

TRADUCCIÓN

Hacia una perspectiva plurilingüe e intercultural en la formación en lenguas extranjeras para estudiantes indígenas en el contexto universitario¹

Por: Fabio Alberto Arismendi Gómez², Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, ORCID: 0000-0001-8119-5361

Denis Ramírez Jiménez³, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia, ORCID: 0000-0002-0252-1702.

Traducido por: Juan Felipe Zuluaga Molina⁴, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, ORCID: 0000-0001-8751-4992

Recibido: 11 de julio, 2022

Aceptado: 26 de agosto, 2022

Fabio Alberto Arismendi Gómez, Denis Ramírez Jiménez. Traducción de Juan Felipe Zuluaga Molina. Hacia una perspectiva plurilingüe e intercultural en la formación en lenguas extranjeras para estudiantes indígenas en el contexto universitario. *Revista Comunicación*. Año 43, volumen 31, número 2, julio-diciembre, 2022. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

- 1 La traducción del presente artículo surge de los diferentes procesos de documentación e indagación del proyecto de investigación "PANAFLEA: panorama de la enseñanza del francés en el departamento de Antioquia: contextos, perfiles de docentes y necesidades de formación" de los grupos de investigación EALE, Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras, y TNT, Traducción y Nuevas Tecnologías, cuyo investigador principal es el profesor Fabio Arismendi Gómez. Originalmente, el artículo en su versión en francés apareció en la Revista Lenguaje de la Universidad del Valle, Colombia, bajo el nombre "*Vers une perspective plurilingue et interculturelle dans la formation en langues étrangères à des étudiants indigènes en contexte universitaire*" en el suplemento del volumen 47, número 2, del año 2019. Este se puede consultar en <https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/%20article%20/view%20/7289>
- 2 Fabio Alberto Arismendi Gómez es profesor asociado en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia. Doctor en Ciencias del Lenguaje de la Université Grenoble Alpes y Magíster en Ciencias del Lenguaje de la Université Stendhal, Grenoble III. Sus áreas de investigación son la formación de docentes y la interculturalidad. Contacto: fabio.arismendi@udea.edu.co
- 3 Denis Ramírez Jiménez es profesora catedrática de francés de la Universidad de los Andes, Bogotá. Magíster en Ciencias del Lenguaje de la Universidad de Toulouse, Francia. Sus líneas de investigación son las lenguas extranjeras y la interculturalidad. Contacto: dj.ramirez49@uniandes.edu.co
- 4 Juan Felipe Zuluaga Molina es profesor de la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia, Medellín. Magíster en Traducción de la Universidad de Antioquia. Actualmente, se desempeña como líder de la virtualización de un pregrado en español como lengua extranjera de la Facultad en la que labora. Sus líneas de investigación son la integración de tecnologías al aula, la evaluación y las pedagogías críticas en la enseñanza de lenguas. Contacto: juanf.zuluaga@udea.edu.co

PALABRAS CLAVE:

estudiantes indígenas; enseñanza de lenguas en contexto universitario; perspectiva intercultural; perspectiva plurilingüe.

KEY WORDS:

indigenous students; language teaching in the university; intercultural perspective; plurilingual perspective.

Resumen

En este artículo, discutimos las implicaciones que conlleva la presencia de estudiantes indígenas en los programas universitarios en Colombia. Esta discusión se realiza a partir de los hallazgos de un estudio de caso llevado a cabo en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras (inglés y francés), en una universidad colombiana. En este estudio participaron ocho estudiantes provenientes de diferentes comunidades indígenas del país. Los datos provienen principalmente de entrevistas individuales y colectivas realizadas con los estudiantes y de grupos focales realizadas con sus profesores. Los hallazgos sugieren implicaciones en tres ámbitos: en lo institucional, en lo pedagógico y didáctico, y estudiantil. Una perspectiva de educación plurilingüe e intercultural puede guiar las diferentes acciones que podrían implementarse en cada uno de esos ámbitos, para contribuir a una formación en lenguas extranjeras más justa y equitativa.

Towards a plurilingual and intercultural perspective in foreign language education for indigenous students in a university context

Abstract

In this article, we discuss the implications of having indigenous students in training programs at a university level. The discussion arises from the findings of a case study conducted in the undergraduate program on foreign language teaching (English and French), in a Colombian university. Eight indigenous students coming from different ancestral communities participated in this study. Data come mainly from individual and collective interviews conducted with the students as well as focus groups conducted with their teachers. Findings suggest implications in three domains: at an institutional level, at a pedagogical and methodological level, and for the students themselves. A plurilingual and intercultural perspective can illuminate the different actions that could be implemented in each of these domains, in order to contribute to a fairer and more equitable foreign language education.

INTRODUCCIÓN

América Latina está desarrollando un creciente interés en los estudios sobre comunidades indígenas y su bilingüismo, la revitalización de sus lenguas maternas, la etnoeducación y el acceso de estas poblaciones a la educación superior. En esta perspectiva, Hamel (2014) destaca el surgimiento, desde la década de 1990, del concepto de “educación intercultural bilingüe” en todo el continente, que ha permitido el acceso a la alfabetización y la educación en lenguas de comunidades autóctonas. También señala la aparición hacia el final del siglo XX del discurso descolonizador, el cual describe como –más radical– y el cual, a su vez, busca “superar la sumisión histórica de las culturas indígenas y la exclusión de sus fuentes de conocimiento” (p. 317). En el contexto colombiano, varias universidades ofrecen programas diseñados a la medida de las necesidades específicas de las comunidades indígenas, como los de etnoeducación o el de *Pedagogía de la Madre Tierra* en la Universidad de Antioquia. Este último tiene una visión única en el país y no es considerado por sus creadores como un proyecto de etnoeducación, sino como un proyecto político y cultural creado por comunidades ancestrales y no por quienes toman decisiones en educación (Green, Sinigüí y Rojas, 2013).

EL ACCESO DE ESTUDIANTES INDÍGENAS A PROGRAMAS DE LENGUAS EXTRANJERAS

La mayoría de las iniciativas mencionadas anteriormente se dan en facultades de educación que buscan crear programas destinados exclusivamente a las poblaciones indígenas. Sin embargo, muy pocos estudios han analizado la situación de los estudiantes indígenas que integran otras facultades y menos aún los programas de lenguas extranjeras, como es nuestro caso. Los estudios realizados por Cuasialpud (2010), Jaraba y Arrieta (2012), así como Velandia (2007), revelan la necesidad de ampliar la investigación sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras para estas poblaciones en el contexto colombiano. Uno de los factores mencionados a menudo en sus conclusiones es la necesidad de ofrecer un acompañamiento sistemático a esta población con miras a facilitar su paso por la vida universitaria y el aprendizaje de la lengua (Velandia, 2007). En esta misma perspectiva, encontramos una investigación interinstitucional que se centró en la situación de los estudiantes indígenas y afrocolombianos en tres universidades de Bogotá (García *et al.*, 2014; Soler, 2013a, 2013b). Los resultados revelaron, entre otras cosas, que la escritura

académica es un factor de exclusión en la universidad para estas poblaciones (Soler, 2013a, 2013b). Los investigadores abogan por una universidad abierta a la pluralidad, cuyas acciones no pueden limitarse únicamente a un acceso diferenciado (Soler, 2013b).

Las políticas de acceso a la educación superior de varias universidades públicas en Colombia favorecen la admisión “diferenciada” de estudiantes provenientes de comunidades indígenas y afrocolombianas por medio de la asignación de cupos específicos para estas poblaciones. Este es el caso de la Universidad de Antioquia, una institución en la que cada semestre y en cada programa de pregrado, se destinan dos cupos a estudiantes de estas comunidades (Universidad de Antioquia, 2002). En la Universidad de Antioquia, según las cifras del Departamento de Admisiones y Registro, la población indígena es de 850 estudiantes aproximadamente de un total de más de 37 000 inscritos en diversos programas de pregrado. Estos estudiantes provienen de diversas comunidades de todo el país y pueden ser o no hablantes de una lengua materna indígena⁵. En la Escuela de Idiomas, el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras⁶ recibió, entre 2003 y 2014, según datos internos, a 32 estudiantes indígenas de un total de 300 estudiantes matriculados en esos semestres para los programas de pregrado de esta dependencia. Estas mismas cifras revelan que, entre la población indígena, hay una tasa de deserción superior al 40 %. En algunos casos, esta deserción ocurre porque sus promedios no alcanzan los requeridos por el reglamento institucional; sin embargo, otras posibles razones siguen siendo desconocidas.

Como docentes de lenguas extranjeras en el contexto universitario, nos interesa la cuestión de la educación plurilingüe e intercultural. Habiendo tenido estudiantes de comunidades indígenas en nuestros cursos, nos dimos cuenta de los retos que estos deben enfrentar cuando se establecen en la ciudad para realizar estudios universitarios. Para algunos, el mayor reto parece ser

adaptarse a un contexto diferente. Para otros, tener una lengua materna diferente plantea el asunto de ampliar su repertorio lingüístico y las dificultades que esto puede causar en algunos casos. Todos estos factores nos llevaron a realizar un estudio con la población indígena de este programa de pregrado para explorar los desafíos académicos, lingüísticos y sociales durante su paso por la universidad. Una de las preguntas que nos planteamos al comienzo de nuestra investigación fue saber qué implica la presencia de estudiantes indígenas para la universidad y para los docentes de lenguas. En este artículo, intentaremos responder esta pregunta a partir de los datos recopilados y analizados en nuestra investigación.

Comenzaremos con algunos principios que apoyan una educación plurilingüe e intercultural y que podrían guiar nuestras acciones pedagógicas. En un segundo momento, realizaremos algunos comentarios sobre la investigación realizada. Finalmente, reflexionaremos sobre las implicaciones que esto tiene para la universidad, los docentes y los estudiantes.

CONTRIBUCIONES DE UNA PERSPECTIVA PLURILINGÜE E INTERCULTURAL A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UNIVERSIDAD

Las perspectivas plurilingüe e intercultural desarrolladas en la didáctica de lenguas en diversos contextos como Europa, Estados Unidos y América Latina podrían guiar las acciones que se deben llevar a cabo en los programas de lenguas extranjeras. En esta sección, discutiremos estas nociones y explicaremos por qué, en nuestra opinión, estas proporcionan elementos que permiten hacer que la formación en lenguas sea más inclusiva y justa.

UNA PERSPECTIVA PLURILINGÜE

En las últimas dos décadas, hemos visto un aumento en los estudios que buscan integrar una perspectiva plurilingüe en la enseñanza de lenguas. Nos apoyamos en la noción de plurilingüismo, definida como “la capacidad de utilizar oportunamente múltiples variedades lingüísticas” (Riley, 2003, p. 13). En esta perspectiva, el plurilingüismo se entiende como una capacidad individual, una competencia plurilingüe y pluricultural que no implica una acumulación de conocimiento aislado, sino

5 Un reciente estudio de diagnóstico concluyó que la universidad recibe estudiantes de 32 comunidades y 22 lenguas ancestrales diferentes. Sin embargo, según este mismo estudio, el porcentaje de estudiantes que habla estas lenguas como lengua materna es del 16 % (Usma et al., 2018). Cabe recordar que, según el último censo, la población indígena en Colombia alcanzó el 1 392 623 (Ardila, 2012), de los cuales solo 800 000 son hablantes de una lengua indígena (Landaburu, 2012).

6 Se trata de un programa de cinco años de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Los estudiantes aprenden dos lenguas: inglés y francés, y se forman al mismo tiempo para hacerse maestros.

más bien una competencia compleja en la que todas las lenguas están en interacción (Coste, 2010, p. 150). Según Castellotti y Moore (2011), esta noción implica un componente identitario y un cuestionamiento de la idea del nativo como modelo al cual se debe seguir o como un *perfecto bilingüe*.

Además, Kramersch (2009) define al *multilingual subject* (el sujeto plurilingüe) como alguien que usa más de una lengua en su vida diaria, incluyendo a los estudiantes de lenguas extranjeras. La autora también incluye a los sujetos a los cuales denomina *silenced speakers* (hablantes silenciados) que son aquellos que entienden una lengua, pero no la hablan por diversas razones. Para Kramersch, el sujeto plurilingüe debe ser llevado a desarrollar una competencia simbólica que le permita, entre otras cosas, encontrar una posición de sujeto “entre lenguas” (p. 201).

Algunos principios: el desarrollo de la competencia simbólica implica que los docentes creen condiciones para una pedagogía para la acción simbólica. En este contexto, Kramersch (2009) sugiere la posibilidad de un enfoque crítico-reflexivo, así como un enfoque creativo-narrativo para la enseñanza de lenguas. Ella propone 12 aspectos en los cuales los docentes de lenguas podrían centrarse en una perspectiva plurilingüe y los clasifica en tres categorías, como se puede ver a continuación:

Tabla 1. Una pedagogía para la acción simbólica según Kramersch 2009.

Una pedagogía para la acción simbólica Kramersch (2009)	La clase: progresión, ritmo, multimodalidad, traducción
	El estudiante: compromiso, deseo, transgresión, placer
	El docente: subjetividad del docente, el docente como modelo, el valor de la repetición, el valor de los silencios

En cuanto a la clase, Kramersch (*op. cit.*) explica que los docentes de lenguas tienden a pasar muy rápidamente de un contenido a otro, de ahí la necesidad de pensar en el ritmo y la progresión de la lección. La autora sugiere que debe haber un ritmo ritualizado, pero también espontáneo. También señala la importancia de presentar información a través de múltiples perspectivas y de diferentes lenguajes y no solo a través de lo lingüístico. Finalmente, apoya la importancia de recuperar la tra-

ducción y el estudio del estilo y la voz en niveles avanzados.

Con respecto al estudiante, ella señala la importancia de permitir el reconocimiento de múltiples identidades, lo que conduciría a un mayor compromiso por parte de los estudiantes. También señala el hecho de permitir a los estudiantes reconocerse en el otro y encontrar belleza en la lengua que están aprendiendo; encontrar placer estético por medio del aprendizaje de una lengua. Finalmente, se les debe permitir transgredir, es decir, fomentar diferentes actividades que generalmente no están asociadas con la clase de lengua (por ejemplo, escritos plurilingües, géneros de trabajo elegidos por los estudiantes, etc.).

En cuanto al profesor, se trata de reconocer su subjetividad como sujeto plurilingüe y explicitarla en el aula. En este sentido, se convierte en un modelo, no solo lingüístico, sino también en la forma en la que vivió su plurilingüismo. Finalmente, subraya dos aspectos a menudo olvidados en la clase de lengua: el valor de la repetición y el silencio. Ella explica que, cuando los enunciados se repiten, también se resignifican. Unos momentos de silencio en la lección permiten que los estudiantes reflexionen.

UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

La educación intercultural nació en el contexto europeo de la década de 1970 como una respuesta educativa a la integración de los migrantes en las escuelas. Rápidamente encontró su lugar en la didáctica de lenguas, como lo demuestran una gran cantidad de estudios fundadores, principalmente desarrollados por autores de habla inglesa y francesa (Abdallah-Preteille, 1996; Byram, 1997, 2008; Byram y Feng, 2004; Kramersch, 2013, 2014; Zarate, 1993, entre otros).

Si consideramos que la educación intercultural puede guiar nuestras acciones pedagógicas es porque se trata de una educación dirigida a todos y no solo a grupos minoritarios (Abdallah-Preteille, 1996; Aguado, 2003; Dervin, 2011). Para este artículo, adoptamos la definición propuesta por Aguado, para quien:

La pedagogía intercultural sitúa las variables culturales en el centro de cualquier reflexión sobre la educación. Asume un enfoque diferencial que cuestiona visiones restrictivas y marginalizadoras

en la definición de grupos e individuos en función de sus características culturales. Se propone ayudar a “deconstruir” las visiones esencialistas de la identidad y de la cultura, a luchar contra la “etnización” forzada del otro que conlleva a encerrarle en una visión caricaturesca. (Aguado, 2003, p. 1).

Por su parte, Dervin aboga por una visión renovada del interculturalidad que debería “orientarse hacia el estudio de la negociación y la co-construcción de las diversas diversidades de los individuos involucrados” (Dervin, 2011, p. 112).

Algunos principios: Aguado (2003) propone, entre otras cosas, que una pedagogía intercultural debe llevar al docente a tener en cuenta el conocimiento previo del alumno y, por lo tanto, su entorno cultural de referencia. Ahora bien, esta idea no es nueva en pedagogía ni en didáctica de lenguas, pero es uno de los pilares del enfoque intercultural. En la exploración del conocimiento, el docente debe permitir “explorar distintas maneras de leer y comprender la realidad” (p. 50) y crear una atmósfera donde todos los aprendientes se sientan respetados y valorados. En la misma línea, el trabajo pedagógico debe conducir a la eliminación de actitudes racistas y discriminatorias. Ella señala que “la planificación didáctica debe ser abierta, flexible y diversificada” (p. 50). Por su parte, Dervin (2017) propone un marco en el que hay tres principios esenciales al abordar lo intercultural en educación. El primero implica una conciencia de nuestra posición de “simplejista”, en otras palabras, algo que oscila entre nuestra propia “simplificación y complejización, y la de los demás”. El segundo se refiere al reconocimiento, presentación, defensa y negociación de las identidades plurales de los individuos presentes. Y el tercero implica “permitir que todos se sientan más o menos cómodos” en las interacciones (p. 30). También explica que, en educación, deberíamos centrarnos más en los puntos en común y no en las diferencias, poner el concepto de justicia en el centro de la interculturalidad, prestar atención a las relaciones de poder y profundizar en lo que está oculto en los discursos (Dervin, 2016).

UN ÁNGULO CRÍTICO DE LO INTERCULTURAL

Para concluir esta sección, se debe tener en cuenta que las perspectivas latinoamericanas desarrolladas en otros campos además de la didáctica de lenguas también ayu-

dan a ampliar la visión de la interculturalidad en los programas de enseñanza de lenguas en la universidad. Por haber sido diseñados originalmente para reivindicar los derechos de los grupos minoritarios, como los pueblos indígenas y los afrodescendientes, estas perspectivas se ubican en una tendencia crítica de lo intercultural. Desde la perspectiva de Walsh (2010), la interculturalidad crítica se entiende como

una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente [...]. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. (p. 78).

Por lo tanto, es un proyecto aún en construcción y dirigido a todos los miembros de la sociedad y no solo a grupos minoritarios. En la misma línea, Granados-Beltrán (2016) aboga por una interculturalidad crítica en la formación de docentes de lenguas y explica que dicho proyecto requiere una perspectiva decolonial. Según él, una interculturalidad crítica apunta a la transformación de docentes y estudiantes a través del reconocimiento de diversas voces en la construcción del conocimiento.

LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación se posiciona en la didáctica de lenguas y culturas (Blanchet y Chardenet, 2011). Entre febrero de 2014 y mayo de 2016, realizamos un estudio de caso (Creswell, 2007; Gagnon, 2012) en el que participaron ocho estudiantes indígenas de diferentes comunidades ancestrales en Colombia. Estos estudiantes estaban matriculados en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia y se encontraban en diferentes semestres dentro de sus estudios. Participaron voluntariamente en esta investigación y firmaron un formato de consentimiento. Como señalamos anteriormente, el objetivo principal de la investigación era identificar los retos académicos, sociales y lingüísticos durante sus estudios en el programa de lenguas. El grupo está compuesto por cinco mujeres y tres hombres provenientes de las comunidades Emberá, Tulé, Guambiano y Zenú. Solo tres de ellos hablaban una lengua indígena como lengua materna. Por lo tanto, su repertorio lingüístico estaba constituido de al menos tres o cuatro lenguas. Para los demás, el español es su lengua primera.

Nuestro corpus consta de ocho entrevistas individuales de tipo biográfico, dos entrevistas colectivas realizadas hacia el final del estudio, observaciones de clase y documentos oficiales de la universidad. También realizamos dos entrevistas en grupos focales (*focus group*) con ocho profesores de inglés y francés. Estos docentes tenían, entre sus estudiantes en uno de los cursos de los que fueron responsables en el segundo semestre de 2014, uno de los participantes en nuestra investigación. Estos datos fueron recolectados en diferentes momentos durante la investigación. Todos los datos se transcribieron utilizando el software NVIVO 10 y luego se codificaron mediante análisis de contenido cualitativo, por categorías emergentes y preliminares. Al final de la investigación, realizamos una sesión de validación de datos con los estudiantes que participaron en el estudio.

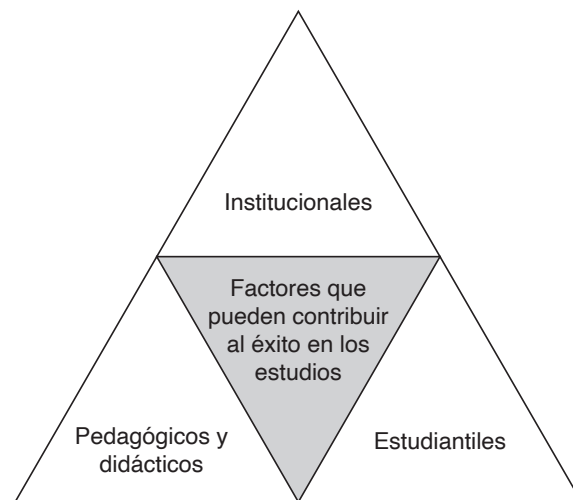
Los análisis reflejaron los retos lingüísticos, sociales y académicos (Arismendi, 2016; Arismendi, Ramírez y Arias, 2016) que enfrentan los estudiantes indígenas cuando estudian lenguas extranjeras en la universidad. Durante los análisis, también centramos nuestra atención en las implicaciones de la presencia de estudiantes indígenas en las clases de lenguas para la universidad, para los docentes y para los propios estudiantes; esto es lo que examinaremos más adelante.

IMPLICACIONES PARA LA INSTITUCIÓN, LOS DOCENTES Y LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS

El análisis de los datos, a la luz de las perspectivas plurilingüe e intercultural, nos permitió constatar que las iniciativas dirigidas al acceso, la permanencia en los estudios y el graduación de la universidad para estudiantes de comunidades indígenas no pueden limitarse a un sistema de acceso diferenciado, como ha ocurrido a menudo y como lo han señalado otros estudios (por ejemplo, Soler, 2013b). Las instituciones y programas de formación deben emprender acciones específicas que promuevan la posibilidad de que estas poblaciones permanezcan en la universidad y se gradúen de ella. Los contextos de origen de estos estudiantes difieren ampliamente de la vida universitaria y requieren una reflexión especial. En efecto, por lo visto, presentan una situación inicial que es claramente más vulnerable que la de los estudiantes no indígenas por sus contextos de origen. Estas acciones pueden constituir un sistema de acompañamiento construido alrededor de tres componentes, como se puede ver en la Figura 1. Son las voces

de los participantes (estudiantes y docentes), así como los discursos institucionales los que nos permiten llegar a esta intersección. La Figura 1 permite ver que debe haber una intersección entre estos tres componentes para que el sistema de acompañamiento pueda tener efectos positivos. Para explicar cada una de estas implicaciones, recurriremos a testimonios provenientes de nuestro corpus.

Figura 1: Implicaciones para estudiantes de comunidades ancestrales de la universidad.



IMPLICACIONES INSTITUCIONALES

Se deben implementar dos acciones concretas a nivel institucional: una inducción diferenciada y un programa de apoyo permanente y sistemático.

Una inducción diferenciada: los datos recopilados para nuestra investigación revelan que la mayoría de los estudiantes que participaron en nuestro estudio no asistieron a la sesión de inducción ofrecida por la universidad. Esta situación se explica por el hecho de que la sesión de inducción generalmente tiene lugar unos días o semanas antes del inicio de los estudios. Dado que antes de ingresar a la universidad, estos estudiantes no viven en la ciudad, es difícil para ellos viajar solo para la sesión de inducción, regresar a sus lugares de origen y volver después para el inicio de sus estudios. Quienes asistieron a la jornada de inducción informan que es una sesión demasiado general y cargada de información que fácilmente olvidan:

Yo me sentí el día de la inducción como un día que fui a un curso de historia en el que estaban dando una clase de sistemas. El tipo llegó y dijo “bueno muchachos, hoy les voy a dar un curso de Google Drive” y comenzó “ta”, y todos como... Entonces, pues, no, no debería ser así, es como “ah”. (Estudiante 2, entrevista grupal).

Por lo tanto, consideramos que debería haber, en el marco de la sesión de inducción, un espacio reservado para los estudiantes indígenas, pero también para aquellos que vienen de otras ciudades. Todos tienen diferentes necesidades en términos de reconocimiento del espacio urbano. Esta sesión diferenciada podría ser parte de la inducción ofrecida durante varios días por las universidades. Además, esta inducción debería contar con la presencia de representantes de *Cabildos* universitarios en el caso de que existan. En este sentido, debe tenerse en cuenta que todos nuestros informantes han notado el papel crucial que ha desempeñado esta entidad en su integración en la vida universitaria. El *Cabildo* está conformado por un grupo de estudiantes indígenas de la universidad y ofrece actividades de integración, así como apoyo para establecerse y vivir en la ciudad. Sin embargo, algunos de nuestros participantes no se dieron cuenta de la existencia de dicha entidad sino hasta unos pocos semestres después del inicio de sus estudios. El siguiente ejemplo muestra la experiencia de nuestros participantes.

[...] yo al menos porque tenía a mi hermana aquí entonces no fue tan duro entonces sí vi... me tocó ver a muchos compañeros que no fueron capaces, se devolvieron de otras carreras. Entonces... o de pronto ligarlos directamente con el Cabildo Universitario que tenemos aquí, muchos compañeros no saben ni que existe. Entonces sería bueno porque allá se habla, se debate y... y se trata como de reforzarles esa identidad a pesar de que estamos en un contexto que no es el nuestro. (Estudiante 5, entrevista grupal).

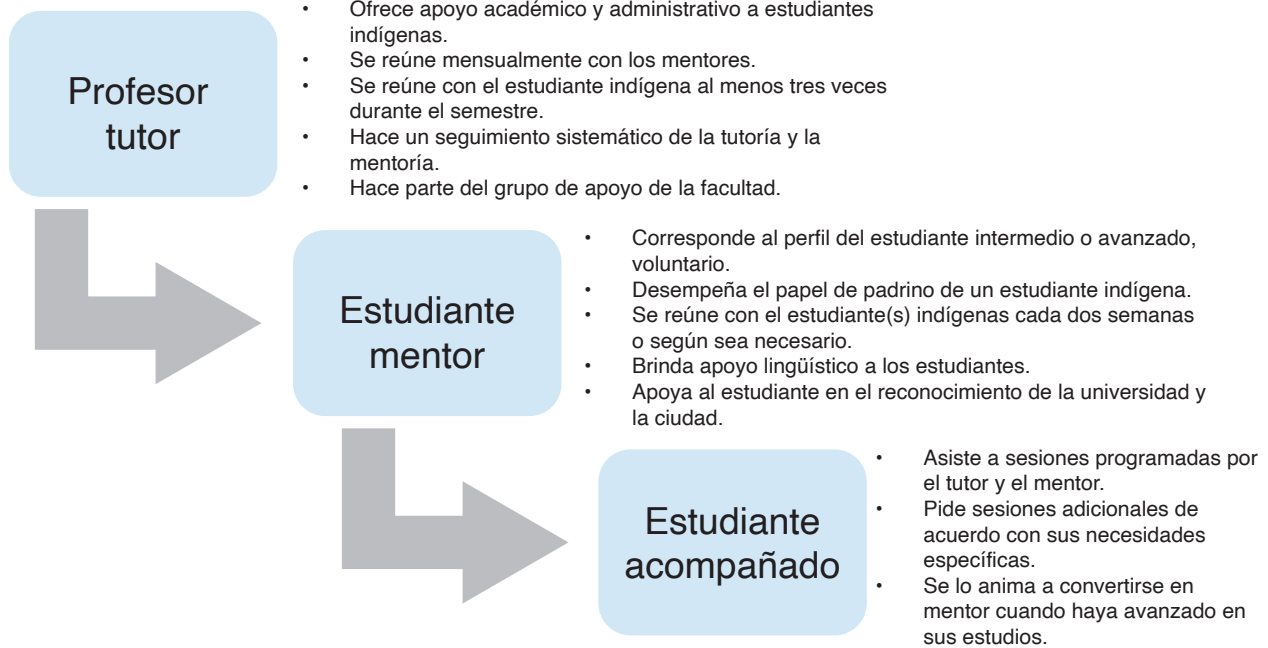
Un programa de acompañamiento – tutorías y mentorías: La segunda acción que se debe implementar se refiere al establecimiento de un programa de acompañamiento a través de tutorías y mentorías. El estudio de Cuasialpud (2010) sugiere la creación de un sistema de

tutorías para estudiantes indígenas que se encuentren en programas de lenguas. Nieto-Cruz, Cortés-Cárdenas y Cárdenas-Beltrán (2013) mostraron en su estudio la importancia de estos sistemas para todos los estudiantes en los programas de lenguas. Ellas indican ciertas condiciones necesarias para la existencia de tutorías en lenguas extranjeras, como la participación de docentes de tiempo completo, voluntarios y disponibles para este trabajo, la existencia de espacios apropiados, entre otros.

En la Universidad de Antioquia, el sistema de tutorías fue creado por normativa institucional desde los años 80. Sin embargo, con el advenimiento de las nuevas tecnologías después de la década de 2000, debido a que los procedimientos de matrícula y cancelación de cursos se empezaron a llevar a cabo en una plataforma, los estudiantes recurrieron cada vez menos a los tutores. En años recientes, algunas iniciativas en el marco del programa *Permanencia con equidad* han permitido reanudar este tipo de programas para todos los estudiantes, pero especialmente para aquellos que necesitan un sistema de acompañamiento diferenciado. En el marco de esta iniciativa, hemos propuesto un sistema de acompañamiento y apoyo donde un docente de tiempo completo acoge a los estudiantes indígenas desde su primer semestre y les proporciona un seguimiento personal. Se reúnen al menos tres veces en el semestre, pero sigue estando disponible para recibirlos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. El tutor trabaja en equipo con un mentor, un estudiante en un nivel intermedio o avanzado, que también está dispuesto a brindar apoyo cuando sea necesario. En este proceso, el tutor supervisa al estudiante académica y administrativamente. El mentor también orienta académicamente con cursos de apoyo, por ejemplo, pero también desempeña el papel de *padrino*, en la medida en que lo acompaña en las posibles necesidades de adaptación al entorno urbano y ciudadano. Por lo tanto, el apoyo debe incluir aspectos sociales y lingüísticos. La Figura 2 resume el funcionamiento del sistema de acompañamiento y las funciones asociadas a cada participante:

Los siguientes testimonios revelan la necesidad que sienten los estudiantes de crear un sistema de acompañamiento:

Figura 2. Sistema de acompañamiento - tutorías y mentorías.



[...] pues yo no he tenido ningún acompañamiento, ninguno, ninguno. Entonces no sé, pues, yo sé que acá hay un cabildo indígena, yo he ido, yo he participado y ahí discutimos muchas cosas, pero, para, en pro de las comunidades, ¿cierto? Eh... pero... no sé. [...] así que yo diga que un acompañamiento por ejemplo en los idiomas, ninguno. (Estudiante 1, entrevista grupal).

Pues yo creo que me hubiera gustado tener más acompañamiento como en la parte académica, [...] Y también en la parte psicológica porque es un choque cultural muy diferente [...]. (Estudiante 5, entrevista grupal).

La universidad desempeña el papel esencial de informar y capacitar a los docentes sobre las realidades que enfrentan los estudiantes indígenas. Diversas iniciativas emprendidas por la Vicerrectoría de docencia están comenzando a surgir en nuestra universidad. En particular, se ofrecen formaciones dirigidas a docentes como el *Diploma en permanencia con equidad* y un ciclo de foros en el programa institucional de desarrollo profesional. Es dentro del marco de estas iniciativas que se establecen los principios para los procesos de tutoría. Estos programas son la respuesta al desafío de educar para la pluralidad cultural que plantean ciertos autores (Abdallah-Pretceille, 1996; Aguado, 2003; Dervin,

2011). Además, se alienta la investigación que está directamente relacionada con el proceso de reducción de las tasas de deserción. Cabe señalar de paso que están comenzando a nacer otras iniciativas por parte de la Escuela de Idiomas como la enseñanza de lenguas indígenas. Estos son los primeros pasos hacia el establecimiento de un diálogo intercultural en el contexto universitario. Sin embargo, aún hay un largo camino por recorrer.

Cabe señalar que el papel del docente es crucial para ayudar a los estudiantes indígenas a tomar distancia de su cultura de origen sin sentirse amenazados con perder su identidad, pero con la posibilidad de situarse en relación con otras identidades culturales que se encuentran, como lo explica este docente:

[...] hay que tener cuidado con el enfoque que generalmente usan las instituciones y es de aculturación, [...] y yo pienso que en ese sentido el proceso de lo que debe hacer... no hablemos de la universidad, hablemos de la Escuela de Idiomas, es por un lado hacer un reconocimiento más evidente de las diferentes comunidades que participan de la Escuela... eh... y... y que sus modos de vida de las diferentes comunidades hagan parte de los contenidos que se abordan en las clases. Eh, de esa manera estamos privilegiando diferentes formas de ser y de habitar

el mundo... eh... y de ver el mundo, y, por otro lado, hacer un acompañamiento porque es que no solamente es como de privilegiar su conocimiento y las diferentes culturas sino también de ayudar a conocer la cultura institucional, cuáles son las expectativas y cómo se le puede ayudar a ellos... (Profesor de inglés, entrevista en grupo focal # 2).

Las palabras de este docente convergen con las de los autores antes citados (Dervin, 2017; Granados-Beltrán, 2016; Kramsch, 2009), en particular sobre el principio de privilegiar, en la clase de lenguas, diversas formas de ver y comprender la realidad. Por lo tanto, parece importante apoyar al estudiante en el desarrollo de estrategias para integrar más fácilmente esta nueva cultura ciudadana, universitaria, académica, occidentalizada, con el fin de encontrar un lugar en el nuevo contexto y hacer que estas dos culturas coexistan. Las recomendaciones institucionales solo serían significativas si los docentes implementaran acciones concretas; estas últimas constituyen la segunda parte del sistema de acompañamiento.

IMPLICACIONES Y ACCIONES DE LOS DOCENTES DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Es importante recordar que la universidad se está convirtiendo cada vez más en un lugar privilegiado para la diversidad. Del mismo modo, no debe olvidarse que uno de los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras es preparar a los alumnos al encuentro con hablantes de otras lenguas y culturas y, por lo tanto, para la interculturalidad. Gracias a la intervención del docente, el aula puede transformarse en un espacio de intercambio entre diferentes personas de diferentes culturas y tener experiencias únicas.

Comprender esta realidad presente en el aula se vuelve esencial para que todos los participantes sean conscientes de la complejidad de las interacciones en situaciones de contacto intercultural, más aún en un contexto en el que tenemos entre nuestros estudiantes una población que está en contacto directo con varias lenguas en su vida diaria y que lo estará en su vida profesional: los estudiantes indígenas.

En el contexto de nuestro estudio, el análisis de las respuestas de los participantes nos permitió identificar varias acciones que podrían ser privilegiadas dentro de la acción educativa. Esto con el fin de identificar las necesidades de los estudiantes autóctonos, lo cual podría, al

mismo tiempo, ser un apoyo al buen desempeño en las clases. En este artículo, no pretendemos dar respuestas. Más bien alentamos a que el profesorado tome conciencia de una situación presente en el contexto universitario actual y que refleje las características particulares de los estudiantes indígenas. Por lo tanto, incentivamos la implementación de ciertas prácticas para adoptar un enfoque más específico sobre inclusión e igualdad de oportunidades para aumentar el éxito académico y las tasas de graduación de los estudiantes seleccionados. Desde una perspectiva plurilingüe e intercultural, el docente puede integrar ciertas acciones en sus prácticas de enseñanza:

Una acción didáctica de descentración: para comenzar, el formador debe establecer una acción didáctica de descentración que permita a sus estudiantes indígenas y no indígenas conocerse a sí mismos y acceder a las representaciones del otro. Para hacer esto, debe emprender un trabajo guiado en sus prácticas pedagógicas para ayudarlos a tomar conciencia de su propia identidad, sus representaciones y estereotipos, verse a sí mismos como individuos que llevan una trayectoria personal rica en su pluralidad lingüística y cultural. Gracias a esta conciencia de sus propios marcos de referencia, podrán tomar distancia más fácilmente y, posteriormente, consolidar su identidad profesional. Esta acción hace eco de los comentarios mencionados en la parte teórica. Se trata sobre todo de “orientarse hacia el estudio de la negociación y co-construcción de las diversas diversidades de los individuos involucrados” (Dervin, 2011, p. 112) y llevar a cabo acciones que permitan representar diversas formas de ver y comprender el mundo, a ojos de autores como Aguado (2003), Walsh (2010) y Granados-Beltrán (2016).

En el siguiente extracto, un profesor explica la situación de los estudiantes indígenas cuando llegan a la universidad y el proceso que se lleva a cabo posteriormente.

Yo creo que este programa [la Licenciatura] es muy bonito para ellos porque les permite ver y admirar más la riqueza de lo que son y de lo que tienen si no se habían dado cuenta porque ahí sí uno a veces, como dice [nombre de un colega], a veces ellos sienten un poquito de temor al comienzo de decir quiénes son o de dónde vienen porque no saben cómo lo va a asumir el otro y porque los estereoti-

pos están ahí... (Profesor de francés, entrevista en grupo focal # 1).

Una escucha comprensiva y respetuosa de los demás y su diferencia, un clima de observación, reflexividad y confianza son las actitudes esenciales en esta relación de mediación intercultural. Se recomienda enseñar no solo contenido lingüístico sino también sociocultural porque en un curso de lenguas no solo se trata de saber hablar con el otro, sino también de saber “estar y ser con él”. Por lo tanto, sería interesante para los estudiantes si se abordaran temas relacionados más específicamente con las culturas indígenas colombianas en los cursos para cuestionar las ideas preconcebidas, los prejuicios y los temores relacionados con lo desconocido y con la diferencia. La presencia de estudiantes de las primeras culturas, así como otros actores que el docente podría invitar a sus clases, conduciría a un proceso de confrontación de la alteridad y la mediación cultural. El siguiente ejemplo muestra el tipo de actividades que un docente promueve en sus clases y que es parte del esfuerzo para promover la descentración:

[...] hicimos varias cosas: vimos fotos, escribimos, dibujamos y cuando estamos hablando, escribiendo sobre cómo veíamos a los otros, a mí me llamó mucho la atención que todos escribieron que las personas del Cauca, porque había, eh una de Guambía, el otro era de Silvia y la otra era de Popayán, entonces los tres eran del Cauca y la percepción de los otros compañeros sobre la gente del Cauca era que eran guerrilleros, [...] y todos en los papeles... porque eran muy poquitos, eran ocho pero en los ocho, en los seis, los, cinco decía “son guerrilleros”, yo ¿y ustedes que tienen para decir de eso? yo dije, no, es con todo el respeto porque es que acuérdense que cada uno viene de una historia distinta entonces miremos a ver qué pasa acá. [...] encontramos más coincidencias que diferencias de nosotros como colombianos... (Profesor de inglés, entrevista en grupo focal # 2).

En consonancia con Kramersch (2009), el fragmento de entrevista anterior revela acciones concretas en una perspectiva plurilingüe, en particular la idea de la multimodalidad para acceder al significado (fotos, lecturas, dibujos, etc.). También surge la preocupación del docente de crear una atmósfera donde todos los alumnos se sientan respetados y valorados, en la misma perspec-

tiva destacada por Aguado (2003) y expuesta anteriormente. El deber del profesor de lenguas es darles a los estudiantes la oportunidad de ser ellos mismos, reconocerse a sí mismos como jóvenes, hombres o mujeres, estudiantes, indígenas, afrodescendientes, colombianos, docentes, etc. para que puedan mostrar diferentes identidades y construirlas, ya que la identidad no es fija. Resulta ser múltiple y plural, individual y social. Como lo señalan Feuteun y Simon (2009), el establecimiento de un dispositivo reflexivo compartido lleva a los docentes a cuestionarse sobre su propia escucha frente a sus alumnos, sobre el manejo de los turnos de palabra durante las sesiones y de un curso dialogado como medio de socialización.

Llevar a cabo el trabajo de descentración permitiría a los futuros docentes considerar un enfoque similar con sus propios estudiantes de lenguas. No debe olvidarse que la formación didáctica tiene como objetivo permitir a los docentes en formación sentar las bases para el desarrollo de su identidad profesional. Esto es parte de un contexto social en el que “las representaciones del docente y la relación con la otredad determinan la acción didáctica y pedagógica y, más allá de la clase, tejen o rompen las relaciones sociales” (Matthey y Simon, 2009, p. 11).

Re-conocimiento de los estudiantes y de las características culturales de sus comunidades: la primera implicación del docente desde una perspectiva plurilingüe e intercultural es, como lo señala Aguado (2003), conocer a sus estudiantes. De hecho, los resultados de nuestro estudio revelan que, para dar una mejor igualdad de oportunidades a los estudiantes de las comunidades indígenas, es esencial reconocerlos e identificar sus características particulares. Por su parte, los estudiantes reclaman este conocimiento que el docente debería tener; el siguiente extracto nos permite vislumbrar lo anterior:

Yo considero que los profesores deberían tener el conocimiento de todas estas cosas porque uno llega a clase y los profesores ni siquiera... eso, ni siquiera saben que nosotros somos indígenas, ni siquiera saben... eh, de qué comunidad venimos, entonces sería más un acompañamiento que los profes se interesen más por quiénes son sus estudiantes. (Estudiante 4, entrevista grupal # 1).

Los datos de nuestra investigación revelan algunas de las especificidades de esta población que podrían convertirse en un tema de reflexión para el docente. Teniendo en cuenta que provienen de una comunidad ancestral, nos enfrentamos a un estudiante de otra cultura. Por lo tanto, el tiempo, territorio, comunidad, familia, hogar, comida, naturaleza, educación, sabios, antepasados, medicina, ritos, trajes, la relación docente / alumno y los saberes son valores que difieren de los de las comunidades urbanas. Además, su situación lingüística difiere de la de los estudiantes no indígenas y, por lo tanto, el español tiene un estatus diferente para esta población. Su trayecto escolar tiene lugar, en la mayoría de los casos, en estructuras educativas rurales e indígenas que no los preparan lo suficiente para los contextos urbanos y menos aún para la cultura universitaria.

Los estudiantes pertenecen a una cultura donde la oralidad ha sido el modo preferido de transmisión cultural durante milenios. Habiendo estado expuestos a formas para adquirir conocimiento que difieren de una tradición universitaria occidentalizada, tienen alfabetizaciones y literacidades diversas; la transmisión del conocimiento resulta ser menos individualista y más comunitaria, menos teórica y más práctica. Muchos de ellos se han visto obligados a alejarse de sus familias y comunidades para ir a la escuela, lo cual los pone en una situación de fragilidad emocional. Requieren de un período de familiarización con la vida urbana y universitaria. Sin embargo, no debemos olvidar que, como individuos, son diferentes entre sí. Por eso no podemos entrar a hacer generalizaciones. Cada comunidad indígena en el país tiene sus especificidades, su propia cosmogonía, tradiciones, etc. Por lo tanto, las necesidades de apoyo no son necesariamente las mismas para todos. Por otro lado, está claro que cierto número de estudiantes indígenas tiene necesidades específicas. Para invocar aún más las palabras de Dervin (2016, 2017), se trata de reconocer las particularidades de los individuos presentes en la clase sin clasificarlos de acuerdo con criterios fijos “esencializados”, asociados con sus grupos de origen.

Más concretamente, ¿qué puede hacer el docente para conocer mejor a sus alumnos? Debe evaluar la posibilidad de realizar modificaciones prácticas en elementos específicos que solo conciernen al docente, que pueden tener múltiples objetivos y, sobre todo, un significado personal para los estudiantes. Por ejemplo, podría presentar un cuestionario durante la primera clase o

desarrollar un trabajo autobiográfico para identificar y (re) conocer mejor a sus estudiantes indígenas y no indígenas: orígenes, situación lingüística, trayectoria educativa (tipo de establecimiento donde realizaron sus estudios primarios y secundarios, si repitieron algún año o no, interrupción de los estudios). También podría utilizar los mecanismos ya establecidos por la universidad, como los datos del Programa de caracterización de recién admitidos. Observemos las acciones que implementa un docente:

[...] entonces hago un cuestionario al principio de mis... de mis clases en el que pregunto como... pues aparte de qué materias están tomando, qué están haciendo, que les gusta hacer los fines de semana, también pregunto qué... qué creen que pueden pedir... que puede afectar su aprendizaje en el curso que yo no sepa, entonces ahí a veces hablan como de “ay, es que hablo... es que tengo problemas con el inglés entonces eso puede afectar mi participación”. Entonces ahí es donde uno esperaría que los estudiantes dijeran, ¿cierto? Ciertas cosas porque cuando ya... yo después leo y ya abordo a los estudiantes y les digo (cómo)... cómo crees que yo te puedo ayudar con esta... con esta situación en particular... (Profesor de inglés, entrevista de grupo focal # 2).

Para los estudiantes indígenas, en particular, sería importante identificar su comunidad de origen, reconocer algunas características que son el fundamento de su pertenencia en sus comunidades e informarse de manera general sobre las características de la comunidad a la que pertenecen.

Valoración e inclusión del conocimiento ancestral de los alumnos: el reto está en destacar las prácticas y métodos de adquisición de conocimiento ancestral, desde una perspectiva de interculturalidad crítica, lo que implica una pedagogía decolonial (Granados-Beltrán, 2016; Walsh, 2010), como se ha señalado en el marco teórico. Los estudiantes representan una gran riqueza para trabajar en la interculturalidad sin salir del aula de clase, el cual puede concebirse como un espacio plural de expresión donde los saberes ancestrales podrían converger. El profesor se convierte en el mediador del encuentro entre los saberes académicos occidentales y los saberes tradicionales.

Por consiguiente, la integración en sus prácticas de enseñanza de varias formas de adquisición de saberes ayudaría a construir un equilibrio entre la cultura académica dominante y la cultura de origen de los estudiantes. Las propuestas de enseñanza menos convencionales, más innovadoras e inclusivas harían la enseñanza más favorable para los estudiantes indígenas y los grupos heterogéneos. Esto se puede hacer, por ejemplo, promoviendo temas que les permitan a los estudiantes incluir sus saberes indígenas y desarrollar proyectos ligados a sus comunidades y dentro de ellas.

En el siguiente ejemplo, una estudiante destaca los saberes ancestrales de su comunidad y los relaciona con los saberes occidentales:

Eso me acuerda a mi papá porque muchas veces uno ve que aquí hay personas que teoría, que súper estudiadas, ingenieros, saben muchas cosas pero a la hora de ir a comparar quién sabe más, va a saber más mi papá que trabajó en el campo, que tiene contacto con eso, entonces eso era lo que hacían en el colegio, no nos daban todo ese montón de teoría sino que estábamos cosechando, estábamos haciendo las cosas y conforme íbamos haciendo las cosas “esto es fertilización, esto es tal cosa” entonces más bien ir a la práctica y aquí es al contrario. (Estudiante 2, entrevista individual).

El discurso del docente y sus acciones son esenciales para crear conciencia en la clase de la riqueza que aportan los estudiantes de comunidades ancestrales que son parte de la historia del país. De hecho, como mediador del aprendizaje, puede llevar a todos los participantes a reflexionar sobre sus propios orígenes. Podría promover espacios para la recuperación y el intercambio de saberes como capital cultural para ir más allá de las representaciones folclorizadas que circulan en nuestra sociedad. Podría traer documentos para presentar en clase manifestaciones de su cultura (lecturas, literatura indígena, videos, objetos, investigaciones...) y, a través de las actividades propuestas, presentar estas culturas a otros estudiantes.

Acercamiento a los estudiantes: la primera pregunta que surge en esta parte es saber cómo ponerse en contacto con sus estudiantes indígenas como lo expresa este docente:

Porque ahí nos quedamos corticos, ¿cierto? Entonces qué, ¿qué hacemos con ellos? ¿Cómo nos acercamos? ¿Qué miramos? ¿Cómo nos damos cuenta de lo que dice ella cuando veo un texto y no veo un montón de cosas? Y yo digo: pero ella siempre me escribe así, ah bueno entonces ¿qué es lo que tengo que aprender? (Profesor de inglés, entrevista en grupo focal # 2).

Los datos de nuestro estudio permitieron constatar que los estudiantes rara vez se acercaban al profesor para solicitar tutorías. Por consiguiente, la implicación que debe tener el docente es acercarse a sus estudiantes para conocerlos mejor. Luego, interrogarse sobre cómo alentar a los estudiantes indígenas, sin que esto se convierta en un obstáculo, a utilizar los diversos mecanismos disponibles para proponerles situaciones de aprendizaje más favorables ofreciéndoles apoyo individual.

En asociación con el programa de apoyo de tutorías y mentorías, parece necesario crear una red educativa de tutores, mentores y docentes que tengan en cuenta la presencia de estos estudiantes en sus clases. Los servicios de apoyo como Bienestar Universitario y el Cabildo universitario se están convirtiendo en servicios para combatir la deserción. Los estudiantes que han usado estos programas expresan opiniones positivas al respecto:

Además, porque allá se encuentra gente que es de donde usted es y que usted ni siquiera sabía que estaban aquí entonces es como un apoyo más porque usted sabe que se puede reunir con ellos, que le pueden explicar porque tienen ya experiencia y... e igual pueden seguir practicando sus costumbres porque nosotros en el Cabildo Universitario hacemos actividades para... de danza, de conversatorio. (Estudiante 5, entrevista grupal #1).

Apoyo para el desarrollo de su conciencia lingüística. Reconocer la situación lingüística de sus estudiantes se convierte en una tarea esencial para el profesor. En general, se observa que pertenecen a dos grandes grupos que difieren entre sí: el primero, la comunidad ancestral que se caracteriza por pertenecer a un territorio, por el arraigo a ciertas tradiciones y el reconocimiento de una lengua ancestral; y el segundo, una nación donde el español es la lengua de comunicación con un estatus diferente para los estudiantes de las comunidades ancestrales. Es importante aclarar en los perfiles lingüísticos

que encontramos, por un lado, los pueblos originales que hablan una lengua indígena y, por el otro, las comunidades donde se reconoce la existencia de una lengua ancestral que ya no se habla por razones históricas. Por esta razón, el español no siempre es la lengua materna de los estudiantes indígenas. Para aquellos que hablan una lengua autóctona, puede haber transferencias de sus lenguas indígenas. Por lo tanto, saber si el estudiante se reconoce a sí mismo como bilingüe o no, se convierte en un aspecto importante. Los principios para la acción simbólica propuestos por Kramersch (2009) y explicados anteriormente constituyen una forma de operacionalizar una perspectiva plurilingüe, lo que permite el acompañamiento para estos estudiantes en la construcción de su plurilingüismo.

Entendemos que el papel del docente sería contribuir al desarrollo de una conciencia lingüística entre estos estudiantes teniendo en cuenta sus propias representaciones de las lenguas y características principales de su lengua materna que pueden ayudar o interferir en el aprendizaje de las lenguas que están aprendiendo. No olvidemos que, como lo señalan algunos autores (Castellotti y Moore, 2011; Coste, 2010), la competencia plurilingüe y pluricultural se enriquecerá y evolucionará gracias a las experiencias de aprendizaje y luego a la enseñanza de lenguas extranjeras y esto se da a pesar de las dificultades que puedan experimentar al comienzo del ciclo básico para aprender inglés y francés. Observemos los ejemplos a continuación:

Pues el francés, ahorita que prácticamente me estoy dedicando es con el francés, lo relaciono más con mi idioma que es Nambrik, con las nasalizaciones, por ejemplo, con /ã/, pues más o menos en mi lengua se pronuncia casi igual... (Estudiante 5, entrevista grupal #1).

Inicialmente estoy pensando en mi idioma, ¿cierto? Y hago la... la... la traducción de esa palabra a los otros dos idiomas entonces cuando voy a escribirlo en el idioma que es ya tengo todo mezclado y soy como: ¡ay! ¿cómo es que es? (risas) Claro que eso pasa en cuestión de segundos en la cabeza... (Estudiante 2, entrevista grupal #2).

IMPLICACIONES PARA LOS ESTUDIANTES

La propuesta que presentamos en este texto solo tendría sentido si los estudiantes indígenas asumieran su papel de estudiantes universitarios. En este sentido, las acciones institucionales y las de los docentes pueden ayudarlos a prepararse para ser estudiantes; en otras palabras, a su transición y adaptación a la cultura universitaria, pero son ellos quienes deben asumir la responsabilidad. De hecho, algunos docentes que participaron en el estudio cuentan que la participación de estudiantes seleccionados en los servicios ofrecidos por la universidad sigue siendo un reto. Sin embargo, deberían aprovechar este marco formal para poner de su lado todas las posibilidades de éxito. El siguiente extracto permite ver lo anterior:

Y en los primeros semestres, los profesores tenemos que ser conscientes [de] que si vemos algún estudiante perdido hay que orientarlo y decirle... pues por lo menos en el primer semestre como es que tiene que ser, que aquí tiene que ser más autónomo, qué son o cuáles son los hábitos de estudio que hay que tener, o hay un psicólogo que los orienta. [...] Cuando uno llega al primer semestre, digamos que la inducción no basta y por eso yo... me tocó o me tocaron varios estudiantes... uno que nunca volvió y no supe por qué, también por ejemplo a las 6 de la mañana, eso es horrible para ellos, o llegan muy tarde, o no vuelven, o faltan a más de 10 clases. Entonces primero, la madrugada a muchos les da muy duro; segundo, los hábitos de estudio; tercero, ellos no se comprometen o no saben el compromiso que tienen que asumir... (Profesor de francés, entrevista en grupo focal #2).

Sin embargo, sería útil que los estudiantes tomaran conciencia de las implicaciones que tiene ser estudiante. Esto requiere cierta preparación y un compromiso con esta transición y adaptación a la cultura universitaria. Deben adoptar una actitud de apertura y no de resistencia mientras mantienen las tradiciones, se reivindican y se reconocen a sí mismos como estudiantes indígenas y expresan sus dificultades, si es necesario, para que los docentes y compañeros puedan ayudarlos más fácilmente. Deben estar abiertos a espacios de integración y servicios de apoyo y redes de apoyo existentes. También deberían participar en actividades organizadas en un entorno universitario formal: talleres y seminarios de

apoyo académico y psicológico. Todos estos recursos podrían promover la integración y el aprendizaje.

CONCLUSIONES

El corpus estudiado, que incluye la presentación de las voces de los estudiantes indígenas matriculados en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras y de los docentes del programa, destaca la necesidad de establecer un sistema de acompañamiento formal para esta población. Por lo tanto, los hallazgos de este estudio coinciden con las conclusiones establecidas por investigaciones similares de Velandia (2007) y citadas anteriormente en este texto. En vista de las voces de los sujetos que participaron de nuestro estudio, este sistema de acompañamiento debe articularse en tres niveles: en la institución, en los docentes y en los estudiantes. En lo institucional, el objetivo es promover programas de acompañamiento para los estudiantes, pero también para los docentes. El apoyo a los estudiantes se logra a través del sistema de tutorías y mentorías descrito anteriormente. La Universidad de Antioquia ya ha emprendido acciones concretas destinadas a formar a los docentes en este tema y brindar apoyo específico a esta población, lo que podría inspirar acciones similares en otras instituciones. Por nuestra parte, los resultados de esta investigación nos han llevado a comprometernos como tutores de estudiantes indígenas y a ser parte del sistema de acompañamiento con mentores estudiantiles. Nos gustaría enfatizar que es gracias a este estudio que nuestra conciencia y motivación por este tema han aumentado y continúan siendo el centro de nuestras preocupaciones. Sin embargo, los resultados concretos de estos procesos de apoyo solo serán visibles a largo plazo.

Una segunda instancia se refiere a las acciones pedagógicas y didácticas que el docente en un entorno universitario puede llevar a cabo en su clase. Estas acciones pueden guiarse por los principios de la educación plurilingüe e intercultural y pueden tomar la forma de acciones pedagógicas como las mencionadas en este artículo. Sin embargo, la apropiación de estos principios debe pasar por procesos de formación continua para el cuerpo docente universitario. Ya que el reto es la evolución de las prácticas de los formadores, es imprescindible crear espacios para la discusión de estos temas en los espacios curriculares de los programas. En este nivel, el reto principal es quizás avanzar hacia una perspectiva inter-

cultural crítica que implique no solo el reconocimiento de las diversidades de los estudiantes sino, sobre todo, la inclusión de sus formas de ver y concebir el mundo en las prácticas occidentalizadas de la universidad. El reto no es simple, implica un cuestionamiento de nuestras prácticas habituales en la enseñanza de lenguas que descuidan las diferentes formas de aprendizaje. Las estrategias propuestas por autores como Kramsch, Dervin y Aguado y mencionadas anteriormente pueden guiarnos hacia este cambio. Sin embargo, debemos señalar que las presentaciones que hemos realizado en nuestra universidad y otros contextos para difundir los resultados de esta investigación ayudan, en nuestro concepto, a llamar la atención sobre esta problemática. De hecho, los asistentes se interesaron mucho en ello.

En tercer lugar, hay acciones concretas que los estudiantes indígenas deben tomar cuando llegan a la universidad. Una de las tareas esenciales es tomar conciencia de las implicaciones de ser un estudiante universitario. Esta conciencia requiere un compromiso de su parte, en particular para participar en programas institucionales y en el sistema de tutorías y mentorías.

Nuestra investigación, aunque tiene una pequeña muestra, nos llevó, como profesores de lenguas extranjeras, a sumergirnos en un campo poco explorado en la enseñanza de lenguas en el contexto colombiano. Surcamos las líneas de una educación plurilingüe e intercultural necesaria en nuestras aulas. Nuestro objetivo final es ayudar a cambiar las prácticas y promover una educación en lenguas más justa y equitativa. Esto implica, en nuestra opinión, un primer paso para tomar conciencia de estas realidades, a lo que esperamos haber contribuido a través de este estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Preteuille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. París: Anthropos.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ardila, O. (2012). Lenguas en contacto en Colombia: una perspectiva histórica y social. En C. Patiño et J. Bernal (coords.), *El Lenguaje en Colombia* (Tomo I: Realidad lingüística de Colombia) (pp. 431-445). Bogotá, D. C.: Instituto Caro y Cuervo.

- Arismendi, F. (2016). Étudiants universitaires des communautés autochtones colombiennes et apprentissage de langues étrangères : une étude de cas. En S. Bevilacqua, S. Bibauw, E. Lousada, L. Masello, et V. Torres (Éds.), *Francofonie et langue française en Amérique du Sud : problématiques de recherche et d'enseignement* (pp. 131-144). Bogotá, D.C.: Ediciones Uniandes.
- Arismendi, F., Ramírez, D., et Arias, S. (2016). Representaciones sobre las lenguas de un grupo de estudiantes indígenas en un programa de formación de docentes de idiomas. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 84-97. doi: 10.14483/calj.v18n1.8598.
- Blanchet, P., et Chardenet, P. (dirs.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., et Feng, A. (2004). Culture and language learning: teaching, research and scholarship. *Language Teaching*, 37(3), 149-168. doi : 10.1017/S0261444804002289.
- Castellotti, V., et Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept. En P. Blanchet et P. Chardenet (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (pp. 241-252). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(1), 141-165. doi: 10.4000/rdlc.2031.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2^e ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cuasialpud, R. E. (2010). Indigenous Students' Attitudes towards Learning English through a Virtual Program: A Study in a Colombian Public University. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 12(2), 133-152. Tomado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/17686>.
- Dervin, F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris: l'Harmattan.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Dervin, F. (2017). *Compétences interculturelles*. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Feunteun, A., et Simon, D.-L. (2009). Négociation perceptive et altérité en classe de langues. *Lidil*, 39, 57-71. doi: 10.4000/lidil.3126.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2^e ed.). Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- García, C., Moya, S., Ramírez, H., Reyes, J., Sánchez, W., et Agray, N. (2014). *Reflexiones sobre lengua, etnia y educación*. Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Granados-Beltrán, C. (2016). Critical Interculturality. A Path for Pre-service ELT Teachers. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(2), 171-187. doi: 10.17533/udea.ikala.v21n02a04.
- Green, A., Sinigui, S., et Rojas, A. (2013). Licenciatura en pedagogía de la madre tierra. Una apuesta política, cultural y académica desde la educación superior y las comunidades ancestrales. En L. Rodríguez et A. Roldán (coords.), *Relaciones interculturales en la diversidad* (pp. 85-94). Córdoba: Universidad de Córdoba, cátedra intercultural.
- Hamel, R. (2014). L'aménagement de la diversité linguistique en Amérique latine : défis pour le pluralisme. En M. Doucet (dir.), *Le pluralisme linguistique, l'aménagement de la coexistence des langues* (pp. 307-330). Quebec: Éditions Yvon Blais.
- Jaraba, D., et Arrieta, A. (2012). Etnoenglish: trenzando palabras, historias y proyectos de vida del pueblo zenú. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 17(1), 95-104. Tomado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/7938>.
- Kramersch, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78. Tomado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127430.pdf>.
- Kramersch, C. (2014). Language and Culture. *AILA Review*, 27(1), 30-55. doi: 10.1075/aila.27.02kra.
- Landaburu, J. (2012, 12 de junio). Tesoro indígena colombiano en riesgo. *El Tiempo*. Tomado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-11983681>.

Matthey, M., et Simon, D.-L. (2009). Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives. *Lidil*, 39, 5-18. Tomado de <http://journals.openedition.org/lidil/2733>.

Nieto-Cruz, M., Cortés-Cárdenas, L., et Cárdenas-Beltrán, M. (2013). La tutoría académica en lenguas extranjeras: expectativas y realidades. *Educación y Educadores*, 16(3), 472-500. doi : 10.5294/edu.2013.16.3.5.

Riley, P. (2003). Le « linguisme » - multi- poly- pluri ? Points de repère terminologiques et sociolinguistiques. *Le Français Dans Le Monde, Recherches et Applications*, (34), 8-17.

Soler, S. (2013a). *Usted ya en la universidad y no sabe escribir. Escritura y poder en la universidad*. Tomado de http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/usted_ya_en_la_universidad_y_no_saber_escribir.pdf.

Soler, S. (2013b). Representaciones de la escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad. *Signo y Pensamiento*, 32(62), 64-80. Tomado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/5334>.

Universidad de Antioquia. (2002). *Acuerdo 236 del 30 de octubre de 2002*. Medellín.

Usma, J., Ortiz, J., Gutiérrez, C., Cuchillo, S., Micanquer, R., Jiménez, M., ... Zape, S. (2018, February). Estudiantes indígenas UdeA, diversidad étnica y lingüística. *Alma Mater*, 672, p. 7. Tomado de http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia!/ut/p/z0/fYwxD4IwFIT_igsjeRWx6kkgcTIyDgzHwFvN-CG3yKLdCW-PMtuujicrm7fHeAUAlaGrkhz9ZQG3O-F8rLebLN5kYuDkLkUhTzmy1W2W5zOAvaA_4H4wLe-xwKwtsbrp4eys4OnNihNiSD3m672oT9-0pmxnm-sml4j32rCyE_VVh9aHleLa-aCYIuRSNoobbcilikc9O-FakoLtj9QLgbXmg/

Velandia, D. (2007). Tutorial Plan to Support the English Speaking Skill of an Inga Student of an Initial Teacher Education Program. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 8(1), 121-130. Tomado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10993>.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, et C. Walsh (Éds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger en didactique des langues*. París: Didier.