del idioma inglés, reconociendo que aunque la adquisición de esta lengua extranjera no es un proceso

sencillo, esta representa un conocimiento universal que en determinado momento puede llegar a favorecer a sus pueblos.

Finalmente, entre las consideraciones más relevantes para la redefinición de los ambientes bilingües de aprendizaje de esta institución educativa indígena plurilingüe se destaca, por un lado, indudablemente el papel que cumple el docente para que estos puedan responder a las particularidades etnolingüísticas y culturales propias de este contexto, partiendo precisamente del reconocimiento y la integración en términos de pervivencia y supervivencia de dicha población estudiantil, asumiendo para ello un rol investigativo dentro y fuera de las aulas. Por otro lado, se señala a su vez la importancia de resignificar el PEC teniendo como base los principios de la Educación Indígena Propia al igual que la gran riqueza multicultural y etnolingüística que converge en la comunidad educativa; de allí, que surge la necesidad de fortalecer el bilingüismo bajo un enfoque dinámico e intercultural crítico que valore y fomente el respeto hacia el uso y práctica de las diferentes lenguas inmersas en ella.

Recomendaciones

Es importante hacer hincapié en los resultados de esta investigación, de modo que estos puedan generar un proceso reflexivo y crítico en la comunidad educativa; con el fin de seguir fomentando el reconocimiento, concientización y visibilización de la diversidad etnolingüística y cultural que la rodea.

Por otro lado, se destacan algunos aspectos pertinentes para dar continuidad en una segunda etapa investigativa o en futuros estudios: un análisis de la resignificación del PEC especialmente enfocado en el ámbito del bilingüismo bajo un enfoque dinámico e intercultural crítico y la implementación e influencia de estrategias para la integración y fortalecimiento de las lenguas maternas presentes en esta comunidad educativa.

Referencias

AA.VV. (2008). <Plurilingüismo>. Diccionario de términos clave ELE. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plurilinguismo.htm#:~:text=El%20t%C3%A9rmino%20pluriling%C3%BCismo%20hace%20referencia,que%20se%20establece%20entre%20ellas.

- Acosta, D. (2018). Inequidad educativa en la zona rural de los municipios de Coyaima y Lérica, Departamento del Tolima. Recuperado de:
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/24413>
- Araque, D. (2021). Módulo 1. Learning environments in a changing society: Concepts and considerations (documento inédito). Universidad Santo Tomás de Bogotá.
- Arias, A. y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. Disponible en :
<https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417010.pdf>
- Arismendi F., Ramirez D. & Arias S. (2016). Representaciones sobre las lenguas de un grupo de estudiantes indígenas en un programa de formación de docentes de idiomas.
Colomb.Appl.Linguist.J. 18(1), pp 84-97.
- Ayala, Maite. (5 de agosto de 2021). Método fenomenológico. Lifeder. Recuperado de
<https://www.lifeder.com/metodo-fenomenologico/>
- Alarcón, D. (2007). Bilingüismo indígena en Colombia. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3295385.pdf>
- Ballesteros, M. y Nath, C. (2021). Aprendizaje y enseñanza de la lectoescritura en contextos Pluriculturales. Una aproximación al potencial del hablante de lenguas indígenas en el componente escrito del español como segunda lengua. Repositorio Universidad Javeriana.
- Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*. 11, (Año V), pp 67-76.
- Burgos Calderón, D. B. (2019). Desarrollo de competencias interculturales: Una propuesta de formación bilingüe en contextos rurales. *Horizontes Pedagógicos issn-l:0123-8264*, 21 (2), [pgIn]-[pgOut]. Obtenido de:
<https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/1601>
- Buss, M., Lopez, M., Porto, A., Coelho, S., Oliveira, I., y Mikla, M. (2013) Grupo focal: una técnica de recogida de datos en investigaciones cualitativas. *Index Enferm [online]*., 22, (n.1-2), pp.75-78. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962013000100016
- Bustos, Jiménez, A. (2011). La escuela rural. Dialnet-
[EscuelasRuralesYEducacionDemocraticaLaOportunidadD-4619802 \(2\).pdf](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4619802)

- Bonilla, M. y Rodríguez, S. (2012). Educación intercultural bilingüe: la inclusión del otro, pág. 35. Revista internacional magisterio Editorial, No. 58.
<https://es.calameo.com/read/002531145ab042dead970>
- Cabrera, M., Nieto, L., Giraldo, R. (2018). Educaciones propias y etnoeducación en Colombia. Capítulo 1. Recuperado de:
<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/3118/3127>
- Castro Florez, M. C. (2019). Learning environments. *Sophia*, 15(2), 40-54. Retrieved from:
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1794-8932201900020004
- Constitución Política de Colombia (1991). Gaceta Asamblea Constituyente de 1991.
<http://www.secretariassenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley General de Educación. Artículo 55.
Recuperado de: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf
- Congreso de la República de Colombia (junio 28, 2018). Ley 1907. D.O 50.638.
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1907_2018.htm
- Chávez, A., Chenet, M., Quispe, W. (2019). Estrategias didácticas para revitalizar las lenguas originarias en estudiantes de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía. Revista San Gregorio no. 33. Recuperado de:
http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2528-79072019000100067
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., Vergara, A. (2018). Educación Intercultural bilingüe y enfoque de Interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos. Recuperado de:
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44269/1/S1800949_es.pdf
- Creswell, J. W. (2002). Educational research: Planning, conducting and evaluating: Quantitative and Qualitative Research (pp. 146-166). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Cresswell, J.W. (2009). Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. (3rd ed) SAGE Publications, Inc.
https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf
- Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches. (3rd ed) SAGE Publications, Inc.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) Censo nacional de población y vivienda 2018. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/files/censo2018/informacion-tecnica/cnpv-2018- presentacion-3ra-entrega.pdf>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). Población Indígena de Colombia. Septiembre 2019. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/gruposetnicos/presentacion-grupos-etnicos-2019.pdf>

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación educativa. médica* [online], 2, (7), pp.162-167. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009

Fandiño-Parra, Y. J., Bermúdez-Jiménez, J. R., Lugo-Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. *Colombia Bilingüe. Educ. Educ.* Vol. 15, No. 3, 363-381. Recuperado de: https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2172/2_951

Fandiño Y., y Bermúdez, J. (2016). Planificación y política lingüística en Colombia desde el plurilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, (69), 137-155.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, (2020). Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Avances y retrocesos en el marco de la pandemia de la COVID-19. Recuperado de: <https://www.unicef.org/lac/media/23241/file/Educacion-Intercultural-Bilingue-SPA.pdf>

Gallego-Tavera, S., Acevedo-Valencia, J., Polo-Salcedo, A., & Gómez-Gómez, S. (2020). Políticas colombianas: aciertos y desaciertos. *Revista Innovación Digital y Desarrollo Sostenible*. Vol 1. Recuperado de: <https://www.iudigital.edu.co/RevistadeInvestigacion/Articulos/Ver%20Art%C3%ADculo%208.pdf>

García, D., y García, J. (2014). Educación bilingüe y pluralidad: reflexiones en torno de la interculturalidad crítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 23, Enero-Junio 2014, pp. 49-65.

García, L. (2021). El bilingüismo en la educación indígena. Recuperado de: <https://revistas.cunorte.udg.mx/punto/article/view/105/358>

- García, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Recuperado de: http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf
- García, Ofelia, & Li Wei (2014). Translanguaging: Language, bilingualism and education. *New York, New York*: Palgrave Macmillan.
- García, O. y Sánchez, Maite. (2018). Transformando la educación de bilingües emergentes en el estado de Nueva York. Recuperado de: https://ofeliagarciaidotorg.files.wordpress.com/2018/04/garcia_sanchez-spanish.pdf
- Guido Guevara, S; García Ríos, D; Lara Guzmán, G; Jutinico Fernández, M; Benavides Cortés, A; Delgadillo Cely, I; Sandoval Guzmán, B; Bonilla García, H. (2013). Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20160601014243/Experienciaseducacionindigena.pdf>
- Izquierdo Barrera, M. L. (2018). Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí - Mistrató, Risaralda – Colombia. *Zona Próxima*, 29, 1-22.
- Jaraba Ramírez, D., Arrieta Carrascal, A. (2012). Etnoenglish: trenzando palabras, historias y proyectos de vida del pueblo Zenú Íkala, revista de lenguaje y cultura, vol. 17, núm. 1, enero-abril, 2012, pp. 93-102. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255024135007>
- Laurent, V. (2018). Multiculturalismo en Colombia: veinticinco años de experiencia. Centro Mundial por el pluralismo. Recuperado de: https://www.pluralism.ca/wp-content/uploads/2018/01/Colombia_ES.pdf
- Landaburu, J. (2004). Las lenguas indígenas de Colombia: presentación y estado del arte. *Amerindia* 29/30. Recuperado de: https://www.sedyl.cnrs.fr/amerindia/articles/pdf/A_29-30_00.pdf
- Lagos, J. (2013). El rol de la multiculturalidad en la enseñanza del inglés. *Aletheia*, 5(2/1), 308-320. Recuperado a partir de <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/136>
- 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, DOI:

10.1080/11356405.2014.973671

Leiva, J. (2014). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/50285771_EDUCACION_INTERCULTURAL_Y_CONVIVENCIA_DESDE_LA_PERSPECTIVA_DOCENTE

Ley 1381 de 2010. Garantizar el reconocimiento, la protección y el desarrollo de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los grupos étnicos con tradición lingüística propia. 25 enero de 2010. D.O. N° 47.603.

Mari, R. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista.

Recuperado de: <https://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/view/643>

Ministerio de Cultura de Colombia (2022). Plan decenal de lenguas nativas de Colombia.

Recuperado de: <https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/APP-de-lenguas-nativas/Documents/PLAN%20DECENAL%20DE%20LENGUAS%20NATIVAS%202022.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras:

Inglés (2006). Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Bases para una nación bilingüe y competitiva.

<https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97498.html>

Mejia, A. (2006). Bilingual Education in Colombia: towards a recognition of languages, cultures and identities. Recuperado de:

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/calj/article/view/176/288>

Naciones Unidas, Asamblea General (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Disponible en:

<https://www.hchr.org.co/phocadownload/publicaciones/otras/declaracion-indigenas-convenio169.pdf>

Organización de las Naciones Unidas, Colombia. (21 de febrero de 2021). Las lenguas indígenas: cultura, identidad e historia. <https://nacionesunidas.org.co/noticias/actualidad-colombia/las-lenguas-indigenas-cultura-identidad-e-historia/>

- Ortega, Y. (2019). "Teacher, ¿puedo hablar en español?" A reflection on plurilingualism and translanguaging practices in efl. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(2), 155-170. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.74091>.
- Ortega, L.D., Giraldo, H. (2019). Una revisión crítica del concepto de etnoeducación. Caminando hacia la educación propia desde las prácticas corporales en las comunidades indígenas. *Mundo Amazónico*, 10(2): e74977. <http://dx.doi.org/10.15446/ma.v10n2.74977>
- Ortega, A. A., Labrador, J. G., Di Caudo, M. V., Ossola, M. M., Mancinelli, G., Hecht, A. C., Loeza, S. E. H., Granada, M. F. S., Guaymás, Á., Milstein, D., Otaso, A., Fuks, A., Alvarado, M. C. O., Alvarado, S. V., Mayo, M. A. F., Gómez, P. B., Erazo, D. L., & Sánchez, M. V. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. *Interculturalidad y educación desde el Sur: Contextos, experiencias y voces* (pp. 47–66). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx3ph.5>
- Proyecto Educativo del Pueblo Betoy (2014). Sistema Educativo indígena propio, comunitario e intercultural pueblo ancestral Betoy.
- Quintero, L. (2020). La importancia de preservar las lenguas indígenas nacionales. Recuperado de: <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/15200/16156>
- Rädiker, Stefan & Kuckartz, Udo (2020). Introducción: Análisis de datos cualitativos con software. Análisis de datos cualitativos con MAXQDA: Texto, audio, video. Berlin: MAXQDA Press. https://doi.org/10.36192/978-3-948768003_01
- Ramírez-Cruz, H., & Chaparro Rojas, J. F. (2021). Introducción: la diversidad lingüística y la investigación de lenguas en peligro. *Forma y Función*, 34(2). <https://doi.org/10.15446/fyf.v34n2.96558>
- Rojas Curieux, T. (2019). Una mirada a los procesos en torno a la educación con los pueblos indígenas en Colombia *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 10 (1), 9-34. Recuperado de: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys10.1.2019.03>
- Roldán, A; Peláez, O. (2017). Pertinencia de las políticas de enseñanza del inglés en una zona rural de Colombia: un estudio de caso en Antioquia. *Íkala*, 22 (1), 121-144. Doi: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a08>

Rosado, M., García, F., Rodríguez, E., González, S. (2008). La percepción de lo social. Análisis de los mensajes sociales. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/3537/353744574008.pdf>

Sanabria, L., Sanmiguel, R., Schoch, M. (2019). Retos de la educación intercultural trilingüe en el contexto de una isla del Caribe colombiano: caso San Andrés Isla. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*,10(1) 35-47.

Sánchez, A. (2020). Representaciones sociales sobre el aprendizaje del inglés en estudiantes indígenas de una escuela normal rural. *Educación y Ciencia* 9(54). 83-99.

Tobar Gutiérrez, M. E. (2020). EL SISTEMA EDUCATIVO INDÍGENA PROPIO – SEIP, UNA POLÍTICA PÚBLICA EMERGENTE DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE COLOMBIA. *Revista Electrónica Iberoamericana*, Vol. 14, No. 2.
<http://www.urjc.es/ceib>

Thompson, J., Molina, L., Segura, L., Ariza, R., Middeldorp, N., Meoño, W. (2018). Pueblos indígenas y afrodescendientes: herramientas para la defensa del territorio: Indicadores para la evaluación de la consulta y protocolo para la resolución de conflictos socioambientales. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Recuperado de:
<https://www.iidh.ed.cr/iidh/media/6345/ind%C3%ADgenas-1-142-final.pdf>

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

Xhomaqi, B., Todd, A., Boivin, P., Ramírez, J. B., Surian, A., Markauskaite, L., ... & Detienne, L. (2019). 21st century learning environments: LLLP-Position Paper-2019. Recuperado de: <http://lllplatform.eu/lll/wp-content/uploads/2019/10/LLLP-Position-paper-21CLE.pdf>

Zohrabi, M. (2013). Mixed Method Research: Instruments, Validity, Reliability and Reporting Findings. *Theory & practice in language studies*, 3(2). , pp. 254-262.

Fecha de elaboración del Resumen	17	Enero	2023
---	----	-------	------

Diversidad etnolingüística inmersa en los ambientes bilingües de aprendizaje de una institución educativa indígena plurilingüe: percepciones de los actores del municipio de Tame- Arauca

María Geraldine Helena Araque Jaimes, Leidy Nataly Hernández Salazar Y Yisel Carolina Vanegas Negrete

**Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás
Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje**

Author note

**María Geraldine Helena Araque Jaimes <https://orcid.org/0000-0002-4332-5230>
mariaaraque@ustadistancia.edu.co**

**Leidy Nataly Hernández Salazar <https://orcid.org/0000-0002-8755-3251>
leidyhernandezs@ustadistancia.edu.co**

**Yisel Carolina Vanegas Negrete <https://orcid.org/0000-0002-3451-4590>
yiselvanegas@ustadistancia.edu.co**

We have no known conflict of interest to disclose

Tabla de contenido

Introducción	5
Marco conceptual.....	6
Método	16
Enfoque de investigación.....	16
Participantes: comunidad educativa indígena plurilingüe	18
Criterios de selección.....	19
Técnicas e instrumentos de recolección de la información	20
Cuestionario	20
Entrevista semiestructurada	21
Grupo focal	21
Análisis y resultados	22
Reconocimiento de la diversidad étnica, lingüística y sociocultural presente en la institución educativa.....	24
Reflejo de la diversidad etnolingüística inmersa en los ambientes bilingües de aprendizaje	32
Redefinición de los ambientes bilingües de aprendizaje	45
Conclusiones	59
Limitaciones y recomendaciones	61
Apéndices.....	63
Apéndice A: Formato de consentimiento informado diligenciado por los participantes	63
Apéndice B: Formatos de los instrumentos usados para la recolección de información.....	63
Apéndice C: Recolección de la información	63
Apéndice D: Matriz de análisis	63
Referencias.....	64

Lista de Tablas y Figuras

Lista de tablas

Tabla 1 Estudiantes indígenas participantes por etnia	18
Tabla 2 Número de participantes por grupo poblacional.....	20

Lista de figuras

Figura 1 Organización de categorías.....	24
Figura 2 Reconocimiento de la diversidad etnolingüística por parte de la población estudiantil	26

¡Error! Marcador no definido.

Resumen

Colombia es un país donde se resalta la diversidad étnica, lingüística y cultural, pero también en donde persisten cuestionamientos en torno a la homogeneización de la educación bilingüe ya que esta no abarca dichas singularidades; por este motivo, el presente estudio tuvo como objetivo distinguir la diversidad etnolingüística inmersa en los ambientes bilingües de aprendizaje de una institución educativa indígena plurilingüe del municipio de Tame - Arauca; llevado a cabo bajo el método cualitativo de la mano de un enfoque fenomenológico, por medio del cual se implementaron instrumentos tales como cuestionario, entrevistas semi-estructuradas y finalmente un grupo focal con la participación de 2 docentes-directivos, 4 docentes, 12 estudiantes y 4 voces comunitarias. A partir de la información recolectada y analizada, se hizo visible, a través de las percepciones de los actores educativos, un reconocimiento de la diversidad etnolingüística y cultural de la institución. Además, se reflejó la existencia de un bilingüismo dinámico, participativo e inclusivo que promueve la valoración hacia las diversas lenguas inmersas en esta comunidad educativa, así como aspectos claves para la resignificación de sus ABA¹ en relación con el PEC² de la misma.

Palabras clave: Diversidad etnolingüística, Ambientes Bilingües de Aprendizaje, Bilingüismo dinámico, Educación indígena propia, Interculturalidad crítica.

¹ Ambientes Bilingües de Aprendizaje

² Proyecto Educativo Comunitario

Introducción

Colombia es caracterizada como una nación pluriétnica y multicultural (Constitución política, 1991) en la cual, la diversidad lingüística es indiscutiblemente uno de los rasgos que más sobresalen y que se debe en gran medida a la ubicación geográfica del país (Landaburu, 2004); dentro del marco de estos escenarios diversos, encontramos los contextos rurales y étnicos, los cuales han sido el objeto de estudio de esta investigación; el primero representa el 15.8% del total de la población colombiana y el segundo el 4.4% (DANE, 2018), este último cuenta con 115 pueblos indígenas con presencia en 24 departamentos del país localizados principalmente en zonas rurales (DANE, 2019); adicionalmente, se puede evidenciar una gran variedad etnolingüística en estas comunidades ancestrales, observadas a través de las 65 lenguas maternas, las cuales se consideran una parte esencial en la concepción, cosmovisión y estructura de los planes de vida de cada uno de los pueblos indígenas (Organización de las Naciones Unidas, Colombia [ONU], 2021).

Siendo Colombia un país diverso, multiétnico y pluricultural, en donde diferentes culturas, pensamientos, creencias, idiosincrasias y realidades sociales coexisten; el bilingüismo se ha convertido en un referente de educación, de acuerdo con Fandiño et al., (2012) este se debe percibir como “la posibilidad de promover hombres y mujeres conscientes de la variedad lingüística y cultural del mundo, ciudadanos respetuosos del otro e interesados en reconocer y proteger las diferencias y las particularidades de las lenguas y sus culturas” (p.377).

En la actualidad debido a diferentes factores enmarcados en la emergencia sanitaria que se ha presentado a nivel mundial, muchas instituciones se han visto afectadas, especialmente las rurales y las étnicas haciendo mucho más visible las brechas educativas y sociales existentes; de igual forma, se evidencia la falta de apoyo por parte del Estado principalmente en términos

presupuestales, de accesibilidad e infraestructura para ambos contextos educativos (Acosta, 2018). Adicionalmente cuando analizamos el proceso que se ha venido desarrollando en estas zonas rurales y étnicas, en cuanto a los espacios de enseñanza y aprendizaje, podemos constatar cómo estos se han tenido que repensar y adaptar fuera del contexto tradicional, llevándolos a enfocarse desde las necesidades, intereses y particularidades de los estudiantes. Sin embargo, en el ámbito bilingüe podemos evidenciar que los ambientes bilingües de aprendizaje aún continúan siendo un gran desafío para la educación y la comunidad educativa en general, dado que las políticas lingüísticas establecidas en torno al bilingüismo no han respondido equitativamente a las necesidades y características particulares presentes en estos entornos (Mejía, 2006; Roldan y Peláez, 2017; Fandiño et al, 2012). Estos retos y características sociales, socioculturales, lingüísticas, educativas entre otras, están reflejados en una institución educativa indígena plurilingüe de la zona rural de Tame, Arauca, la cual fue el objeto de estudio de la presente investigación, ya que en esta se evidencia una convergencia de diversas lenguas maternas tales como Sikuani, Hitnü, U'wa y español, entre otras.

Con base en las premisas anteriormente mencionadas, surgió la necesidad de reconocer la realidad de la diversidad etnolingüística de una comunidad educativa indígena del municipio de Tame, Arauca, a través del análisis de las percepciones de los actores educativos participantes de un sector rural y étnico en la región enmarcados principalmente en un ecosistema plurilingüe. Para ello, tres preguntas han sido establecidas como hilo conductor: (a) ¿Cómo se evidencia la diversidad etnolingüística al interior de la comunidad educativa? (b) ¿Cuáles son las percepciones de los distintos actores de la comunidad educativa indígena en torno a sus ambientes bilingües de aprendizaje? (c) ¿Cuáles son los aspectos más destacados

dentro de las percepciones de los actores educativos que permiten una resignificación de sus ambientes bilingües de aprendizaje?

Marco conceptual

El marco conceptual que fundamenta esta investigación brindó conceptos generales y específicos que ayudaron a tener una mayor comprensión de la intencionalidad del estudio previamente mencionado y de los componentes que lo rodean.

Diversidad Etnolingüística en Colombia

Tal como menciona el artículo 7 de la Constitución Política de Colombia (1991) “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”; indudablemente, las comunidades étnicas del país cuentan con sus propias lenguas nativas; por consiguiente, se es indispensable nombrar la ley 1381 del 2010 en la que se exponen los derechos lingüísticos, abordados en artículos variados de la Constitución, que estas comunidades tienen con el fin de preservar, proteger y fortalecer sus lenguas (Gallego et al., 2020), además, de acuerdo a la declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de estos pueblos indígenas (2007), artículo 13, menciona que ellos “tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus lenguas, tradiciones orales, sistemas de escritura y literaturas (...)” (p. 14).

Por otra parte, se resalta la ley de protección a la diversidad etnolingüística del 2010 emanada por el Ministerio de Cultura, en la cual no solamente se propone preservar las lenguas como patrimonio inmaterial del país, sino también valorar la diversidad cultural prevalente en el entorno (Ley N° 1381, 2010). Siendo así un factor relevante para nuestro contexto indígena plurilingüe, ya que este se caracteriza por la diversidad etnolingüística que lo envuelve y brinda

perspectivas del cómo llevar a cabo esta protección lingüística y valorarla en nuestro entorno social y cultural.

Etnoeducación y Educación Bilingüe en Colombia

De acuerdo con, el Ministerio de Educación Nacional, MEN, (2006) en los Estándares Básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés, menciona que el bilingüismo hace referencia a “los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y una cultura”. Con esto en mente, cabe resaltar el Programa Nacional de Bilingüismo implementado en el 2004 por el MEN el cual tiene como propósito el mejoramiento de las competencias comunicativas del inglés en el sistema educativo; sin embargo, “esta lengua extranjera no tiene una base social en el país; es decir, no es el idioma de una parte de la sociedad colombiana” (Gallego et al., 2020, p.74) generando así ciertas brechas y descontextualización entre las lenguas mayoritarias y minoritarias (Gallego et al., 2020, Roldán y Peláez, 2017).

Por otro lado, cabe mencionar los avances que ha tenido el bilingüismo en la educación, siendo ahora incorporado como Educación Intercultural Bilingüe, la cual no se centra solamente en la traducción de contenidos, sino que tiene mayor énfasis en la cultura, de tal forma que las prácticas y los saberes de los pueblos indígenas sean incluidos en el currículo (Fondo de las naciones unidas para la infancia, UNICEF, 2020). Por ende, se da paso a la incorporación de la etnoeducación en el país que es entendida por la Ley General de Educación (Congreso de la República, 1994), artículo 55, como “(...) la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”. Sin embargo, la inclusión educativa que se propone para dichas comunidades no se direcciona hacia el reconocimiento de las propias necesidades de formación de estas, de tal

forma que continúa con cierta exigencia de saberes de forma universal que imposibilita su propia educación de acuerdo a sus propios procesos de formación (Cabrera, Nieto & Giraldo, 2018).

Así, la educación en Colombia, sigue enfrentándose a continuos retos y desafíos; en el ámbito de la educación bilingüe esta no es la excepción; ya que, a la luz de diversas investigaciones, se puede constatar que persiste aún una concepción errónea de homogeneizar procesos educativos tanto a nivel político como lingüístico en instituciones educativas que evidencian distintas realidades y particularidades de acuerdo a su contexto, ya sea esté rural, étnico, urbano, privado o público. (Fandiño y Bermúdez, 2016; Gallego et al., 2020; Izquierdo, 2018; Roldán y Peláez, 2017). Situación que refleja cómo el marco de políticas lingüísticas del país ha influido directa o indirectamente en la percepción, construcción y desarrollo de diversos ambientes de aprendizaje.

En función de lo anterior, se puede evidenciar cómo el concepto mismo del bilingüismo debe trascender hacia la integración de la diversidad lingüística presente en nuestro territorio; de tal forma, que los procesos educativos bilingües no sean homogeneizantes, sino contextualizados e inclusivos.

Al respecto, encontramos diferentes perspectivas generales frente al diseño que debe tener cualquier tipo de ecología de aprendizaje; una de las más primordiales como punto de partida, ha sido planteada en el estudio de Xhomaqi et al., (2019) “learners should be at the center of all considerations when it comes to designing and supporting learning environments”. (p.17). Por lo cual, se enfatiza que los ambientes de aprendizaje sean diseñados teniendo en cuenta las necesidades, intereses y particularidades de los estudiantes, junto con todas las implicaciones que esto conlleve. Por lo cual, se hace necesario distinguir diferentes

características con sus roles de influencia en la concepción de ambientes bilingües de aprendizaje diversos.

Diversidad Multiétnica, Lingüística y Pluricultural

Dada la gran diversidad multiétnica, lingüística y pluricultural existente en nuestro territorio, y por ende en las instituciones educativas, se hace indispensable reconocer cada uno de los componentes humanos, sociales, socioculturales, lingüísticos, educativos, etnoeducativos, comunitarios entre otros; que constituyen y juegan un rol esencial en la construcción de ambientes bilingües de aprendizaje contextualizados y pertinentes a los entornos propios de cada comunidad (Arismendi et al., 2016; Burgos, 2019; Izquierdo, 2018; Jaraba y Arrieta, 2012). En el caso de contextos, con una gran riqueza lingüística como los étnicos, se puede evidenciar sujetos y/o actores plurilingües caracterizados principalmente por la enorme habilidad de interrelacionar diferentes lenguas y el desarrollo específicamente de la competencia comunicativa, (Centro virtual Cervantes, 2008); una realidad que llevó a reflexionar sobre el rol que debe tener el plurilingüismo dentro de la educación bilingüe actual; en este sentido, estudios como el de Fandiño y Bermúdez, (2016) y Gallego et al.,(2020); indicaron que se debe redefinir las percepciones sobre la enseñanza de lenguas y políticas lingüísticas bajo un enfoque plurilingüe fomentando de esta manera, un diálogo continuo al igual que competencias comunicativas pertinentes entre las diversas lenguas *materna, indígena, extranjera* sea cual fuere el caso; lo que permitirá fortalecer el respeto mutuo frente a la identidad propia, diversidad cultural, lingüística y social presente en nuestro país; entendiéndose desde esta perspectiva, el bilingüismo “como la manera de fomentar en la población una conciencia de la diversidad lingüística y cultural no solo del país sino del mundo, (...) ciudadanos con interés de conocer y proteger la diferencias lingüísticas y culturales” (Gallego et al., 2020, p. 79). En esta misma línea

de pensamiento, Sanabria et al., (2019) plantearon que “se requiere repensar y reinventar una educación plurilingüe que tenga en cuenta las competencias y las necesidades lingüísticas de todas las comunidades (...)” (p. 45).

Del Territorio a los Ambientes Bilingües de Aprendizaje

Es innegable, el rol trascendental que tienen los conceptos de pluriculturalidad e interculturalidad cuando abordamos las características que poseen diversos ambientes bilingües de aprendizaje; en este sentido, se hizo imperativo reconocer dichas particularidades dentro de los ambientes bilingües de aprendizaje de una institución educativa indígena plurilingüe para posteriormente poder hacer una interpretación significativa de la misma.

Con base en lo anterior, Bernabé, (2012) y Corbetta et al., (2018), señalaron que, la pluriculturalidad se centra en describir la interrelación que puede haber en las realidades de diferentes culturas que coexisten en un mismo territorio “defendiéndose el reconocimiento del otro y la igualdad” (Bernabé, 2012, p. 69). Mientras que la interculturalidad asume un rol integrador y transformador en el que promueve el diálogo y comunicación entre culturas y al mismo tiempo contribuye a la mediación y resolución de conflictos. En ese marco de posturas, los autores hacen énfasis en que la educación bilingüe debe estar orientada bajo un enfoque intercultural; específicamente desde la perspectiva *crítica*, dado que esta lleva a reflexionar sobre “las prácticas lingüísticas y sociales de las comunidades y lenguas que entran en contacto con el fin de establecer relaciones marcadas por la justicia social y el respeto por el otro” (García y García, 2014, p. 63). Es por ello, que la interculturalidad debe considerarse como una estrategia de resistencia que permita subsanar, luchar y abrir nuevos caminos para la generación de políticas y alternativas, logrando una igualdad de condiciones para todos, una mejor calidad de educación y sobre todo la preservación de las lenguas nativas, (Guido, 2013).

Es allí donde la dimensión lingüística es fundamental ya que está conectada intrínsecamente a la interculturalidad; de acuerdo a Corbetta et al., (2018) en las lenguas “se sedimentan concepciones y conocimientos culturales sobre la naturaleza y el mundo social, al tiempo que las lenguas constituyen fuertemente las identidades personales y sociales.” (p.22). Lo cual permitirá a las personas “no solo saber enfrentar cualquier experiencia lingüística, sino también aprender a respetar la identidad y la diversidad cultural” (Fandiño y Bermúdez, 2016, p.144).

En este orden de ideas, se hace hincapié en otros factores determinantes que contribuyen en la construcción de ambientes bilingües de aprendizaje desde este contexto plurilingüe; primeramente, estos deben ser concebidos como ambientes de aprendizaje ubicuos donde todos pueden aprender en cualquier parte y en cualquier momento, incluso, deben adecuarse como ambientes auténticos y comunitarios donde el aprendizaje ocurre en diferentes escenarios de la vida cotidiana. Asimismo, se enfatiza en el rol docente³, siendo este el principal actor que identificará y tendrá en cuenta las particularidades de sus estudiantes para el diseño pertinente de dichos ambientes, pero además, para garantizar espacios efectivos de interacción tanto de docente-estudiante, viceversa y estudiante-estudiante (Araque, 2021).

La Interculturalidad y la Resignificación de las Lenguas Nativas

Teniendo en cuenta el rol que cumple la interculturalidad en el marco de los contextos étnicos, a través del análisis de diferentes estudios como el de Arismendi et al., (2016) y Sánchez (2020); se pudo identificar la conexión en el dominio de las lenguas indígenas y lo que ella representa, ya que se logra establecer una relación de identidad, afecto y pertenencia al

³ A través de este marco conceptual se estará profundizando este aspecto dada su relevancia en el diseño de los ABA.

territorio; en este respecto, un participante de un estudio realizado bajo el enfoque de esta línea de pensamiento afirma “*Para mí [mi lengua] pues significa todo. En parte porque tengo la conexión con mis papás y mis abuelos. Eh, me da como la identidad, desde donde soy por lo que pues, soy [indígena]*”. (Entrevista individual) (Arismendi et al., 2016, P. 90).

Por otro lado, los estudiantes perciben la lengua extranjera, en este caso el inglés, como una oportunidad de mejora en su vida personal y profesional; sin embargo, aunque ellos tienen la intención de preservar sus lenguas indígenas, infortunadamente se ven forzados por la sociedad y los estándares a alcanzar un dominio en español y dejar a un lado su lengua materna, es por ello, que necesariamente estas se deban considerar y adoptar en calidad de lenguas nacionales y no dialectos (Arismendi et al., 2016).

Cabe resaltar que las percepciones sobre los ambientes bilingües de aprendizaje cada vez son más complejas debido a la poca información y/o desinformación en cuanto a lo étnico, así como la idea equivocada de lo que el bilingüismo representa; por ejemplo, al indagar sobre las concepciones de los actores implicados en este proceso, lo primero que se enfatiza es la palabra “inglés” dejando a un lado todas las lenguas propias de cada pueblo ancestral (Bustos, 2011). Por otro lado, Cummins (2001) como se citó en Jaraba y Arrieta (2012), ha señalado que las escuelas no tienen en cuenta la lengua, la cultura y las experiencias previas de los grupos étnicos, lo cual conlleva a la desigualdad e invisibilidad de los estudiantes, un claro ejemplo de ello son los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera: inglés y el Plan Nacional de Bilingüismo, ya que la realidad en el contexto rural y étnico en relación con el bilingüismo es completamente diferente; la implementación de este tipo de estrategias somete a los grupos étnicos a choques culturales, dejando a un lado sus verdaderas “raíces” para aprender de una manera descontextualizada y sin resaltar sus intereses prioritarios (Jaraba y Arrieta, 2012).

Por consiguiente, se debe fomentar una educación intercultural bilingüe que adopte un currículo “inclusivo, abierto, flexible e integrador que suponga un reconocimiento, intercambio, respeto, cooperación y un sinnúmero de valores, para una nueva escuela transformadora, activa y abierta a un mundo diverso” (Izquierdo, 2018, p. 18).

Rol del Docente

Indudablemente, los docentes representan un modelo a seguir no solo para sus estudiantes sino también para la sociedad, siendo agentes transformadores, cada uno de ellos mediante sus diferentes especialidades pretende generar un cambio que permita a futuras generaciones vivir en un mundo mejor; es por ello que, a través de una serie de estudios tales como Castro, (2019); Burgos, (2019); Corbetta et al., (2018); Fandiño y Bermúdez, (2016); Izquierdo (2018); se destacó el papel primordial que desempeña el docente en el marco de los contextos de los ambientes bilingües de aprendizaje, tal como lo afirma Castro, (2019) al mencionar que “el rol que juega el maestro es fundamental para que los ambientes de aprendizaje puedan trascender y cumplir su propósito” (p. 43). Es por ello que, como facilitador de aprendizaje, el docente debe apropiarse y ajustar sus prácticas pedagógicas y metodológicas en pro de la creación de entornos de aprendizaje significativos e interculturales que correspondan a las particularidades de su contexto (Castro, 2019 e Izquierdo, 2018). Para lograrlo, el componente sociocultural aparece como eje en la transversalización de saberes y conocimientos. En esta perspectiva Burgos, (2019) enfatiza que los docentes deben:

Incentivar a sus alumnos para que se cuestionen y reflexionen constantemente sobre su propia cultura y sobre la que aprenden para que comprendan la relevancia de las percepciones sobre su propia realidad y sobre la ajena, en los intercambios comunicativos interculturales (p.12).

Adicionalmente, Lagos (2013) sostiene que “las estrategias pedagógicas son esenciales para desarrollar procesos de aprendizaje, habilidades sociales y conocer los aspectos culturales propios de la lengua que se aprende” (P.12); en este caso, el docente debe caracterizarse por ser activo y constructivo a partir de la concepción de un ambiente bilingüe de aprendizaje contextualizado partiendo desde la lúdica y la potencialización del ser humano.

Por otra parte, Corbetta et al., (2018) indicaron dentro de los retos que enfrenta el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en América Latina, la responsabilidad que debe asumir el docente para transformar las percepciones tradicionales que se tienen sobre la diversidad cultural presente en las aulas, abordándolas no como una dificultad sino como una oportunidad de potenciar las habilidades y competencias del estudiante en su entorno de aprendizaje; para llevarlo a cabo, los autores resaltaron que es:

Urgente saber cómo aprenden los niños y las niñas en cada contexto cultural, y conocer también sobre las lenguas y formas del habla en cada sitio, cuyo desconocimiento y desvalorización por parte de los y las docentes hieren la autoestima de los niños y las niñas reduciendo fuertemente las posibilidades de su desarrollo educativo. (p. 24).

Además, Despaigne (2018) como se citó en Sánchez (2020) afirma que, los estudiantes indígenas al enfrentarse a un contexto en el cual deben interactuar con los estudiantes urbanos, pueden ser constantemente discriminados por su lugar de procedencia, lo cual genera un gran impacto sobre su proceso de aprendizaje ya que esto puede causar sentimientos de inseguridad, inferioridad y timidez durante su desarrollo integral.

Es por ello que, el docente debe participar activamente en los procesos investigativos concernientes a la transformación de su práctica pedagógica, desarrollando un rol crítico y reflexivo en la interpretación de la misma (Fandiño y Bermúdez, 2016).

En definitiva, a través del análisis de la información y la síntesis de diferentes estudios, se pudo constatar la gran diversidad etnolingüística presente en nuestro país, resaltando cada vez más la variedad de lenguas nativas y el esfuerzo por preservar, proteger y fortalecer cada una de ellas; es por esto que la educación bilingüe actual debe redefinir el bilingüismo desde un enfoque intercultural y plurilingüe, contribuyendo así a la construcción de ambientes bilingües de aprendizaje pertinentes que abarque las particularidades y necesidades de las comunidades educativas, especialmente las étnicas y rurales.

Método

En el siguiente apartado se presentará el diseño metodológico que guió este proyecto, el cual está dividido en tres componentes principales: inicialmente el enfoque metodológico y tipología, en segundo lugar, los participantes y finalmente las técnicas e instrumentos de recolección de la información.

Enfoque de Investigación

Este estudio se desarrolló bajo una tipología cualitativa, ya que esta permitió abordar el objeto de estudio a través de un proceso de exploración de las dimensiones, factores y/o situaciones que desconocemos de la realidad manifestada (Creswell, 2002); de igual forma, por medio de esta tipología las investigadoras se pudieron aproximar a un grupo de miembros de la comunidad educativa indígena plurilingüe ubicada en zona rural de Tame, Arauca, caracterizada

sociolingüísticamente por su gran diversidad y además por poseer un ecosistema plurilingüe natural, el cual brindó un amplio conocimiento de los factores socioculturales inmersos en este.

Con base en lo anterior, este proyecto adoptó un enfoque fenomenológico, el cual es considerado como “a strategy of inquiry in which the researcher identifies the essence of human experiences about a phenomenon as described by participants” [Una estrategia de indagación en la que el investigador identifica la esencia de las experiencias humanas sobre un fenómeno tal como lo describen los participantes] (Cresswell, 2009, p. 30); a través del cual, se pudo explorar diferentes ángulos de dicho proyecto, empezando por una identificación de las percepciones que los actores involucrados manifestaron en torno a sus ambientes bilingües de aprendizaje, continuando así con una interpretación de la diversidad etnolingüística inmersa en esta comunidad educativa indígena plurilingüe para llegar a una resignificación de sus ambientes mencionados.

Para llevar a cabo la implementación de este enfoque, se tuvieron en cuenta las siguientes etapas propuestas por Moustakas (1994) citado en Creswell (2013):

1. El investigador determina si el fenómeno de interés se aborda mejor desde el enfoque fenomenológico. En este caso, al identificar el objeto de estudio, centrado en la distinción de la diversidad etnolingüística presente en una institución indígena plurilingüe, se pudo comprender las características propias de este fenómeno.
2. “Se recopilan datos de las personas que han experimentado el fenómeno” (p. 81).
Teniendo en cuenta lo anterior, la muestra representativa de este estudio se

relaciona directamente con la diversidad etnolingüística inmersa en esta comunidad educativa.

3. Análisis de información: “pueden seguir procedimientos sistemáticos que se mueven desde las unidades de análisis estrechas (por ejemplo, declaraciones significativas) hacia unidades más amplias (por ejemplo, unidades de significado (...))” (p. 79).

Participantes: Comunidad Educativa Indígena Plurilingüe

El estudio se contextualizó en zona rural de la jurisdicción territorial del municipio de Tame (Arauca), específicamente en la institución educativa indígena Guahibo Betoy; en la cual se identifica una gran diversidad humana, lingüística, social, sociocultural, educativa, entre otras. Es por ello que esta comunidad educativa en su sede principal cuenta con seiscientos siete estudiantes tanto de primaria como de bachillerato, los cuales provienen de cinco de los seis pueblos indígenas que habitan el departamento de Arauca, estos son el Betoy, U’wa, Makaguan, Sikuaní e Hitnü excepto el Inga (ver tabla 1); además de tener la presencia de educandos del sector rural aledaño a la institución educativa.

Tabla 1 Estudiantes indígenas participantes por etnia

Pueblos que reflejan la diversidad etnolingüística en la institución educativa indígena del municipio Tame-Arauca	Selección de estudiantes según el grado escolar y su pueblo indígena
Pueblo Betoy	Grado 9° y 10° :2 participantes
Pueblo Makaguan	Grado 10 y 11°: 2 participantes
Pueblo Sikuaní	Grado 11°: 2 participantes
Pueblo U’wa	Grado 9° y 7° : 2 participantes
Pueblo Hitnü	Grados 6°: 2 participantes

Criterios de Selección

Partiendo de las características propias inmersas en los ambientes bilingües de aprendizaje de esta comunidad educativa indígena plurilingüe; se tuvo en cuenta los siguientes tres grupos poblacionales para la recolección y posterior análisis de la información: estudiantes (bachillerato) por etnia y del sector rural respectivamente; docentes y directivos (primaria-bachillerato) y voces comunitarias (miembros de un pueblo indígena).

Este proceso de selección se llevó a cabo a través del uso de la estrategia de muestreo intencional, la cual de acuerdo con Creswell (2013) permite “select individuals and sites for study because they can purposefully inform an understanding of the research problem and central phenomenon in the study” [Seleccionar individuos y sitios para el estudio, dado que ellos pueden dar a conocer de una forma intencional la comprensión del problema de investigación y el fenómeno central en el estudio] (p.156). Llevándonos así a focalizar el estudio en actores educativos involucrados directamente con la diversidad etnolingüística presente en la institución y su relación con los ambientes bilingües de aprendizaje de la misma.

Para ello, se tuvo en consideración una serie de criterios tales como: la disponibilidad e interés de participación; saberes propios en relación con su lengua materna, identidad cultural (rasgos socioculturales, comunitarios, espirituales etc.); conocimiento de la diversidad etnolingüística presente en la institución; rol y pertinencia en los procesos inherentes al desarrollo y construcción de los ambientes bilingües de aprendizaje de la institución, entre otros.

Debe señalarse que la institución cuenta con tres docentes de español, uno de ellos con la asignación de inglés, además de un docente de lengua materna miembro del pueblo Sikuni; de los cuales finalmente se seleccionaron tres. Cabe aclarar, que la profesora de inglés forma parte

del grupo de investigación del proyecto. Partiendo de lo anterior, se tomó como muestra representativa, a los siguientes participantes:

Tabla 2 Número de participantes por grupo poblacional

Estudiantes (bachillerato)	Docentes y directivos	Voces de los actores comunitarios
❖ Pueblo Beto (2)	❖ Docentes de Bachillerato (3)	❖ Voces de los actores comunitarios (4)
❖ Pueblo Makaguan (2)	❖ Docentes de primaria (1)	
❖ Pueblo Sikuan (2)	❖ Directivos docentes (2)	
❖ Pueblo U'wa (2)		
❖ Pueblo Hitnü (2)		
❖ Estudiante no indígena (2)		

Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

En este sentido, con la finalidad de llevar a cabo el proceso de investigación e identificar las percepciones de los actores involucrados, se realizó la recolección de datos mediante las siguientes técnicas de recopilación de información: cuestionario, entrevista semiestructurada, y grupo focal ([Ver apéndice B](#))

Cuestionario

El cuestionario como instrumento de investigación cuantitativo, se caracteriza principalmente por ser sistemático y flexible, ya que a través de una variedad de preguntas se evalúa a un gran número de participantes con el fin de obtener la información necesaria, facilitando el proceso de análisis e interpretación de datos, así como la identificación y sugerencia hipótesis e incluso la validación de otros métodos. (García, 2003).

En este caso, dicho instrumento fue empleado con doce estudiantes de la institución educativa, de tal forma que se pudo seleccionar los participantes que representaron a cada uno de los pueblos indígenas y la zona rural, así como también tener una perspectiva general en torno al reconocimiento que se tiene frente a la diversidad etnolingüística presente en este contexto.

Entrevista Semiestructurada

Zohrabi (2013) caracteriza la entrevista semiestructurada como una técnica flexible que permite al entrevistado dar mayor información sobre determinada temática que otro tipo de entrevistas, siguiendo esta misma línea de pensamiento, Díaz et al., (2013) señalan que “ las entrevistas semiestructuradas son las que ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio” (p. 163). Este instrumento facilitó la identificación de las percepciones de diversos actores educativos tales como docentes, directivos y estudiantes en relación con sus ambientes bilingües de aprendizaje, lo que posteriormente llevó a la interpretación de la diversidad etnolingüística inmersa en la comunidad educativa. En este caso, se aplicó una entrevista con cada uno de los participantes.

Grupo Focal

El grupo focal previsto como herramienta fundamental en el desarrollo de una investigación cualitativa, permite reflexionar y ubicarse frente a un tema en particular, preestablecido teniendo en cuenta los objetivos del estudio, (Buss et al., 2013). De este modo, posibilita captar experiencias y problemas a través de diversas sesiones, en el cual el investigador y/o moderador realiza una serie de preguntas orientadoras con la intención de generar una reflexión acerca de esta (Burgos, 2019).

Por consiguiente, este instrumento fue implementado con el grupo poblacional de voces comunitarias del pueblo Beto con el fin de poder llegar a una interpretación de la diversidad etnolingüística de la institución, así como también de los procesos de recuperación de su lengua materna.

Análisis y Resultados

Este estudio perteneciente al método cualitativo y bajo un enfoque fenomenológico, llevó a cabo una recolección de datos durante 5 semanas y posteriormente un análisis de los mismos en el transcurso de 4 semanas, con el objetivo de distinguir la diversidad etnolingüística inmersa en los ambientes bilingües de aprendizaje de una institución educativa indígena plurilingüe. En este sentido, a través de diferentes instrumentos utilizados para validar la información de los participantes: 12 cuestionarios, 12 entrevistas semiestructuradas y 1 grupo focal ([Ver apéndice C](#)), se realizó el análisis por parte de las 3 investigadoras de la información obtenida, teniendo como referencia los pasos del tipo de análisis interpretativo propuesto por Mari, (2010).

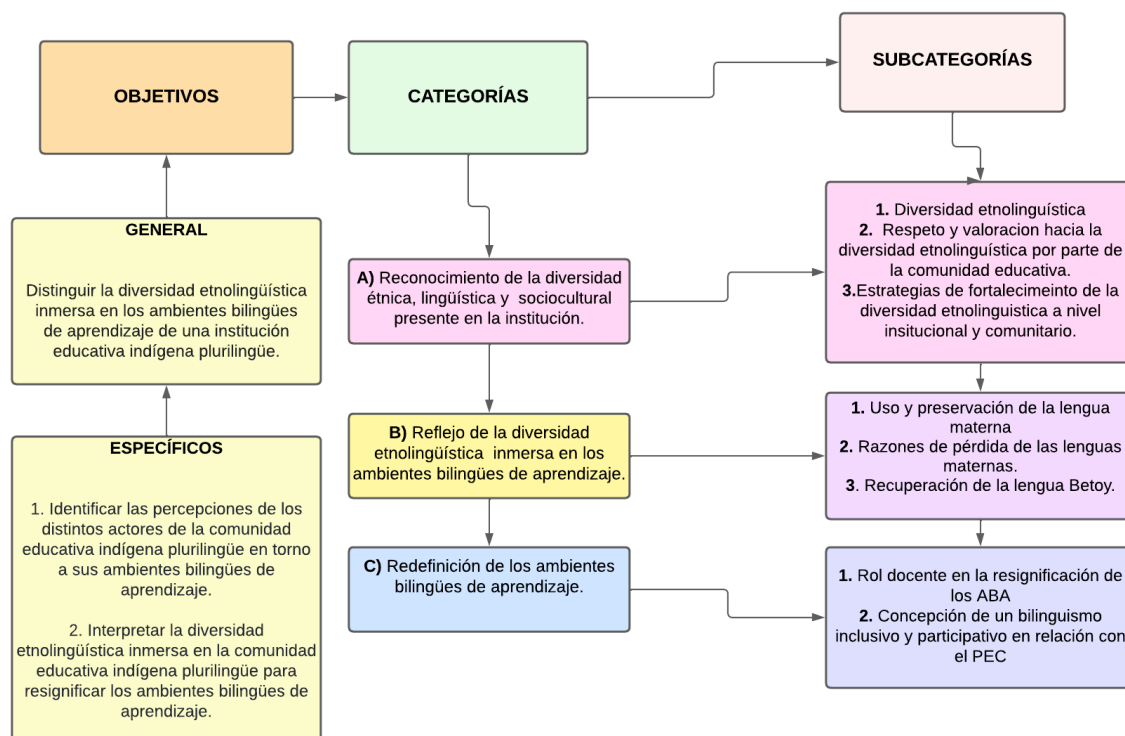
- Transcripción: se hace en primer lugar la grabación de los participantes, con un consentimiento previo ([Ver apéndice A](#)), para luego transcribirlas. Se hace necesario resaltar que el proceso de transcripción se hizo de forma manual para así poder llegar a comprender de una mejor manera lo expresado por los participantes y con ayuda del programa Maxqda, el cual es “un software para el análisis de datos cualitativos” (Rädiker y Kuckartz, 2020) se logró mantener una mayor organización de estas para proseguir con su debida codificación.
- Elaboración de unidades de significado general: se hace una relectura de las transcripciones de tal modo que se vayan explorando las unidades de significado

general. Se hace agrupación en porciones de las intervenciones para formar una unidad de significado; dichas unidades se hacen de forma general, es decir, incluye tanto información relacionada a la investigación como la que no.

- Elaboración de unidades de significado relevante para el tema de la investigación: partiendo de las unidades de significado generales del paso anterior, se hace selección de aquellas pertinentes para el tema que se quiere investigar. En dado caso que se repitan, se exploran las divergencias y convergencias que hay entre ellas para así ir hacia la construcción de las categorías temáticas.
- Verificación de las unidades de significado relevante: se debe buscar a través de las unidades de significado pertinentes del punto anterior, criterios que permitan agruparlas en categorías de tal forma que se construyan nuevos elementos en un conjunto de unidades de significado relevantes bajo un tema.

Es importante enfatizar que, una vez codificada la información recolectada, se generaron las categorías generales y subcategorías de estas por medio del uso de una matriz de análisis de diseño propio ([Ver apéndice D](#)), en la cual, en articulación con lo descrito anteriormente se agrupó cada una de las unidades de significado relevante junto con el extracto de la voz del participante y el sustento teórico correspondiente. Siguiendo esta perspectiva, tres categorías principales emergieron a luz de las preguntas de investigación: a. reconocimiento de la diversidad étnica, lingüística y sociocultural presente en la institución educativa; b. reflejo de la diversidad etnolingüística inmersa en los ambientes bilingües de aprendizaje; y c. redefinición de los ambientes bilingües de aprendizaje.

Figura 1 Organización de categorías



Reconocimiento de la Diversidad Étnica, Lingüística y Sociocultural Presente en la Institución Educativa.

De acuerdo a Arismendi et al., (2016); Burgos, (2019); Izquierdo, (2018); Jaraba y Arrieta, (2012) se hace indispensable reconocer cada uno de los componentes humanos, sociales, socioculturales, lingüísticos, educativos, comunitarios, entre otros; propios de una comunidad educativa dado que estos tienen un rol esencial en el diseño de ambientes bilingües de aprendizaje pertinentes y contextualizados. Con base en lo anterior, en esta primera categoría se evidencia de manera congruente esta concepción que se plantea, ya que los participantes indican que esta comunidad educativa está enmarcada dentro de un contexto diverso, único y particular reflejado en la mayor parte de sus actores educativos. Al respecto, el participante DR expresa que la institución “*alberga niños, jóvenes y adultos de los pueblos existentes en el departamento*

de Arauca, incluso también del Casanare” (Entrevista 1); es decir estudiantes indígenas pertenecientes a diferentes pueblos indígenas, tales como “etnia Betoy, etnia Sikuani, Makaguan, Hitnü, U’wa, inclusive han llegado también estudiantes de diferentes etnias como Wamonae⁴” (D4, Entrevista 1) al igual que también cuenta con la presencia de estudiantes no indígenas del sector rural aledaño; al respecto el participante DC menciona “podríamos decir que hacen parte de las familias campesinas muy vecinas de aquí del sector, provenientes de familias desplazadas, de gente que también desarrollan actividades agrícolas en la región, de escasos recursos algunos de ellos” (Entrevista 1). Características que reflejan la gran diversidad que está inmersa en la misma “encontramos diferentes realidades sociales, socioculturales, y lingüísticas también, que están inmersas diariamente en la institución, en la interacción que los estudiantes tienen” (D2, Entrevista 1). Diversidad que abarca las particularidades propias de cada actor educativo que la integra, en ese sentido el participante DC sostiene “efectivamente nuestra institución educativa atiende a una población diversa en términos culturales, pero también lingüísticos” (DC, Entrevista 1).

Diversidad Etnolingüística

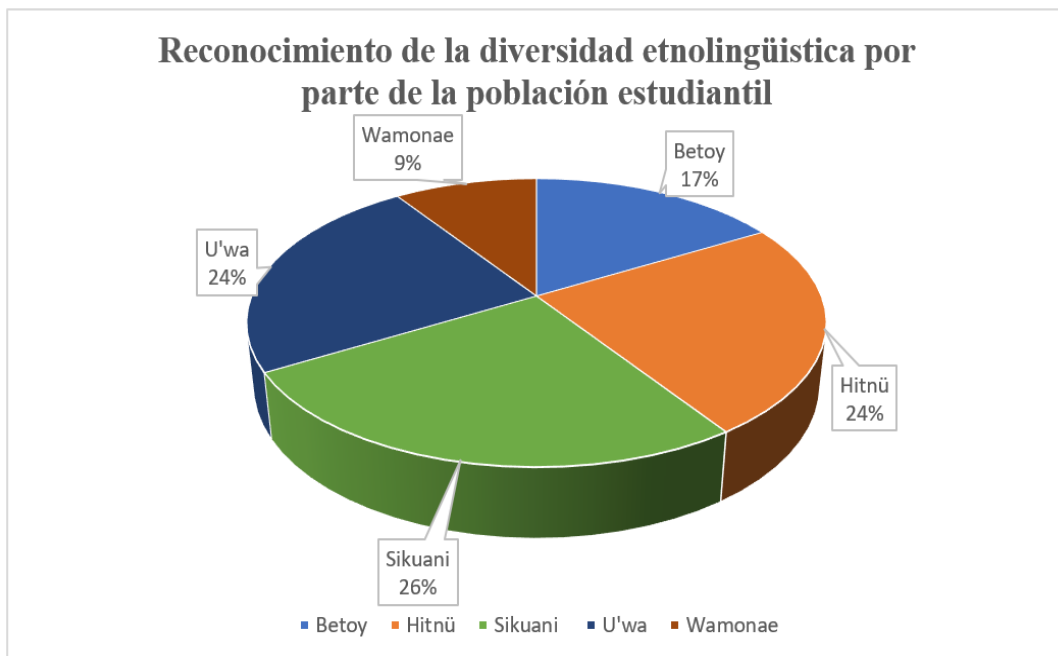
En efecto, dentro de esta gran riqueza multiétnica y pluricultural, los participantes destacaron su gran diversidad etnolingüística al mencionar que se pueden identificar estudiantes indígenas que mantienen y practican como tal su propia lengua materna tales como “Sikuani” “U’wa” y “Hitnü”. En relación con lo anterior, D1 afirma:

⁴ Pueblo indígena del Casanare

Cada pueblo tiene su lengua materna bastante establecida(...), hay pueblos en donde sus miembros son hablantes de su lengua materna, entonces podemos decir como por ejemplo el pueblo Hitnü, que para ellos digamos su primera lengua o idioma, es su idioma Hitnü, y ya el segundo es el español, lo mismo sucede con los hermanos U'was (Entrevista 1).

Así mismo, los estudiantes tanto indígenas como no indígenas participantes de esta investigación señalaron, como se relaciona en el siguiente gráfico, las diferentes lenguas maternas que reconocen en el marco de esta comunidad educativa, entre las cuales se encuentran: Sikurangi, U'wa, Hitnü, Betoy y Wamona.

Figura 2 Reconocimiento de la diversidad etnolingüística por parte de la población estudiantil



A partir de lo expuesto previamente, se ratifica la existencia de un plurilingüismo natural, evidenciado principalmente en el uso y práctica de las diversas lenguas inmersas en la

institución: indígena, español e inglés como lengua extranjera. Dicho de esta manera, D2 señala que:

En nuestra institución hay un ecosistema plurilingüe. Podemos encontrar estudiantes que hablan su lengua materna, el español y pues están en proceso o aprendiendo una lengua que es el inglés. Y aparte pues ellos también ven una materia que se llama lengua materna, la cual pues está enfocada en la enseñanza de una lengua indígena en específico que es “Sikuani” (Entrevista 1).

En lo que concierne a la lengua materna del pueblo Betoy, población mayoritaria en este entorno, los participantes recalcaron que actualmente está en proceso de recuperación. De acuerdo a lo anterior, D1 menciona *“podemos decir que el pueblo Betoy está en rescate de su idioma y ya ahorita tienen un trabajo muy importante hecho desde las comunidades para el rescate de su idioma”* (Entrevista 1).

Ahora bien, partiendo de la amplia variedad lingüística, DC menciona con detalle las particularidades que engloban a los integrantes de cada etnia inmersa en la institución.

1. *Betoy*: dominan la lengua castellana, pero con ciertas particularidades lingüísticas propias de ellos, tales como la denominación de plantas sagradas, utensilios de caza y ciertos animales (acuáticos-aéreos).
2. *Makaguan*: La lengua predominante es el castellano con una estructura gramatical propia al igual que los Betoy. También conservan algunos términos muy propios de su lengua ancestral.
3. *U’wa*: En su mayoría manejan la lengua materna U’wa, la hablan y la escriben. También manejan la lengua castellana.

4. *Sikuani*: algunos hablan su lengua materna, otros la escriben, no en una totalidad, pero sí entienden ciertos términos de ella.
5. *Hitnü*: Es casi monolingüe; manejan su lengua ancestral y también la lengua castellana, sin embargo, esta última con un porcentaje de aproximadamente entre 25 a 40%.
6. *Estudiantes no indígenas*: solamente dominan la lengua castellana.

Respeto y Valoración hacia la Diversidad Etnolingüística

Adicionalmente, en el marco de este reconocimiento étnico y lingüístico, los participantes señalan el gran valor y respeto que se le brinda a la diversidad etnolingüística, enmarcado en la importancia que tiene para esta institución educativa el fortalecimiento de la identidad cultural propia así como también el de la lengua materna; principios reflejados en la esencia de su mismo Proyecto Educativo Comunitario (PEC) como parte de su modelo etnoeducativo denominado “Sistema Educativo Indígena Propio, Comunitario e Intercultural-pueblo ancestral Betoy” en el cual se señala como principios pedagógicos la diversidad lingüística dado que es “principio esencial en la transmisión, recreación e intercambio de vivencias y saberes de nuestra cultura, hacia el desarrollo de sociedades multilingües” así como la identidad e interculturalidad, las cuáles se perciben como “fortaleza de los valores culturales propios y el relacionamiento y convivencia con otras culturas en todos los procesos pedagógicos” (PEC, p. 106). Por consiguiente, podemos constatar cómo al interior de esta comunidad educativa ocurren naturalmente procesos interculturales evidenciados en el encuentro cotidiano de los estudiantes pertenecientes a diferentes grupos étnicos al igual que de aquellos no indígenas. Indudablemente esto permite que se generen espacios de intercambio cultural dentro y fuera de las aulas, tal como lo señala DR *“ellos están en continuo contacto, en continuas relaciones, en actividades*

culturales y sociales entonces desde aquí en la institución se fortalecen esos nexos culturales y sociales para que haya un encuentro entre culturas continuamente como se hace” (Entrevista 1).

Es por ello, que esta comunidad educativa se caracteriza por propiciar escenarios incluyentes que permitan al estudiante indígena y no indígena reconocer y respetar la diversidad etnolingüística y cultural inmersa en la misma *“de manera que es un escenario no donde se excluya sino donde se privilegia la inclusión, el respeto a las diferencias culturales pero sobre todo para formar estudiantes para que entiendan la diversidad cultural que no solo tiene nuestro departamento sino nuestro país.”* (DC, Entrevista 1). Planteamiento que se reafirma empleando las palabras de Fandiño y Bermúdez, (2016) cuando destacan que, si se concientiza, en este caso a los estudiantes sobre la diversidad etnolingüística reflejada en la institución, esto les va a permitir *“no solo saber enfrentar cualquier experiencia lingüística, sino también aprender a respetar la identidad y la diversidad cultural”* (p.144).

Lo anterior, se ve evidenciado también por parte de los estudiantes al mencionar que *“el respeto en esta institución se refleja (...) veo alumnos, compañeros, mis docentes que cada vez se ponen más felices cuando hablamos de nuestra lengua y las culturas y eso está bien, demostrando que en realidad en nuestros pueblos tenemos cultura, tenemos autonomía”* (E1, Entrevista 1); en esta misma perspectiva E5 manifiesta que *“sí creo que la mayoría en algo nos respetan la lengua y la cultura de nosotros (...)* (Entrevista 1). Posturas que demuestran que la interculturalidad tal y como lo describe D1 debe partir del *“respeto de las otras culturas y del conocimiento tanto de un lado para el otro (...)”* (Entrevista, 1).

Estrategias de Fortalecimiento de la Diversidad Etnolingüística a Nivel Institucional y Comunitario

Partiendo del rol intercultural “integrador y transformador en el que promueve el diálogo y comunicación entre culturas” (Bernabé, 2012 y Corbetta et al., 2018) y con el fin de fortalecer la diversidad etnolingüística así como la identidad cultural propia, se han implementado diversas estrategias a nivel institucional y comunitario, fomentando así un proceso holístico centrado en las características propias de dicha población estudiantil; entre estas se destacan: Día internacional de la lengua materna (21 de febrero); Día departamental del llanero (25 de julio); Día internacional de los pueblos indígenas (09 de Agosto); Semana cultural, pedagógica y deportiva (Hijos del Kootboto)⁵; entre otras. Todas y cada una de estas actividades contextualizadas dentro de un nivel meso⁶, incentivando la interacción entre los estudiantes de manera autónoma y eficaz, la cual da cabida a que todos los miembros de la comunidad participen en sus respectivas lenguas maternas, así como también a través de sus diferentes expresiones culturales.

Un claro ejemplo de ello es la celebración del “Día internacional de la lengua materna” un evento de gran magnitud en el cual se reconoce, valora y exalta las diferentes lenguas maternas que convergen en la institución a través de muestras culturales (canto, danza, poesía) entre otras, como también por medio de competencias de vocabulario. Teniendo en cuenta lo anterior, D1 menciona: *“Donde se les da participación a todos los estudiantes para que en su idioma puedan hacer algunas expresiones artísticas en poesía, en canto, poemas inclusive que salgan a hablar cualquier cosa, que nos cuenten, que ellos se puedan expresar”* (Entrevista 1).

De igual forma, se conmemora el “Día Internacional de los Pueblos Indígenas” así como “La Semana Cultural, Pedagógica y Deportiva (Hijos del Kootboto)” espacios que permiten

⁵ Hijos de la palma.

⁶ Organización de actividades y estrategias a nivel institucional.

visibilizar la unicidad de cada pueblo al igual que valorar y fortalecer más su cultura a través de diferentes prácticas; en donde se resalta el uso de su lengua materna, danzas, juegos tradicionales, muestras gastronómicas, artesanales y artísticas, así como rasgos importantes de su espiritualidad entre otros. Respecto a lo anterior DC sostiene:

Aquí en la institución educativa se genera un espacio muy importante donde cada estudiante de cada pueblo tiene un espacio para resaltar sus canciones, sus danzas, pero también en términos gastronómicos, digamos también de su simbología, de su arte propio, entonces vemos canastos, mochilas, danzas, las palabras ancestrales, algunos cantos, etc. (DC, Entrevista 1).

Además, DC afirma con relación a la semana cultural que:

Allí no solo participan los niños indígenas sino todos los estudiantes de la sede principal, de las sedes anexas, donde se vivencia toda la parte deportiva, pedagógica, lúdica, pero sobre todo la identidad cultural entonces vamos a ver flechas, arcos, toda las vivencias propias de cada uno de los pueblos en la que se sienten orgullosos, mostrando como digo la parte gastronómica, artística y cultural, pero también de lo que sería la cultura inmaterial, en este caso, la lengua materna, sus creencias y su espiritualidad (Entrevista 1).

En efecto, la institución educativa promueve escenarios de integración tanto para estudiantes indígenas como no indígenas, fomentando en ellos el interés y la curiosidad frente a las diferentes culturas. Esto se hace evidente en lo que manifiesta E2:

Pues a los estudiantes no indígenas les gusta esto... aprender de nuestra cultura y les parece impresionante cómo cada pueblo tiene su origen y cómo se compone de varias cosas del gobierno y ellos la respetan y hasta les gusta conocer lo que hay en cada pueblo” (Entrevista 1).

Siguiendo esta misma línea de pensamiento, DC destaca:

Los estudiantes no indígenas naturalmente se han venido vinculando a las diferentes actividades que tienen que ver con un horizonte, un enfoque muy propio. Si es el día del indígena, se vinculan a diferentes actividades para conocer más a los indígenas, pero también aquí se desarrolla por ejemplo el día departamental del llanero, entonces ahí están los diferentes estudiantes y ahora son los indígenas los que se vinculan a esas actividades (...) (Entrevista 1).

Partiendo de lo descrito anteriormente, resulta claro que las estrategias a nivel institucional y comunitario favorecen el respeto y la valoración hacia la diversidad etnolingüística y cultural presente, pero cabe señalar que es tarea de todos los actores educativos contribuir para el continuo fortalecimiento de estas prácticas desde cada uno de sus roles a través de una articulación pertinente y contextualizada de acuerdo con el PEC de la misma.

Reflejo de la Diversidad Etnolingüística Inmersa en los Ambientes Bilingües de Aprendizaje

Teniendo en cuenta la visible diversidad etnolingüística presente en la institución indígena y las particularidades que engloban a cada grupo étnico en esta, se hace necesario recalcar el bilingüismo dinámico que sobresale, el cual se caracteriza en que el repertorio lingüístico de los estudiantes es favorecido por la convergencia de las diferentes lenguas

presentes, obteniendo de ellas nuevos rasgos lingüísticos que pueden seleccionar para diferentes contextos (García y Sanchez, 2018), en este caso, para diferentes espacios de integración y uso de las lenguas. De este modo, cabe mencionar que este tipo de bilingüismo abarca lo que se espera del bilingüismo actual, el cual debe percibirse “como la manera de fomentar en la población una conciencia de la diversidad lingüística y cultural no solo del país sino del mundo, (...) ciudadanos con interés de conocer y proteger las diferencias lingüísticas y culturales” (Gallego et al., 2020, p. 79). Dicho esto, el participante D1 manifiesta que:

Partiendo del bilingüismo, del manejo de varias lenguas, aquí yo creo que es muy presente que se den esos espacios dentro del aula y de las áreas, uno puede darle participación a los estudiantes, (...) para que ellos puedan mostrar su idioma, que el otro estudiante que no es de esa comunidad pues conozca. (Entrevista 1).

Así, se sumerge el bilingüismo en un proceso inclusivo y participativo que pretende generar espacios de reconocimiento e interacción entre los estudiantes indígenas y no indígenas, de igual forma, fortalecer y recuperar aquella lengua materna propia de cada uno de ellos. En base a esto, D2 considera el bilingüismo tanto inclusivo como diverso, el cual posibilita “(...) *fomentar en los estudiantes ese respeto, ese amor, sobre todo en los estudiantes que manejan su lengua materna, de que no la dejen morir, de que la puedan practicar con sus compañeros o los compañeros de sus mismas comunidades*”. (Entrevista 1).

A partir de lo anteriormente expuesto por el participante docente, se hace necesario enfatizar en palabras de D4 que la misión y visión de la institución engloba “(...) *el fortalecimiento, el rescate y la práctica total de la lengua materna de cada etnia (...)*” (Entrevista 1). De este modo, independientemente de que los estudiantes estén aprendiendo otras lenguas diferentes, tales como el español, el inglés u otra lengua indígena, no implica que su

lengua materna sea abandonada, sino al contrario, durante el proceso se fortalece (García, 2021). Es por ello que, de acuerdo a DC, *“existe un profesor que está encargado directamente de fortalecer las diferentes lenguas que existen en el colegio”* (Entrevista 1), de hecho,

desde la institución se ha orientado que a los Sikuani se les de la clase en lengua Sikuani y los pueblos como el Makaguan y el Beto y que no tienen, digamos viva su lengua ancestral, pudieran aprender también la lengua Sikuani, pero resaltando, valorando y vivenciando especialmente sus palabras ancestrales que ya tienen (...) y no que la lengua Sikuani las opaque, las elimine o sustituya” (DC, Entrevista 1).

De igual modo, se abren espacios en los que los estudiantes pueden aprender vocabulario o expresiones propias de los demás pueblos, tal cual como lo menciona DC *“aprenden algunas frases cortas o palabras que para ellos son significativas de otros pueblos, entonces el Sikuani aprende del pueblo U’wa y el U’wa aprende palabras Sikuani y del Hitnü así de manera viceversa”* (Entrevista 1); favoreciendo así la integración de las lenguas presentes y asimismo la valoración hacia ellas.

En el caso de los estudiantes no indígenas, la institución plantea que *“(...) para ellos no es una exigencia aprender la lengua materna, pero sí que aprendan a valorar estas diferentes representaciones de los indígenas”* (DR, Entrevista 1). De esta manera, los estudiantes no indígenas llegan a comprender esta diversidad característica de la institución, a valorarla y adentrarse en el conocimiento de las lenguas maternas; así lo manifiesta E6 al mencionar:

Al principio me parecía un poco extraño, cuando estábamos en el coliseo, en partes del colegio que hablaban en idioma, en su lengua y yo no la entendía y me parecía un poco extraño, pero después que comencé a estudiar y a entender más, pues me fui

acostumbrando a escuchar su lengua, el cómo ellos se expresan, porque cada pueblo tiene su lengua como tal (Entrevista 1).

En relación a lo expuesto anteriormente, el participante DR ratifica que, en las clases de lengua materna, el docente *“tiene eso en cuenta precisamente y los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar y (...) por iniciativa de los mismos estudiantes interrogan el conocimiento de la lengua materna y en ocasiones terminan hablando algunas palabras de otras lenguas”*. (Entrevista 1).

En ese mismo contexto, cabe resaltar que a medida que los estudiantes no indígenas más se integran en actividades tanto culturales como lingüísticas, más se va incrementando su interés por conocer y entender las diferencias propias de los pueblos indígenas inmersos; un claro ejemplo de ello ocurre en las clases de cosmogonía y lengua materna, las cuáles han sido fundamentales para que ellos puedan introducirse en ese aprendizaje, reconocimiento y respeto. Al respecto E6 menciona:

cuando yo estudiaba en otras instituciones escuchaba que los indígenas hacían cosas, por ejemplo, que comían iguana entonces me parecía muy raro, pero ya en la interacción en la materia de lengua materna ya se ha explicado mucho eso que es algo propio de cada uno, es como nosotros (...) que tenemos nuestros alimentos y pues ellos también tienen sus propios alimentos (Entrevista 1).

Por otra parte, el aprendizaje del español y el inglés (como lengua extranjera), dentro de este ecosistema plurilingüe representa un reto tanto para estudiantes como docentes debido a la variedad lingüística presente en este entorno. En primer lugar, el español se concibe como la lengua vehículo que posibilita la comunicación entre las diferentes etnias y los estudiantes no indígenas; así lo afirma DC:

(...) la lengua castellana se convierte como la lengua puente para comunicarse con los otros, entre estudiantes indígenas que hablan las lenguas ancestrales, pero también es un espacio donde los estudiantes aprenden algunas frases cortas o palabras que para ellos son significativas de otros pueblos (Entrevista 1).

Con base en lo anterior, se evidencia que el aprendizaje y uso del español para los estudiantes, los aproxima “al conocimiento y la comprensión de su realidad lingüística, y a su vez, hacer puente entre su Cultura y la Cultura occidental (Ballesteros y Nath, 2021, p.77).

En lo que respecta al idioma inglés, Lagos (2013) destaca:

el inglés, es una lengua extranjera que en su proceso de aprendizaje permite apertura al conocimiento, desarrollo de habilidades comunicativas y cognitivas y a nivel general abre horizontes entre diferentes fronteras permitiendo potencializar el intercambio cultural (...) avance en tecnología, salud, educación, economía. (P. 309).

En este caso en particular, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera es considerado por parte de los estudiantes de esta comunidad educativa como una gran oportunidad de enriquecimiento personal y profesional, *“si me parece bueno, yo tengo ganas de estudiar en otra universidad en el extranjero y me gustaría aprender el inglés para entender a las demás personas y pienso que si es bueno que se nos siga enseñando (...)”* (E3, entrevista 1). Pero a su vez, es concebido como un desafío, debido a las dificultades que se puedan presentar en este proceso, tal como lo hace notar el participante E1 *“pues el idioma inglés me parece bien, quisiera aprenderlo, pero es difícil, es difícil aprenderlo”* (Entrevista 1). Por tal motivo, se hace indispensable que los docentes implementen estrategias de sensibilización con relación al aprendizaje del idioma inglés, para que los estudiantes lo conozcan y puedan asociar vocabulario en sus prácticas cotidianas,

(...) Se tiene que hacer un proceso o se tiene que fortalecer estos procesos a través de diferentes estrategias, en las cuales podamos sensibilizar a los estudiantes hacia el aprendizaje de una lengua, en este caso extranjera, en que ellos puedan conectarse, encontrarle sentido, en el que ellos puedan ver que lo pueden poner en práctica, en su cotidianidad, en su diario vivir, en sus comunidades (D2, entrevista 1).

En definitiva, aprender un nuevo idioma sea este inglés u otro, así como la adquisición de competencias en el ámbito tecnológico y científico representa para los pueblos indígenas, un conocimiento universal de gran utilidad siempre y cuando estos vayan en articulación con su plan de vida; tal como lo menciona DC:

El conocimiento tecnológico y científico producto de las investigaciones, por ejemplo, el pensamiento matemático, la lengua castellana o incluso el inglés o el mandarín tienen que ser conocimientos (...) universales técnico-científico, que deben estar a favor de los intereses de los pueblos (...) (Entrevista 1).

Uso y Preservación de la Lengua Materna

Se hace necesario resaltar la relevancia de hacer uso y preservar las lenguas maternas indígenas de cada etnia, ya que, mediante ellas, según Corbetta et al., (2018) “se sedimentan concepciones y conocimientos culturales sobre la naturaleza y el mundo social, al tiempo que las lenguas constituyen fuertemente las identidades personales y sociales” (p. 22). De este modo, DC enfatiza tres puntos característicos de tal importancia partiendo de la cosmogonía de los pueblos indígenas:

1. Se distingue la lengua ancestral como el camino grande por donde transita el conocimiento y la sabiduría ancestral indudablemente.

2. La lengua ancestral nos permite la comunicación estrecha con la madre naturaleza y

con la espiritualidad.

3. La lengua ancestral o la lengua materna es camino y estrategia de supervivencia y pervivencia, es decir, nos sirve para la defensa de nuestros pueblos (Entrevista 1).

Partiendo de lo anterior, se debe enfatizar que la supervivencia, la cual representa el territorio, y la pervivencia, característica de las prácticas culturales, son símbolos que representan su resistencia, existencia y lucha en el territorio; siguiendo esta línea de pensamiento VC3 señala *“supervivencia es la forma de vivir, de existir, de conocer, de distinguir (...) la existencia; pervivencia pervivir, construir, fortalecer, indagar y respetar la parte cultural”* (Grupo focal 1).

Ahora bien, los estudiantes indígenas expresan la suma importancia de la lengua para ellos y sus comunidades, sobresaliendo el orgullo que sienten al usarla; tal como menciona E1 *“al yo hablarla en la institución, en la comunidad, me siento feliz y me hace sentir orgulloso”* (Entrevista 1). Asimismo, E3 manifiesta *“yo me siento orgullosa al hablarla, me gustaría aprender más para poder entender lo que hablan los otros adultos porque a veces nos hablan y yo quedo como perdida como que qué pasó, no entiendo (...)”* (Entrevista 1). Vinculado a esto, el estudiante no indígena sostiene que las lenguas de estos estudiantes son relevantes para la identidad de ellos y que deben usarlas; *“me parece muy propio de ellos que tengan su propia lengua, que la hablen, los Betoy y los Sikuni y las demás etnias como los U’wa (...)”* (Entrevista 1).

Por otro lado, el uso de sus lenguas es considerado como un medio no solo para poder comunicarse entre ellos, sino también para conectar con lo que los rodea y mantener su esencia cultural; partiendo de esto, E1 señala *“la lengua de nuestro territorio es aquello que nos permite relacionarnos con la naturaleza y nos permite valorar y conservar nuestros acervos culturales”*

(Entrevista 1). De este modo, preservar la lengua materna se convierte en una necesidad y evidentemente en una prioridad para cada pueblo indígena actual, ya que este será el legado para la identificación de las generaciones futuras. Así, E1 constata que:

(...) a lo que hablamos nuestra lengua eso nos ayuda a entender mucho más de las historias pasadas, de las historias basadas en nuestro origen, en nuestras creencias, (...) y nos da como una sensación a nuestras culturas de seguir llevándolas de generación en generación (Entrevista 1).

En ese mismo contexto, VC1 enfatiza que la lengua materna *“(...) representa mucho porque sin ella no hacemos parte de lo que nos llamamos hoy en día”* (Grupo focal 1). Es por ello que en pueblos indígenas, como por ejemplo el Sikuani, los adultos promueven el gran valor que su lengua tiene para identificarse como indígenas; *“ellos nos van colaborando (...) nos sentamos y nos empiezan a contar historias en idioma, sobre la importancia de que no debemos perder nuestra lengua, que no debemos perder nuestra identidad porque es lo que nos identifica”*. (E3, Entrevista 1).

Por ende, cabe mencionar en palabras de Quintero (2020) la necesidad de aprender a

valorar nuestras lenguas originarias, a brindarles su lugar con la misma relevancia que tiene el español y a darnos cuenta de que quienes aún hablan estas lenguas son portadores de un gran tesoro cultural, que está vivo y que puede no sólo representar y custodiar nuestro pasado, sino que puede, y debe, seguir existiendo en el futuro. (párr. 14)

En lo que respecta a la concepción de territorio, cada pueblo indígena tiene una representación diferente sobre este dado que “la construcción social de un territorio está

íntimamente ligada con la identidad de quienes lo habitan y, para este caso, con la configuración de las identidades colectivas de las culturas indígenas, un factor subjetivo difícil de definir con conceptos occidentales”. (Thompson et al. 2018, p. 20).

Partiendo de lo anterior, varios de los participantes expresaron la relevancia que este tiene para la identidad de cada pueblo, tal como afirma E3 al decir que *“el territorio lo concebimos como esencia de la vida, cultural, tradicionalmente para nosotros los U’was, pues tenemos varias creencias en nuestras lenguas de acuerdo a nuestros orígenes (...)”* (Entrevista 1).

En esta misma línea, se manifiesta que el territorio aporta significativamente en el lenguaje de las comunidades, de acuerdo a E2 cuando menciona *“nuestro territorio también nos da relación con nuestra lengua porque al final todas las palabras se han sacado de acuerdo a que muchos han aprendido sobre todo lo que nos rodea”* (Entrevista 1).

Por otro lado, cabe resaltar otros aspectos de cultura, entendiéndose ésta como un conjunto de costumbres, tradiciones y prácticas características de un pueblo o comunidad (Bonilla y Rodríguez, 2012), que de igual forma contribuyen en la identidad de los pueblos indígenas, como por ejemplo su simbología, arte propio, artesanías, danzas, caza, gastronomía, espiritualidad, entre otras. Así se manifiesta a través de las voces de los estudiantes indígenas pertenecientes a las diferentes etnias que convergen en la institución.

“Nosotros en cultura, si la tenemos todavía presente ya que cuando podemos hacemos danzas, practicamos sobre las comidas típicas y todo eso”. (E3, Entrevista 1). *“(...) lo que nos identifica a nosotros como cultura son las artesanías, por ejemplo, los canastos y esteras (...)”* (E2, Entrevista 1).

Por su parte, el estudiante no indígena reconoce que cada pueblo tiene aspectos culturales propios que fortalecen su identidad; *“no he llegado a comer la gastronomía de cada pueblo, pero todas las cosas que ellos hacen eso me parece muy chévere, que tienen sus tejidos que la Cocora todas esas cosas que son muy propias de cada pueblo”* (E6, Entrevista 1). De igual manera, considera relevante y pertinente las creencias que tienen sus compañeros indígenas en torno a la naturaleza, *“ellos tienen un respeto hacia la madre tierra y cada pueblo tiene su creencia en cuanto a la naturaleza y otras cosas”* (E6, Entrevista 1).

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, las voces comunitarias concernientes al pueblo Betoy abordaron ciertos temas culturales que podrían permitir el fortalecimiento de su identidad cultural; como, por ejemplo, en la dimensión de conocimiento de ciencias sociales se pueden proveer espacios para conocer *“(...) costumbres de las comunidades indígenas, (...) gastronomía, de comidas típicas tradicionales (...)”* (VC3, Grupo focal 1). También, proponen en Artes y oficios la elaboración de artesanías tales como *“(...) la flecha, el canasto, “la Teteja”⁷ “el Chivechi”⁸ (...)”* (VC2, Grupo focal 1).

En última instancia, los elementos culturales tales como la lengua, el territorio, la espiritualidad, la gastronomía y el arte, constituyen indudablemente la identidad cultural propia de cada pueblo indígena; por ende, es de suma importancia preservar cada uno de ellos, sobre todo la lengua ancestral, siendo esta el principal eje identificadorio de cada comunidad.

Razones de Pérdida de las Lenguas Maternas

⁷ Banda con plumas para la cabeza.

⁸ Vestuario tradicional.

En la actualidad, los entes gubernamentales enfatizan cada vez más en la necesidad de implementar programas para la preservación de lenguas nativas, en Colombia actualmente, existen 65 lenguas indígenas, sin embargo, muchas de ellas se han ido perdiendo a raíz de diversas circunstancias. De acuerdo con el Plan nacional de lenguas nativas, (2022):

La pérdida parcial o total de las lenguas es producto de la historia de la colonización y colonialidad, las cuales han tenido efectos desastrosos en los pueblos indígenas, quienes han sido forzados a salir de sus territorios, han experimentado la destrucción de sus ecosistemas, sufrido guerras y actos genocidas y han sido separados de sus familias y culturas para ser ingresados en internados o en escuelas completamente ajenas a la población indígena (P. 61).

En este escenario en particular, los estudiantes indígenas, mencionaron entre las razones por las cuales se está perdiendo la lengua materna: el desinterés por el aprendizaje de la misma, principalmente en los niños, debido a que, al ingresar a colegios, suelen sentir cierto miedo a ser estigmatizados por hablar su lengua; a este respecto E3 expresa *“como ahora estudian en otros colegios, (...) a veces los rechazan y tienen miedo y prefieren no hablarla”*. (Entrevista, 1). Por otro lado, señalaron a su vez la poca interacción que existe entre las mismas familias al interior de su hogar; la muerte de muchos de los mayores que poseían el conocimiento de la lengua y los pocos registros escritos de la misma. Tal como lo describe E2: *“(...) se ha perdido porque no se ha escrito, se han ido esos ancianos; ellos dejan el recuerdo de esas palabras y no han sido escritas”* (Entrevista 1).

De allí, que, para continuar fortaleciendo el uso y preservación de las lenguas materna, el rol de los mayores es fundamental para su transmisión intergeneracional al igual que la

existencia de registros escritos de las mismas (Alarcón, 2007). Ya que “la importancia de las lenguas indígenas se encuentra en el conocimiento cultural que éstas transmiten. Si estas se pierden se pierde ese conocimiento” (p. 24). En relación con este planteamiento, el participante E5 recalca que hablar su lengua le permite tener una mayor conexión cultural “*es muy importante porque nosotros no podemos perder la cultura, si perdemos la cultura, perdemos todo como indígenas*”. (Entrevista 1).

Recuperación de la Lengua Betoy

De acuerdo a VC3, la lengua materna para el pueblo Betoy representa “la herramienta de saberes, de conocimientos, el ejemplo que el pueblo Betoy da para las juventudes” (Entrevista 1). Por tanto, se hace imprescindible reiterar la importancia de la preservación de las lenguas ancestrales ya que para los pueblos indígenas “es muy importante conservar sus dialectos pues son fuentes de cultura, tradición e historia” (Chávez et al., 2019, p. 69). En el caso del pueblo Betoy, VC3 manifiesta en relación con su lengua materna que se debe “*fortalecer, construir y recuperarla porque sin la lengua nosotros no somos nada*” (Grupo focal 1).

Por ende, la lengua materna del pueblo Betoy, en este caso la lengua Betoy, viene atravesando un proceso arduo pero enriquecedor de recuperación, tal como menciona VC2 “*nosotros debemos recuperarla porque somos pueblos indígenas y desde la comunidad del pueblo Betoy estamos recuperando la lengua*” (Grupo focal 1); así mismo se ha expresado en palabras de directivos, quienes enfatizan en que dicho proceso de recuperación se considera como “*una mirada crítica hacia dentro denominada también como un ejercicio de auto-reconocimiento*” y que en cierto modo favorecerá el “*volver al origen lingüístico y cultural*” (DC, Entrevista 1), del pueblo Betoy.

Indudablemente, el proceso de recuperación de la lengua Betoy abarca estrategias y herramientas adecuadas para llevarlo a cabo eficazmente dentro de esta etnia, estas se han hecho de la mano del Ministerio de Cultura y las comunidades que lo conforman; proceso en el cual se resalta la participación activa de las autoridades tradicionales, miembros y de los mayores, siendo estos últimos considerados como *“una fuente de inspiración o esa fuente de información (...)”* (D2, Entrevista 1); para tal efecto, VC3 menciona

Tenemos un aliado que se llama el Ministerio de Cultura; ellos han venido aquí a fortalecernos en capacitaciones con los mayores porque siempre para recuperar esa lengua, nosotros tenemos que dialogar con los mayores, ellos son los que nos dan la potestad, a ver si podemos o no (...) (Grupo focal 1).

Así, se elaboró una primera cartilla sobre la lengua Betoy, la cual incluye vocabulario referente a la cotidianidad del pueblo y aspectos culturales propios del mismo; una cartilla dada a conocer a través de talleres o sesiones grupales que permite a los integrantes del pueblo Betoy, de acuerdo a VC1, apropiarse y *“(...) manejar ese vocabulario y aprender a hablar para que así mismo con el tiempo vayamos a ser lingüistas de la propia cultura, de la lengua tradicional”* (Grupo focal 1). Una herramienta que ha hecho que los actores implicados en su uso estén emocionados por los beneficios que esta traerá porque sin lugar a dudas, según DR, *“se nota que en esta cartilla que elaboraron hay mucha riqueza cultural, valores y el anhelo de volver a esos inicios tan bonitos que antes tenían los pueblos indígenas”* (Entrevista 1).

De este modo, se destaca cuán pertinente es adentrarse en la práctica para la revitalización de la lengua, tal como expresa VC1 *“el caso del sentir del pueblo Betoy; se respeta, se valora aquellas pocas palabras y el lenguaje, el cual existe y tenemos. Por eso*

nosotros debemos practicarlo y darlo a conocer a los otros, a la juventud para que así lo vayan aprendiendo” (Grupo focal 1). Igualmente, VC1 recalca:

Por eso fue diseñada esta cartilla, se les dio por familia para que los padres y madres pongan en práctica a sus hijos para que vayan conociendo esas palabras que fueron diseñadas y desde la escuela pues también poner en práctica para que así mismo los estudiantes vayan teniendo esas herramientas propias (Grupo focal 1).

Lo anteriormente expuesto sugiere que, si anhelamos que “las lenguas indígenas perduren en el tiempo, es necesario hacerlas utilizar en los diferentes espacios, tanto públicos como privados, y lograr que la población en general entienda que la preservación de las lenguas indígenas es una responsabilidad cultural” (Quintero, 2020, párr.12). Por ende y tomando como referencia el proceso de recuperación que se viene desarrollando para el pueblo Beto, la institución educativa claramente se debe encontrar también involucrada para garantizar que el proceso sea efectivo para sus estudiantes Beto, proporcionando por ejemplo *“una medida metodológica, que haya participación y capacitación por los mismos mayores”* (VC3, Grupo focal 1). Que bien sean ellos los principales partícipes y promotores para revitalizar la lengua, en palabras de VC4, se pueden involucrar en actividades institucionales como *“en la semana cultural (...) que vengan y cuenten todo y que reconozcamos nosotros y los niños”* (Grupo focal 1). Asimismo, se puede poner en práctica *“(.) a través de cantos, de danza, a través de la parte lúdica (...)*, (VC1, Grupo focal 1) y desde luego con el uso de la cartilla.

Redefinición de los Ambientes Bilingües de Aprendizaje

De acuerdo con García, (2011) como se cita en Araque y Rodríguez, (2019), es fundamental redireccionar la educación bilingüe en el siglo XXI a través de la adopción de

cuatro principios enmarcados en: a. Fomentar una educación significativa (ámbito global); b. Reorientar una educación bilingüe bajo una perspectiva funcional que interrelacione las diferentes culturas inmersas. (ámbito académico); c. Promover el uso de las lenguas presentes en los espacios educativos; d. Ajustar el enfoque pedagógico para fortalecer la conexión de lengua y contenido.

Teniendo en consideración lo expuesto previamente, el hablar de redefinir los ambientes bilingües de aprendizaje inmersos en esta institución indígena plurilingüe para su resignificación, implica una gran responsabilidad que debe ser asumida por parte de los actores educativos que la integran; para ello, tal y como lo mencionan Arismendi et al., (2016); Burgos, (2019); Izquierdo, (2018) y Jaraba y Arrieta, (2012) se debe partir principalmente del reconocimiento de la diversidad existente en la comunidad educativa; desde esta perspectiva, en esta categoría se abordará el rol docente así como la concepción de un bilingüismo inclusivo y participativo en relación con el PEC en la resignificación de los ABA.

Rol Docente en la Resignificación de los ABA.

Partiendo de lo anterior, es necesario destacar el rol que tiene el docente, el cual es esencial para que “los ambientes de aprendizaje puedan trascender y cumplir su propósito” (Castro, 2019, p. 43). Teniendo en cuenta esta postura, los docentes y directivos coincidieron en la necesidad de conocer en profundidad la población estudiantil con la que se está trabajando en términos de pervivencia (cultura, tradiciones, costumbres, características socio- lingüísticas) así como también de supervivencia (existencia en el territorio) para la resignificación de sus ambientes de aprendizaje. Esto se evidencia por el participante D1 al mencionar que “*cada docente debe conocer dentro de su aula la participación de los diferentes pueblos, y eso implica conocer el contexto y sus estudiantes*” (Entrevista 1). Asimismo, D2 agrega:

Al tener la presencia de diferentes pueblos indígenas y que la mayor parte de ellos, conservan aún su lengua nativa, sus costumbres, sus tradiciones; todo esto hace que nuestro contexto sea único en la región y que por lo tanto podamos trabajar con esto (...) contextualizando nuestras clases para poder abarcar todas estas características de una u otra forma; teniendo en cuenta, las necesidades, los intereses de nuestros estudiantes (Entrevista 1).

Estos ejes, pervivencia y supervivencia, son fundamentales dentro de los planes de vida de cada pueblo indígena, por lo tanto, estos se deben reflejar en la concepción y diseño de los diferentes ambientes de aprendizaje; abordándolos como una oportunidad de potenciar las competencias integrales de los estudiantes. En este sentido, el participante D1 afirma:

El diseño curricular, los planes de área, los planes de aula deben estar repensados en el tipo de población que nosotros tenemos, en el tipo de estudiantes que nosotros tenemos. Verle esas particularidades y más que digamos una dificultad verle como como la posibilidad o que sea una estrategia para nosotros orientar nuestras clases. (Entrevista 1).

En relación con esta idea, Corbetta et al., (2018) declaran “es urgente saber cómo aprenden los niños y las niñas en cada contexto cultural, y conocer también sobre las lenguas y formas del habla en cada sitio (...)” (p.24.). En donde el respeto hacia la diversidad etnolingüística en la comunidad educativa debe ser fomentado incansablemente, tal como lo describe D1 “*es muy importante que nosotros manejemos el respeto, manejemos que hay varios pueblos indígenas, (...) que no vaya a ser una burla que otro estudiante lo escuche hablar en su idioma materno*” (Entrevista 1). Es por ello, que el docente debe asumir el compromiso de

transformar las percepciones tradicionales que se tienen en torno a la diversidad etnolingüística y cultural presente en las aulas (Corbetta et al., 2018).

Tomando en consideración lo descrito anteriormente, se abordan ciertos desafíos que envuelven a los actores educativos, principalmente al cuerpo docente, ya que son ellos quienes mantienen un contacto más constante con los estudiantes; por ende, son quienes deben proponer y emplear metodologías pedagógicas apropiadas que logren un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo, teniendo evidentemente presente las particularidades de sus estudiantes. Así, DC expresa que:

Uno de los retos más grandes es que los profes deben estar en constante investigación para conocer a sus estudiantes porque no todos los estudiantes van a aprender bajo la misma metodología, enfoque o estrategia pedagógica y más cuando son de culturas diferentes, pero más si dominan con mayor fuerza su lengua ancestral y vienen de culturas o contextos familiares distintos de los que vienen los docentes, eso ha sido uno de los trabajos más complejos porque si el docente no conoce las raíces culturales, históricas o familiares de sus estudiantes pues va a ser muy complejo hacerse entender de los estudiantes (...) (Entrevista 1).

Indiscutiblemente, se encuentran estudiantes indígenas que dominan más su lengua materna lo cual se constituye como uno de los principales retos para los docentes “(...) nos damos cuenta de que hay niños que llegan muy encerrados en su idioma (...)” (D3, Entrevista 1); por tanto, los docentes son conscientes de que el proceso de aprendizaje para dichos estudiantes se vuelve más desafiante, tal como manifiesta D1 “(...) vamos a tener por ejemplo un grado donde hay uno o dos estudiantes Hitnü que muchas veces desconocen muchas palabras, muchos términos en español y obviamente para ellos va ser un poco más difícil el adoptar ese

conocimiento” (Entrevista 1) pero en cierta forma los profesores se disponen a encontrar mecanismos pedagógicos que faciliten ese proceso, en este sentido “(...) *los docentes estamos como en ese constante de ayudarles a ellos a que le entiendan a uno, que puedan adoptar un proceso, pero que no dejen de lado su idioma*” (D1, Entrevista 1). Ciertamente, los mecanismos se deben encaminar hacia la necesidad de investigar dentro del aula, entendiendo que el rol docente aborda un rol crítico y reflexivo para llevar a cabo procesos investigativos que permitan transformar su práctica pedagógica (Fandiño y Bermúdez, 2016). A tal efecto D1 considera:

(...) nosotros podemos hacer un trabajo desde las aulas, desde un plan de aula donde, por ejemplo, si yo tengo un tema específico, hacer una investigación, inclusive en la misma clase donde yo pueda preguntarle al estudiante, venga... cómo se dice en U’wa por ejemplo agua, cómo se dice en Hitnü, este animal que yo estoy hablando (...)”

(Entrevista 1).

Por otra parte, se señaló la carencia de espacios específicos dentro de la institución que permitan poder llevar a cabo diferentes prácticas culturales y de fortalecimiento del bilingüismo, tal como lo describe el participante D3 “*para nosotros tener (...) lo que es artesanías, formas de enseñar como se hacen las artesanías, la sastrería, de pronto cuentos, inclusive rezos o espiritualidades (...)*” (Entrevista 1); adicionalmente D2 agrega “*hablando en la parte física, algún espacio dedicado netamente como a la parte del bilingüismo no hay (...)*” (Entrevista 1).

Ahora bien, partiendo de los desafíos abordados, especialmente de aquellos en torno a la comprensión de la diversidad inmersa en el aula, cabe mencionar ciertas estrategias que fueron señaladas por los docentes en sus espacios de enseñanza y aprendizaje a nivel interdisciplinar para el reconocimiento y la valoración de la diversidad etnolingüística y cultural, tales como: **a.** saludar en las diferentes lenguas maternas favoreciendo así una interacción bilingüe; **b.**

familiarizar algunos conceptos en la explicación de una temática con algunas palabras en su lengua materna; **c.** generar espacios de prácticas e intercambios culturales; dichas actividades se enmarcan principalmente en un nivel micro es decir que tienen lugar tanto en el aula como fuera de ella.

Inicialmente, en un contexto etnolingüístico y cultural como el descrito en esta investigación, un acto de buenos modales y cortesía como lo es saludar se convierte en el primer escenario donde convergen las diferentes lenguas maternas, el cual permite la interacción y apreciación cultural entre los docentes y los estudiantes de esta comunidad educativa.

Entonces está el saludo en U'wa, el buenos días en Español, el buenos días en Inglés, el buenos días en lengua Betoy, el buenos días en Hitnü; (...) simplemente con esa interacción entre el estudiante, docente y varios estudiantes de diferentes comunidades, se permite generar esos espacios de interacción bilingüe (D1, entrevista 1).

Además de interactuar verbalmente, también se promueve la escritura en diferentes lenguas maternas *“hay un proyecto que se hace sobre cómo escribir los saludos en diferentes idiomas en las aulas, escribir cómo se llaman las cosas en idioma” (D1, Entrevista 1).*

En segundo lugar, los docentes se sumergen en un proceso investigativo que les permite encontrar las herramientas y/o estrategias que garanticen que el aprendizaje de sus estudiantes sea asequible, tal como se refleja cuando los docentes los incentivan a utilizar su lengua dentro del aula,

Cómo se dice en U'wa por ejemplo agua, cómo se dice en Hitnü, este animal que yo estoy hablando; por ejemplo, desde mi área de ciencias naturales cómo lo llaman allá, si yo le muestro una figura él me irá a decir. Desde ahí nosotros estamos

generando un aprendizaje transversal y estamos fortaleciendo cada una de las lenguas, y de hecho hace que el estudiante se sienta incluido” (Entrevista 1).

Lo anterior reafirma, la relevancia del reconocimiento lingüístico y cultural dentro del aula, así como el rol investigativo por parte del docente en este ámbito, tal y como lo menciona DR:

efectivamente, a todos los docentes les corresponde reconocer, porque en algunos casos a los estudiantes no comprenden fácilmente el castellano y les toca ser unos traductores y en ocasiones aprender las expresiones de la lengua de los niños que convergen aquí en la institución (Entrevista 1).

En tercer lugar, en cuanto a las prácticas e intercambios culturales, surgieron como una actividad de carácter significativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje; por consiguiente, los docentes plantean la necesidad de generar espacios no sólo académicos, sino también de interacción, en los cuales los estudiantes puedan participar libremente y compartir sus experiencias cotidianas. De este modo, D3 afirma:

(...) tengo una buena conexión en los salones de clase y en su entorno, porque no solamente en el salón de clase, sino que a mí me gusta trabajar mucho fuera del aula de clase con ellos, integrarme en diferentes formas, tanto en cultivos, como ellos siembran, la manera que tienen en su cultura y la cultura que tenemos nosotros (...) (Entrevista 1).

Al respecto, Leiva (2014) enfatiza:

la necesidad de que la educación intercultural sea un ejercicio de compartir significados culturales, donde lo importante no es tanto las actuaciones prácticas sino el sentido y sensibilidad que subyace en dichas prácticas (abiertas y colaborativas) para la mejora de la convivencia escolar (P. 255).

Una de las actividades donde se remarca la voz anterior es la “**olla comunitaria**” la cual se convierte en un referente de interacción intercultural. De acuerdo con E2:

Es una tradición indígena (...) que representa el compartir que hay entre varias personas; cada estudiante aporta hasta digamos lo que tengamos como plátano, yuca o algún animal, y eso es lo que hace que de cada etnia se traiga lo que ellos comen, su gastronomía y también esto se ha hecho por pueblos, cuáles son sus tradiciones y cuáles son sus juegos para darlo a conocer a los demás, a las demás culturas y a los que estudian en la institución (Entrevista 1).

En efecto, para los docentes estas prácticas además de fomentar el aprendizaje, generan fuertes lazos interpersonales y de comunicación asertiva, en donde incluso se les motiva hacia la indagación de palabras propias de las lenguas maternas presentes en la institución.

(...) los estudiantes que se vienen a vivir acá, también se les dice que sigan hablando con sus compañeros, que no pierdan el idioma, entonces de esa manera también estamos ayudando a fortalecer esa parte, donde haya una comunicación entre ellos y los demás y que se genere esas inquietudes de venga ¿Cómo es que se dice esto en esto? ¿Cómo es que se saluda? ¿Cómo es que podemos nombrar este objeto o esto? (D1, entrevista 1).

Concepción de un Bilingüismo Inclusivo y Participativo en Relación con el PEC

Otro de los aspectos fundamentales para la redefinición de los ambientes bilingües de aprendizaje, es la concepción que se tiene del bilingüismo dentro del proyecto educativo comunitario. De acuerdo con Rojas (2019), el PEC se concibe como “una estrategia de

carácter pedagógico, metodológico, investigativo, político, y administrativo que redimensiona la educación y la escuela desde una perspectiva comunitaria (...)” desarrollando así “un conjunto de lineamientos, procesos y acciones que fundamentan y orientan la educación propia acorde con los Planes de vida” (p. 24). Dentro de este orden de ideas, podemos ver reflejado este planteamiento a lo largo de esta discusión de resultados; dada la gran relevancia que tiene la diversidad humana, lingüística y cultural en el PEC de esta institución educativa. No obstante, los docentes y directivos indicaron la necesidad de hacer un resignificación de este, ya que al principio se construyó teniendo en cuenta sólo a la población mayoritaria de la institución, es decir al pueblo Beto, pero dado que actualmente en la institución convergen estudiantes indígenas de diferentes pueblos así como no indígenas del sector rural, se requiere ajustar el mismo, para que abarque el contexto mencionado anteriormente, tal como se puede evidenciar en las palabras de DR:

Tenemos una intención con la secretaría de educación y también con el apoyo del ministerio de hacer unos ajustes y una resignificación para que en un solo PEC se tengan en cuenta las particularidades de esta institución porque es una institución intercultural, aquí convergen muchas culturas (...) (Entrevista 1).

De igual forma, manifestaron la importancia de fortalecer el bilingüismo que se percibe en la institución educativa como ***inclusivo y participativo*** dentro de la resignificación del PEC “*que exista un capítulo del fortalecimiento de ese bilingüismo y que no se desconozca ningún valor cultural principalmente el de la lengua materna*” (DR, Entrevista 1). Ya que, aunque una de las políticas de este sistema etnoeducativo es la “*promoción del bilingüismo y del multilingüismo a favor del diálogo intercultural*” (PEC, p.27). Además de que como expresa DC “*el proyecto educativo ya de por sí tiene como fundamento reconocido las lenguas ancestrales*

(...)” (Entrevista 1). En este, se institucionalizó la cátedra de lengua materna orientada en un primer momento únicamente a la enseñanza de la lengua Sikuani, por lo que como expresa DC *“las raíces etimológicas de esta lengua son casi comunes (...) con la lengua Betoy (...)”* (Entrevista 1).

Sin embargo, al identificar en esta institución educativa una gran diversidad etnolingüística, se ha hecho necesario redireccionar el propósito de esta cátedra abordando a su vez desde la investigación el uso, la preservación y la práctica de las demás lenguas maternas enmarcadas en este ecosistema plurilingüe. En relación con lo anterior, DC enfatiza:

Se ha orientado que el profesor de lengua pueda realizar proyectos de investigación no solo con estudiantes sino también con padres de familia y líderes para que al interior de la comunidad se empiece a investigar y de esta manera poder ir avanzando tal vez hacia un rescate, fortalecimiento y revitalización de la lengua (...) (Entrevista 1).

Dentro de este marco, se resalta particularmente el proceso de recuperación y revitalización de la lengua Betoy que se está llevando a cabo; en tal sentido, los directivos, docentes y voces comunitarias ratificaron el compromiso que deben asumir como miembros de esta comunidad educativa en su respectiva articulación.

Se hizo una cartilla en la que se empezó a recuperar la lengua materna de este pueblo (...) considero que fue un gran inicio, lo que no podemos es descuidarlo, tenemos algún material aquí en la institución vamos a tratar de utilizarlo, pero es bueno que este trabajo se continúe (...) (DR, Entrevista 1).

Por su parte, D1 menciona *“entonces entraríamos como, digamos, directivos y docentes y comunidad a mirar de qué manera nosotros podemos reforzar precisamente esa revitalización de esa lengua”* (Entrevista 1). Frente a estas posturas, Ramirez y Chaparro (2021) sugieren que

es fundamental integrarla “desde una perspectiva holística que promueva la participación activa de maestros, estudiantes, padres de familia, abuelos y sabedores y la comunidad en general” añadiendo además que “la escuela puede contribuir a ese fin, pero no sustituir los usos más auténticos en el hogar y en las actividades cotidianas de la comunidad” (P. 11-12).

Tomando en consideración lo expuesto anteriormente, se hace fundamental que la comunidad educativa aborde tal diversidad etnolingüística desde la perspectiva de un bilingüismo dinámico con enfoque plurilingüe que reconozca y favorezca “el repertorio lingüístico del estudiante, su lengua (...)” (García y Sanchez, 2018, p.141). Este enfoque en particular en la educación bilingüe adopta como estrategia pedagógica principal el “translanguaging” [Translenguar] puesto que este fomenta el interés hacia una transformación pedagógica que valore el contexto lingüístico y cultural de los estudiantes” (Ortega, Y. 2019, p.159). En otras palabras, desde este planteamiento se concibe que cada persona tiene un repertorio lingüístico integrado en su cerebro, en el cual no existen separaciones arbitrarias entre las diferentes lenguas (Lasagabaster y García 2014); en este escenario específico (materna, indígena, extranjera) a las que está expuesto y/o está aprendiendo, fomentando de tal forma el fortalecimiento de cada una de ellas; tal es el caso de la estrategia de interacción bilingüe mencionada previamente, en la que el docente saluda en distintas lenguas al iniciar su clase “Jira” (Hitnü); “Kuanjaro”(U’wa); “Asanya” (Betoy); “Buenos días” (Español); “Good morning” (Inglés). Puesto que es la misma persona quien elige los rasgos lingüísticos de la lengua que quiere usar en cualquier momento que lo requiera dependiendo de la situación y/o el contexto en el que se encuentre (García y Li Wei, 2014). Asimismo, García y Sanchez (2018) plantean tres ventajas fundamentales de esta pedagogía de *translanguaging* para el fortalecimiento del bilingüismo en la institución: añade 1) “nuevos rasgos lingüísticos (lengua nueva) al repertorio

del estudiante (...) ya que siempre se reconoce el repertorio lingüístico existente del alumno y se utiliza en el aprendizaje”; selecciona 2) “ los rasgos apropiados socialmente para cada interacción” (p.142) y 3) privilegia siempre la lengua materna del estudiante.

Adoptar dicho enfoque representa un reto tanto para esta comunidad educativa como para el ámbito bilingüe a nivel nacional, dado que las políticas lingüísticas actuales que se enmarcan en estos escenarios rurales y étnicos tienden a ser homogéneas desconociendo así la diversidad inmersa en nuestro territorio (Fandiño y Bermúdez, 2016; Gallego et al., 2020; Izquierdo, 2018; Roldán y Peláez, 2017). Por lo cual Fandiño y Bermúdez (2016) enfatizan que si Colombia quiere redireccionar la educación bilingüe hacia un enfoque pluricultural y plurilingüe debe ir más allá del reconocimiento de las diferentes lenguas y pueblos priorizando así la planeación y ejecución de:

proyectos legislativos y programas educativos que deben favorecer no solamente el uso simultáneo de lenguas (materna, indígenas y extranjeras), sino sobre todo posibilitar el enriquecimiento de la identidad individual, la promoción de la convivencia social y la consecución de un mayor sentido de unidad nacional. (p.145).

Dichas políticas educativas en torno a la educación bilingüe en nuestro país deben redefinirse teniendo en cuenta a su vez el marco del Sistema Educativo Indígena Propio que actualmente se está consolidando de la mano de los pueblos indígenas junto con el Ministerio de Educación Nacional. De acuerdo con Rojas, (2019) esta es una “construcción de una propuesta de educación centrada en el fortalecimiento de la territorialidad, la autonomía cultural y los procesos político-organizativos de las comunidades(...) fundamentados en su carácter comunitario, bilingüe e intercultural” Allí el PEC precisamente es considerado como “el corazón del Sistema Educativo Propio” (p. 24). De este modo, el rol que tiene la Educación Indígena

Propia dentro de la resignificación del PEC de esta institución educativa cobra gran relevancia, ya que empleando las palabras del DC esta se enmarca *“en el derecho del gobierno propio de los pueblos ancestrales (...)”* y busca *“incansablemente la pervivencia y permanencia en el territorio de los pueblos indígenas en condiciones dignas de generación en generación”* (Entrevista 1). Tal como lo hace notar Tovar (2020) al afirmar que *“los pueblos indígenas han enfocado sus esfuerzos en la reivindicación del derecho a una educación propia que respete su cosmovisión, su identidad, su cultura, sus costumbres y sus lenguas nativas”* (p.141).

Cabe resaltar que la preservación de la madre naturaleza, el uso de la lengua materna, así como también el fortalecimiento de la identidad cultural son pilares dentro de esta concepción:

“Es una educación que piensa en la revitalización, conservación, protección de la madre naturaleza(...) una educación para la vida, para el fortalecimiento de la cultura, la lengua de los pueblos indígenas (...)” donde esta última *“se convierte como principio rector de la educación indígena propia para los pueblos indígenas de Colombia”* (DC, Entrevista 1).

Siguiendo esta misma línea de pensamiento, Ortega y Giraldo (2019) ratifican que *“solo a través de la educación propia es posible preservar la identidad de los pueblos indígenas en la medida en que se logre reconocer su diferencia y unicidad”* (p. 7). En relación con lo anterior, DC afirma *“queremos seguir siendo indígenas por millones de años, fortaleciendo la madre tierra, conservando nuestra sabiduría ancestral pero también entendiendo la dinámica de otras culturas (...)”* (Entrevista 1). Al hablar de entender la dinámica de otras culturas tal como lo describe el participante DC, nos lleva a reflexionar en torno a la concepción misma de la interculturalidad teniendo como base la cosmovisión indígena. Dentro de este orden de ideas, Walsh (2009) destaca que se debe percibir la interculturalidad como un *“proceso y proyecto*

dirigido hacia la construcción de modos “otros” del poder, saber, ser y vivir” (p.20). Perspectiva que se refleja ampliamente en la *interculturalidad bajo un enfoque crítico*; proceso que está en construcción y que se caracteriza por valorar, defender y luchar por el respeto, la justicia social y la equidad “la interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad” (p.4). Para que lo anterior se pueda lograr, se debe “visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial” (p.14-15).

De allí, que para implementar una educación intercultural bilingüe crítica particularmente en esta comunidad educativa, se debe adoptar procesos orientados “colectivamente en construir espacios de encuentro, comunicación y diálogo intercultural que confronten los racismos y desigualdades existentes y puedan transformarlos” (Ortega et al., 2016, p. 58). A través de una pedagogía decolonial que “reconozca las inequidades existentes y propicie reflexiones y transformaciones alrededor de ellas” (p. 54-55). Esto implicaría enfocar y contextualizar “los contenidos, postulados y enfoques con los que han venido trabajando históricamente (...)” (p. 60). De manera tal que estos reflejen y valoren significativamente la gran diversidad que caracteriza nuestro territorio. Con respecto a lo expuesto anteriormente, D1 señala “*la cátedra de interculturalidad o étnica debería ser pensada a nivel nacional para que se conozca el porqué Colombia es un país multicultural, ya que muchos estudiantes desconocen cuántos pueblos indígenas hay, estudiantes de las zonas urbanas, desconocen que hay una variedad de lenguas*” (Entrevista 1). Postura congruente con la esencia de la educación intercultural bilingüe crítica; puesto que sus principios se fundamentan en favor del diálogo y la comunicación permanente

entre culturas (Bernabé, 2012 y Corbetta et al., 2018) basados en la justicia, el respeto mutuo y la igualdad de derechos; tal como lo describe García y García, (2014) al ratificar que esta educación es “una reflexión en torno de las prácticas lingüísticas y sociales de las comunidades y lenguas que entran en contacto con el fin de establecer relaciones marcadas por la justicia social y el respeto por el otro” (p. 63).

Conclusiones

Partiendo de la pluriculturalidad y diversidad lingüística característica de nuestro territorio, evidenciada principalmente en contextos rurales y étnicos, se propuso a través de esta investigación distinguir la diversidad etnolingüística inmersa en los ambientes bilingües de aprendizaje de una institución educativa indígena plurilingüe a partir de una identificación e interpretación de las percepciones de diferentes actores educativos para la resignificación de sus ABA.

En lo que concierne a la diversidad etnolingüística, esta se reconoce y se hace visible en la institución dada la gran diversidad humana, cultural y lingüística presente en sus actores educativos, entre ellos, estudiantes indígenas pertenecientes a diferentes etnias del departamento de Arauca así como no indígenas del sector rural aledaño, conformando así un ambiente único y singular en la región, caracterizado principalmente por poseer un ecosistema plurilingüe natural; adicionalmente, se puede constatar que desde la institución se promueve escenarios incluyentes dentro y fuera de las aulas donde los estudiantes pueden interactuar e integrarse libremente, favoreciendo significativamente su formación integral al igual que el respeto y la valoración hacia las culturas y lenguas que allí convergen.

Con respecto a las percepciones de los participantes en torno a sus ambientes bilingües de aprendizaje, se analiza un bilingüismo dinámico, inclusivo y participativo que no solo beneficia

el repertorio lingüístico de los estudiantes, sino que también permite la interacción y reconocimiento entre ellos a través de la indagación mutua sobre aspectos lingüísticos y culturales propios, promoviendo de tal forma, el uso de las diversas lenguas maternas, lo cual indudablemente los enorgullece. Asimismo, los estudiantes destacan que el uso de su lengua les permite seguir manteniendo su esencia cultural, como también les provee la oportunidad de comprender sus raíces originarias, en efecto, estas lenguas se constituyen como el eje central en la identidad cultural de cada pueblo indígena, así que su preservación y fortalecimiento se convierte en una necesidad conjunta de pervivencia y supervivencia. Por lo cual ciertamente estas características deben reflejarse en sus ABA.

En el caso particular del pueblo Beto, población mayoritaria de esta institución, se viene llevando a cabo un proceso de recuperación de su lengua; en el cual, los participantes resaltan la importancia de que este se continúe desarrollando y se pueda articular mancomunadamente tanto en las comunidades de esta etnia como en la institución, para lo cual destacan como estrategia fundamental la vinculación de los mayores en la revitalización y visibilización de la misma.

Por otra parte, los participantes enfatizan la gran utilidad que el español tiene para los estudiantes, siendo este la lengua vehículo para la interacción entre las diferentes etnias y estudiantes no indígenas; de igual modo, se resalta la importancia del aprendizaje del idioma inglés, reconociendo que aunque la adquisición de esta lengua extranjera no es un proceso sencillo, esta representa un conocimiento universal que en determinado momento puede llegar a favorecer a sus pueblos.

Finalmente, entre las consideraciones más relevantes para la redefinición de los ambientes bilingües de aprendizaje de esta institución educativa indígena plurilingüe se destaca, por un lado, indudablemente el papel que cumple el docente para que estos puedan responder a

las particularidades etnolingüísticas y culturales propias de este contexto, partiendo precisamente del reconocimiento y la integración en términos de pervivencia y supervivencia de dicha población estudiantil, asumiendo para ello un rol investigativo dentro y fuera de las aulas. Por otro lado, se señala a su vez la importancia de resignificar el PEC teniendo como base los principios de la Educación Indígena Propia al igual que la gran riqueza multicultural y etnolingüística que converge en la comunidad educativa; de allí, que surge la necesidad de fortalecer el bilingüismo bajo un enfoque dinámico e intercultural crítico que valore y fomente el respeto hacia el uso y práctica de las diferentes lenguas inmersas en ella.

Limitaciones y Recomendaciones

Durante la ejecución de este proyecto, cabe destacar la disposición de los actores educativos para ser partícipes del mismo; sin embargo, haber contado con la participación de más voces comunitarias, tales como autoridades tradicionales, mayores y miembros de las demás etnias que conforman esta institución educativa, habría sido una dinámica que aportaría más elementos enriquecedores a los resultados anteriormente abordados tomando en consideración la unicidad que caracteriza a cada uno de estos pueblos indígenas.

Ahora bien, es importante hacer hincapié en los resultados de esta investigación, de modo que estos puedan generar un proceso reflexivo y crítico en la comunidad educativa; con el fin de seguir fomentando el reconocimiento, concientización y visibilización de la diversidad etnolingüística y cultural que la rodea.

Posteriormente, se destacan a continuación algunos aspectos pertinentes para dar continuidad en una segunda etapa investigativa o en futuros estudios: un análisis de la resignificación del PEC especialmente enfocado en el ámbito del bilingüismo bajo un enfoque

dinámico e intercultural crítico y la implementación e influencia de estrategias para la integración y fortalecimiento de las lenguas maternas presentes en esta comunidad educativa.

Apéndices

Apéndice A: Formato de consentimiento informado diligenciado por los participantes (Directivos docentes, docentes, estudiantes y voces comunitarias)

Link: https://drive.google.com/drive/folders/1YbFK_RwF80zMV-azcdvgw4qDyAahew7u?usp=sharing

Apéndice B: Formatos de los instrumentos usados para la recolección de información.

Link:

https://drive.google.com/drive/folders/1kXRJzVRsX0PmroO_Z8rVRor3nARuHKEX?usp=sharing

Apéndice C: Recolección de la información

Link: <https://drive.google.com/drive/folders/1BtWjktraPvfAcniHx5w4jMYyD-mwWBQC?usp=sharing>

Apéndice D: Matriz de análisis

Link <https://docs.google.com/document/d/11yeKdd2z5pSqY6JtL7laHMhJYelg-el5mBkVnBAILD4/edit?usp=sharing>

Referencias

AA.VV. (2008). <Plurilingüismo>. Diccionario de términos clave ELE. Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plurilinguismo.htm#:~:text=El%20t%C3%A9rmino%20pluriling%C3%BCismo%20hace%20referencia,que%20se%20establece%20entre%20ellas.

Acosta, D. (2018). Inequidad educativa en la zona rural de los municipios de Coyaima y Lérica, Departamento del Tolima. Recuperado de: <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/24413>

Araque, D. (2021). Módulo 1. *Learning environments in a changing society: Concepts and considerations* (documento inédito). Universidad Santo Tomás de Bogotá.

Arias, A. y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. Disponible en : <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417010.pdf>

Arismendi F., Ramirez D. & Arias S. (2016). Representaciones sobre las lenguas de un grupo de estudiantes indígenas en un programa de formación de docentes de idiomas. *Colomb.Appl.Linguist.J.* 18(1), pp 84-97.

Alarcón, D. (2007). Bilingüismo indígena en Colombia. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3295385.pdf>

Ballesteros, M. y Nath, C. (2021). Aprendizaje y enseñanza de la lectoescritura en contextos Pluriculturales. Una aproximación al potencial del hablante de lenguas indígenas en el componente escrito del español como segunda lengua. Repositorio Universidad Javeriana.

Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos.* 11, (Año V), pp 67-76.

- Burgos Calderón, D. B. (2019). Desarrollo de competencias interculturales: Una propuesta de formación bilingüe en contextos rurales. *Horizontes Pedagógicos issn-l:0123-8264*, 21 (2), [pgIn]-[pgOut].
Obtenido de: <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/1601>
- Buss, M., Lopez, M., Porto, A., Coelho, S., Oliveira, I., y Mikla, M. (2013) Grupo focal: una técnica de recogida de datos en investigaciones cualitativas. *Index Enferm [online].*, 22, (n.1-2), pp.75-78.
https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962013000100016
- Bustos, Jiménez, A. (2011). La escuela rural. *Dialnet-EscuelasRuralesYEducacionDemocraticaLaOportunidadD-4619802 (2).pdf*
- Bonilla, M. y Rodriguez, S. (2012). Educación intercultural bilingüe: la inclusión del otro, pág. 35. *Revista internacional magisterio Editorial*, No. 58. <https://es.calameo.com/read/002531145ab042dead970>
- Cabrera, M., Nieto, L., Giraldo, R. (2018). Educaciones propias y etnoeducación en Colombia. Capítulo 1. Recuperado de: <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/3118/3127>
- Castro Florez, M. C. (2019). Learning environments. *Sophia*, 15(2), 40-54. Retrieved from: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1794-8932201900020004
- Constitución Política de Colombia (1991). *Gaceta Asamblea Constituyente de 1991*.
<http://www.secretariassenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley General de Educación. Artículo 55. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf
- Congreso de la República de Colombia (junio 28, 2018). Ley 1907. D.O 50.638.
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1907_2018.htm

Chávez, A., Chenet, M., Quispe, W. (2019). Estrategias didácticas para revitalizar las lenguas originarias en estudiantes de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía. *Revista San Gregorio* no. 33. Recuperado de: http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2528-79072019000100067

Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., Vergara, A. (2018). Educación Intercultural bilingüe y enfoque de Interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. *Avances y desafíos*. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44269/1/S1800949_es.pdf

Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting and evaluating: Quantitative and Qualitative Research* (pp. 146-166). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Cresswell, J.W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (3rd ed) *SAGE Publications, Inc.*
https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. (3rd ed) *SAGE Publications, Inc.*

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) Censo nacional de población y vivienda 2018. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/files/censo2018/informacion-tecnica/cnpv-2018-presentacion-3ra-entrega.pdf>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). *Población Indígena de Colombia*. Septiembre 2019. Recuperado de:

<https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/gruposetnicos/presentacion-grupos-etnicos-2019.pdf>

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación educativa. médica* [online], 2, (7), pp.162-167. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009

Fandiño-Parra, Y. J., Bermúdez-Jiménez, J. R., Lugo-Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. *Colombia Bilingüe. Educ. Educ.* Vol. 15, No. 3, 363-381. Recuperado de: https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2172/2_951

Fandiño Y., y Bermúdez, J. (2016). Planificación y política lingüística en Colombia desde el plurilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, (69), 137-155.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, (2020). Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Avances y retrocesos en el marco de la pandemia de la COVID-19. Recuperado de: <https://www.unicef.org/lac/media/23241/file/Educacion-Intercultural-Bilingue-SPA.pdf>

Gallego-Tavera, S., Acevedo-Valencia, J., Polo-Salcedo, A., & Gómez-Gómez, S. (2020). Políticas colombianas: aciertos y desaciertos. *Revista Innovación Digital y Desarrollo Sostenible*. Vol 1. Recuperado de: <https://www.iudigital.edu.co/RevistadeInvestigacion/Articulos/Ver%20Art%C3%ADculo%208.pdf>

García, D., y García, J. (2014). Educación bilingüe y pluralidad: reflexiones en torno de la interculturalidad crítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 23, Enero-Junio 2014, pp. 49-65.

García, L. (2021). El bilingüismo en la educación indígena. Recuperado de:
<https://revistas.cunorte.udg.mx/punto/article/view/105/358>

García, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Recuperado de:
http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf

García, Ofelia, & Li Wei (2014). Translanguaging: Language, bilingualism and education. *New York, New York*: Palgrave Macmillan.

García, O. y Sánchez, Maite. (2018). Transformando la educación de bilingües emergentes en el estado de Nueva York. Recuperado de:
https://ofeliagarciaidotorg.files.wordpress.com/2018/04/garcia_sanchez-spanish.pdf

Guido Guevara, S; García Ríos, D; Lara Guzmán, G; Jutinico Fernández, M; Benavides Cortés, A; Delgadillo Cely, I; Sandoval Guzmán, B; Bonilla García, H. (2013). Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos. Recuperado de:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20160601014243/Experienciaseducacionindigena.pdf>

Izquierdo Barrera, M. L. (2018). Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí - Mistrató, Risaralda – Colombia. *Zona Próxima*, 29, 1-22.

Jaraba Ramírez, D., Arrieta Carrascal, A. (2012). Etnoenglish: trenzando palabras, historias y proyectos de vida del pueblo Zenú Íkala, revista de lenguaje y cultura, vol. 17, núm. 1, enero-abril, 2012, pp. 93-102. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255024135007>

Laurent, V. (2018). Multiculturalismo en Colombia: veinticinco años de experiencia. Centro Mundial por el pluralismo. Recuperado de: https://www.pluralism.ca/wp-content/uploads/2018/01/Colombia_ES.pdf

Landaburu, J. (2004). Las lenguas indígenas de Colombia: presentación y estado del arte. Amerindia 29/30. Recuperado de: https://www.sedyl.cnrs.fr/amerindia/articles/pdf/A_29-30_00.pdf

Lagos, J. (2013). El rol de la multiculturalidad en la enseñanza del inglés. Aletheia, 5(2/1), 308-320. Recuperado a partir de <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/136>

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, DOI: 10.1080/11356405.2014.973671

Leiva, J. (2014). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/50285771_EDUCACION_INTERCULTURAL_Y_COEXISTENCIA_DESDE_LA_PERSPECTIVA_DOCENTE

Ley 1381 de 2010. Garantizar el reconocimiento, la protección y el desarrollo de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los grupos étnicos con tradición lingüística propia. 25 enero de 2010. D.O. N° 47.603.

Mari, R. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. Recuperado de: <https://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/view/643>

Ministerio de Cultura de Colombia (2022). Plan decenal de lenguas nativas de Colombia. Recuperado de:

<https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/APP-de-lenguas-nativas/Documents/PLAN%20DECENAL%20DE%20LENGUAS%20NATIVAS%202022.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (2006). Recuperado de:

https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-115174_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Bases para una nación bilingüe y competitiva.

<https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-97498.html>

Mejia, A. (2006). Bilingual Education in Colombia: towards a recognition of languages, cultures and identities. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/calj/article/view/176/288>

Naciones Unidas, Asamblea General (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Disponible en:

<https://www.hchr.org.co/phocadownload/publicaciones/otras/declaracion-indigenas-convenio169.pdf>

Organización de las Naciones Unidas, Colombia. (21 de febrero de 2021). Las lenguas indígenas: cultura, identidad e historia. <https://nacionesunidas.org.co/noticias/actualidad-colombia/las-lenguas-indigenas-cultura-identidad-e-historia/>

Ortega, Y. (2019). “Teacher, ¿puedo hablar en español?” A reflection on plurilingualism and translanguaging practices in efl. *Profile: Issues in Teachers’ Professional Development*, 21(2), 155-170. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.74091>.

- Ortega, L.D., Giraldo, H. (2019). Una revisión crítica del concepto de etnoeducación. Caminando hacia la educación propia desde las prácticas corporales en las comunidades indígenas. *Mundo Amazónico*, 10(2): e74977.
<http://dx.doi.org/10.15446/ma.v10n2.74977>
- Ortega, A. A., Labrador, J. G., Di Caudo, M. V., Ossola, M. M., Mancinelli, G., Hecht, A. C., Loeza, S. E. H., Granada, M. F. S., Guaymás, Á., Milstein, D., Otaso, A., Fuks, A., Alvarado, M. C. O., Alvarado, S. V., Mayo, M. A. F., Gómez, P. B., Erazo, D. L., & Sánchez, M. V. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. *Interculturalidad y educación desde el Sur: Contextos, experiencias y voces* (pp. 47–66). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx3ph.5>
- Proyecto Educativo del Pueblo Betoy (2014). Sistema Educativo indígena propio, comunitario e intercultural pueblo ancestral Betoy.
- Quintero, L. (2020). La importancia de preservar las lenguas indígenas nacionales. Recuperado de: <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/15200/16156>
- Rädiker, Stefan & Kuckartz, Udo (2020). Introducción: Análisis de datos cualitativos con software. Análisis de datos cualitativos con MAXQDA: Texto, audio, video. Berlin: MAXQDA Press.
https://doi.org/10.36192/978-3-948768003_01
- Ramírez-Cruz, H., & Chaparro Rojas, J. F. (2021). Introducción: la diversidad lingüística y la investigación de lenguas en peligro. *Forma y Función*, 34(2).
<https://doi.org/10.15446/fyf.v34n2.96558>
- Rojas Curieux, T. (2019). Una mirada a los procesos en torno a la educación con los pueblos indígenas en Colombia *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 10 (1), 9-34. Recuperado de: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys10.1.2019.03>

- Roldán, A; Peláez, O. (2017). Pertinencia de las políticas de enseñanza del inglés en una zona rural de Colombia: un estudio de caso en Antioquia. *Íkala*, 22 (1), 121-144. Doi: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a08>
- Rosado, M., García, F., Rodríguez, E., González, S. (2008). La percepción de lo social. Análisis de los mensajes sociales. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3537/353744574008.pdf>
- Sanabria, L., Sanmiguel, R., Schoch, M. (2019). Retos de la educación intercultural trilingüe en el contexto de una isla del Caribe colombiano: caso San Andrés Isla. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*,10(1) 35-47.
- Sánchez, A. (2020). Representaciones sociales sobre el aprendizaje del inglés en estudiantes indígenas de una escuela normal rural. *Educación y Ciencia* 9(54). 83-99.
- Tobar Gutiérrez, M. E. (2020). EL SISTEMA EDUCATIVO INDÍGENA PROPIO – SEIP, UNA POLÍTICA PÚBLICA EMERGENTE DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE COLOMBIA. *Revista Electrónica Iberoamericana*, Vol. 14, No. 2. <http://www.urjc.es/ceib>
- Thompson, J., Molina, L., Segura, L., Ariza, R., Middeldorp, N., Meoño, W. (2018). Pueblos indígenas y afrodescendientes: herramientas para la defensa del territorio: Indicadores para la evaluación de la consulta y protocolo para la resolución de conflictos socioambientales. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Recuperado de: <https://www.iidh.ed.cr/iidh/media/6345/ind%C3%ADgenas-1-142-final.pdf>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del

Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

Xhomaqi, B., Todd, A., Boivin, P., Ramírez, J. B., Surian, A., Markauskaite, L., ... & Detienne, L. (2019).

21st century learning environments: LLLP-Position Paper-2019. Recuperado de:
<http://lllplatform.eu/lll/wp-content/uploads/2019/10/LLLP-Position-paper-21CLE.pdf>

Zohrabi, M. (2013). Mixed Method Research: Instruments, Validity, Reliability and Reporting Findings.

Theory & practice in language studies, 3(2). , pp. 254-262.