

**APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN CONTEXTOS INDÍGENAS:
UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL**

Vercy Janneth Coral Romero

Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás
Maestría en Ambientes Bilingües de aprendizaje

Author Note

Cora, R. Vercy, [0000-0003-2356-818](tel:0000-0003-2356-818), vercy coral@usantotomas.edu.co.

We have no known conflict of interest to disclose.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
SEDE PRINCIPAL

Tabla de Contenido.

Introducción	3
Referentes conceptuales	5
Metodología	13
Análisis y discusión	17
Conclusiones	23
Referencias	25

Introducción

Durante las últimas décadas, la enseñanza de lenguas extranjeras ha adquirido una creciente relevancia dentro de las políticas educativas y los procesos de internacionalización, especialmente en países caracterizados por una amplia diversidad cultural y lingüística. En este escenario, el aprendizaje de una lengua extranjera suele asociarse con el fortalecimiento de competencias comunicativas necesarias para participar en contextos globalizados. Sin embargo, estos procesos no ocurren en escenarios homogéneos, sino en realidades atravesadas por condiciones históricas, sociales y culturales que influyen de manera significativa en las experiencias educativas de los estudiantes.

En Colombia, la diversidad étnica y lingüística constituye uno de los principales rasgos de su riqueza cultural. Los pueblos indígenas han preservado a lo largo del tiempo lenguas, conocimientos y formas particulares de interpretar el mundo, elementos que configuran procesos de identidad y memoria colectiva. En este sentido, la lengua materna trasciende su función comunicativa para convertirse en un espacio de construcción cultural y de transmisión de saberes ancestrales. Como plantea Hamel (2020), las lenguas indígenas representan universos de conocimiento y formas específicas de comprender la realidad, razón por la cual su preservación adquiere una importancia fundamental dentro de los procesos educativos.

Desde esta perspectiva, la educación intercultural ha cobrado una relevancia creciente al proponer modelos pedagógicos que reconocen la diversidad lingüística y cultural como un elemento constitutivo del aprendizaje. López (2021) sostiene que una educación intercultural efectiva requiere superar enfoques centrados únicamente en la incorporación de contenidos culturales y avanzar hacia propuestas pedagógicas que dialoguen con las realidades, experiencias y prácticas socioculturales de las comunidades. Esta necesidad adquiere especial importancia en contextos indígenas, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras se encuentran estrechamente vinculados con las dinámicas comunitarias, las trayectorias lingüísticas y los procesos de construcción identitaria.

No obstante, diversos programas educativos continúan respondiendo a modelos estandarizados que privilegian enfoques homogéneos y limitan el reconocimiento de las particularidades culturales y lingüísticas de los estudiantes. En consecuencia, persisten tensiones entre las propuestas pedagógicas tradicionales y las necesidades de comunidades que poseen formas propias de organización social, transmisión del conocimiento y construcción de significados. Esta situación plantea la necesidad de reflexionar sobre la pertinencia de las prácticas educativas desarrolladas en contextos culturalmente diversos y sobre el papel que desempeñan los factores socioculturales en los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras.

En este contexto, surge la siguiente pregunta orientadora: ¿de qué manera los factores socioculturales influyen en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos indígenas y cuáles son las implicaciones de esta relación para la construcción de propuestas pedagógicas interculturales?

Con base en lo anterior, el presente artículo tiene como propósito analizar la incidencia de los factores socioculturales en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos indígenas, a partir de una reflexión teórica sustentada en literatura especializada y en el estudio desarrollado por Narváez Vázquez y Pusil (2023) sobre la comunidad indígena Kamëntšá del Putumayo. Se busca, así, aportar elementos para la comprensión de las relaciones entre lengua, cultura e identidad y contribuir a la construcción de propuestas educativas más contextualizadas, inclusivas e interculturalmente pertinentes.

Referentes conceptuales

Educación intercultural

La educación intercultural constituye un enfoque pedagógico, político y cultural que busca reconocer la diversidad como una dimensión constitutiva de los procesos educativos. En contextos indígenas, este enfoque adquiere especial relevancia porque permite cuestionar modelos escolares homogéneos que históricamente han privilegiado formas dominantes de conocimiento, lengua y cultura, dejando en un lugar subordinado los saberes propios de las comunidades. En este sentido, la educación intercultural no puede reducirse a la simple inclusión de contenidos culturales en el currículo, sino que debe entenderse como una forma de transformar las relaciones entre escuela, comunidad, lengua, identidad y conocimiento.

Desde esta perspectiva, López (2021) plantea que una educación intercultural pertinente requiere reconocer las particularidades lingüísticas, sociales y culturales de los pueblos indígenas, así como sus formas propias de organización, aprendizaje y transmisión del saber. Esto implica que la escuela no debe concebirse como un espacio externo a la comunidad, sino como un escenario de diálogo entre diferentes formas de conocimiento. En consecuencia, los procesos de enseñanza y aprendizaje deben partir de las experiencias de los estudiantes, de sus prácticas culturales y de los sentidos que ellos construyen en relación con su territorio, su lengua y su comunidad.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

SEDE PRINCIPAL

En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, la educación intercultural permite ampliar la mirada más allá del dominio de estructuras gramaticales o competencias comunicativas. Aprender una lengua extranjera en un contexto indígena no significa únicamente incorporar un nuevo código lingüístico, sino entrar en contacto con otras formas de nombrar, interpretar y relacionarse con el mundo. Por esta razón, los enfoques interculturales resultan fundamentales para evitar que la lengua extranjera se enseñe desde lógicas de imposición cultural o desde modelos estandarizados que desconocen las trayectorias lingüísticas de los estudiantes.

Hamel (2020) sostiene que las lenguas indígenas no son únicamente instrumentos de comunicación, sino espacios donde se conservan conocimientos, memorias, prácticas sociales y formas particulares de comprender la realidad. Esta afirmación permite entender que la educación intercultural debe asumir la lengua materna como un elemento central del aprendizaje y no como un obstáculo para la adquisición de otras lenguas. En este sentido, una propuesta educativa intercultural debe promover relaciones de complementariedad entre la lengua indígena, el español y la lengua extranjera, evitando jerarquías lingüísticas que puedan debilitar los procesos de identidad cultural.

De esta manera, la educación intercultural se convierte en una condición necesaria para diseñar prácticas pedagógicas pertinentes en contextos indígenas. Su propósito no consiste únicamente en reconocer la diversidad, sino en generar condiciones para que los estudiantes puedan aprender desde sus propios referentes culturales, sin que ello implique renunciar a la posibilidad de interactuar con otros saberes, lenguas y contextos. Por tanto, en la enseñanza de lenguas extranjeras, la interculturalidad debe comprenderse como un



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

SEDE PRINCIPAL

principio pedagógico que orienta la selección de contenidos, las metodologías, los materiales y las formas de evaluación.

Lengua materna, identidad cultural y aprendizaje

La lengua materna ocupa un lugar central en la configuración de la identidad cultural de las comunidades indígenas. Su importancia no se limita al uso cotidiano para la comunicación, sino que se relaciona con la transmisión de saberes ancestrales, prácticas comunitarias, valores, narrativas, formas de pensamiento y memorias colectivas. En este sentido, la lengua materna constituye un vínculo profundo entre los sujetos y su historia, su territorio y su comunidad.

Hamel (2020) advierte que el debilitamiento de las lenguas indígenas tiene consecuencias que van más allá de la pérdida lingüística, pues afecta también la transmisión intergeneracional de conocimientos y la continuidad de las prácticas culturales. Por ello, cuando una lengua originaria pierde presencia en los espacios educativos, no solo se reduce su uso comunicativo, sino que también se limita la posibilidad de mantener vivas ciertas formas de interpretar el mundo. Esta situación resulta especialmente relevante en contextos donde la escuela ha estado históricamente asociada con procesos de castellanización, homogeneización cultural o subordinación de las lenguas indígenas.

Desde esta mirada, la enseñanza de lenguas extranjeras en comunidades indígenas debe desarrollarse con especial cuidado. La incorporación de una nueva lengua no puede implicar el desplazamiento de la lengua materna ni la reproducción de jerarquías que posicionen unas lenguas como más valiosas que otras. Por el contrario, el aprendizaje de lenguas extranjeras puede convertirse en una oportunidad para fortalecer la conciencia



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

SEDE PRINCIPAL

lingüística de los estudiantes, siempre que se establezcan relaciones respetuosas entre las lenguas presentes en su contexto.

López (2021) señala que los modelos educativos interculturales deben crear condiciones para que las lenguas originarias tengan presencia real en los procesos escolares. Esto supone reconocerlas no solo como objeto de preservación cultural, sino también como medios legítimos para aprender, pensar, producir conocimiento y participar en la vida educativa. En consecuencia, la lengua materna debe ocupar un lugar activo dentro de las propuestas pedagógicas, especialmente cuando se trabaja con estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas.

En este punto, resulta fundamental comprender que la identidad cultural no es un elemento externo al aprendizaje, sino una dimensión que atraviesa la manera en que los estudiantes interpretan los contenidos, se relacionan con el conocimiento y participan en el aula. Aprender una lengua extranjera desde una identidad cultural fortalecida puede favorecer procesos de apertura hacia otras culturas sin que ello implique desarraigo o pérdida de los referentes propios. Por esta razón, la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos indígenas debe promover un equilibrio entre el reconocimiento de lo propio y el diálogo con lo externo.

Bilingüismo, multilingüismo y translanguaging

El bilingüismo en contextos indígenas debe comprenderse como un fenómeno complejo, dinámico y situado. En muchas comunidades, los estudiantes no se relacionan únicamente con dos lenguas, sino con repertorios lingüísticos diversos que pueden incluir la lengua indígena, el español y una lengua extranjera. Esta realidad supera las concepciones



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

SEDE PRINCIPAL

tradicionales del bilingüismo entendido como el dominio equilibrado de dos lenguas

separadas y exige una mirada más flexible sobre las prácticas lingüísticas de los hablantes.

García y Wei (2021) proponen el concepto de translanguaging para explicar cómo los sujetos bilingües y multilingües movilizan de manera integrada sus recursos lingüísticos y culturales para construir significado. Desde esta perspectiva, las lenguas no funcionan como sistemas completamente aislados en la experiencia de los hablantes, sino como repertorios que se activan de acuerdo con los contextos, las necesidades comunicativas y las relaciones sociales. Esta idea resulta especialmente pertinente para comprender los procesos de aprendizaje en comunidades indígenas, donde los estudiantes pueden desplazarse entre distintas lenguas y formas de conocimiento.

En lugar de entender el bilingüismo como una competencia técnica o como la suma de dos lenguas, el translanguaging permite analizarlo como una práctica social y cultural. Esto significa que los estudiantes no solo traducen palabras o alternan códigos, sino que construyen sentidos a partir de los recursos lingüísticos disponibles en su entorno. En contextos indígenas, estos recursos están profundamente vinculados con la identidad, la memoria comunitaria, el territorio y las formas propias de comprender la realidad.

Desde esta perspectiva, enseñar una lengua extranjera no debería partir de la separación rígida entre lenguas, sino del reconocimiento de los repertorios lingüísticos que los estudiantes ya poseen. La lengua materna, el español y la lengua extranjera pueden dialogar dentro del aula como recursos complementarios para la construcción de conocimiento. Esto permite superar la idea de que las lenguas compiten entre sí y abre la posibilidad de diseñar prácticas pedagógicas más inclusivas, donde el aprendizaje de una nueva lengua no debilite



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

SEDE PRINCIPAL

la lengua originaria, sino que contribuya a ampliar las posibilidades comunicativas y culturales de los estudiantes.

Narváez Vázquez y Pusil (2023) muestran, en el caso de la comunidad Kamëntšá del Putumayo, que las experiencias de aprendizaje en ambientes bilingües se encuentran atravesadas por factores socioculturales, comunitarios e identitarios. Este aporte permite comprender que el bilingüismo no puede analizarse únicamente desde el rendimiento lingüístico, sino desde las condiciones sociales y culturales que influyen en la forma como los estudiantes se apropian de las lenguas. En consecuencia, una perspectiva sociocultural del bilingüismo resulta necesaria para interpretar las tensiones, posibilidades y desafíos que emergen en estos contextos.

Factores socioculturales en el aprendizaje de lenguas extranjeras

El aprendizaje de una lengua extranjera no ocurre en un vacío social. Por el contrario, está condicionado por las experiencias previas de los estudiantes, sus prácticas familiares, las dinámicas comunitarias, las formas de interacción, las expectativas educativas y los significados que atribuyen a las lenguas. En comunidades indígenas, estos factores adquieren una importancia particular porque el aprendizaje está estrechamente relacionado con la vida colectiva, la identidad cultural y las formas de participación dentro de la comunidad.

Desde una perspectiva sociocultural, aprender una lengua implica participar en prácticas sociales mediadas por el lenguaje. Esto significa que el conocimiento no se construye únicamente de manera individual, sino en interacción con otros sujetos, con la cultura y con los recursos simbólicos disponibles en el entorno. Por tanto, las experiencias de aprendizaje



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
SEDE PRINCIPAL

de lenguas extranjeras deben analizarse considerando las condiciones sociales, culturales e históricas que configuran la vida de los estudiantes.

En este sentido, las prácticas comunitarias pueden convertirse en recursos pedagógicos relevantes para la enseñanza de lenguas extranjeras. Las narraciones orales, los saberes territoriales, las actividades colectivas, las celebraciones, las formas de organización social y las experiencias familiares pueden articularse con el aprendizaje lingüístico para hacerlo más significativo. Cuando estos elementos son incorporados de manera pertinente, la lengua extranjera deja de percibirse como un contenido ajeno y puede convertirse en una herramienta para comunicar, comparar, interpretar y valorar distintas realidades culturales.

No obstante, cuando las propuestas educativas desconocen estos factores socioculturales, se corre el riesgo de generar procesos de enseñanza descontextualizados. Los modelos estandarizados, centrados exclusivamente en competencias lingüísticas generales, pueden resultar insuficientes para responder a las necesidades de comunidades con trayectorias históricas, culturales y lingüísticas particulares. En estos casos, el aprendizaje puede volverse distante de la realidad de los estudiantes y perder sentido dentro de su experiencia cotidiana.

Por ello, una aproximación sociocultural a la enseñanza de lenguas extranjeras exige reconocer que los estudiantes no llegan al aula como sujetos lingüísticamente vacíos, sino como portadores de saberes, identidades, memorias y repertorios comunicativos. Estos elementos deben ser considerados en el diseño de actividades, materiales, interacciones y formas de evaluación. De esta manera, el aprendizaje de una lengua extranjera puede desarrollarse desde una perspectiva más pertinente, situada e intercultural.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

SEDE PRINCIPAL

En síntesis, los referentes conceptuales revisados permiten afirmar que la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos indígenas requiere una comprensión amplia de la relación entre lengua, cultura, identidad y aprendizaje. La educación intercultural aporta el marco pedagógico para reconocer la diversidad; la lengua materna permite comprender la dimensión identitaria del aprendizaje; el bilingüismo y el translanguaging ofrecen una mirada dinámica sobre los repertorios lingüísticos; y los factores socioculturales permiten situar el aprendizaje en las realidades concretas de los estudiantes. Estos elementos constituyen la base conceptual desde la cual se analiza la incidencia de los factores socioculturales en el aprendizaje de lenguas extranjeras en comunidades indígenas.

Metodología

Enfoque metodológico

El presente artículo se desarrolla desde un enfoque cualitativo de carácter reflexivo e interpretativo, el cual permite comprender fenómenos educativos y sociales a partir del análisis de significados, relaciones y contextos específicos (Hernández Sampieri et al., 2014). En coherencia con este enfoque, el propósito del trabajo no consiste en presentar resultados empíricos originales, sino en construir una reflexión académica sustentada en literatura especializada y en el análisis de una investigación desarrollada en un contexto indígena particular.

Los artículos de reflexión constituyen una modalidad de producción académica orientada al examen crítico y argumentado de un problema, fenómeno o situación a partir de referentes teóricos y evidencia previamente producida. En este sentido, la reflexión presentada se fundamenta en el estudio desarrollado por Narváez Vázquez y Pusil (2023), realizado con la comunidad indígena Kamëntšá del Putumayo, y en aportes provenientes del campo de la educación intercultural, el bilingüismo, la identidad cultural y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Desde una perspectiva interpretativa, se asume que los procesos de enseñanza y aprendizaje no pueden comprenderse de manera aislada de las condiciones sociales, culturales e históricas en las que se desarrollan. Por ello, el análisis se orienta a identificar las relaciones existentes entre los factores socioculturales y las experiencias de aprendizaje



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

SEDE PRINCIPAL

de lenguas extranjeras en contextos indígenas, con el propósito de generar una discusión académica sobre las implicaciones pedagógicas derivadas de esta relación.

Fuentes documentales

La reflexión se sustentó en fuentes primarias y secundarias. Como fuente principal se tomó la investigación realizada por Narváez Vázquez y Pusil (2023), la cual aborda las experiencias de enseñanza y aprendizaje en ambientes bilingües dentro de la comunidad indígena Kamëntšá del Putumayo. Este estudio constituye el referente empírico a partir del cual se desarrolla el análisis y la discusión planteados en el presente artículo.

De manera complementaria, se consultaron fuentes secundarias relacionadas con educación intercultural, lengua materna, bilingüismo, translanguaging, identidad cultural y aprendizaje de lenguas extranjeras. Estas fuentes incluyen libros y trabajos académicos considerados relevantes para comprender las relaciones entre lengua, cultura y educación en contextos socioculturales diversos.

La selección de las fuentes respondió a criterios de pertinencia temática y correspondencia con los objetivos del estudio. Se privilegiaron aquellos trabajos que permitieran comprender la enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva sociocultural e intercultural, así como aquellos que aportaran elementos para interpretar las dinámicas presentes en comunidades indígenas.

Procedimiento de análisis

El proceso de análisis se desarrolló mediante una estrategia de análisis documental de carácter interpretativo, entendida como una técnica que permite examinar, organizar y



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

SEDE PRINCIPAL

relacionar información proveniente de diversas fuentes con el fin de construir

interpretaciones sobre un fenómeno determinado (Vasilachis, 2006).

El procedimiento se desarrolló en tres fases.

Primera fase: revisión y selección de literatura

En una primera etapa se realizó una revisión de literatura relacionada con educación intercultural, lengua materna, bilingüismo, identidad cultural y factores socioculturales asociados al aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta revisión permitió identificar conceptos y categorías teóricas relevantes para comprender la enseñanza de lenguas en contextos indígenas.

Segunda fase: organización categorial

Posteriormente, la información recopilada fue organizada mediante categorías de análisis construidas a partir de los objetivos del estudio y de los temas recurrentes identificados en la literatura. Las categorías definidas fueron: Educación intercultural, Lengua materna e identidad cultural, Bilingüismo y translanguaging, Factores socioculturales y aprendizaje de lenguas extranjeras, Contextos indígenas y experiencias educativas.

Estas categorías permitieron estructurar el análisis y facilitar la articulación entre los referentes teóricos y los elementos identificados en el estudio de referencia.

Tercera fase: análisis interpretativo y construcción de la discusión

Finalmente, se desarrolló un análisis interpretativo orientado a establecer relaciones entre los aportes conceptuales revisados y las experiencias reportadas por Narváez Vázquez



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

SEDE PRINCIPAL

y Pusil (2023). Este proceso permitió identificar la incidencia de factores como la lengua materna, las prácticas culturales, las dinámicas comunitarias y las experiencias educativas en los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras.

A partir de esta articulación, se construyó una discusión académica centrada en las tensiones existentes entre los modelos estandarizados de enseñanza y las particularidades socioculturales de las comunidades indígenas, así como en las posibilidades que ofrece una perspectiva intercultural para el diseño de propuestas pedagógicas más contextualizadas.

Consideraciones del alcance del estudio

Es importante señalar que el presente trabajo no pretende generalizar los hallazgos a todas las comunidades indígenas, dado que las dinámicas culturales y lingüísticas varían entre contextos. Más bien, se propone ofrecer una reflexión situada que permita comprender la complejidad del aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos indígenas y aportar elementos conceptuales para futuras investigaciones y propuestas educativas interculturales.

En consecuencia, el alcance del artículo es eminentemente interpretativo y reflexivo, orientado a contribuir a la discusión académica sobre la relación entre lengua, cultura e identidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Análisis y discusión

El aprendizaje de lenguas extranjeras como experiencia sociocultural

El estudio desarrollado por Narváez Vázquez y Pusil (2023) permite comprender que el aprendizaje de lenguas extranjeras en la comunidad indígena Kamëntšá no puede analizarse únicamente desde una perspectiva lingüística o centrada en el desarrollo de competencias comunicativas. Las experiencias reportadas evidencian que los procesos educativos se encuentran estrechamente relacionados con factores culturales, comunitarios e identitarios que condicionan la manera como los estudiantes se aproximan a una lengua adicional y construyen significado a partir de ella.

Esta realidad pone de manifiesto una cuestión fundamental: aprender una lengua extranjera no constituye un proceso neutral ni universal. Por el contrario, el aprendizaje está mediado por las experiencias previas, los referentes culturales y las prácticas sociales de los estudiantes. Desde esta perspectiva, las dinámicas familiares, las relaciones comunitarias y las formas propias de comprender el mundo influyen en la manera como se construyen los aprendizajes.

Estos planteamientos coinciden con lo señalado por Hamel (2020), quien sostiene que las lenguas indígenas representan sistemas complejos de conocimiento y formas particulares de interpretar la realidad. En consecuencia, las experiencias educativas desarrolladas en comunidades indígenas no pueden desvincularse de los contextos



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
SEDE PRINCIPAL

culturales donde se producen, ya que el aprendizaje se encuentra mediado por las formas de interacción y los significados construidos colectivamente.

Lo anterior permite cuestionar las perspectivas tradicionales que reducen la enseñanza de lenguas extranjeras a la adquisición de estructuras lingüísticas o al desarrollo de competencias comunicativas estandarizadas. Aunque estos elementos son importantes, resultan insuficientes para explicar las experiencias educativas que se desarrollan en contextos culturalmente diversos. La evidencia sugiere que el aprendizaje de una lengua extranjera implica también procesos de construcción identitaria, apropiación cultural y negociación de significados.

La lengua materna como eje de identidad y aprendizaje

Uno de los aspectos más relevantes que emerge del estudio de referencia es el papel que desempeña la lengua materna dentro de los procesos educativos. Más allá de su función comunicativa, la lengua originaria se encuentra estrechamente vinculada con la transmisión de conocimientos, la memoria colectiva y las formas propias de entender el territorio y las relaciones comunitarias.

En este sentido, los planteamientos de Hamel (2020) permiten comprender que las lenguas indígenas constituyen espacios de preservación cultural y de construcción identitaria. Por ello, la enseñanza de una lengua extranjera no puede desarrollarse al margen de estos procesos ni asumir que las lenguas funcionan como sistemas independientes.

Históricamente, muchos modelos educativos han reproducido jerarquías lingüísticas que privilegian determinadas lenguas sobre otras. En América Latina, las lenguas indígenas han



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

SEDE PRINCIPAL

sido frecuentemente subordinadas frente al español y, más recientemente, frente al inglés como lengua de prestigio internacional. Esta situación ha contribuido a generar tensiones entre las políticas de bilingüismo y los procesos de preservación lingüística presentes en las comunidades indígenas.

Sin embargo, los hallazgos del estudio de Narváez Vázquez y Pusil (2023) sugieren que aprender una lengua extranjera no necesariamente implica debilitar la lengua materna. Por el contrario, cuando las propuestas educativas reconocen y valoran las trayectorias lingüísticas de los estudiantes, es posible establecer relaciones complementarias entre las distintas lenguas presentes en el contexto. De esta manera, la lengua originaria deja de ser percibida como una barrera para convertirse en un recurso pedagógico valioso dentro del proceso de aprendizaje.

Repensar el bilingüismo desde una perspectiva dinámica

Una de las ideas que tradicionalmente ha acompañado las discusiones sobre bilingüismo consiste en asumir que las lenguas compiten entre sí y que el aprendizaje de una nueva lengua supone necesariamente el desplazamiento de otra. Esta concepción responde a una visión estática del bilingüismo que entiende las lenguas como sistemas separados y homogéneos.

Sin embargo, García y Wei (2021) proponen una mirada diferente a través del concepto de translanguaging. Desde esta perspectiva, las personas bilingües y multilingües movilizan de manera integrada sus recursos lingüísticos y culturales para construir significado, sin que existan fronteras rígidas entre las lenguas.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

SEDE PRINCIPAL

Esta perspectiva resulta particularmente relevante en contextos indígenas, donde las experiencias lingüísticas se desarrollan en escenarios caracterizados por la coexistencia de distintas lenguas y sistemas culturales. En consecuencia, el bilingüismo no puede entenderse únicamente como el dominio de dos códigos lingüísticos, sino como una práctica social compleja que involucra procesos de identidad, pertenencia y construcción de conocimiento.

En este sentido, la evidencia presentada por Narváez Vázquez y Pusil (2023) permite pensar que las prácticas bilingües presentes en la comunidad Kamëntšá constituyen espacios de interacción entre diferentes saberes y formas de comprender la realidad. Por ello, más que promover la separación entre lenguas, las propuestas educativas deberían favorecer el diálogo entre los repertorios lingüísticos de los estudiantes y aprovechar esta diversidad como una oportunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje.

Tensiones entre modelos estandarizados y realidades socioculturales

Uno de los aspectos que emerge con mayor claridad de la literatura revisada es la existencia de tensiones entre los modelos educativos estandarizados y las particularidades culturales de las comunidades indígenas.

Las políticas de enseñanza de lenguas extranjeras suelen responder a estándares nacionales e internacionales que buscan homogenizar los procesos de aprendizaje y establecer competencias comunes para todos los estudiantes. Aunque estos lineamientos permiten definir metas educativas, también pueden invisibilizar las características socioculturales y lingüísticas presentes en contextos diversos.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

SEDE PRINCIPAL

López (2021) advierte que una educación intercultural auténtica no puede limitarse a incorporar contenidos culturales dentro del currículo. Por el contrario, implica reconocer que las formas de aprender, enseñar y construir conocimiento son múltiples y responden a trayectorias históricas y culturales particulares.

En este contexto, los hallazgos de Narváez Vázquez y Pusil (2023) muestran que las experiencias educativas en la comunidad Kamëntšá se encuentran profundamente relacionadas con las dinámicas comunitarias y los conocimientos construidos dentro del territorio. Esto permite cuestionar la idea de que existen metodologías universales aplicables indistintamente a cualquier realidad educativa.

Más que adaptar superficialmente algunos contenidos, la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos indígenas requiere propuestas pedagógicas capaces de dialogar con las formas de organización comunitaria, las prácticas culturales y las experiencias lingüísticas de los estudiantes.

Implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos indígenas

Las reflexiones anteriores permiten afirmar que la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos indígenas exige superar enfoques centrados exclusivamente en resultados lingüísticos y avanzar hacia perspectivas que reconozcan la complejidad sociocultural del aprendizaje.

En primer lugar, las propuestas pedagógicas deberían partir del reconocimiento de la lengua materna como un recurso para aprender y no como una limitación. Asimismo, resulta necesario incorporar experiencias culturales y comunitarias dentro de las actividades de aprendizaje, favoreciendo procesos más contextualizados y significativos.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

SEDE PRINCIPAL

En segundo lugar, es necesario comprender el bilingüismo desde una perspectiva dinámica que permita valorar los repertorios lingüísticos de los estudiantes y promover relaciones de complementariedad entre las distintas lenguas presentes en el contexto.

Finalmente, la educación intercultural debe asumirse no como un complemento curricular, sino como un principio orientador capaz de transformar las relaciones entre lengua, cultura y aprendizaje. En este sentido, enseñar lenguas extranjeras en comunidades indígenas implica reconocer que los estudiantes no llegan al aula como sujetos culturalmente neutros, sino como portadores de historias, saberes, identidades y formas particulares de comprender el mundo.

En consecuencia, la diversidad cultural y lingüística no debería ser concebida como una dificultad que deba superarse, sino como una oportunidad para construir prácticas pedagógicas más inclusivas, contextualizadas y socialmente pertinentes.

Conclusiones

El análisis realizado permite afirmar que el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos indígenas constituye un proceso profundamente influenciado por factores socioculturales, lingüísticos e identitarios. La experiencia documentada por Narváez Vázquez y Pusil (2023), así como los aportes teóricos revisados, evidencian que las dinámicas comunitarias, la lengua materna, las prácticas culturales y las trayectorias educativas desempeñan un papel determinante en la manera en que los estudiantes construyen y resignifican los aprendizajes relacionados con una lengua adicional.

Los hallazgos discutidos permiten reconocer que los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras no pueden comprenderse únicamente desde perspectivas centradas en competencias lingüísticas o resultados estandarizados. Por el contrario, el aprendizaje emerge como una experiencia situada, estrechamente vinculada con las formas de vida, los sistemas de conocimiento y los procesos identitarios presentes en cada comunidad. Esta realidad pone de manifiesto la necesidad de superar enfoques homogéneos que históricamente han orientado gran parte de las políticas y prácticas educativas en el campo de las lenguas extranjeras.

De igual manera, la revisión realizada permite reafirmar la importancia de la lengua materna como un componente fundamental en la construcción de la identidad cultural y en la preservación de los saberes comunitarios. En este sentido, la incorporación de una lengua extranjera no debe entenderse como un proceso de sustitución lingüística, sino como una oportunidad para ampliar los repertorios comunicativos de los estudiantes y favorecer el diálogo entre diferentes sistemas culturales y lingüísticos. Desde esta perspectiva, las lenguas dejan de concebirse como elementos en competencia y pasan a ser recursos complementarios para la construcción de significados y el fortalecimiento de las experiencias educativas.

Asimismo, la discusión desarrollada pone en evidencia las limitaciones de los modelos pedagógicos estandarizados cuando se implementan en contextos culturalmente diversos. Las experiencias analizadas muestran que las propuestas educativas adquieren mayor pertinencia cuando reconocen las particularidades socioculturales de las comunidades y establecen relaciones entre los contenidos escolares y las formas propias de conocimiento construidas en el territorio. En consecuencia, la educación intercultural se configura como



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

SEDE PRINCIPAL

un marco indispensable para el diseño de procesos formativos más inclusivos, contextualizados y sensibles a la diversidad lingüística y cultural.

Desde una perspectiva pedagógica, estos hallazgos sugieren la necesidad de promover propuestas de enseñanza de lenguas extranjeras que incorporen las experiencias comunitarias, las prácticas culturales y los repertorios lingüísticos de los estudiantes como recursos para el aprendizaje. Asimismo, resulta pertinente fortalecer procesos de formación docente orientados a la comprensión de la diversidad cultural y al desarrollo de enfoques interculturales que favorezcan relaciones más equitativas entre las diferentes lenguas y saberes presentes en las comunidades.

Finalmente, el presente artículo contribuye a la reflexión sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos indígenas desde una perspectiva sociocultural e intercultural, pero también pone de manifiesto la necesidad de continuar profundizando en este campo de estudio. Futuras investigaciones podrían explorar las experiencias de otras comunidades indígenas, analizar las percepciones de docentes y estudiantes sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras o examinar las posibilidades que ofrecen enfoques como el translanguaging para la construcción de ambientes bilingües más contextualizados y culturalmente pertinentes. De esta manera, será posible avanzar hacia propuestas educativas que reconozcan la diversidad no como una dificultad, sino como una fuente de riqueza para la construcción de aprendizajes significativos y socialmente relevantes.

Referencias

- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Multilingual Matters.
- García, O., & Wei, L. (2014). Translanguaging: Language, bilingualism and education. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Hamel, R. E. (2020). Lenguas indígenas y educación intercultural en América Latina. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6.^a ed.). McGraw-Hill Education.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

SEDE PRINCIPAL

Hornberger, N. H. (2003). Continua of biliteracy: An ecological framework for

educational policy, research, and practice in multilingual settings. *Multilingual Matters*.

López, L. E. (2009). *Reaching the unreached: Indigenous intercultural bilingual education in Latin America*. UNESCO.

Narváz Vázquez, D. M., & Pusil, A. G. (2023). Bilingualism and interculturality in the Kamëntšá community: Language teaching and learning experiences in a bilingual learning environment [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás].

Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781783090563>

Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education—or worldwide diversity and human rights?* Lawrence Erlbaum Associates.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala.

Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. Applied Linguistics, 39(1), 9-30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>