

**Análisis de las Implicaciones y Retos en el Aprendizaje del Inglés
como Lengua Extranjera en Comunidades con Lengua Nativa
Creole en un Colegio Público en San Andrés Isla**

Dwight Forbes Jay, Diana Marcela Garzón y Henry Orlando

González

Facultad de Educación,

Universidad Santo Tomás

Maestría en Ambientes Bilingües de aprendizaje

Directora

Erica Fernanda Trujillo Flórez

<https://orcid.org/0009-0002-2514-1531>

dwightforbes@usantotomas.edu.co

<https://orcid.org/0009-0009-1994-9025>

dianamgarzon@usantotomas.edu.co

<https://orcid.org/0009-0009-1515-2983>

henrygonzalezc@usantotomas.edu.co

We have no known conflict of interest to disclose.

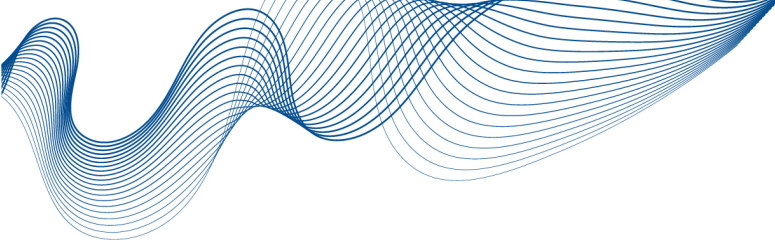
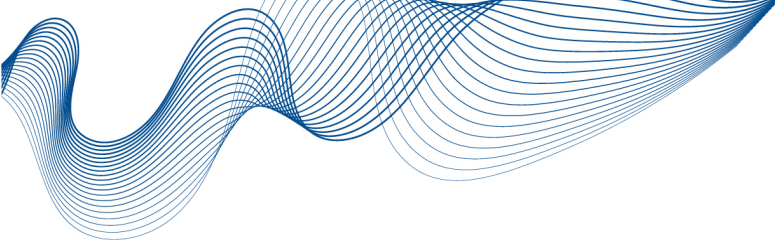


Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	6
MARCO TEÓRICO	9
Bilingüismo	9
Bilingüismo en la Comunidad Raizal.....	12
Políticas Educativas de Bilingüismo en Colombia	15
<i>Políticas Educativas de Bilingüismo en Comunidades Raizales</i>	<i>17</i>
Aprendizaje del Inglés Como Lengua Extranjera	19
<i>Aprendizaje del Inglés en Comunidades Raizales</i>	<i>21</i>
Integración de Lenguas Nativas en Procesos de Aprendizaje / Enseñanza de Lengua Extranjera	22
<i>Interculturalidad.....</i>	<i>23</i>
<i>Translingüismo.....</i>	<i>25</i>
<i>Estrategias Pedagógicas Inclusivas</i>	<i>26</i>
Lengua y Contacto Lingüístico en Contextos Multilingües	28
METODOLOGÍA.....	32
Tipo de Investigación	32
Tipo de Estudio	33
Contexto y Participantes.....	35
Instrumentos de Recolección de Datos.....	37
ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	41
Retos de Aprendizaje Entre la Coexistencia de Tres Lenguas en un Colegio Público de San Andrés Islas.	45
Implicaciones en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera con Lengua Nativa Creole	48
Influencia de la Cultura Creole en la Enseñanza de una Lengua Extranjera en un Colegio Público de la Isla de San Andrés.....	52
Competencia lingüística de los docentes en creole:	58
CONCLUSIONES.....	63
REFERENCIAS	68



ANEXOS 84

Lista de Figuras

Figura 1. Estadística Pruebas Saber 11.....12

Figura 2. Mapa del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina.....37

Figura 3. Estadística Análisis de Datos Cualitativos.....44

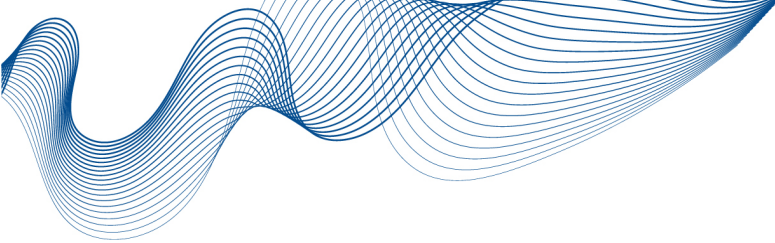
Lista de Tablas

Tabla 1. Instrumentos (recolección de datos)39.

RESUMEN

El aprendizaje del inglés en Colombia ha presentado diferentes desafíos e implicaciones en su implementación en ambientes bilingües de aprendizaje en zonas apartadas; entre los cuales se puede destacar: falta de reconocimiento de la lengua materna, imposición de la lengua oficial sobre las lenguas nativas, barreras culturales y la necesidad de modelos pedagógicos interculturales. En este estudio de caso, con enfoque cualitativo y orientación sociolingüística y pedagógica, se analizaron los retos e implicaciones del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes creole parlantes de un colegio público en San Andrés Isla. A través de entrevistas a docentes y estudiantes y observaciones de clase, se identificaron tres categorías: la influencia del creole, los retos del aprendizaje y las implicaciones pedagógicas. Luego del análisis de los datos, se concluyó que existen diferentes desafíos en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto estudiado, tales como: implementación real de políticas educativas, diseño de estrategias y materiales pedagógicos contextualizados, así como la capacitación docente acorde con la realidad sociolingüística de la lengua nativa creole. Además, se concluyó que el inglés puede llegar a generar interferencias lingüísticas y desafíos en la enseñanza, enfatizado por la falta de materiales adaptados y enfoques contextualizados. La integración del creole en las prácticas pedagógicas ayudaría a fortalecer el aprendizaje, la equidad y la competencia intercultural en el contexto multilingüe de la población objeto.

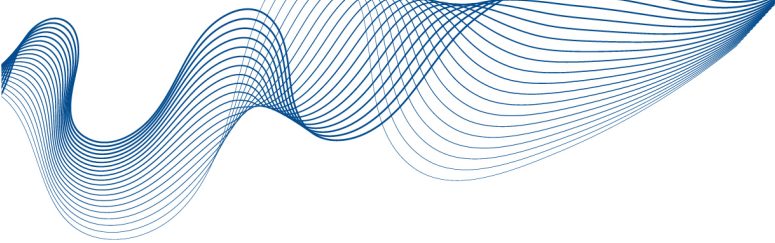
Palabras Clave: *Aprendizaje de lenguas; inglés; lengua extranjera; lengua nativa.*



ABSTRACT

The learning of English in Colombia has faced various challenges and implications in its implementation across different bilingual learning environments in remote areas; these include the lack of recognition of mother tongue, the imposition of the official language over native languages, cultural barriers, and the need for intercultural pedagogical models. This case study, employing a qualitative approach with sociolinguistic and pedagogical orientations, examines the challenges and implications of learning English as a foreign language among Creole-speaking students at a public school on San Andrés Island. Through interviews with teachers and students, as well as classroom observations, three main categories were identified: the influence of Creole, learning challenges, and pedagogical implications. Based on data analysis, it was concluded that multiple challenges exist in the teaching and learning process within the context studied. These include the actual implementation of educational policies, the development of contextualized pedagogical strategies and materials, and teacher training aligned with the sociolinguistic reality of the native Creole language. Besides, it is concluded that English may generate linguistic interference and teaching difficulties, particularly due to the lack of adapted materials and contextualized approaches. Moreover, integrating Creole into pedagogical practices could contribute to strengthening learning, promoting equity, and fostering intercultural competence in the multilingual context of the target population.

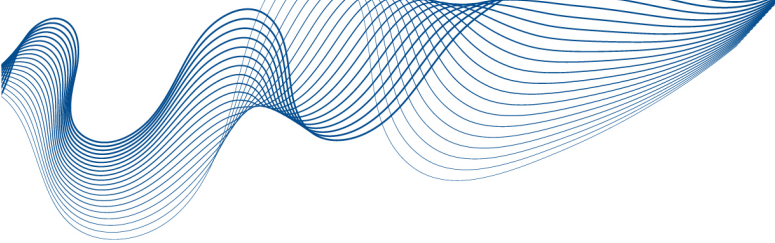
Key Words: *English, foreign language language learning,, native language.*



INTRODUCCIÓN

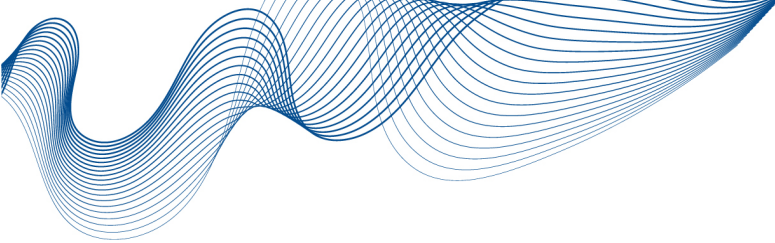
En el archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina (Colombia), existe la comunidad del pueblo raizal la cual tiene identidad cultural anglo – africano, puritano y cuya lengua hablada es creole. El archipiélago fue disputado por medio de confrontaciones por imperios coloniales como Gran Bretaña, España y los países Bajos (Piratas). Tras la disolución de la colonia puritana en 1641, el territorio insular quedó en una situación de dominio inestable, alternando el control entre españoles e ingleses, lo que atrajo también la presencia de piratas y migrantes antillanos. Con la abolición de la esclavitud en el siglo XIX, llegaron las misiones cristianas protestantes, especialmente las iglesias Bautista y adventista, que jugaron un papel fundamental en la transformación cultural y educativa de la comunidad. Estas misiones no solo ofrecieron apoyo espiritual, médico y social a las personas liberadas, sino que también introdujeron formalmente la educación en inglés. Paralelamente, el creole una lengua criolla de base inglesa se consolidaba como lengua materna entre los descendientes de esclavos, incorporando léxico del inglés y estructuras influenciadas por lenguas africanas, lo que daría lugar a una configuración lingüística y cultural única en el Caribe colombiano (Sanmiguel, 2016). Estas disputas persistieron hasta la mitad del siglo XX, dado que las islas no tuvieron una significativa presencia en la institucionalidad de Colombia hasta 1953, año en que el general Gustavo Rojas Pinilla proclamó al archipiélago de San Andrés como puerto libre (Gutiérrez, 2019).

La construcción como pueblo ha sido establecida desde sus propios elementos, entre ellos; el idioma creole, valores y la religión bautista que permiten identificarse como raizales. Sin



embargo, la comunidad raizal ha desencadenado cambios sociales y culturales tan significativos que han afectado negativamente el uso y la vitalidad del creole. En otras palabras, estas transformaciones como la influencia del español y del inglés, la migración, la globalización, o cambios en la identidad cultural, han hecho que el creole se use menos, se transmita con menor frecuencia a las nuevas generaciones o pierda riqueza como lengua isleño - raizal. Este contexto ha producido protestas de grupos u organizaciones de movimientos raizales, los cuales buscan ser reconocidos como grupo étnico del Estado colombiano, así como solicitudes de autonomía como pueblo (Islas & García, 2015). Tradicionalmente los pueblos del caribe y otras comunidades establecidas han sido considerados por el Estado y la sociedad dominante como minorías étnicas y culturales. Esta percepción ha llevado a que no se les reconozca como comunidades influyentes, lo que ha justificado, la implementación de políticas orientadas a “llevarles” progreso y conocimiento (Valencia, 2022). Estas acciones, en muchos casos, han tenido como objetivo transformarlos en ciudadanos ajustados al modelo del Estado-nación, invalidando o deslegitimando sus propias formas de pensar, educar y gobernarse (Ahedo, 2021). Esta lógica reproduce una negación sistemática de las deudas históricas y los derechos adquiridos por estas comunidades.

El propósito principal es analizar los discursos y componentes que sobresalen en los procesos de formación de la identidad isleña-raizal, para entender cómo esta identidad también se construye a partir de valores sociales y representaciones características de la comunidad. El objetivo no es categorizar a esta comunidad ni confirmar que posee su propia lengua (el creole), su territorio (el Archipiélago) y su cultura única. Lo que se pretende comprender son los valores



sociales extra que ayudan a forjar la identidad isleña-raizal y que posibilitan que ciertas personas se identifiquen y reconozcan con ella. En este sentido, resulta fundamental realizar una examinación de cómo los procesos de educación, las políticas públicas y los contextos históricos han tenido una gran influencia en la forma en que es configurada la identidad, especialmente en escenarios donde hay cruce entre el bilingüismo, la resistencia cultural y la memoria colectiva. El realizar este reconocimiento y caracterización de los elementos no solo permite ampliar la comprensión sobre la identidad isleña-raizal, así como la visualización de las dinámicas sociales que ayudan al fortalecimiento del sentido de pertenencia y el alto valor cultural de esta región. Como señalan Rojas y Rodríguez (2018), la construcción de identidad en los pueblos raizales está íntimamente ligada a procesos de reconocimiento cultural, resistencia frente a la homogeneización y defensa del territorio y de su lengua creole.

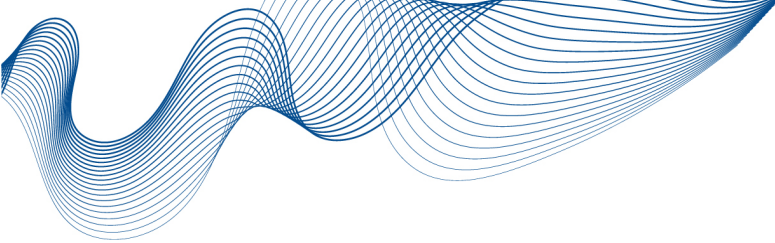
Este enfoque sobre la identidad isleña-raizal complementa y dialoga directamente con el objetivo del presente proyecto, en tanto que permite entender las implicaciones del aprendizaje del inglés como lengua extranjera no se limita solo a aspectos pedagógicos, sino que también atraviesan factores socioculturales como la identidad ético-cultural, la lengua materna (creole) y su estatus, las expectativas familiares y comunitarias, entre otros factores profundamente arraigados; esto permitió el análisis de cómo se configura la identidad en un contexto donde conviven el creole, el inglés y el español, posibilitando una comprensión de los retos educativos a los cuales se hacen frente en la isla, sumado al hecho que la lengua extranjera puede ser tomada como una oportunidad o una amenaza no solo a los valores culturales sino a los valores lingüísticos que se definen en la comunidad raizal isleña.

MARCO TEÓRICO

Bilingüismo

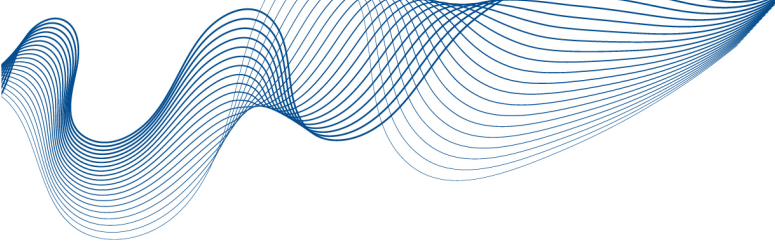
El bilingüismo es un concepto que se utiliza de manera constante en el mundo actual, tanto en contextos académicos, sociales, turísticos, como en muchos otros ámbitos. De acuerdo con Ardila y Ramos (2007), el bilingüismo puede ser estudiado y definido de diferentes maneras. Para empezar, el término bilingüismo incluye a la persona que sabe dos lenguas y también al trilingüe o multilingüe, ya que los fenómenos de interferencia, aprendizaje, préstamos, entre otros, se evidencian cuando se trata de dos o más lenguas. Sin embargo, el término bilingüe se usa para referirse a una persona que puede comunicarse usando dos lenguas diferentes. Los conceptos bilingüe y trilingüe se usan para describir situaciones comparables en las cuales dos o tres lenguas están involucradas. (citado según Moya, 2014).

La comunidad raizal de San Andrés utiliza tres lenguas según lo sustentado por Hawkins et al. (2021, p.12) donde indica que además del reconocimiento del español como lengua oficial, se cuenta con la prevalencia del inglés y del creole entre los habitantes, utilizándolo como un mecanismo de comunicación en los distintos contextos sociales. Lo que convierte a este grupo en una comunidad completamente plurilingüe dentro de Colombia, aunque se trata de un bilingüismo con diglosia, donde cada lengua cumple funciones específicas y se usa en contextos diferenciados, reflejando una jerarquización lingüística (García, 2014). Los procesos de bilingüismo en las políticas educativas de acuerdo con Cárdenas y Miranda (2014) expresan que el Programa Nacional de Bilingüismo Colombiano busca aplicar y mejorar el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en los distintos niveles de la enseñanza de las instituciones



educativas del país. Hasta ahora, se han realizado pocos estudios sistemáticos dentro de las escuelas públicas de la isla San Andrés que permitan conocer el estado real en que se encuentran en relación con ese programa. A pesar de no tener resultados de un análisis o investigación acerca de los procesos, se ha evidenciado un bajo avance en alcanzar una población bilingüe. La presencia de una lengua extranjera como lo es el inglés no es una disposición nueva, se debe tener en cuenta el contexto histórico de la isla donde según Sanmiguel (2016) después de la disolución de la colonia puritana alrededor de 1641 y la disputa entre españoles e ingleses, llegaron misiones protestantes que tomarían bandera en la liberación de los esclavos y los liberados sirviéndoles de apoyo espiritual, educativo y de salud, así mismo, llegó con ellos la educación en inglés; este aspecto marcó un hito en la historia de la isla, creando así un contexto bilingüe que enriquece la diversidad cultural y ofrece un conocimiento más amplio de aspectos sociolingüísticos como el uso diferenciado de las lenguas según el contexto, las actitudes lingüísticas de la comunidad frente al inglés, español y creole, y los procesos de desplazamiento o mantenimiento de la lengua nativa. Esto ayuda a fortalecer los procesos de formación en la comunidad raizal del archipiélago.

Según Sánchez (2019) esta situación es persistente, pues no se observan avances significativos en el desempeño de los estudiantes en las pruebas de inglés estandarizadas. Los resultados demuestran que Colombia presenta un bajo nivel de inglés, lo cual se evidencia en la alta proporción de estudiantes y docentes ubicados en niveles inferiores de competencia lingüística, así como en los bajos puntajes obtenidos por los colombianos en exámenes nacionales e internacionales, como las prueba Saber 11 (véase Figura 1), el TOEFL o el EF EPI



(English Proficiency). Ello refleja la poca probabilidad de que se cumplan las metas de avance en el bilingüismo propuestas por el Ministerio de Educación Nacional hacia 2026. Por esta razón se recomienda revisar dichas metas con el objetivo de mejorar la calidad de la educación colombiana, el Estado ha emprendido una serie de proyectos como la implementación del Currículo Sugerido de Inglés basado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas; la estrategia ‘Colombia Bilingüe 2015-2018’, que incluyó la capacitación docente, materiales didácticos alineados con estándares internacionales, y el acompañamiento pedagógico en instituciones educativas; y más recientemente, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026, encaminados a asegurar la coherencia y la articulación de todos los niveles del sistema educativo. En la implementación del aprendizaje de una lengua extranjera se estarían beneficiando diferentes comunidades raizales, palenqueras, afrodescendientes e indígenas que tienen una lengua nativa en su contexto social, cultural y educativo.

Figura 1.

Estadística Pruebas Saber 11





	Cuadros de salida "Saber 11"	Versión: 001
	MEDICIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN A PARTIR DE LOS EXÁMENES SABER	

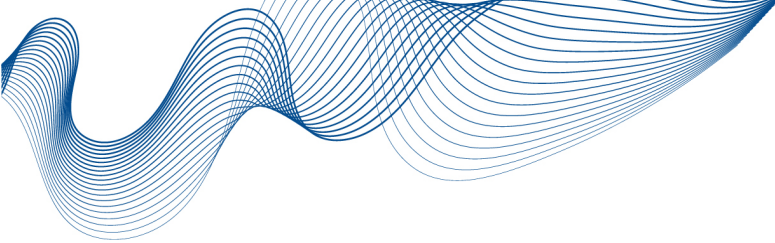
Puntaje promedio por prueba del examen Saber 11 según periodo, departamento y sector
Total 32 departamentos y Bogotá D.C.
2016-2021

Periodo	Departamento	Sector	Ciencias Naturales	Inglés	Lectura crítica	Matemáticas	Sociales y Ciudadanas
20234	Archipiélago de San Andrés Prov y SC	Total	46,22	57,10	50,41	46,07	45,43
20234	Archipiélago de San Andrés Prov y SC	No oficial	53,64	66,26	57,56	54,68	53,78
20234	Archipiélago de San Andrés Prov y SC	oficial	44,23	54,64	48,48	43,76	43,19
20243	Archipiélago de San Andrés Prov y SC	Total	46,79	57,79	51,50	46,80	45,28
20243	Archipiélago de San Andrés Prov y SC	No oficial	52,92	67,09	58,68	53,70	53,48
20243	Archipiélago de San Andrés Prov y SC	oficial	45,08	55,21	49,50	44,87	42,99

Nota. Adaptación de los promedios presentados por la página de ICFES, en donde se evidencian los promedios de las áreas básicas evaluadas de los dos últimos años en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Fuente: AdminIcfes.

Bilingüismo en la Comunidad Raizal

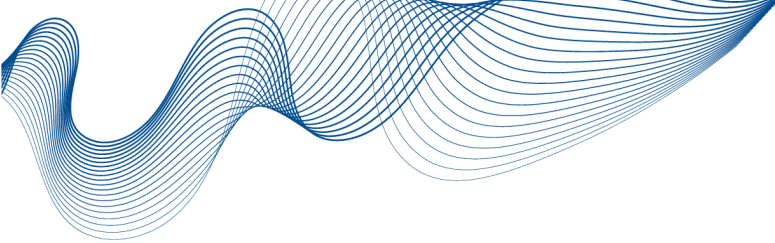
A pesar de la vitalidad de la comunidad étnica raizal en San Andrés, las lenguas nativas han tenido poca relevancia en el aprendizaje de idiomas extranjeros. En otras palabras, a pesar de que estas comunidades ya son bilingües o multilingües, el sistema educativo no ha integrado esas lenguas maternas de forma activa o estratégica en la enseñanza de idiomas extranjeros. En lugar de verlas como una ventaja, muchas veces son ignoradas o incluso desplazadas. El uso predominante de la lengua dominante en ámbitos comerciales y administrativos ha desplazado al creole, afectando no solo los procesos de formación educativa, sino también aspectos culturales y



religiosos. Esta dinámica puede analizarse desde el modelo del doble continuo, propuesto por Bickerton (1975) y retomado por Patiño Roselli (2005), en el cual las lenguas se ubican en dos ejes de prestigio y formalidad: uno que va del creole al inglés, y otro del creole al español. En este sistema, el creole ocupa una posición intermedia pero subordinada, siendo percibido como una variedad 'menos legítima' en contextos educativos y oficiales, lo que genera procesos de desvalorización lingüística y cultural entre los hablantes nativos." Es evidente que los propios miembros de la comunidad no desfallecen en proteger, cuidar y revitalizar su lengua nativa, un esfuerzo que ha perdurado a lo largo de la historia. Aunque se han logrado avances significativos en este proceso, todavía queda un largo camino por recorrer:

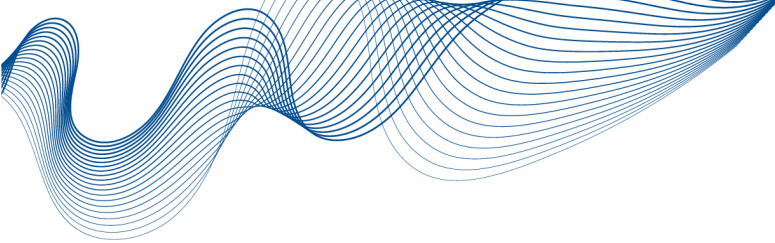
El criollo isleño ciertamente muestra señales de vitalidad, puesto que lo usan activamente hablantes proficientes del kriel como señal de distinción étnica. Sin embargo, no es igualmente distintivo ni igualmente vital para todos (Ramírez-Cruz, 2017, p. 308).

La vitalidad de una lengua es un indicador clave de su viabilidad a largo plazo y de su función como portadora de identidad, conocimiento y cohesión cultural dentro de una comunidad. Cuando una lengua conserva un uso intergeneracional, presencia en múltiples ámbitos sociales y una actitud positiva por parte de sus hablantes, contribuye significativamente al fortalecimiento de la diversidad cultural y al respeto de los derechos lingüísticos. Evaluar su vitalidad permite detectar niveles de riesgo y orientar acciones de preservación y revitalización. Como lo señala la UNESCO (2003), conocer el grado de vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas proporciona una base sólida para comprender las tendencias globales y diseñar políticas lingüísticas más eficaces.



Debido al constante desarrollo de la sociedad y al impacto de la globalización, hoy en día existen grandes ventajas en los ámbitos económicos y culturales, especialmente en lo relacionado con el dominio de lenguas extranjeras como el inglés, que facilita el acceso a mejores oportunidades laborales, académicas y de intercambio intercultural para los sectores mayoritarios y países reconocidos como potencias mundiales. Esta evolución favorece la interconexión y el crecimiento económico, impulsando la competitividad y el intercambio cultural a nivel global. (Sanmiguel et al., 2021).

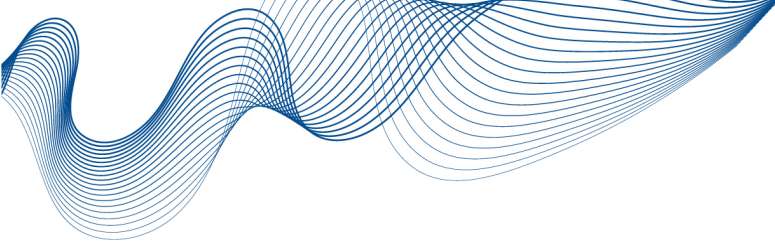
Aunque el Estado colombiano reconoce diversas lenguas a nivel nacional, su inclusión en la educación formal sigue siendo limitada, ya que el español es la lengua oficial o institucional utilizada para la enseñanza y el aprendizaje en todas las instituciones públicas o privadas de Colombia. Por este motivo a las comunidades étnicas han buscado la forma de adaptarse al modelo de educación bilingüe propuesto por el MEN (Ministerio de Educación Nacional), el cual en sus políticas educativas establece un bilingüismo universal español - inglés ayudará a mejorar la integración de la sociedad a campos más competitivos. En la práctica, esto significa que la educación bilingüe en lenguas nativas no es una realidad en el sistema educativo actual. Estas lenguas suelen tener mayor presencia en programas no formales, tanto gubernamentales como no gubernamentales, mientras que en la educación formal de Colombia enfrentan desafíos importantes debido a cambios administrativos y recortes presupuestales que afectan su implementación.



Políticas Educativas de Bilingüismo en Colombia

En instancias de políticas educativas bilingües en Colombia, se han desarrollado varias de estas en busca de la mejora continua del aprendizaje de una lengua extranjera aspectos como la actualización curricular basada en estándares internacionales (como el Marco Común Europeo de Referencia), la formación y cualificación de docentes de inglés, la elaboración y distribución de materiales pedagógicos contextualizados, la implementación de programas de inmersión lingüística, y la incorporación de tecnologías para fortalecer las competencias comunicativas en inglés desde la educación básica hasta la superior. Es por ello, que podemos encontrar como primer punto en donde el día 12 de julio del año 2013 se modificaron los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la ley 115 de 1994, además en donde se dictaminó la ley de bilingüismo, en dichas modificaciones se tuvo en cuenta el desarrollo de competencias y habilidades en una lengua extranjera para propiciar acceso en condiciones de igualdad y equidad en educación superior o en el ámbito empresarial.

El reconocimiento del carácter multicultural y multilingüe de Colombia tiene un respaldo constitucional y legal significativo. La Constitución Política de 1991, en su artículo 7º, reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana, y en el artículo 70 promueve el acceso a la cultura y la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos. En línea con esto, la Ley 1381 de 2010 (Ley de Lenguas Nativas) garantiza la protección, uso y desarrollo de las lenguas propias de los pueblos indígenas y comunidades raizales, y establece su valor como patrimonio cultural de la Nación. Asimismo, el Convenio 169 de la OIT, ratificado por

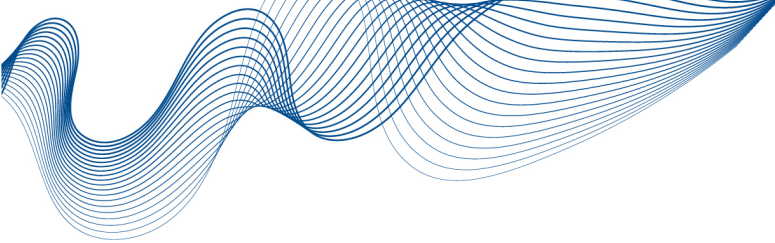


Colombia, resalta el derecho de los pueblos indígenas y tribales a recibir una educación bilingüe e intercultural que respete su identidad lingüística y cultural.

En cuanto a las políticas de bilingüismo, Colombia ha desarrollado diferentes planes y orientaciones para fortalecer la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Estos incluyen los Lineamientos Curriculares de Lenguas Extranjeras, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés (2006), y los Derechos Básicos de Aprendizaje, documentos orientadores que buscan articular la formación lingüística con los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

Durante el desarrollo de los programas de bilingüismo en Colombia ha tenido tres tipos: el primero llamado Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) (2004 –2019) en donde establece que la lengua, la comunicación y la cultura son sus pilares principales, teniendo en cuenta las líneas de estandarización, evaluación y mejoramiento. Luego entre el año 2010 y el 2014 se implementó el Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE) durante este programa se buscó el fortalecimiento de la formación y acompañamiento a los docentes, los aspectos pedagógicos, el fortalecimiento institucional y la evaluación. Por último, el programa Nacional de Inglés - Colombia Bilingüe, el cual se llevó a cabo desde el año 2014 al 2018, para la formación de este se tuvo en cuenta el punto de vista del docente, ya que buscó su fortalecimiento desde líneas como la formación, los materiales, monitoreo y seguimiento.

En el año 2013 la ministra de Educación Nacional María Fernanda Campo propuso un nuevo programa de inglés el cual se llama Colombia ¡*Very Well!* Y su tiempo de aplicación es desde el año 2015 al 2025, en el cual se busca aumentar al menos a la mitad de la población con

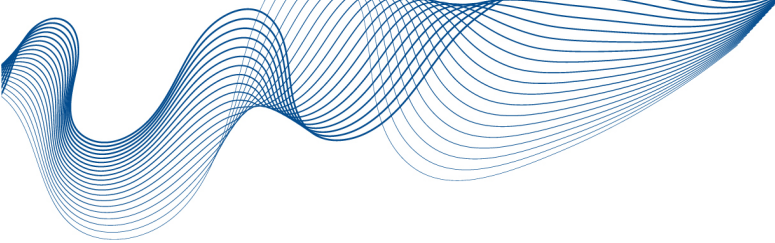


una clasificación B1 según el Marco Común Europeo de Referencias (MCER) para el 2015 por medio de lineamientos como entrenamientos de docentes, modelos pedagógicos, tecnologías, involucramiento de la sociedad.

Políticas Educativas de Bilingüismo en Comunidades Raizales

Se debe partir del hecho que una lengua se considera un eje fundamental en una cultura, es por ello que tanto las lenguas nativas como las lenguas extranjeras posee gran importancia en el aspecto de la enseñanza-aprendizaje de estas. Quitian-Bernal (2016) sustentan que la lengua se constituye en un hecho social que dinamiza y permea toda la actividad de los seres humanos, pues solo es posible reconocernos como sujetos en y para el lenguaje. Partiendo desde la misma concepción de las leyes en Colombia; Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), Ley 1381 de 2010, Decreto 804 de 1995 y Convenio 169 de la OIT en las cuales se le da apoyo especial a la educación brindada dentro de estas comunidades ya que estas deben ser adaptadas a las necesidades, particularidades sociales, culturales y lingüísticas según lo indica la ley general de Educación; todo esto con el fin de que las personas que participan en este proceso desarrollen habilidades y destrezas que permitan adaptarlas e integrarlas a la sociedad. De igual manera se expresa en la ley 1381 de 2010, que en su mismo orden busca proteger los derechos individuales y colectivos de los grupos étnicos con tradiciones lingüísticas específicas, así como el reconocimiento, la protección y el fortalecimiento de las lenguas nativas.

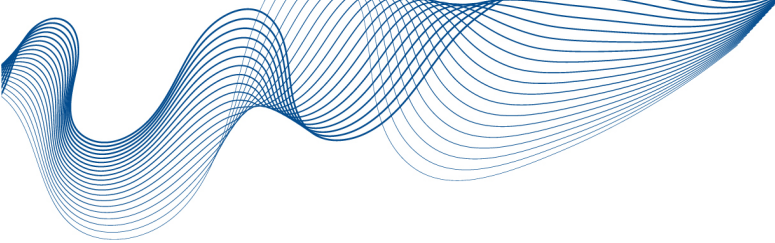
Esta identidad sociocultural debe verse apoyada por los docentes los cuales deben estar formados de acuerdo con la comunidad en la cual se encuentre y que apoye al progreso de dicha



comunidad, esto se denota en el artículo 58. Donde dicta: Formación de educadores para grupos étnicos. El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de estas. (Ley 115 de 1994, Cap. 3). Sin embargo, la realidad es muy diferente a lo expresado en la ley ya que los docentes, en su mayoría, no están suficientemente capacitados en estrategias de enseñanza bilingüe que respeten y utilicen las lenguas nativas como puente para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Así mismo, esto coincide con el plan decenal de Colombia (2016-2026) en donde indica que:

En los próximos diez años, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026 tendrá la misión de materializar el derecho a la educación para todos los colombianos, sin dejar de lado la diversidad cultural y territorial que hacen parte de nuestra naturaleza, y eliminando las barreras que actualmente imponen las condiciones socioeconómicas de los ciudadanos. (MEN, 2017). Este planteamiento del Ministerio de Educación Nacional refleja y da respuesta a la búsqueda de una visión incluyente y progresista de la educación en Colombia, al hacer reconocimiento de la diversidad cultural y territorial como elementos que son fundamentales para y en la formulación de políticas educativas. Este punto de vista es clave al momento de construir un sistema educativo más equitativo, especialmente en contextos que han sido históricamente marginados como lo es en el caso de la Isla de San Andrés. No obstante, la implementación de estas metas sigue enfrentando grandes desafíos en su forma estructural, y esto es debido a la falta de recursos, la desigualdad en la calidad de la educación entre las regiones y la necesidad de una

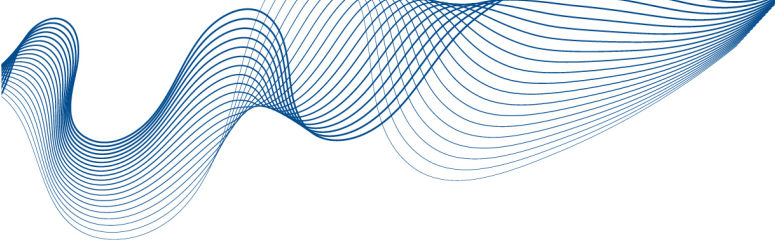


formación docente que no solo tenga en cuenta los contextos multiculturales, sino también que pueda responder ante ellos.

Aprendizaje del Inglés Como Lengua Extranjera

El inglés es definido como el idioma de mayor uso en el mundo y reconocido como idioma universal, por lo que muchas instituciones educativas lo integran en el currículo académico como lo sustenta Crystal (2003) “nunca había habido un idioma que se hablara más por personas que lo usan como segunda lengua que como lengua materna. Los parlantes de inglés como lengua extranjera y segunda lengua superan a las personas que hablan inglés como lengua materna en una proporción de 3 a 1. (Citado según Quezada Narvaéz, 2011). Al hablar del inglés como idioma extranjero, se hace referencia al aprendizaje de un idioma diferente al de la lengua materna, y que además no es el que se emplea en la vida cotidiana del estudiante y el medio en el cual desarrolla sus actividades (Mei, 2008). Es importante mencionar que el aprendizaje es un proceso de desarrollo intelectual que requiere la ejercitación de habilidades propias de la lengua extranjera, tales como la comprensión auditiva (listening), la expresión oral (speaking), la comprensión de lectura (reading), la expresión escrita (writing) y el conocimiento gramatical y léxico (use of English). Estas habilidades deben ser trabajadas de forma integrada para lograr una competencia comunicativa efectiva.

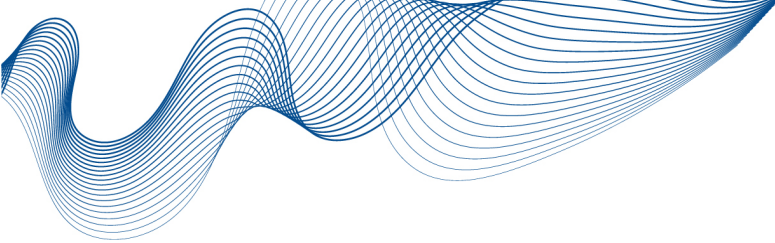
Las concepciones de los profesores se pueden clasificar con base en cuatro teorías del aprendizaje: conductista, psicolingüística, pragmatista y sociocultural (Orrego y Díaz M, 2010). Con respecto a la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje, los resultados obtenidos en



el estudio realizado por los autores muestran que las estrategias menos usadas son las afectivas y las de memoria; las más utilizadas son las cognitivas, las sociales y las compensatorias. De acuerdo con Ruiz (2004), es importante enriquecer respecto a estilos de aprendizaje, concientizándolos sobre la importancia de ayudar a los estudiantes a descubrir cómo se pueden utilizar diferentes estilos de aprendizaje bajo circunstancias diferentes, y servir para que los profesores de inglés se percaten de la posible relación de estilos de aprendizaje con estilos de enseñanza.

A lo largo de la historia de la educación, se ha buscado identificar, clasificar, definir y aplicar estrategias de enseñanza eficaces que favorezcan el aprendizaje en distintos contextos educativos. Esta búsqueda no es reciente, ya que numerosos investigadores han reflexionado sobre cuál podría ser la mejor estrategia para lograr un aprendizaje significativo. Como señala Peralta (2016), el esfuerzo por encontrar y aplicar métodos adecuados de enseñanza ha sido una constante en el desarrollo pedagógico, con el fin de adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las necesidades de los estudiantes.

En el caso del aprendizaje del inglés como lengua extranjera por hablantes nativos de español, esta búsqueda cobra especial relevancia. Las diferencias estructurales, fonológicas y culturales entre el inglés y el español representan desafíos particulares que deben ser abordados con estrategias didácticas específicas. Por ejemplo, los aprendices hispanohablantes pueden presentar dificultades con los tiempos verbales, la pronunciación de sonidos inexistentes en español (como la /θ/ en *think*), o con el orden de las palabras en la oración. Por ello, la selección

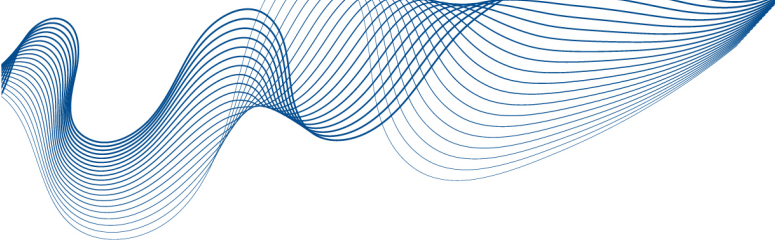


de estrategias pedagógicas debe considerar no solo el enfoque metodológico general, sino también las particularidades lingüísticas de los estudiantes y sus contextos socioculturales.

Aprendizaje del Inglés en Comunidades Raizales

Dentro del desarrollo del aprendizaje de una lengua extranjera y especialmente dentro de un mundo gobernado por los medios tecnológicos y globalizados es importante no perder de vista la existencia de diferentes comunidades que tienen unas lenguas específicas y que, en virtud de ellas, no se pierda el legado de estas lenguas tal y como son el creole en la isla de San Andrés, así mismo, sobre las implicaciones y los retos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en comunidades con lengua nativa creole en un colegio público en san Andrés isla que tienen los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

Las estrategias de cada pueblo ayudarán a entender mejor el trasfondo de incluir y llevar al aula de clase estas prácticas para una mejor comprensión y aprendizaje de los estudiantes en una lengua extranjera. Cada comunidad en mención tiene algo por ofrecer hacia la preservación. El aprendizaje del inglés en comunidades raizales como la de San Andrés Isla, está enmarcado en los lineamientos de Política para la Educación Bilingüe e Intercultural en Comunidades Étnicas, esto de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2004). Este documento orienta cómo se debe abordar la enseñanza del inglés y otras lenguas en comunidades indígenas y afrocolombianas, incluyendo contextos raizales como San Andrés.



Integración de Lenguas Nativas en Procesos de Aprendizaje / Enseñanza de Lengua Extranjera

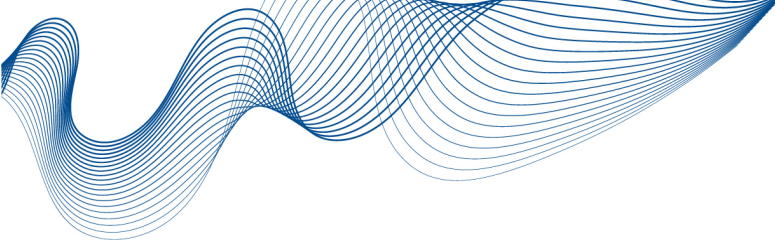
La enseñanza - aprendizaje del inglés como lengua extranjera ha sido tema de muchas discusiones y de diferentes puntos de vista a lo largo de los años. Este proceso en particular contiene o está basado en cuatro habilidades lingüísticas como lo son: la lectura, el habla, escucha y escritura. Esto de acuerdo con el Marco Común Europeo adaptado por el Gobierno Nacional de Colombia en su Programa Nacional de Bilingüismo. Según Genesee (1994) el objetivo principal de adquirir una LE no es obtener un sentido gramatical perfectamente estructurado, sino también, lograr una comunicación significativa entre alumnos, profesores y cualquier contexto, que a su vez motive al estudiante a usarla con enfoques comunicativos. Un componente importante dentro de la investigación acerca de la enseñanza - aprendizaje de una lengua extranjera como lo es el inglés, es la integración de lenguas nativas de dicho lugar en donde se lleva a cabo esta enseñanza - aprendizaje. Una lengua autóctona es una característica especial y a su vez una expresión de diversidad cultural de los pueblos que denota y exalta la forma en que las personas se comunican entre sí de manera particular y especial resalando su esencia y diversidad. Muchas lenguas en la actualidad, incluso en pleno siglo XXI, se encuentran en riesgo de desaparecer. Esta amenaza no se debe únicamente a un bajo grado de aceptación o a la reducción numérica de sus hablantes, sino que responde a un entramado complejo de factores sociales, históricos, económicos y políticos que afectan su vitalidad. Procesos como la migración, la escolarización en lenguas dominantes, la estigmatización cultural y la ausencia de políticas públicas efectivas para su protección han contribuido a la progresiva marginación de

estas lenguas. Así, su desaparición es el resultado de dinámicas estructurales que desplazan a las lenguas minoritarias en favor de lenguas hegemónicas, especialmente en contextos donde no se garantiza el derecho a la educación y la participación en la vida pública en lengua propia.

La integración de las lenguas nativas en los espacios de enseñanza-aprendizaje es de vital importancia, ya que estas no solo representan un componente esencial de la identidad cultural de los estudiantes, sino que también pueden facilitar el aprendizaje de una segunda lengua. En muchos casos, los estudiantes que hablan o tienen conocimientos de una lengua nativa desarrollan una mayor sensibilidad lingüística y metalingüística, lo que les permite establecer conexiones entre su lengua materna y la nueva lengua que están aprendiendo. Esta relación favorece el reconocimiento de estructuras gramaticales, sonidos y significados, al activar conocimientos previos que pueden transferirse y compararse con el nuevo idioma. Por lo tanto, lejos de ser un obstáculo, la lengua nativa puede convertirse en un recurso valioso para potenciar el aprendizaje de lenguas extranjeras en el aula. Esta integración trae consigo una serie de retos y procesos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en comunidades con lengua nativa creole, los cuales deben ser tenidos en cuenta para poder lograr su objetivo, el cual es el de generar una incorporación de las características propias de dicha lengua autóctona.

Interculturalidad

La integración de la interculturalidad debe ir de la mano con el proceso de enseñanza, aprendizaje y su inclusión en el aprendizaje de un segundo idioma o lengua extranjera. A su vez que deberá ayudar a fortalecer la identidad de la comunidad autóctona de manera crítica y el



respeto de su cultura. En 1996, López, L. E. define el concepto de interculturalidad de la siguiente manera:

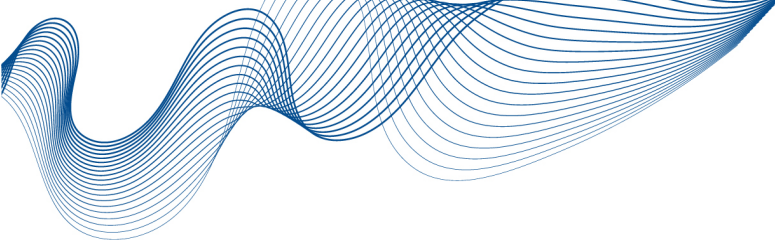
La interculturalidad es vista, a la vez, como opción de política educativa, como estrategia pedagógica y como enfoque metodológico. Como opción de política educativa, la interculturalidad constituye una alternativa a los enfoques homogeneizadores y propende a la transformación de las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertinencia y relevancia curricular; es además una herramienta en la construcción de una ciudadanía que no se base en la exclusión del otro y de lo diferente. (p.57)

De acuerdo con el autor la interculturalidad juega un papel importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que contiene tres (3) aspectos importantes las cuales son política educativa, estrategia pedagógica y enfoque metodológico, cada una de ellas aporta de manera particular a este proceso dentro y fuera del aula de clase y a cada uno de los actores involucrados en este proceso fundamental. Además, La interculturalidad no debe entenderse únicamente como el reconocimiento superficial de la diversidad cultural, sino como un proyecto político, epistémico y ético orientado a la transformación estructural de las sociedades. Walsh (2009) plantea que la interculturalidad crítica busca desmontar las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad, la racialización y la deshumanización, al tiempo que promueve la construcción de formas distintas de ser, saber, vivir y convivir. Este enfoque interpela no solo a las instituciones educativas, sino a toda la sociedad, al proponer un modelo de convivencia basado en el respeto mutuo, la equidad y la justicia social.

Translingüismo

Dentro de todo este proceso de análisis de las implicaciones y retos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en comunidades con lengua nativa creole en un colegio público en San Andrés Islas, podemos ubicar el translingüismo, el cual es un método que ha ido tomado más fuerza con el paso de los años. Es un método en el cual se utiliza dos lenguas en un mismo espacio de enseñanza y aprendizaje, como resultado el translingüismo puede definirse como una práctica comunicativa en la que los hablantes integran de manera dinámica recursos lingüísticos de diferentes lenguas como el español y el inglés para construir significado, sin necesariamente cambiar de un idioma a otro de forma separada, como ocurre en el *codeswitching*. Este proceso de translingüismo unificado al proceso de integración de lenguas nativas en este caso el creole en la Isla de San Andrés, dinamiza el proceso de aprendizaje, ya que los estudiantes presentan una lengua como antecedente el cual les ayuda a identificar y unificar criterios y conocimientos durante las clases. Además, es una oportunidad para que el docente aproveche estos espacios y conocimientos previos para generar un ambiente de aprendizaje adecuado donde se integren todos aquellos saberes que le servirán al estudiante.

En este contexto, el translingüismo, más allá de la mera traducción, se convierte en un enfoque pedagógico empleada en las aulas bilingües para conseguir que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean más efectivos y que las lenguas adicionales incorporadas al aula sean más comprensibles (García y Wei, 2015).

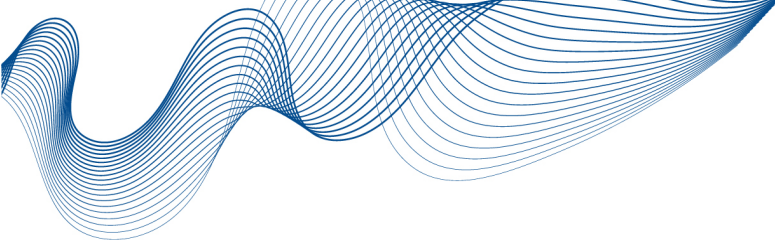


Este método se orienta así a la promoción de aprendizajes a partir de la utilización de dos lenguas en una misma clase, de modo que, por ejemplo, mientras a los estudiantes se les ofrece cierto input lingüístico en un idioma concreto, luego puede pedírseles que generen determinado producto en otro idioma. Por tanto, la tarea se desarrolla en dos lenguas que quedan conectadas a través del significado y la comprensión (Beres, 2005: 104), favoreciendo aprendizajes más significativos y duraderos para los y las aprendices y permitiendo a los individuos bilingües – bien sean discentes, bien docentes– poner en juego todas aquellas herramientas presentes en su repertorio lingüístico.

Este enfoque resulta especialmente pertinente en contextos donde se hablan lenguas criollas, como ocurre en diversas regiones del Caribe. Las lenguas criollas, al ser sistemas lingüísticos plenamente funcionales y con una identidad cultural profunda, constituyen un recurso pedagógico valioso que debe ser reconocido e incorporado en el aula. Su inclusión no solo contribuye a una educación más inclusiva, sino que también fortalece la autoestima lingüística de los estudiantes y facilita la transferencia de conocimientos entre idiomas (Mufwene, 2001).

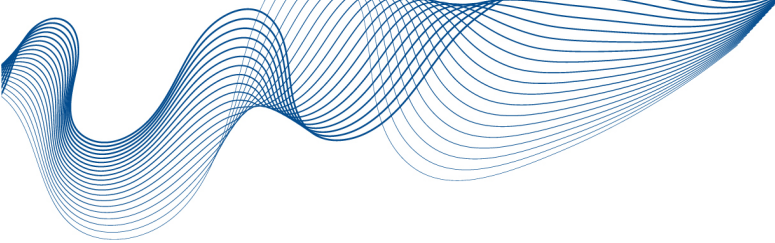
Estrategias Pedagógicas Inclusivas

Esto se realiza con el fin de crear estrategias que sean inclusivas y que ayuden a los estudiantes a lograr los objetivos esto lo resalta Macedo (2023) cuando habla sobre educación inclusiva:



La educación inclusiva refiere a un enfoque educativo que busca garantizar que todos los estudiantes, tengan igual acceso y oportunidades para aprender, participar y prosperar en el entorno educativo, es decir accedan a una educación de calidad en ambientes acogedores, saludables y seguros. (Macedo, 2023).

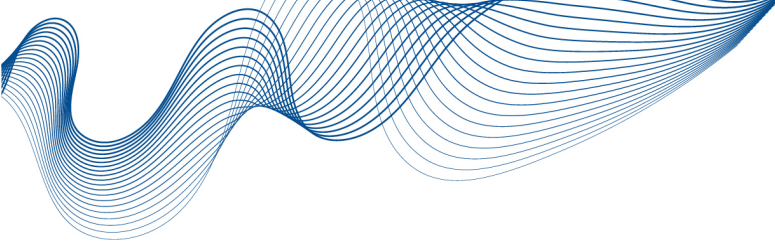
La identidad sociocultural en el contexto educativo permite reconocer y valorar los aspectos lingüísticos y culturales en espacios donde se presentan una diversidad de intercambios de enseñanza - aprendizaje. Las tradiciones, costumbres y demás son importantes en la inclusión educativa ya que permite lograr ese reconocimiento como miembros de una comunidad donde sienten que sus lenguas nativas y culturas son apoyadas, esto permite que se comprometan con el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Además, el enfoque inclusivo fortalece y promueve el respeto, la comprensión entre los participantes de la comunidad educativa creando una mayor cohesión social y un gran sentido de pertenencia dentro de los espacios de enseñanza - aprendizaje en las instituciones educativas. Esta inclusión no debe entenderse solo como la participación física o institucional, sino como una mirada que incorpora principios de justicia social, reconociendo las desigualdades estructurales que afectan a ciertos grupos, y de justicia sociolingüística, al valorar y legitimar las lenguas maternas, indígenas o criollas como parte esencial del repertorio lingüístico de los estudiantes. En este sentido, las lenguas no hegemónicas deben ocupar un lugar central en el diseño curricular y en las prácticas pedagógicas, pues su presencia en el aula no solo contribuye al aprendizaje, sino que repara históricas formas de exclusión y promueve una educación verdaderamente equitativa e intercultural.



En cuanto al desarrollo de los materiales didácticos para la comprensión de las lenguas extranjeras Pérez (2022) habla sobre el enfoque intercomprensivo el cual dialoga de manera significativa con el concepto de translingüismo, ya que ambos enfoques comparten una visión plurilingüe, dinámica y funcional del uso de las lenguas en el aprendizaje. Mientras que la primera estructura la enseñanza de lenguas desde una planificación didáctica basada en el contacto y contraste, el segundo aporta una perspectiva más fluida y centrada en la agencia del estudiante, pero ambos convergen en su objetivo de promover aprendizajes más significativos e inclusivos. Además, argumenta que dicho enfoque se sustenta en tres principios: (1) la didactización del contacto de lenguas, (2) el apoyo en las convergencias y en las diferencias entre las lenguas de trabajo, y (3) el foco en el desarrollo de prácticas de oralidad, lectura y escritura en perspectiva plurilingüe. Y es que así mismo, es importante resaltar que la enseñanza de una lengua en este caso extranjera hace parte fundamental de la implementación de políticas lingüísticas que garantizan el ejercicio de los derechos de los hablantes, contrarrestando el proceso de discriminación lingüística y revertir las desventajas escolares sustentado por Roessler (2006).

Lengua y Contacto Lingüístico en Contextos Multilingües

Es importante tener en cuenta que el fenómeno del *Language Contact* o el contacto lingüístico ha sido ampliamente estudiado en los contextos donde coexisten múltiples lenguas dentro de una misma comunidad, generando dinámicas sociolingüísticas complejas. Weinreich (1974) definió el contacto lingüístico como la coexistencia de dos o más lenguas utilizadas de

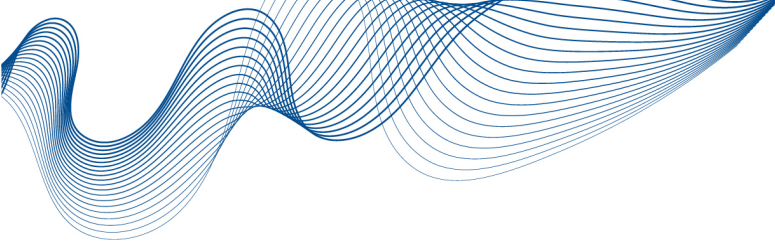


manera alternativa por una misma población, lo cual puede llevar a derivaciones de fenómenos como la interferencia, bilingüismo, préstamos léxicos o el desplazamiento de lenguas. En comunidades donde hay presencia de procesos coloniales, migratorios o educativos forzados, estos efectos pueden ser intensificados.

Este concepto resulta ser clave para analizar las implicaciones y los retos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la comunidad creole parlante de San Andrés Isla. En este territorio, hay conexión y se entrelazan las lenguas: creole (lengua nativa), el inglés (lengua extranjera) y el español (lengua oficial), conformando un entorno multilingüe que impacta en los procesos educativos. Tal como lo plantean Thomason y Kaufman (1988), el contacto entre las lenguas no es meramente lingüístico, sino también de manera social y cultura, ya que permite modificar identidades, relaciones de poder y percepciones sobre el prestigio que posee cada una de ellas.

Desde esta perspectiva, el objetivo del proyecto “analizar las implicaciones y retos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en un colegio público de San Andrés” radica en el *Language Contact* un marco explicativo fundamental. Y es que este enfoque no solo permite observar los desafíos a nivel pedagógicos en el aprendizaje de un idioma extranjero, sino que también ayuda a la comprensión de cómo las relaciones entre las lenguas presentes en la isla influyen en la identidad lingüística de los estudiantes, así como sus actitudes frente al inglés y a la eficacia de las políticas educativas aplicadas en esta región.

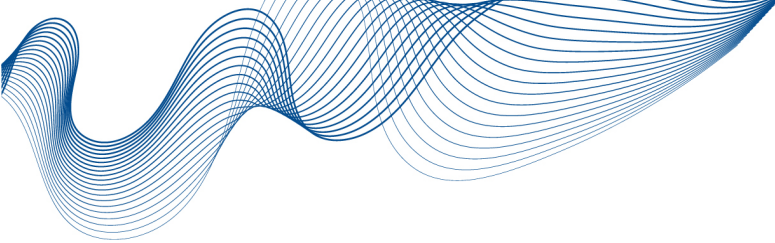
Para concluir en este marco conceptual, el estudio del aprendizaje de una lengua extranjera en este caso el inglés en comunidades raizales, específicamente en la comunidad de



San Andrés isla, requiere que se realice una mirada comprensiva donde se desarrolle la articulación de los elementos lingüísticos, culturales, sociales y educativos. Las comunidades raizales representan una identidad cultural y lingüística particular, en la cual el creole, el español y el inglés coexisten en un contexto de contacto constante, lo que permite la generación de dinámicas de bilingüismo funcional simbólico y en algunos casos, impuestos (Weinreich, 1974; Thomanson & Kaufaman, 1988).

En este sentido, el bilingüismo no puede ser abordado de manera homogénea. En el caso de la comunidad raizal, debe ser configurado como un proceso atravesado por la resistencia cultural, defensa del territorio y la afirmación de una identidad étnico-lingüística única (Rojas & Rodríguez, 2018). El bilingüismo en comunidades raizales debe ser entendido desde el punto de vista intercultural y aditivo, no como un sustituyente de la lengua materna, sino por el contrario que busque y promueva su fortalecimiento al tiempo de introducir el inglés como una herramienta de acceso global (Hamers & Blanc, 2000; Skutnabb-Kangas, 2000).

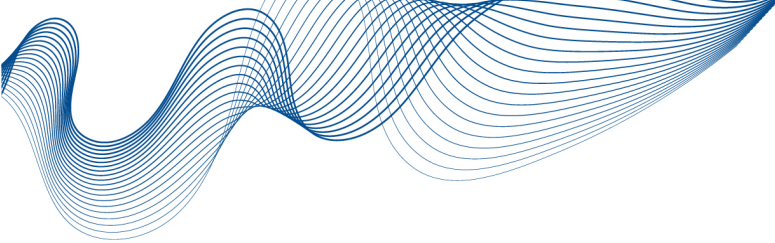
Las políticas educativas de bilingüismo en Colombia, como lo son el Programa Nacional de Bilingüismo y los lineamientos establecidos en la Ley 115 de 1994, han buscado la promoción del inglés como una lengua extranjera desde el punto de vista de la competitividad. Sin embargo, al tener en cuenta su implementación en comunidades como las encontradas en San Andrés Isla, requiere que se realicen ajustes que tengan en consideración la diversidad lingüística y cultural que existe. En este sentido las políticas educativas que están orientadas para este tipo de comunidades deben enfocarse en propuestas que busquen el reconocimiento y el fortalecimiento



de las lenguas nativas, evitando procesos como el desplazamiento lingüístico o la pérdida de identidad (MEN, S.F.).

El aprendizaje del inglés en comunidades raizales se ve influenciado por la percepción que tienen ellos del valor y el prestigio de cada una de las lenguas implicadas, así como por la presencia que tiene la interculturalidad y el translingüismo como prácticas cotidianas que se ven dentro del aula escolar. El enfoque translingüe como lo plantea García y Wei (2014), permite que los estudiantes puedan movilizar todos los recursos lingüísticos que poseen sin hacer una fragmentación por idioma, promoviendo de esta forma una enseñanza más inclusiva y contextualizada.

Finalmente, el integrar las lenguas nativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje no sólo favorece la equidad, sino que permite el fortalecimiento del vínculo existente entre lengua, cultura y territorio. Las estrategias pedagógicas inclusivas, que reconozcan los saberes locales, el bilingüismo comunitario y la interculturalidad, son fundamentales para que el aprendizaje del inglés no sea tomado como una amenaza, sino por el contrario como una oportunidad para empoderar y movilizar socialmente a las comunidades raizales.

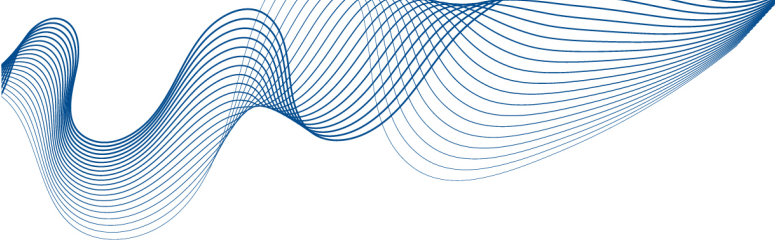


METODOLOGÍA

Esta sección conceptualiza la manera en que se ejecutó la presente investigación, describiendo aspectos como el tipo de estudio, el contexto de la población, los instrumentos propuestos para la recolección de los datos, así como los objetivos. Todos estos aspectos se articularon en función del objetivo principal del estudio: analizar las implicaciones y retos que poseen los estudiantes con lengua nativa creole en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Tipo de Investigación

Este proyecto se enmarcó en un enfoque de investigación cualitativa, con una orientación sociolingüística y pedagógica. La cual se define como un tipo de diseño que permite recolectar descripciones e información basadas en observaciones mediante el uso de recursos como entrevistas, notas de campo, grabaciones, transcripciones audiovisuales, documentos, fotografías y otros instrumentos. Se destaca que estos estudios se enfocan en examinar el contexto en su entorno natural, sin alterarlos ni reinterpretarlos. (Le Compte, 1993, como se citó en Belalcázar et al, 2013). Dichos instrumentos permitieron explorar sus significados, experiencias y dinámicas sociales en la complejidad de los contextos e interacciones, lo que facilitó la construcción de conocimiento basado en la riqueza de los datos obtenidos de los escenarios. Además, los investigadores asumieron un rol activo y reflexivo, interactuando directamente con el entorno y los sujetos estudiados para interpretar la realidad desde una mirada integral y contextualizada. El

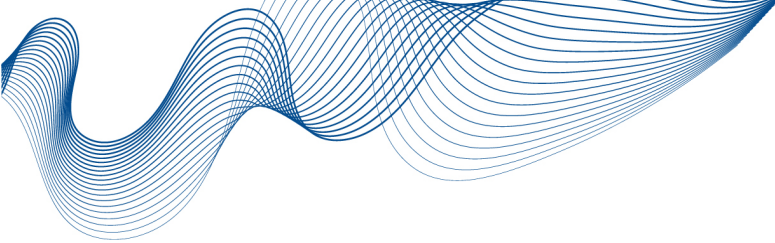


motivo de este tipo de investigación tuvo en cuenta la naturaleza de las fuentes de información, las cuales fueron datos que no son numéricos y es por ello por lo que se busca la relación entre el sentido y el significado de esta información suministrada por los participantes.

El propósito fundamental de esta investigación consistió en analizar las implicaciones y retos que enfrenta la comunidad educativa de San Andrés Isla, cuya lengua nativa es el creole, en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. El objetivo principal fue comprender las dificultades asociadas a la inclusión de las lenguas nativas en dicho proceso, con el fin de profundizar en la relación entre lengua, cultura y educación dentro del contexto en la comunidad raizal.

Tipo de Estudio

La siguiente investigación se desarrolló en el marco de estudio de caso, el cual “es una indagación empírica que examina un fenómeno actual en su contexto real, especialmente cuando los límites entre ambos no están claramente definidos” (Yin, 1989 citado en Larringa, 2007 p. 3). Además, este enfoque se caracteriza por la utilización de múltiples fuentes de evidencia. El estudio de caso cualitativo permite un análisis contextualizado, teniendo en cuenta aspectos lingüísticos, educativas y culturales del entorno donde se aplica la investigación. San Andrés Isla posee un ambiente sociolingüístico especial y único a causa de la coexistencia de varias lenguas; creole, español y el inglés. El contacto entre lenguas es un fenómeno universal que ocurre cuando dos o más idiomas coexisten dentro de una misma comunidad, ya sea por razones políticas, económicas, culturales u otras. Este fenómeno no solo es una realidad sociolingüística,



sino también un concepto teórico clave conocido como Language Contact. El Language Contact se refiere a las interacciones que ocurren cuando los hablantes de diferentes lenguas se encuentran y comunican, dando lugar a procesos lingüísticos complejos como la convergencia, el préstamo de vocabulario, el calco estructural, y la creación de nuevas formas lingüísticas. Este concepto es fundamental para entender cómo las lenguas se influyen mutuamente y cómo los hablantes navegan entre diversas lenguas de manera dinámica (Hickey, 2010). En este sentido, el Language Contact no solo describe un fenómeno de convivencia lingüística, sino que también se convierte en un marco epistemológico desde el cual se pueden analizar fenómenos como el translingüismo o el enfoque intercomprensivo, en los cuales se valora el uso flexible y estratégico de múltiples lenguas para la construcción de significado. De esta situación en particular surge el bilingüismo o multilingüismo, lo que a menudo genera conflictos lingüísticos, interferencias entre las lenguas, el reemplazo de un idioma por otro o, en algunos casos, la creación de nuevas lenguas (Forbes, 2019). A través del caso de estudio se tuvo una contextualización del fenómeno en la exploración de las características del creole como lengua nativa en la afectación del aprendizaje de otra lengua, además aspectos de la política educativa local y actitudes hacia las lenguas. Este análisis nos permitió identificar los retos particulares que se enfrentan los estudiantes y docentes inmersos en el proceso de aprendizaje a través de sus experiencias individuales y colectivas en la interacción del aprendizaje de una lengua extranjera.

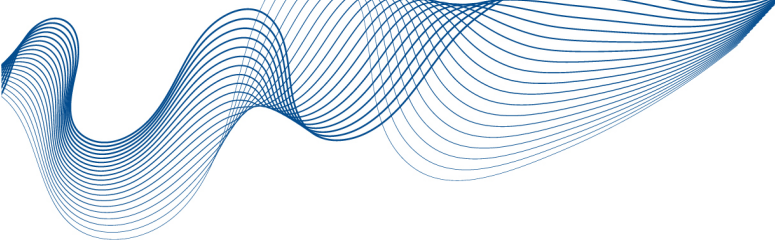
Al reconocer que el aprendizaje de una lengua extranjera en una comunidad en el cual su principal idioma ha fue por mucho tiempo el creole no solo es un desafío lingüístico, sino también cultural, pedagógico y social el estudio de caso nos facilitó examinar las barreras

lingüísticas, las actitudes lingüísticas y prejuicios que se presenten; las cuales pueden influir tanto de manera positiva como negativa en el rendimiento académico de los estudiantes. Las perspectivas diversas dentro de la comunidad educativa, obtenidas a través de entrevistas con estudiantes, docentes y observaciones en el aula, permiten obtener una comprensión holística de estos desafíos. Esta información no solo brinda una visión más asertiva y veraz acerca de la situación, sino que también genera herramientas valiosas para la práctica educativa y la formulación de políticas lingüísticas, contribuyendo así a mejorar las prácticas y estrategias, lo que significa adaptar la enseñanza para que sea más inclusiva, efectiva y coherente con la diversidad lingüística y cultural del entorno escolar en contextos multilingües.

Contexto y Participantes

La isla de San Andrés se encuentra situada en el mar Caribe y pertenece al archipiélago colombiano de San Andrés, Providencia y Santa Catalina (véase Figura 2), representa un escenario de gran interés para la investigación que se llevó a cabo, esto es debido al constante contacto entre diversas lenguas y culturas que coexisten en este territorio. Así mismo, este departamento cuenta con alrededor de 61.280 habitantes según el censo realizado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en el año 2018.

La investigación se llevó a cabo en un colegio público de San Andrés Isla, donde la comunidad estudiantil es predominantemente raizal y la lengua nativa de muchos de sus miembros es el creole. Este contexto presenta una dinámica lingüística particular, en la que coexisten el español, como idioma dominante en el sistema educativo, y el creole, lengua



autéctona de la comunidad. Este escenario lingüístico permite no solo observar las dinámicas de aprendizaje de una lengua extranjera, sino también analizar cómo los procesos de contacto lingüístico inciden en las prácticas pedagógicas y en la identidad cultural de los estudiantes. Desde la perspectiva de la criollística, el creole sanandresano, como lengua criolla de base léxica inglesa, no puede ser entendido simplemente como una variedad marginal, sino como el resultado de un complejo proceso histórico y sociolingüístico que implica criollización, bilingüismo y resistencia cultural (Patiño Roselli, 1992). La coexistencia del creole y del español en un contexto de escolarización formal genera situaciones de diglosia o de desplazamiento lingüístico, donde la lengua criolla, a pesar de su vitalidad y uso cotidiano, sigue estando relegada a espacios informales, mientras que el español ostenta el estatus de lengua de prestigio. Esta realidad plantea retos epistemológicos y didácticos importantes: por un lado, se hace necesario repensar el papel de las lenguas criollas en los procesos educativos desde una lógica de justicia sociolingüística; y por otro, considerar al creole no como una barrera, sino como un recurso pedagógico que puede facilitar el aprendizaje de otras lenguas incluido el inglés dada su base léxica común.

Los participantes del estudio incluirán a estudiantes de secundaria de grado decimo 10° entre las edades 14 a 16 años los cuales cuentan con un nivel de A2 que pertenecen a la comunidad raizal de San Andrés y utilizan el creole como lengua nativa, así como a docentes de idiomas (inglés). Estos actores desempeñan un rol fundamental en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera y aportarán perspectivas diversas sobre las implicaciones y retos que enfrenta el aprendizaje.

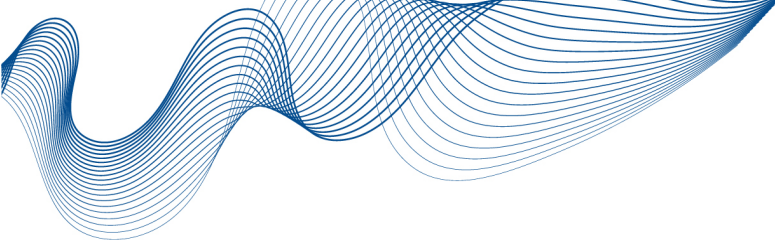
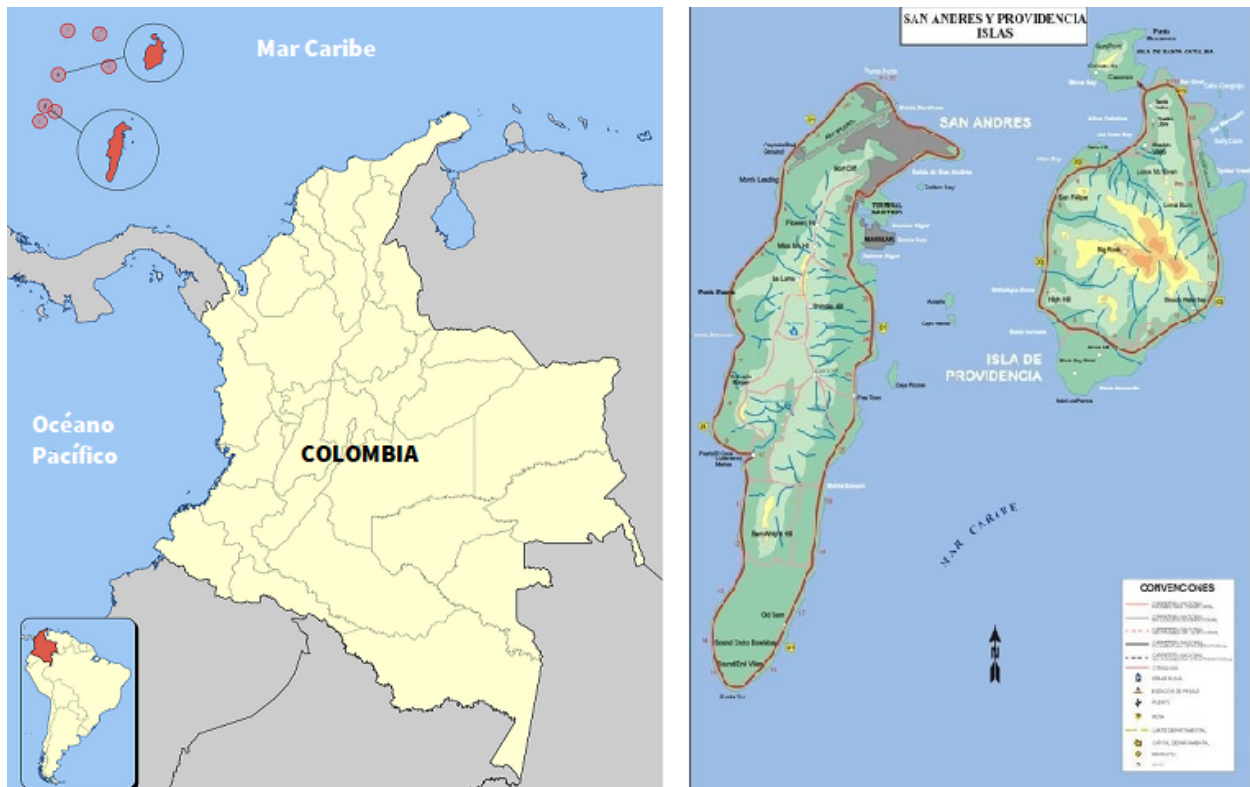


Figura 2.

Mapa del Archipiélago de San Andrés y Providencia

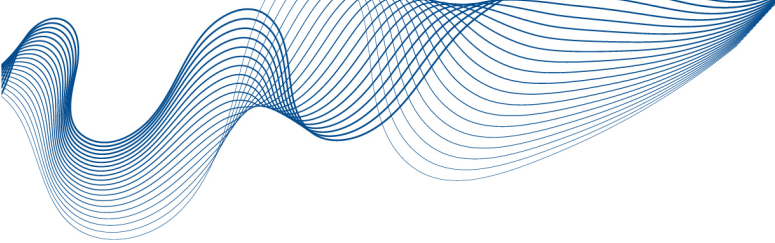


Nota. Imagen de la ubicación geográfica del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Imagen tomada de La guía de Geografía (s.f).

Instrumentos de Recolección de Datos

La naturaleza del proyecto relaciona fenómenos culturales y lingüísticos en contextos educativos, significados, percepciones y prácticas de los individuos en su entorno social.

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704



La necesidad de explorar las implicaciones que tiene la adaptación de estrategias pedagógicas en las lenguas nativas y extranjeras en el aula. No solo nos permitirá obtener unos resultados específicos, sino que también pretende entender cómo estas estrategias afectan el desempeño académico, la identidad cultural y el desarrollo lingüístico de los estudiantes. Por eso, se estableció un diseño exploratorio que permite la observación directa y el análisis detallado de las interacciones del salón de clases.

El diagnóstico sociodemográfico es un componente fundamental del proyecto, ya que busca identificar las lenguas nativas presentes en el aula y el nivel de uso que los estudiantes hacen de ellas. Este diagnóstico contribuye a entender el contexto cultural y lingüístico de los participantes, lo que es crucial para diseñar y adaptar estrategias de enseñanza efectivas que promuevan el uso de las lenguas nativas está alineada con la promoción de prácticas inclusivas y efectivas en el aula. Además, se considera el aspecto descriptivo que se enfoca en analizar y registrar las situaciones que suceden en el aula y cómo estas impactan el aprendizaje de los estudiantes.

Estas estrategias no solo buscan mejorar el aprendizaje de una lengua extranjera, sino que también valoran y fortalecen el uso de las lenguas nativas, creando un espacio educativo más inclusivo.

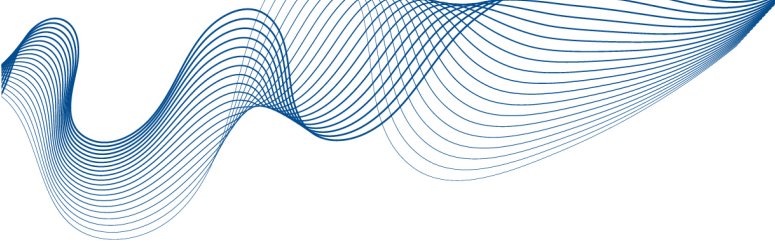
Para el análisis y recolección de información se diseñaron e implementaron: encuesta a estudiantes, encuesta a docentes, observación de clase, análisis documental.

Se eligieron estudiantes y docentes de un plantel educativo en la comunidad raizal de San Andrés Isla, priorizando aquellos que presentaban una diversidad lingüística significativa para la aplicación de estas.

Tabla 1.

Instrumentos (Recolección de datos)

INSTRUMENTO	DESCRIPCIÓN	DEFINICIÓN S/N AUTOR	OBJETIVO	ENLACE
Encuesta a estudiantes	La mayor parte de las encuestas se basa en seleccionar un grupo de individuos para evaluar las características de la población, tal como lo señala la siguiente definición por Groves et al. (2004): “La encuesta es un método sistemático para la recopilación de información de [una muestra de] los entes, con el fin de construir descriptores cuantitativos de los atributos de la población general	Grasso (2006) expresa que “la encuesta es un procedimiento que permite explorar cuestiones que hacen a la subjetividad y al mismo tiempo obtener esa información de un número considerable de personas, así por ejemplo permitir explorar la opinión pública y los valores vigentes en una sociedad”	Recopilar información cualitativa sobre las percepciones, experiencias y actitudes de los estudiantes y docentes respecto al uso de lenguas nativas y extranjeras.	Encuesta para Estudiantes.docx
Encuesta a docentes				Encuesta para Docentes de Inglés.docx



Observación de clase

de la cual los entes son miembros” (p. 4).

Observación pasiva o no participante.

El observador participante se involucra en el contexto que está estudiando, observando de cerca sin intervenir. Se dedica a analizar minuciosamente las costumbres de los seres humanos con los que interactúa, prestando atención a los más pequeños detalles. Sin embargo, hace un esfuerzo consciente por no alterar ni influir en su entorno, ya que valora esa realidad como una contribución valiosa para el conocimiento (Mead, 1938, como se citó en Fabbri, 1988)

Quintana (2008) Hablamos de “observación para referirnos a una técnica que consiste en observar un fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis, un elemento fundamental de todo proceso de investigación en el aula, ya que en ella se apoya el investigador para obtener la mayor cantidad posible de datos”.

Analizar las dinámicas del aula y las interacciones entre estudiantes y docentes en relación con las estrategias pedagógicas aplicadas, destacando el uso de lenguas nativas y extranjeras.

[Formato de Observación de Clases San Andrés.docx](#)

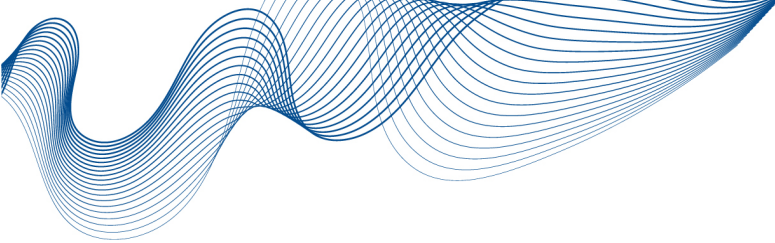
ANÁLISIS DE RESULTADOS

Una de las etapas más importantes de toda investigación es la recolección y el análisis de datos, ya que este proceso permite establecer y detallar información clave relacionada con el objeto de estudio. En este caso, facilita la identificación de categorías relevantes que contribuyen a una mejor comprensión del fenómeno investigado. El enfoque cualitativo, como técnica e instrumento de recolección y análisis, brinda la posibilidad de explorar con mayor profundidad el tema, permitiendo un entendimiento más amplio y contextualizado de la realidad abordada (Reales et al., 2020).

Es necesario considerar los métodos y técnicas como aquellos elementos importantes que ayudaron a entender mejor los resultados y la finalidad de la investigación. Es importante tener en cuenta aspectos como: tiempo, autorización, recurso humano para poder llevar a cabo la recolección de datos y que esta sea exitosa (Sánchez, 2022). Antes de la implementación se realizó un análisis documental a través del marco teórico por medio de diferentes artículos, y de las categorías presentadas. En esta investigación se emplearon diversos métodos de recolección de datos con el propósito de obtener información directa de los participantes, mediante encuestas a estudiantes, docentes, observaciones de clase a docentes de inglés. Entre estos se incluyeron: encuestas dirigidas a docentes, encuestas para estudiantes y observaciones de clase.

Para realizar el análisis de los datos cualitativos se tuvo en cuenta el enfoque deductivo, el cual la teoría existente y los datos emergentes, logran una interacción de manera dinámica.

Timmermans y Tavory (2022) propusieron este método, el cual combina y facilita el identificar

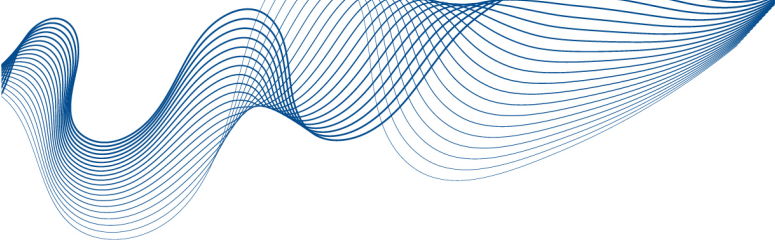


patrones que cambian de manera inesperada, así como la generación de nuevas teorías partiendo de las observaciones realizadas. Este proceso de análisis tuvo cinco fases: gestión de datos, codificación inicial, desarrollo de categorías, identificación de temas y generación de hallazgos accionables (Bingham, 2023). Este tipo de enfoque permitió que las experiencias por parte de los participantes de la comunidad educativa fueran llevadas de manera profunda para la construcción de las categorías basadas en los datos recopilados.

Es importante destacar que se aplicó la técnica de triangulación de datos, que permite combinar diferentes métodos, ya sean cualitativos o cuantitativos, para estudiar un fenómeno. Según Munarriz (1992), esta estrategia fortalece la validez y confiabilidad de los resultados, al integrar múltiples fuentes de información y enfoques que posibilitan una comprensión más completa y equilibrada del objeto de estudio.

Para el análisis de datos se utilizó el método de la triangulación de datos, según lo argumentado por Gavira y Osuna (2015) este método hace referencia al uso de diferentes estrategias y fuentes de información sobre los datos recogidos permitiendo realizar un contraste entre ellos. Esto puede lograrse a través de diferentes métodos de recolección o desde distintas perspectivas teóricas para aproximarse al fenómeno, lo que permite reducir los sesgos en la investigación y comprender de manera más profunda y equilibrada el objeto de estudio. Dentro de una investigación cualitativa la triangulación comprende varias etapas y el uso de varios métodos como entrevistas, observaciones, grupos focales (Gaviria & Osuna, 2015).

Según Narváz (2023) teniendo en cuenta la perspectiva de esta investigación se llegó a la conclusión de que el método al cual corresponde este proceso es el método deductivo dado que



se partió de teorías y marcos conceptuales generales para analizar un caso particular: la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera en un contexto multilingüe como el de la isla de San Andrés. De acuerdo con Suarez (2024) es importante señalar que, a diferencia del método inductivo que se basa en la observación de casos particulares para formular generalizaciones o teorías, el método deductivo opera de manera opuesta: parte de principios o premisas generales y los aplica a situaciones específicas, con el objetivo de derivar conclusiones concretas. En este caso, por ejemplo, se partió de la premisa teórica de que la integración de la lengua materna en los procesos educativos favorece el aprendizaje y se analizó cómo esa integración (o su ausencia) afecta el contexto educativo sanandresano.

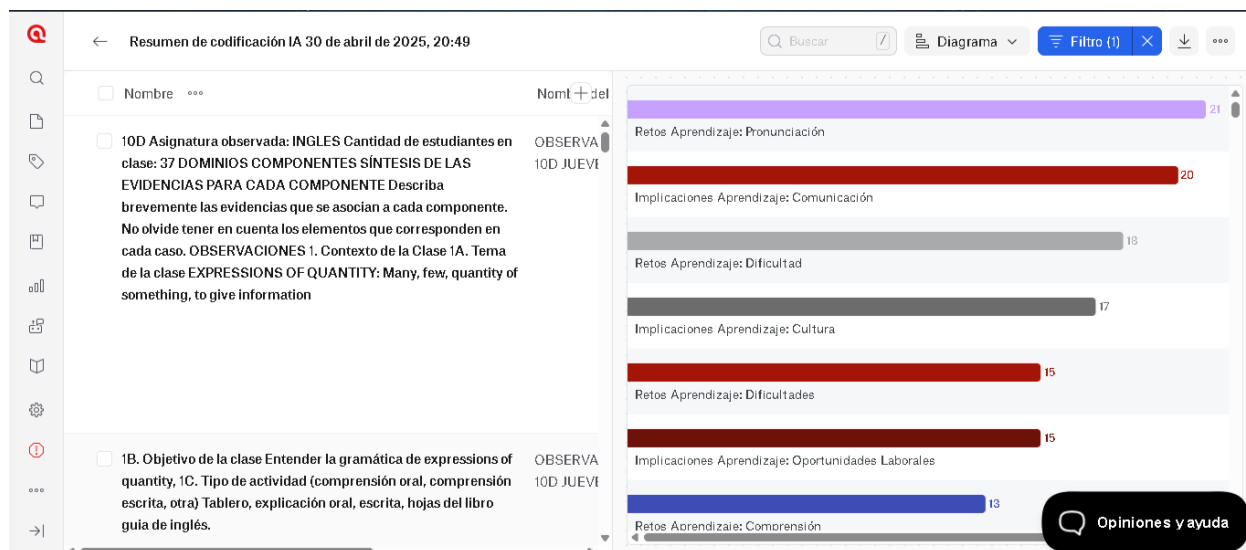
A lo largo del desarrollo de esta investigación, se recurrió a marcos teóricos sólidos en torno a la educación multilingüe, el aprendizaje de lenguas en contextos de contacto lingüístico y las políticas lingüísticas orientadas a la inclusión y la justicia sociolingüística. Estos enfoques permitieron analizar con mayor profundidad las dinámicas educativas presentes en comunidades donde coexisten lenguas criollas, oficiales y extranjeras, favoreciendo una comprensión crítica de los retos y posibilidades que surgen en estos escenarios complejos. A partir de ellos se identificaron categorías de análisis que guiaron la interpretación de los datos recolectados. Este enfoque permitió comprender cómo se manifiestan, en un contexto específico, fenómenos que han sido ampliamente estudiados desde una perspectiva general (Arrieta, 2020).

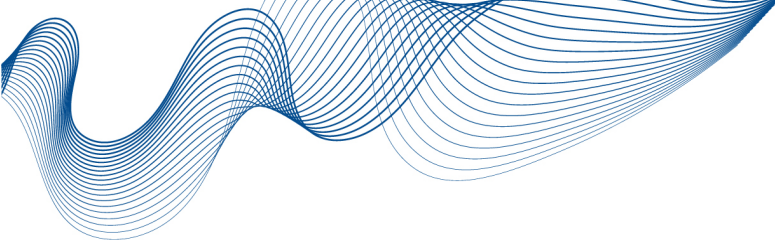
En síntesis, el método deductivo no solo permitió organizar la información de forma coherente, sino también generar conclusiones sólidas y alineadas con los marcos teóricos utilizados, otorgando mayor validez al análisis realizado.

De acuerdo con el análisis de datos realizado a través de la plataforma de análisis de datos [Atlas.ti.docx](#) se encontraron alrededor de 115 categorías cualitativas, lo que permitió evidenciar la riqueza y la diversidad en los datos aportados y recopilados. Es importante recalcar que luego de realizar la filtración de la información se resaltan y se agrupan en las siguientes categorías emergentes que aparecen con mayor afluencia y flujo dentro de los instrumentos aplicados, entre las cuales se destacan: retos-aprendizaje, implicaciones-aprendizaje e influencia-creole. Así mismo, dentro de estas categorías se encuentran y se desarrollan unos subcódigos como lo son gramática, desafío, dificultades lo que permitió que se capturen figuras específicas y escalas sobresalientes de cada tema, contribuyendo con solidez y claridad en el proceso de investigación.

Figura 3.

Estadística análisis de datos cualitativos.





Nota. La imagen muestra los primeros resultados obtenidos a través del software de análisis de datos ATLAS.ti sobre los instrumentos utilizados para la recolección de datos.

Retos de Aprendizaje Entre la Coexistencia de Tres Lenguas en un Colegio Público de San Andrés Islas.

En el contexto educativo de la isla de San Andrés, coexisten tres lenguas de manera simultánea: el creole, el español y el inglés. Esta particularidad lingüística requiere considerar factores tanto lingüísticos como socioculturales y estructurales. Estudios recientes han evidenciado las complejidades que surgen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en comunidades donde la lengua materna es el creole. En este sentido, Sanabria, Sanmiguel y Schoch (2019) destacan que la educación trilingüe en San Andrés enfrenta múltiples tensiones, entre ellas la falta de políticas educativas claras y concisas que permitan la integración del creole en el currículo escolar.

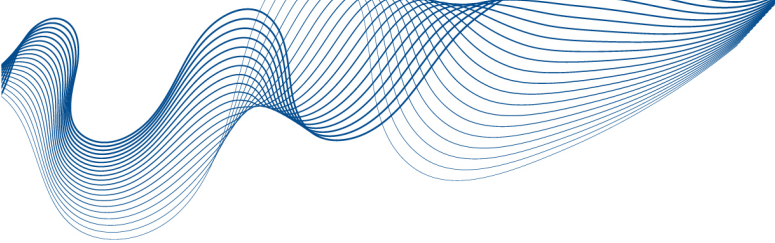
Esta carencia de políticas educativas apropiadas genera desafíos significativos para los estudiantes. Los resultados de una encuesta aplicada a docentes revelaron una evidente falta de acompañamiento institucional en los procesos que buscan integrar el creole en las dinámicas pedagógicas. En particular, ante la pregunta “¿Ha recibido capacitación específica para enseñar inglés en un contexto multilingüe como el de San Andrés?”, la mayoría de los docentes respondió negativamente. Aunque muchos manifestaron tener un buen dominio del creole, la



mayoría no ha recibido formación específica ni apoyo institucional para la enseñanza de lenguas extranjeras en un contexto multilingüe como el de la isla.

En las observaciones realizadas en los grupos 10B y 10D durante la clase 6, se evidenció una ausencia de integración del creole como lengua de apoyo pedagógico, a pesar de que algunos estudiantes tienen dominio de dicha lengua. Asimismo, en el análisis del uso de la lengua extranjera, se identificó que muchos estudiantes que vienen del grado 5.º no comprenden ni hablan inglés. Aunque algunos de ellos manejan el creole y ocasionalmente participan en esa lengua, no se aprovecha este recurso en el proceso educativo, generando una desconexión entre el aprendizaje formal y el entorno lingüístico natural del estudiante.

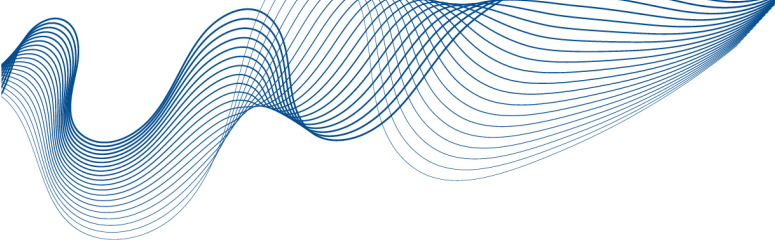
De acuerdo con García, O. (2009) el cual propone una educación plurilingüe mediante el cual las lenguas se integran en el aula de manera flexible, teniendo en cuenta las características lingüísticas de los estudiantes como recurso y no como un obstáculo. Sin embargo, esta transición enfrenta obstáculos tanto culturales como estructurales (Sanabria et al., 2019). En línea con esta perspectiva, la UNESCO (2023) también subraya la importancia de fomentar la educación en la lengua materna durante los primeros años escolares, ya que esto mejora significativamente la comprensión lectora y fortalece la identidad cultural. A pesar de ello, en San Andrés persiste una realidad contrastante: el español y el inglés dominan como lenguas de instrucción, mientras que el creole, a pesar de su relevancia comunitaria, continúa siendo marginado del ámbito educativo.



La observación de clases en los grupos 10A y 10B (categoría 2C: Interacción entre lenguas) reveló que los estudiantes tienen dificultades para comprender instrucciones en inglés, por lo que la docente se ve obligada a traducir al español. Esto indica que el español actúa como lengua puente, y no se promueve una verdadera coexistencia de las tres lenguas en el aula. Esta situación complejiza aún más el proceso de aprendizaje, ya que los estudiantes no logran establecer conexiones entre sus lenguas nativas y las lenguas extranjeras que están aprendiendo.

En cuanto al desempeño lingüístico de los estudiantes, se constató que no existe una interacción real entre el creole y el inglés. La falta de capacitación docente en metodologías para contextos multilingües conduce a la aplicación de estrategias de enseñanza tradicionales, como la explicación en el tablero y ejercicios individuales. Esto limita la incorporación de actividades colaborativas y el uso de herramientas digitales que podrían estimular un aprendizaje más activo y significativo. En general, la escasa variedad metodológica en este contexto educativo responde a la misma ausencia de formación docente y apoyo institucional.

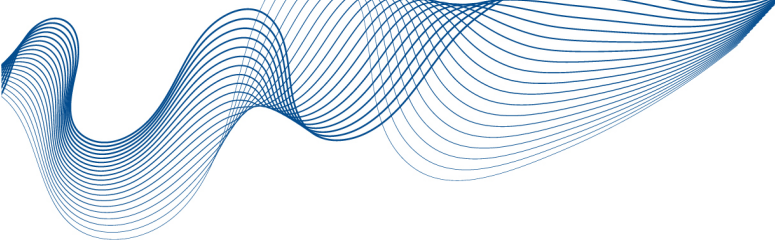
En síntesis, la coexistencia del creole, el español y el inglés en el contexto educativo de San Andrés representa tanto una riqueza cultural como un desafío significativo para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La falta de políticas educativas claras que reconozcan e integren plenamente el creole como lengua de instrucción limita las posibilidades de una educación verdaderamente trilingüe e inclusiva. Además, la escasa capacitación docente, el uso predominante del español como lengua vehicular y la ausencia de metodologías innovadoras reflejan una desconexión entre el sistema educativo y la realidad sociolingüística de la comunidad.



Implicaciones en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera con Lengua Nativa Creole

Dentro de esta categoría se puede observar como la interacción entre la lengua materna, la lengua oficial nacional y la lengua extranjera se generan un impacto no sólo en el proceso educativo sino también en la identidad cultural de los estudiantes. Estudios recientes han demostrado que el creole, además de ser la lengua materna de una parte significativa de la población en San Andrés, tiene un valor pedagógico fundamental dentro del contexto educativo. Investigadores como Sanabria, Sanmiguel y Schoch (2019) han argumentado que el creole puede y debe ser utilizado como una herramienta didáctica para facilitar el aprendizaje de otras lenguas, especialmente en contextos multilingües como el sanandresano.

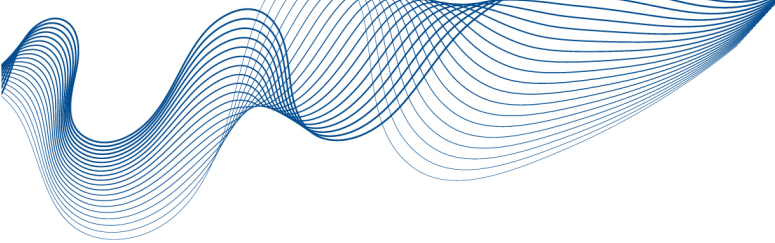
Asimismo, Cummins (2000) ha sostenido que el uso de la lengua materna en la escuela no solo refuerza la comprensión de nuevos contenidos, sino que también potencia la autoestima lingüística y fortalece las competencias cognitivas e interculturales de los estudiantes. En esta misma línea, la UNESCO (2023) reafirma que la educación en la lengua materna durante los primeros años incrementa significativamente la comprensión lectora, el rendimiento académico y la construcción de una identidad cultural sólida. Estos enfoques reconocen el creole no únicamente como un medio de comunicación, sino como un recurso pedagógico esencial que debe ser incorporado de manera sistemática en el currículo escolar. En este contexto, se evidencia que la integración lingüística de los tres idiomas constituye una intervención significativa, en tanto promueve una mayor inclusividad y una contextualización más adecuada



de los procesos de enseñanza-aprendizaje. No obstante, para que dicha intervención resulte efectiva, es fundamental el desarrollo de estrategias didácticas que permitan incorporar la translingualidad y atender las diferencias estructurales presentes entre las gramáticas de los idiomas implicados.

Esto se evidenció dentro de las observaciones de clases de los cursos en donde la mayoría son estudiantes raizales (10B y 10D), y las interacciones que hay entre el uso del creole y del inglés en la clase, el creole es utilizado como estrategia didáctica por los docentes para facilitar la comprensión de los temas vistos en clase, como los observados entre de las clases del 7 y el 9 de abril en estos dos grados (10B y 10D). Al contrario de lo observado en los cursos de 10A y 10C en donde no hay uso de creole durante el desarrollo de las clases, generando el efecto contrario limitando la mediación lingüística contextual y la translingualidad.

Dentro de la isla se encuentra el Instituto de Formación Técnica Profesional de San Andrés y Providencia (INFOTEP) el cual ofrece diferentes programas y cursos que fortalecen las competencia del inglés, ya que la formación incluye dos de los tres idiomas (creole e inglés), con esta inclusión se ha mostrado mejoría no solo en el rendimiento académico sino también en el desarrollo personal de los estudiantes, creando un ser humano holístico, de igual manera, se evidencia que esta enseñanza ya sea de tipo bilingüe o trilingüe impacta de manera positiva a la comunidad (INFOTEP, 2024). No solo ofrece cursos de creole e inglés, sino que también permite que los jóvenes y las personas se conecten con la herencia cultural y caribeña el cual está vinculada con la cultura anglófona. Sin embargo, este tipo de intervenciones requieren que sean reconocidas no solo de una manera institucional dentro de la isla, sino también de la generación

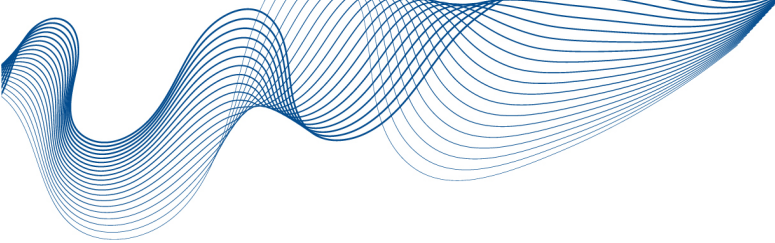


de políticas más incluyentes, esto con el fin de que el creole sea considerado y consolidado como parte integral y fundamental del currículo, y no solo como un anexo, permitiendo que las brechas y las barreras tanto culturales como lingüísticas que los estudiantes se enfrentan sean disminuidos (Sanabria et al., 2019)

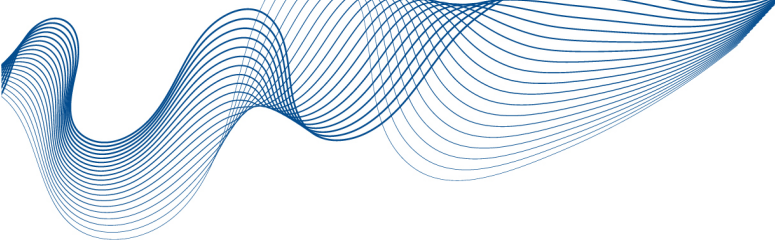
Organismos internacionales como la UNESCO (2021) afirman que se debe tener en consideración que la lengua materna influye en el aprendizaje de una lengua extranjera, no solo mejorando la adquisición lingüística, sino también la identidad cultural de la isla, así como la motivación del estudiante, aspectos que son fundamentales para que la educación sea exitosa en un contexto multilingüe y multicultural como lo proporciona la isla de San Andrés.

Luego del análisis de los resultados recolectado, se encuentra que en todos los grados hay evidencia de dificultades en la pronunciación, comprensión gramatical y expresión oral en inglés, sin embargo, existen grados que cuentan con mayor presencia de estudiantes raizales, el uso mixto del creole con el inglés dentro del salón de clases ha favorecido la comprensión, no obstante, no resuelve del todo las dificultades presentadas. Al contrario de los grados que no poseen esta concentración de estudiantes raizales y que el español es su idioma de apoyo, muestra que existe la desconexión entre el creole, limitando la manera en que se apropian del inglés desde la visión y perspectiva intercultural, generando que los estudiantes se sientan inseguros e inhibidos por su falta de integración al contexto cultural o lingüístico.

Dentro de este análisis, algunas de las implicaciones pedagógicas consisten en promover una mayor inclusión del creole como un recurso didáctico y enriquecido que es fundamental para los estudiantes raizales, ya que esto permite una transición lingüística más natural hacia el inglés



debido al contexto histórico que esto representa. La falta de formación docente en creole y el escaso uso de los materiales contextualizados culturalmente en la isla de San Andrés afecta notablemente la eficacia del aprendizaje de los estudiantes nativos. Así mismo, complementando esta serie de implicaciones el hecho de la baja o escasa interacción entre las lenguas y las culturas como lo son el creole, el inglés y el español, refleja que el enfoque sustentando es el tradicional, el cual dista y no corresponde del todo a la necesidad sociolingüística de la comunidad a la cual se está dirigiendo el presente estudio. Junto con lo expresado anteriormente, también se debe tener en cuenta las metodologías que son centradas en la exposición oral pero las cuales no tienen mediación intercultural, permitiendo que no sean efectivas ni significativas para los estudiantes que poseen un bajo dominio de inglés y sin conexiones culturales significativas. Algunas sugerencias a los hallazgos encontrados durante el análisis de datos podrían ser: promover el uso de contenido raizal cultural: diccionario creole, biblia en creole, estas se podrían llevar a cabo en clase generando conexión al aprendizaje del idioma inglés con la realidad no solo en el aula de clase sino también en su contexto social Role playing, mediante el cual los estudiantes expresen en inglés a partir de situaciones reales en su comunidad o contexto familiar.



Influencia de la Cultura Creole en la Enseñanza de una Lengua Extranjera en un Colegio Público de la Isla de San Andrés

Es fundamental el comprender cómo la lengua materna influye e impacta en el aprendizaje de una lengua extranjera en un contexto de un colegio público en la isla de San Andrés, diversos estudios recientes como Yashira E. Villar Bernard (2017), May Cárdenas & Laura Tatiana Payares (2017, USB Cartagena) han destacado que el creole sanandresano, además de ser un pilar fundamental de la identidad cultural y social debido a su contexto histórico en la comunidad, sirve de puente lingüístico en el aprendizaje de la lengua extranjera - inglés. Según el artículo “Qué idioma hablan en San Andrés, Colombia y su rica historia” publicado por la Revista Enfoque (2024), el creole, derivado del inglés y enriquecido por influencias africanas y españolas, no solo permite que la comunicación del día a día sea más fácil, sino que ha sido incorporado en programas y cursos en donde se busca mejorar el aprendizaje y aprendizaje conectando con el idioma materno de los estudiantes.

Según el estudio realizado por Gordon (2013) en el Colegio Bautista de La Loma, se evidenció que el 60 % de los estudiantes raizales perciben el creole como un medio facilitador en el proceso de aprendizaje del idioma extranjero el inglés, debido a las similitudes existentes entre ambas lenguas, tanto a nivel fonético como léxico. Justamente por ello, se hace necesario revisar las propiedades lingüísticas de las lenguas criollas, especialmente en este caso, donde el creole tiene como base lexificadora el inglés. Este vínculo estructural y etimológico podría constituir un recurso pedagógico clave para el diseño de estrategias más efectivas y culturalmente pertinentes en contextos multilingües como el de San Andrés.

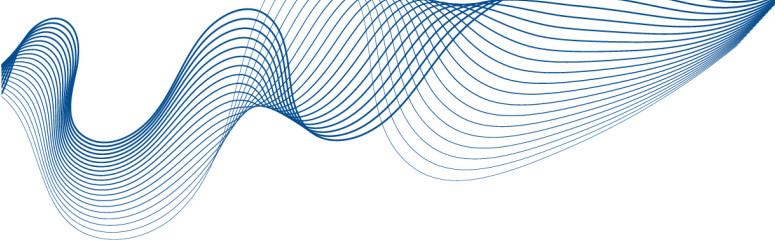
En una investigación más reciente, Gordon (2023) señala que los estudiantes cuya lengua nativa es el creole tienden a mostrar mayor confianza y familiaridad con el inglés en comparación con aquellos cuya lengua materna es el español. Esta cercanía se refleja especialmente en la pronunciación, la comprensión de conceptos y la asimilación de contenidos en inglés. De hecho, según docentes de educación primaria en la isla, el creole funciona como una lengua puente que facilita la transición hacia el aprendizaje del inglés. No obstante, a pesar de estas ventajas, persisten interferencias lingüísticas entre el creole y el inglés estándar, particularmente en lo que respecta a las estructuras verbales. Estas diferencias pueden dar lugar a errores en la producción oral y escrita, los cuales no obedecen necesariamente a una falta de competencia, sino a la influencia natural del repertorio lingüístico de los estudiantes en un contexto multilingüe.

De acuerdo con los resultados de las encuestas aplicadas, se evidencia que los estudiantes perciben una variedad de factores que inciden en su experiencia de aprendizaje en el aula. Estos aspectos, que reflejan la heterogeneidad del grupo, pueden agruparse en tres grandes dimensiones: factores pedagógicos (como la facilitación, la interacción docente-estudiante y el uso de recursos educativos); factores lingüísticos (tales como la pronunciación, el bilingüismo y las dificultades relacionadas con la comprensión de contenidos en distintas lenguas); y factores afectivos y sociales (como el apoyo, la integración al grupo y las confusiones derivadas del contacto entre lenguas). Esta diversidad de percepciones subraya la necesidad de propuestas pedagógicas que respondan a contextos multilingües y culturalmente complejos.

Con respecto a la Facilitación se entiende cómo ciertos aspectos o recursos ayudaron a los participantes a aprender o desenvolverse mejor en el tema o actividad estudiada. Por ejemplo, materiales adecuados o un ambiente favorable facilitaron el proceso de aprendizaje del idioma inglés dentro del aula y las herramientas que tuvieron a lo largo del proceso para adquirir y procesar el conocimiento teniendo en cuenta que muchos no están expuestos a la lengua creole.

Ahora bien, la interacción se refiere a la comunicación y colaboración entre los participantes, docentes y otros agentes involucrados dentro y fuera del aula. Es importante destacar que una buena interacción puede mejorar el aprendizaje y la motivación, generando ambientes más dinámicos y participativos. Varios participantes manifestaron confusión, experimentaron dudas o malentendidos respecto a ciertos conceptos, instrucciones o procedimientos o formas de llevar a cabo ciertas directrices lo que pudo afectar su rendimiento o percepción durante el proceso.

Otro aspecto importante mencionado por los estudiantes encuestados fue la influencia. En este aspecto influyeron decisiones, actitudes o comportamientos de los participantes durante el proceso de investigación como lo son las opiniones, percepciones y pensamientos acerca del aprendizaje del creole en el aula de clase. Como parte importante de todo proceso educativo y de aprendizaje, se encuentran los recursos como lo pueden ser: el apoyo docente, apoyo tecnológico, textos, videos, entre otros los cuales facilitaron el proceso, acompañado del apoyo recibido a lo largo de este proceso, esto permite dimensionar el respaldo recibido ya sea de parte de sus docentes, familiares, compañeros de clase al intentar superar las dificultades o generar esa

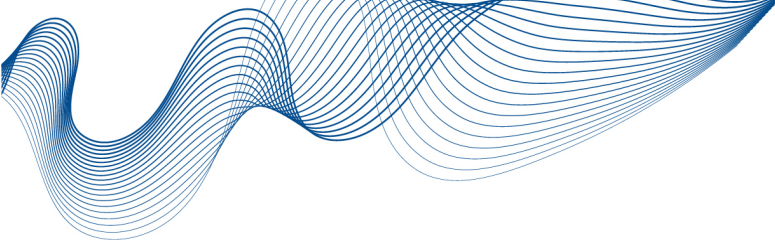


motivación al afrontar dificultades en el proceso de aprendizaje ya sea durante trabajos en grupo, personal o tener que enfrentarse a un nuevo idioma haciendo uso de la información.

Los participantes se toparon con varios obstáculos y retos, como obstáculos lingüísticos, escasez de recursos o desorientación general, que impactaron de manera adversa en su avance y entendimiento durante el proceso de aprendizaje. Respecto a la integración, se refiere al nivel al que los integrantes lograron integrarse o sentirse parte del grupo, la comunidad o el ambiente de estudio, factor que impacta directamente en su motivación y desempeño académico. En cambio, la pronunciación está vinculada con cómo los participantes expresan los sonidos del idioma, lo que, de acuerdo con los resultados, podría indicar diferentes grados de fluidez, confianza o problemas particulares en el aprendizaje del idioma.

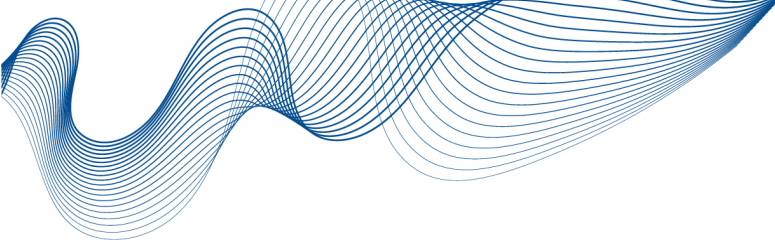
Si bien el creole es una lengua a la que muchas veces están expuestos por diferentes razones ya sea que uno de sus padres o alguien en su núcleo familiar o social lo habla, pero desde su estructura gramatical y de pronunciación hasta la integración de la misma es complicada de entender y poner en práctica.

Esto indica que, para mejorar el proceso de aprendizaje, es fundamental crear ambientes educativos que promuevan y faciliten la interacción, el acompañamiento y una enseñanza que sea significativa. Asimismo, es clave ofrecer recursos que sean pertinentes además de estrategias didácticas que minimicen la confusión y las dificultades propias del aprendizaje de una lengua extranjera. Adicionalmente, es importante considerar como el bilingüismo y la pronunciación generan impacto en la confianza y el desempeño lingüístico de los estudiantes.



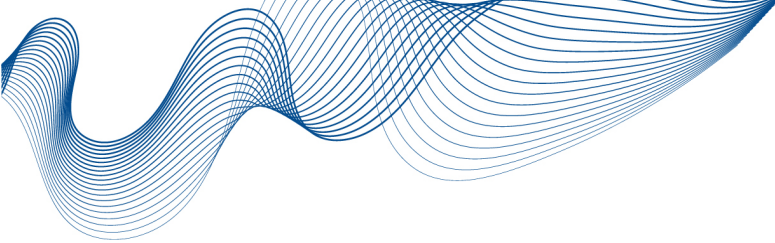
Continuado con lo expuesto, el apoyo emerge como un factor que surge dentro del análisis de los estudiantes; este aspecto sugiere que el acompañamiento durante el proceso de enseñanza-aprendizaje a los estudiantes no debe centrarse solo en el aula, sino que debe extenderse a un respaldo institucional más amplio. Los estudiantes manifiestan una percepción de falta de apoyo, lo cual indica la necesidad de que el Estado y el gobierno nacional diseñen e implementen políticas lingüísticas que respondan a las particularidades culturales y lingüísticas de comunidades como la raizal en San Andrés Isla donde se evidencie el equilibrio en la enseñanza de las lenguas oficiales como lo son el español y el inglés, pero al mismo tiempo promocionando la lengua creole de diversas maneras como por ejemplo el diccionario creole o la biblia, además de cursos en las diferentes instituciones educativas técnicas profesionales como el INFOTEP o el SENA, también mediante anuncios en beneficio de promover el turismo a nivel nacional e internacional.

La lengua representativa de San Andrés conocida como creole, juega un papel importante en la identidad cultural de la comunidad raizal. Sin embargo, su presencia en el ámbito educativo presenta desafíos significativos. Investigaciones recientes como Hassan Basarally (2009) mediante el cual Su estudio destaca que las actitudes negativas hacia el creole y la falta de competencia en la lengua materna (creole) afectan el aprendizaje eficaz del inglés. Al enseñar inglés en entornos donde el creole es dominante, se aplica un modelo monolingüe que no reconoce la naturaleza bidialectal de los estudiantes, creando así dificultades para la adquisición del inglés



han evidenciado que el uso indistinto de creole inglés en las aulas puede interferir en el aprendizaje efectivo del inglés, especialmente cuando los estudiantes carecen de una base sólida en su lengua materna. Además, la implementación de políticas educativas que no integran adecuadamente el creole puede contribuir a su desplazamiento y eventual pérdida, afectando la transmisión de generación en generación de esta lengua. Por lo tanto, es importante desarrollar estrategias pedagógicas que reconozcan y valoren la lengua materna creole como lengua de instrucción, promoviendo un enfoque intercultural bilingüe que fortalezca tanto el aprendizaje del inglés como la preservación del creole en el contexto educativo en la Isla de San Andrés. Villar Bernard Y.E. (2017) indica que algunas de las estrategias que ayuden a resaltar la lengua materna creole encontramos la facilitación de la lengua creole como herramienta de aprendizaje en los niveles básicos para ayudar a comprender los conceptos. Formar a docentes en pedagogía crítica con una mirada distinta al contexto real de sus estudiantes para que adapten sus clases a las experiencias donde la lengua y la cultura del estudiante son diferentes al inglés extranjero.

De acuerdo con los instrumentos de recolección de datos (**Encuesta a docentes**), Docentes 3 y 5 consideran que tienen un nivel de manejo de la lengua creole avanzado. Mientras que Docentes 2, 4 y 6, consideran que su nivel de creole es nativo. Con base a esta información y respuestas generadas se evidencia que la mayoría de los docentes del área de inglés de la institución educativa está en condiciones o se siente con las destrezas suficientes para poder impartir y entrelazar el conocimiento de la lengua creole junto con el inglés y el español para poder generar un mayor impacto sobre el aprendizaje del idioma inglés y el impacto del creole con sus características sobre la población estudiantil. A su vez que varios de ellos consideran a la



pregunta: ¿Cómo considera que el hecho de que el creole sea la lengua nativa de los estudiantes influye en su aprendizaje del inglés? La mayoría de las respuestas fueron positivas de parte de D4, D5 y D6, mientras que D2 manifiesta que el Creole si influye en el aprendizaje de los estudiantes y D3 muestra algo de duda o incertidumbre ya que manifiesta que podría influir. A la pregunta: ¿Qué tan preparados considera que están los materiales de enseñanza disponibles para un contexto bilingüe como el de San Andrés? La mayoría de los docentes respondieron que los materiales de una u otra forma están preparados o en condiciones para enseñar en un contexto bilingüe como lo es la Isla de San Andrés. Estos fueron D2, D4 y D6, mientras que D3 considera que esta muy preparada y D5 no siente que el material didáctico esté en condiciones de ofrecer la información necesaria para el contexto bilingüe.

Competencia lingüística de los docentes en creole:

Docentes 2, 4 y 6 se consideran hablantes nativos de creole.

Docentes 3 y 5 afirman tener un nivel avanzado.

Análisis:

Este hecho señala que la mayor parte de los docentes del área de inglés poseen un dominio avanzado del idioma creole, lo que constituye una fortaleza considerable en un entorno trilingüe. De acuerdo con Cummins (2000), el manejo del idioma nativo por el profesor promueve la interdependencia lingüística y facilita transferencias positivas en el aprendizaje de un segundo o tercer idioma. Además, esta competencia los coloca en las condiciones perfectas

para desempeñar un papel de mediadores interculturales, fomentando técnicas que fusionen de manera articulada el creole, el inglés y el español.

Otro hallazgo importante fue: Las percepciones de los docentes sobre el aprendizaje del inglés.

- D4, D5 y D6 dieron respuestas positivas.
- D2 afirma que el creole influye (sin calificarlo como positivo o negativo).
- D3 manifiesta incertidumbre.

La mayor parte de los profesores admite un impacto considerable del creole en el aprendizaje del inglés, lo que concuerda con investigaciones sobre transferencia lingüística en entornos multilingües (Hornberger, 2003). Esto demuestra que los maestros están informados sobre cómo el idioma nativo puede influir en el proceso de aprendizaje, ya sea favoreciendo o complicando ciertos elementos como la pronunciación, las estructuras de las frases o el vocabulario. El interrogante planteado por D3 podría indicar la necesidad de una mayor capacitación en sociolingüística educativa o en tácticas de instrucción multilingüe.

Percepción sobre la preparación de materiales didácticos

Hallazgo:

D2, D4 y D6 consideran que los materiales están en condiciones aceptables.

D3 opina que están muy bien preparados.

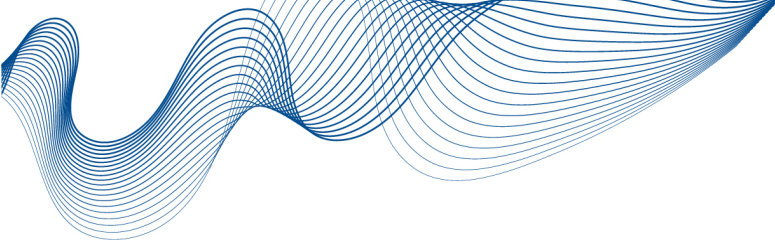


D5 considera que no son adecuados para el contexto bilingüe.

Aquí se puede evidenciar una división de percepciones y opiniones de los profesores respecto a la calidad e idoneidad de los materiales educativos. A pesar de que la mayoría considera que los recursos pueden ser útiles en un entorno bilingüe, el punto de vista de D5 muestra una inquietud legítima: los recursos educativos existentes a menudo están diseñados para entornos monolingües hispanohablantes, sin incorporar el creole como idioma de referencia ni explotar su capacidad pedagógica.

Esta observación señala un desafío estructural: la ausencia de recursos genuinamente contextualizados que representen la realidad lingüística y cultural del archipiélago, algo que se encuentra registrado en estudios de Patiño Roselli (2005) y Howard (2010).

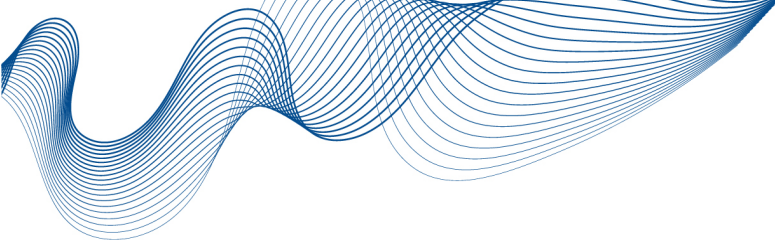
Con base a estas respuestas se puede evidenciar que la falta de diseño, capacitación e implementación de materiales que ayuden a desarrollar los conocimientos en el contexto bilingüe en el Archipiélago genera cierta incertidumbre sobre los docentes. El contexto sociolingüístico de San Andrés Isla se caracteriza por un modelo de trilingüismo funcional, en el que coexisten el creole como lengua materna, el español como lengua nacional, y el inglés como lengua extranjera o de herencia. Esta condición lingüística coloca a la isla en una posición única dentro del panorama educativo colombiano, ya que permite implementar enfoques pedagógicos interculturales y multilingües que tienen un impacto directo en la formación de estudiantes y docentes, fortaleciendo la identidad cultural y las competencias comunicativas en un mundo globalizado.



De acuerdo con Grosjean (2010), el trilingüismo implica no solo el conocimiento de tres lenguas, sino también el uso diferenciado de estas en contextos específicos. En San Andrés, esta distribución funcional se observa en el uso del creole en el ámbito familiar y comunitario, el español en lo institucional y el inglés en lo académico o turístico.

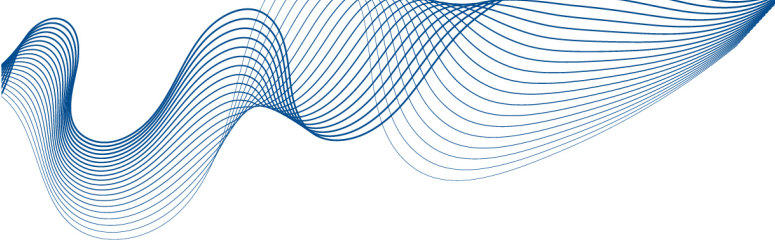
A la pregunta problema de esta investigación, ¿Cuáles son las implicaciones y retos presentes en el aprendizaje de una lengua extranjera en una comunidad con lengua nativa creole en un colegio Público en San Andrés Isla? Se puede concluir que el aprendizaje de una lengua extranjera en una comunidad con lengua nativa creole, como es el caso del colegio público en San Andrés Isla, implica una serie de retos pedagógicos, lingüísticos y socioculturales. Entre estos se destacan: la necesidad de materiales didácticos contextualizados, la capacitación docente en enfoques multilingües, y la inclusión efectiva del creole como recurso pedagógico legítimo. Además, se evidencian tensiones relacionadas con la distribución funcional de las lenguas y con la percepción del inglés como una lengua de prestigio, lo que puede generar barreras afectivas o inseguridad lingüística en algunos estudiantes. Estos factores revelan que enseñar y aprender en contextos trilingües requiere no solo adaptaciones metodológicas, sino también un compromiso institucional con la justicia sociolingüística y el reconocimiento de la identidad lingüística de la comunidad y más aún en el contexto descrito y estudiado a lo largo de este proceso de investigación.

El Multilingüismo o convergencia entre varios idiomas como los son: español, inglés y creole en el caso de San Andrés, constituye una riqueza comunicativa y cultural significativa. Esta situación se manifiesta a través de fenómenos como la transferencia lingüística, la cual



puede ser positiva cuando el conocimiento de una lengua favorece el aprendizaje o el uso de otra, por ejemplo, al aprovechar similitudes léxicas o estructuras gramaticales compartidas entre el creole e inglés. Sin embargo, también pueden presentarse casos de interferencia lingüística, que ocurren cuando las diferencias estructurales entre las lenguas provocan errores en la producción oral o escrita, especialmente en contextos académicos (Stroková, 2014). El reconocimiento de esta realidad trilingüe permite diseñar estrategias pedagógicas que no solo mitiguen las interferencias negativas, sino que potencien las transferencias positivas, generando así un impacto favorable en el desarrollo lingüístico, cognitivo y cultural de los estudiantes; al mismo tiempo puede generar confusión entre los aprendices como lo demuestran los resultados de las encuestas realizadas a la población estudiante donde se llevó a cabo.

Otro reto importante son los recursos y apoyo, además de las dificultades y la integración. Si observamos las respuestas y los aspectos más comunes vemos como están entrelazadas los diferentes conceptos lingüísticos y datos recolectados los cuales generan conexiones de las cuales pueden surgir soluciones a estos factores mencionados. La falta y escasez de materiales y formación docente incide en el aprendizaje y enseñanza docente. Estas deben ser adaptadas al contexto trilingüe de la sociedad sanandresana (creole, español, inglés). Al mismo tiempo capacitaciones, ya que en muchas ocasiones los docentes no están capacitados para la enseñanza en contextos multilingües o desconocen la riqueza de la lengua creole e integrarla dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

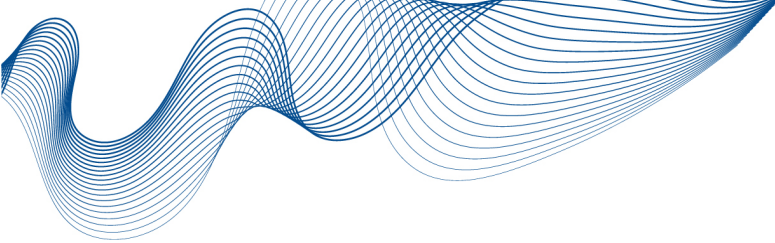


CONCLUSIONES

En resumen, este proyecto de investigación permitió comprender en profundidad las implicaciones y los retos presentes en el aprendizaje de una lengua extranjera en una comunidad con lengua nativa creole en un colegio público en San Andrés Isla, identificando los principales desafíos, retos e implicaciones lo cual aportó una perspectiva significativa no solo para la comunidad educativa local, sino también para el ámbito educativo nacional, al visibilizar las particularidades de contextos multilingües.

A lo largo de este proceso se identificaron hallazgos significativos, entre ellos, la ausencia de políticas educativas claras y contextualizadas que respondan a la realidad lingüística de la isla, donde existen el español, el inglés y el creole. Esta falta de lineamientos concretos dificulta la implementación de estrategias pedagógicas efectivas para enfrentar los retos propios de un contexto multilingüe. El estado colombiano ha implementado y desarrollado diversos programas como el Plan Nacional de Bilingüismo (2004-2019), Colombia Bilingüe (2014-2018), y el más reciente “Colombia Very Well” (2015-2025), estos han centrado esfuerzos en la promoción del inglés como lengua extranjera, bajo una sola perspectiva del bilingüismo (español- inglés), sin considerar o tener en cuenta a primera mano esa diversidad de lenguas nativas que se tiene en todo el territorio colombiano.

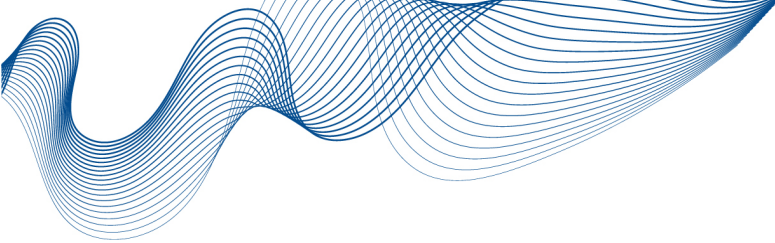
Esta perspectiva desconoce la realidad sociolingüística diversa del país, especialmente la existencia y vitalidad de lenguas nativas y criollas como el creole en San Andrés. Como señala Guerrero (2018), esta visión responde a una lógica de globalización que impone modelos



lingüísticos homogéneos, producidos desde los países del “centro” y replicados en los contextos periféricos sin considerar las condiciones locales. Esta imposición ha generado desorientación en los procesos educativos, al exigir la implementación de políticas y prácticas que no se ajustan a la realidad multilingüe del país. Al privilegiar el inglés como vehículo exclusivo de desarrollo y acceso al mundo globalizado, se refuerzan jerarquías lingüísticas que marginan los saberes, las lenguas y las identidades de comunidades como la raizal, limitando así la posibilidad de una educación verdaderamente intercultural y situada.

Estas son realidades lingüísticas propias de comunidades étnicas como la raizal, que requieren la construcción e implementación de un currículo diferenciado, en el cual la inclusión del creole sea significativa, efectiva y no meramente simbólica. No se trata de hacer una mención superficial de la lengua, sino de integrarla de manera estructural y pedagógica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, reconociendo su valor cultural, lingüístico y cognitivo. Para ello, es fundamental contar con materiales didácticos adecuados que reflejen la realidad trilingüe de la isla creole, español e inglés, permitiendo un enfoque interlingüístico e intercultural.

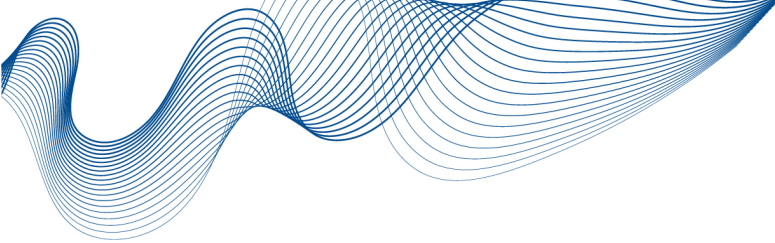
En este sentido, el enfoque del translingüismo ofrece una vía para que los estudiantes puedan movilizar todo su repertorio lingüístico de forma flexible y estratégica, favoreciendo así la comprensión de contenidos y el desarrollo de competencias comunicativas auténticas. De igual manera, la intercomprensión entre lenguas relacionadas como el creole y el inglés permite aprovechar las convergencias léxicas y estructurales para facilitar la transferencia lingüística positiva y fortalecer la conciencia metalingüística. Ambos enfoques promueven una educación



inclusiva y situada, alineada con las necesidades reales de los estudiantes raizales y con una perspectiva de justicia sociolingüística.

Esta perspectiva del reconocimiento principal del bilingüismo causa un desconocimiento del multilingüismo presente en los territorios como San Andrés, donde la lengua creole no solo representa un medio de comunicación, sino un aspecto esencial de identidad y cohesión cultural. La falta de inclusión o reconocimiento del creole en el currículo de las instituciones educativas oficiales, así como la escasa formación docente en prácticas pedagógicas relacionadas con la interculturalidad y multilingüismo, impide que se aproveche al máximo como herramienta para facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera y al mismo tiempo fortalecer la identidad de los estudiantes. Además, es importante mencionar que existen leyes como la ley 1381 de 2010 (Ley de Lenguas Nativas) y la Ley General de Educación (Ley 15 de 1994) las cuales reconocen los derechos lingüísticos de los pueblos étnicos y promueven una educación acorde con su contexto sociocultural, en la práctica su aplicación ha sido bastante limitada, especialmente en la formación y recursos didácticos disponibles en las aulas.

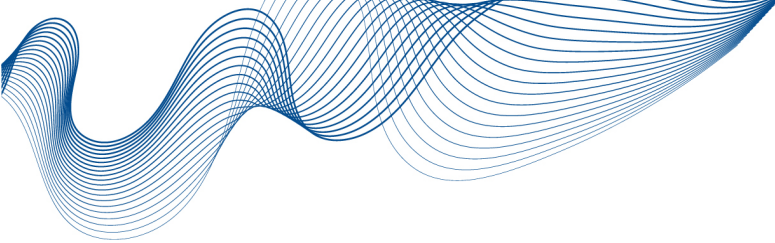
Aunque existen marcos normativos y políticas educativas que reconocen los derechos lingüísticos de los pueblos étnicos y promueven una educación acorde con su contexto sociocultural, en la práctica su aplicación ha sido bastante limitada, especialmente en lo que respecta a la formación docente y a la disponibilidad de recursos didácticos en las aulas. Como señala Mimó (1997), la educación intercultural bilingüe en muchos países latinoamericanos se ha desarrollado de forma desigual, y con frecuencia ha quedado reducida a intervenciones puntuales, sin una base curricular sólida ni continuidad en los procesos formativos. En el caso de



comunidades como la raizal en San Andrés, esta situación se traduce en una débil presencia del creole en las prácticas pedagógicas, a pesar de su relevancia cultural y lingüística. Para revertir esta realidad, es necesario avanzar hacia una integración curricular genuina del creole, articulada con el español y el inglés, y sustentada en enfoques como el translingüismo y la intercomprensión. Estos enfoques permiten no solo el reconocimiento de la pluralidad lingüística, sino también la generación de prácticas educativas inclusivas, que aprovechen el repertorio lingüístico completo del estudiantado y promuevan un aprendizaje más significativo y contextualizado.

Esta desconexión entre el aspecto normativo y la implementación real en los territorios deja una gran ruptura en el sistema estructural del sistema educativo colombiano con las comunidades multiculturales (indígenas, raizales). Superar estas barreras requieren de un avance hacia políticas más inclusivas y diferenciales, donde se reconozca formalmente el creole como lengua de instrucción y puente para el aprendizaje de una segunda lengua, integrando contenidos educativos, capacitación docente contextualizada y participación de la comunidad raizal en la construcción de propuestas curriculares.

Este trabajo no solo aporta al reconocimiento del proceso investigativo en torno al contexto lingüístico y educativo de San Andrés, sino que también tiene como propósito identificar y proponer estrategias pedagógicas concretas, tales como el diseño de materiales didácticos contextualizados, la inclusión del creole en las actividades de aula, y la implementación de enfoques multilingües como el translingüismo y la intercomprensión. Estas herramientas buscan responder de manera práctica y pertinente a las necesidades de los docentes



y estudiantes, generando un impacto positivo y duradero en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes contextos educativos de la isla de San Andrés.

REFERENCIAS

AdminIcfes. *Análisis de Datos - ICFES*. ICFES. <https://www.icfes.gov.co/analisis-de-datos/>

Ahedo, M. (2021). Una socióloga histórica de la cuestión indígena en Hispanoamérica. El papel del orden cultural-interpretativo. <https://www.redalyc.org/journal/4964/496466925003/>

Ardila, A. & Ramos, E. (2007) Bilingualism and cognition: the good, the bad and the ugly of bilingualism. En A. Ardila & E. Ramos (Eds.), *Speech and language disorders in bilinguals* (pp. 213-234). New York: Nova Science Publishers. Disponible en: [Redalyc.Ventajas y desventajas del bilingüismo](https://www.redalyc.org/journal/4964/496466925003/)

Arias, L. B. (2015). Influencia cultural en la motivación para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 8(2), 341-371. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058729007.pdf>

Ariza, B. A. (2023). Territorio y otredad: de comunidades indígenas a comunidades negras, afrodescendientes, raizales y palenqueras. Disponible en: <https://hdl.handle.net/10901/27257>

Arrieta, E. (2020, 30 noviembre). *Método inductivo y deductivo: qué es, diferencias y ejemplos*. Diferenciador. <https://www.diferenciador.com/diferencia-entre-metodo-inductivo-y-deductivo/>

Artunduaga, L. A. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana De Educación*, 13, 35–45.

<https://doi.org/10.35362/rie1301136>

Belalcázar Nava, P., González-Arratia López-Fuentes, N. I., Gurrola Peña, G. M., & Moysén Chimal, A. (2013). Investigación cualitativa. Disponible en:

<https://hdl.handle.net/20.500.12799/4641>

Beltran. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. Oct. 12. 91-8. Vol. 6

Núm. 4: Nuevos ambientes de aprendizaje. Disponible en:

<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/227>

Beres, A. M. (2015). «An overview of translanguaging: 20 years of “giving voice to those who do not speak”, *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, (1)1, 103-118.

Disponible en: [Dialnet-Translinguismo-7202798 \(3\).pdf](#)

Bingham, A. J. (2023). From data management to actionable findings: A five-phase process of qualitative data analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 22.

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/16094069231183620>

Bickerton, D. (1975). *Dynamics of a creole system*. Cambridge University Press.

<https://books.google.de/books?id=OCJHPwAACAAJ>

Bolívar. C., Peñaranda, O., Monsalvo, L., y Acosta, O. (2022). De la colonialidad lingüística a las luchas por el reconocimiento de las lenguas minoritarias. *Revista de Ciencias*

Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico. pp:450-463. Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8299245.pdf>

Cárdenas, R., & Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en

Colombia: un balance intermedio. *Educación y Educadores*, 17(1), 51-67. Disponible en:

<http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v17n1/v17n1a03.pdf>

Chaves, C. (2002). La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica. *Revista Electrónica*

Educare. 177-186. 10.15359/ree.2002-3.13. Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/334476446_La_ensenanza_de_las_lenguas_indigenas_en_Costa_Rica

Consejo de Europa; Instituto Cervantes. (junio 2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (1.ª ed. en español). Centro Virtual

Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Decreto n° 804: Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos

(Diario Oficial n° 41.853). Ministerio de Educación Nacional. (1995, 18 de mayo).

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (S.F.). Departamento de

Archipiélago de San Andrés. *Departamento de Archipiélago de San Andrés*.

https://sitios.dane.gov.co/cnpv/app/views/informacion/perfiles/88_infografia.pdf

Departamento Nacional de Planeación. (S.F.). Guía de Caracterización de ciudadanos, usuarios y grupos de interés. Tomado de:

<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Programa%20Nacional%20del%20Servicio%20al%20Ciudadano/Guia%20de%20Caracterización%20de%20Ciudadanos.pdf>

Díaz, R. E. (2020). El enfoque diferencial étnico-racial para personas, colectivos, comunidades y pueblos negros afrocolombianos raizales y palenqueros. Reflexiones para la práctica. Trabajo social, 22(1), 33-63. Disponible en: <https://doi.org/10.15446/ts.v22n1.78887>

Educación multilingüe: una necesidad para transformar la educación. (17 de febrero, 2023). Colombia Aprende. <https://colombiaaprende.edu.co/agenda/actualidad/educacion-multilingue-una-necesidad-para-transformar-la-educacion>

Fabbri, M. (1998). Las técnicas de investigación: la observación. Disponible en: humyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/solefabril.htm.

Fandiño-Parra, Y. J., Bermúdez-Jiménez, J. R., & Lugo-Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo: Colombia Bilingüe. Educación y educadores, 15(3), 363-381. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942012000300002&script=sci_arttext

Forbes Pacheco, E. (2019) Contacto de lenguas en San Andrés isla: préstamos léxicos y cambio de códigos. Disponible en: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/76025>

García León, J. (2014). Una visión global de las lenguas criollas: perspectivas y retos de la criollística. Folios, (39). <https://doi.org/10.17227/01234870.39folios51.64>

García, O. (2009). Education, «Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century». En T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohant y M. Panda; Social Justice in Multilingual Education (pp. 140-158). Bristol: Multilingual Matters. Disponible en: [\(PDF\)](#)

[Translingüismo: revisión de la literatura y aplicación didáctica para la enseñanza de ELE y ELE2](#)

Gavira, S. A., & Osuna, J. B. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.

<https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>

Genesee, F. (1994). Integrating language and content: Lessons from immersion. Center for Research on Education, Diversity & Excellence. Disponible en: [INTEGRACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN COLOMBIA MEDIANTE EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS](#)

Gómez, C. (2023). Educación y multilingüismo en la escuela: estudio sobre el uso de lenguas en las aulas de San Andrés Isla. Universidad Nacional de Colombia. Disponible en:

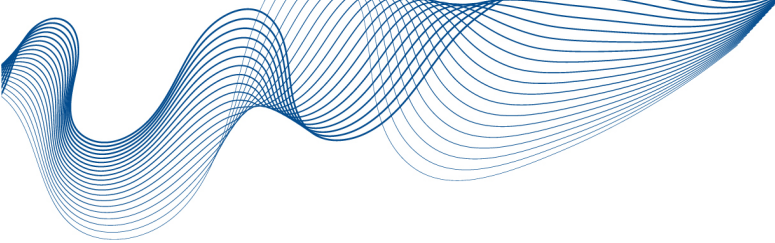
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/85457>

Gordon Britton, R. A. (2013). Influencia del Creole en la Adquisición del Inglés. In J. A. Duque Hernandez & Universidad Pontificia Bolivariana, *Licenciatura En Educación Básica Con Énfasis En Humanidades E Idioma Extranjero*.

<https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/2290/Influencia%20del%20Creole%20en%20la%20Adquisici%C3%B3n%20del%20Ingl%C3%A9s.pdf>

Gordon Britton, R. A. (2023). Influencia del Creole en la adquisición del inglés en estudiantes de primaria en San Andrés Isla [Tesis de licenciatura, Universidad Pontificia Bolivariana].

Disponible en:



<https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/2290/Influencia%20del%20Creole%20en%20la%20Adquisici%C3%B3n%20del%20Ingl%C3%A9s.pdf>

Grasso, L. (2006). Encuestas: elementos para su diseño y análisis. Editorial Brujas. Disponible en:

https://www.academia.edu/download/55006912/Metodologias_Grasso_Livio_Encuestas

Groves, R. M., Fowler, F. J., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E., & Tourangeau, R. (2004). Survey methodology. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.

Gutierrez, E. L. (2019). Diversidad biocultural, agricultura raizal y soberanía alimentaria en San Andrés y Providencia (Colombia). *Tabula Rasa*, (32), 195-225. Disponible en:

<https://doi.org/10.25058/20112742.n32.13>

Grosjean, F. (2010). Bilingual: Life and reality. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674056459>

Hawkins, E., Morelos, L. M., Francis, G. O., Archbold, M. F., NOLA JAMES THYME,

NORMA GORDON NELSON, & VINICIO TRIANA JAMES. (2021). *PLAN TERRITORIAL DE FORMACIÓN DOCENTES y DIRECTIVOS DOCENTES 2020 - 2023*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-319469_San_Andres_y_Providencia_PTFD_2023.pdf

Hickey, R. (2010). The Handbook of Language Contact. En *Wiley eBooks*.

<https://doi.org/10.1002/9781444318159>

INFOTEP. (2024). Fortalecimiento de la formación en idiomas con cursos de inglés y creole básicos [Boletín]. Instituto de Formación Técnica Profesional de San Andrés y Providencia. Disponible en: <https://infotepsai.edu.co/comunicaciones/boletin/boletines-2024/4079-boletin-no-021-2024-infotep-fortalece-la-formacion-en-idiommas-con-cursos-de-ingles-y-creole-basicos/file>

Islas, A., & García, L. (2015). GÉNERO Y POLÍTICAS CULTURALES EN LA COMUNIDAD RAIZAL DE SAN. CRISIS, DIÁLOGOS Y DESAFÍOS EN EL GRAN CARIBE XII Seminario Internacional de Estudios del Caribe.

Jiménez Chaves, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 141-150. Disponible en: http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2226-40002012000100009&lng=en&tlng=es.

La guía de Geografía. (s.f.). *Islas San Andrés y Providencia*.
<https://geografia.laguia2000.com/geografia-regional/america/islas-san-andres-y-providencia>

Lanuez, M. y Fernández, E. (2014). Metodología de la Investigación Educativa. (CD ROM). IPLAC, La Habana, Cuba.

Larrinaga, O., & Rodriguez, L. (2007). EL ESTUDIO DE CASOS COMO METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN ECONOMÍA DE LA EMPRESA Y

DIRECCIÓN ESTRATÉGICA. Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2517663.pdf>

Ley 1381 de 2010. República de Colombia. Congreso de la República de Colombia. Tomado

de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=38741>

Ley 1651 de 2013. Congreso de la República. Disponible en:

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=53770>

López, L. E. (1996). No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación. Interculturalidad y educación en los Andes y la Amazonia. Cuzco: Centro Bartolomé de las Casas. Disponible en: rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a03.pdf

Macedo, B. (2023). Una mirada sobre la educación inclusiva. UNESCO. Tomado de:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385847/PDF/385847spa.pdf.multi>

Mimó, O. R. I. (1997). Declaración Universal de Derechos Lingüísticos. rieoei.org.

<https://doi.org/10.35362/rie1301146>

McNeil F, A. & Malaver R, Rodrigo. (2010). Lenguaje, argumentación y construcción de identidad. Folios, (31), 123-132. Disponible en:

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702010000100009&lng=en&tlng=es.](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702010000100009&lng=en&tlng=es)

Mei, A. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de Inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. Revista Educación y Pedagogía, 2, (51), 11-23. Disponible en: [Dialnet-ElAprendizajeDelIdiomaInglesComoLenguaExtranjera-6119355.pdf](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6119355)

Ministerio de Cultural (MinCultura). la ley 1185 de 2008. Ley General de Cultura (modificación). Tomado de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=29324>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (febrero 8 de 1994). Ley General de Educación: Ley 115 de febrero 8 de 1994. Congreso de la República de Colombia. Tomado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (noviembre, 2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad. Tomado de: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. Programa Nacional de Bilingüismo - Colombia 2004 – 2019. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf

Ministerio de Educación Nacional. Programa Nacional de inglés - Colombia, Very Well! 2015 – 2025. Tomado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf

Mejía M, A. (21 febrero, 2024). Día Nacional de Lenguas Nativas: en Colombia se hablan 65 lenguas indígenas. Radio Nacional de Colombia. Tomado de:

<https://www.radionacional.co/cultura/tradiciones/dia-internacional-de-la-lengua-materna-y-dia-nacional-de-lenguas-nativas>

Monsalve, D. (2022) Narrativas hipermediales de comunidad raizal: una construcción de ambiente de aprendizaje afectivo y accesible (Bachelor's thesis). Disponible en:

<http://hdl.handle.net/11349/30700>

Moya, D. S. (2014). La situación sociolingüística de la lengua creole de San Andrés Isla: el caso de San Luis. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(1), 55–66. Disponible

en: <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.1.a05>

Mufwene, S. S. (2001). *The Ecology of Language Evolution*.

<https://doi.org/10.1017/cbo9780511612862>

Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en Investigación cualitativa. *RUC*, 101-116.

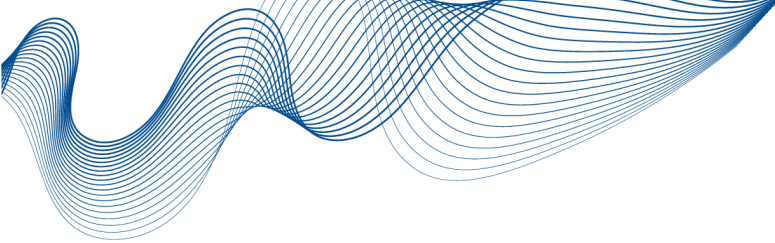
<http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8533/1/CC-02art8ocr.pdf>

Narvaez, M. (2023, 19 junio). *Método deductivo: Qué es y cuál es su importancia*. QuestionPro.

<https://www.questionpro.com/blog/es/metodo-deductivo/>

Nieto, C. H. G. (2018). Problematizing ELT education in Colombia: Contradictions and possibilities. *ELT local research agendas I*, 121-132. Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/330723758_Problematizing_ELT_education_in_Colombia_Contradictions_and_possibilities_Globalization_and_the_emergence_of_emnicipatory_discourses



Organización Internacional del Trabajo. (1989, 27 de junio). *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (Convenio núm. 169)*. Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo. Entrada en vigor: 5 de septiembre de 1991.

<https://www.refworld.org/es/leg/trat/oit/1989/es/19728>

Orrego, & Díaz, M. (2010). Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés y francés. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 15(24), 105-142. Disponible en:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322010000100005&lng=en&tlng=es.

Patiño Roselli, M. C. (2005). *Lenguas en contacto: bilingüismo y diglosia en San Andrés Isla*. Universidad Nacional de Colombia.

<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/74225>

Paricio Tato, M.S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 21: 215-226. Tomado de:

https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/30491/Paricio_CompetenciaInterculturalLE.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Peralta, W. M. (2016). Estrategias de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista vinculando.*, 14(1). Disponible en: [https://vinculando.org/educacion/estrategias-](https://vinculando.org/educacion/estrategias-ensenanza-aprendizaje-del-ingles-lengua-extranjera.html)

[ensenanza-aprendizaje-del-ingles-lengua-extranjera.html](https://vinculando.org/educacion/estrategias-ensenanza-aprendizaje-del-ingles-lengua-extranjera.html)

Pérez, A. C. (2022). La integración de saberes lingüísticos y de saberes disciplinares: etnografía del plurilingüismo en una escuela secundaria pública Bachiller en Lenguas de la ciudad Córdoba. Disponible en : <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/546284>

Pinzón, M. M. L., & Vélez, M. A. (2021). Enseñanza-aprendizaje del inglés bajo las políticas del Ministerio de Educación en Colombia: voces desde el aula de clase efl. Revista Boletín Redipe, 10(12), 200-215. Disponible en: <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i12.1580>

Posada, R. (2019). Adaptación del programa de educación global del Ministerio de Educación de la Provincia Canadiense de Columbia Británica y sus efectos en el aprendizaje inglés como lengua extranjera en los estudiantes del grado 11° del Colegio Canadiense de Medellín. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.11912/4930>.

Quezada Narvaéz, C. (2011). LA POPULARIDAD DEL INGLÉS EN EL SIGLO XXI [Journal-article]. *Nº5 Marzo 2011*, 237–250.
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/7313478.pdf>

Quintana, E. G. (2008). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3189672>

Quitíán-Bernal, S. P. (2016). Del lenguaje hacia la pedagogía de la lengua en la formación del sujeto social. *Enunciación*, 21(1), 10–13. Disponible en:
<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a00>

Ramírez, J. J., & Pereira, S. I. (2006). Adaptación de un instrumento para evaluar el conocimiento de estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios venezolanos al leer textos académicos en inglés. *Laurus*, 12(Ext), 148-169. Disponible en :

<https://www.redalyc.org/pdf/761/76109909.pdf>

Ramírez-Cruz, H. (2017). *Ethnolinguistic Vitality in a Creole Ecology: San Andrés and Providencia* (Tesis doctoral, University of Pittsburgh, Estados Unidos). Disponible en:

[Ethnolinguistic Vitality in a Creole Ecology: San Andrés and Providencia - D-Scholarship@Pitt](#)

Reales, D. P., Sierra, S. J. C., & Matos, L. M. M. (2020b). *Métodos de investigación cualitativa. Fundamentos y aplicaciones*. <https://doi.org/10.21676/9789587463033>

Revista Enfoque. (2024, 20 de octubre). Qué idioma hablan en San Andrés, Colombia y su rica historia. Disponible en: <https://www.revistaenfoque.com.co/lifestyle/que-idioma-hablan-en-san-andres-colombia/>

Rodríguez, A. (2021). El papel del Creole en la enseñanza del inglés en San Andrés Isla. *Revista Colombiana de Lingüística Aplicada*, 9(1), 112-130.

<https://doi.org/10.3456/rcla.v9i1.3456>

Roessler, M. M. B. (2006). Enseñanza de lenguas indígenas y educación intercultural. Disponible en: <https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/36-37-43.pdf>

Rosselli, C. P. (1992). La criollística y las lenguas criollas de Colombia. *Thesavrvs*, 47(2), 233-264. Disponible en:

bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/id/eprint/732/1/TH_47_002_001_1.pdf

Rojas Curieux, M. A., & Rodríguez Romero, N. (2018). Territorio, identidad y resistencia en el archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. *Revista de Estudios Sociales*, (65), 88–99. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.09>

Ruiz, L. (2004). La importancia de los estilos de aprendizaje en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 27. Disponible en: <https://biblioteca.org.ar/libros/151622.pdf>

Sanabria, L. A., 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. <https://doi.org/10.18175/VyS10.1.2019.04>

Sánchez Jabba, A. (2019). Bilingüismo en Colombia. *Economía & Región*, 7(2), 65–89. Vol. 7 Núm. 2 (2013): *Economía & Región*. Disponible en: <https://revistas.utb.edu.co/economiaayregion/article/view/52>

Sánchez Martínez, D. V. (2022). Técnicas e instrumentos de recolección de datos en investigación. *TEPEXI Boletín Científico De La Escuela Superior Tepeji Del Río*, 9(17), 38–39. <https://doi.org/10.29057/estr.v9i17.7928>

Sanmiguel Ardila, R., Schoch, M., & Loaiza-Camacho, B. S. (2021). Retos oportunidades contemporáneos del kriol en el archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, Colombia. *Forma y Función*, 34(2). Disponible en: <https://doi.org/10.15446/fyf.v34n2.88613>

Sanmiguel Ardila, R. (2016). Contexto histórico-cultural y lingüístico del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina / Raquel Sanmiguel-Ardila. En Aleph (Manizales). Disponible en: <https://www.revistaaleph.com.co/contexto-historico-cultural-linguistico-san-andres-y-providencia/>

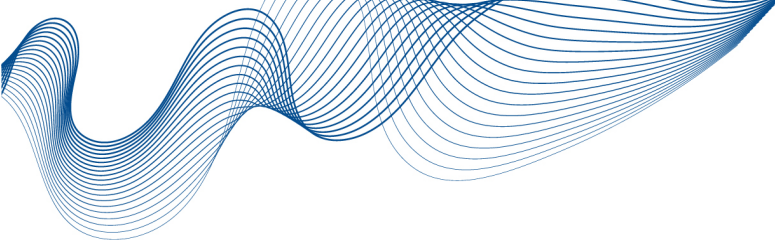
Stroková, M. (2014). El concepto de interferencia lingüística. *Philologia*, 24(2), 83-91. Disponible en: http://edu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Sucasti/Ustavy/Ustav_filologickyh_studii/Philologia/Philologia_2014-2/PhilologiaXXIV_2_Strokovia.pdf

Suárez, E. (2024, 25 septiembre). Método inductivo y deductivo: definición, características y ejemplos. *Experto Universitario*. <https://expertouniversitario.es/blog/metodo-inductivo-y-deductivo/>

Thomason, S. G., & Kaufman, T. (1988). *Language contact, creolization, and genetic linguistics*. University of California Press.

Timmermans, S., & Tavory, I. (2022). *Data analysis in qualitative research: Theorizing with abductive analysis*. University of Chicago Press. https://download.bibis.ir/Books/Data/2022/Data-Analysis-in-Qualitative-Research-Theorizing-with-Abductive-Analysis-by-Stefan-Timmermans_bibis.ir.pdf

UNESCO. (2021). *Educación en la lengua materna y desarrollo sostenible*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375702>



UNESCO. (2003). Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas. Grupo especial de expertos sobre las lenguas en peligro convocado por la UNESCO. Documento adoptado por la Reunión Internacional de Expertos sobre el programa de la UNESCO “Salvaguardia de las Lenguas en Peligro”. Disponible en: [Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas - UNESCO Biblioteca Digital](#)

Valencia, I. H. (2008). Identidades del caribe insular colombiano: otra mirada del caso isleño-raizal. *CS*, (2), 51-74. <https://doi.org/10.18046/recs.i2.411>

Valencia, Y. P. (2022). Los derechos étnicos en la Constitución Política colombiana de 1991: avances y desafíos en el contexto del conflicto armado. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 52(137), 461-488. <https://doi.org/10.18566/rfdcp.v52n137.a06>

Villar Bernard, Y. E. (2017). ¿Kriol o Inglés?: Una Dificultad Latente en el Aula Bilingüe de la Isla de San Andrés. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/62071UNAL>

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica, 75(96), 167-181. Disponible en: sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf

Weinreich, U. (1974). *Languages in contact: Findings and problems* (8th ed.). Mouton.



ANEXOS

Anexo A. [ENCUESTA PARA DOCENTES.xlsx](#)

Anexo B. [ENCUESTA PARA ESTUDIANTES.xlsx](#)

Anexo C. [OBSERVACION CLASE 10B ABRIL 9.docx](#)

Anexo D. [OBSERVACION CLASE 10C.docx](#)

Anexo E. [OBSERVACION CLASE 10D ABRIL 9.docx](#)

Anexo F. [OBSERVACION CLASE 10D JUEVES.docx](#)

Anexo G. [OBSERVACION CLASE 10D JUEVES.docx](#)

Anexo H. [OBSERVACION CLASE 10D JUEVES.docx](#)

Anexo I. [Atlas.ti.docx](#)

Anexo J. [RESULTADOS ENCUESTAS.docx](#)