



Cuadernos de Lingüística Hispánica

ISSN: 0121-053X

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
(UPTC)

SÁNCHEZ-CASTAÑO, ISABEL CRISTINA; SÁNCHEZ-
CASTAÑO, ANA MARÍA; SOTELO, LUIS ALBERTO
Perfiles lingüísticos de los estudiantes indígenas de la Universidad Tecnológica de Pereira*
Cuadernos de Lingüística Hispánica, núm. 41, e01, 2023
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)

DOI: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n41.2023.15697>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322277472003>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)



Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Perfiles lingüísticos de los estudiantes indígenas de la Universidad Tecnológica de Pereira*

ISABEL CRISTINA SÁNCHEZ CASTAÑO**


ANA MARÍA SÁNCHEZ CASTAÑO***

LUIS ALBERTO SOTELO***

Recepción: 24 de mayo de 2023


Aprobación: 2 de agosto de 2023


Forma de citar este artículo: Sánchez, C. Sánchez, A & Sotelo, L (2023). Perfiles lingüísticos de los estudiantes indígenas de la Universidad Tecnológica de Pereira, *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (41), e15697

 <https://doi.org/10.19053/0121053X.n41.2023.15697>

* Artículo de investigación.

** Magíster en Enseñanza del Inglés para Hablantes de Otras Lenguas, Universidad de Virginia Occidental, Estados Unidos de América. Profesora Licenciatura en Bilingüismo con énfasis en inglés, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Semillero de Investigación en Estudios Sociolingüísticos, Grupo de Investigación Poliglosia. Icsc88@utp.edu.co  <https://orcid.org/0000-0002-0061-7065>

*** Magíster en Ciencias de la Educación, Universidad del Quindío, Colombia. Profesora de la Licenciatura en Básica Primaria Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Anahez@utp.edu.co  <https://orcid.org/0009-0008-7996-3454>

**** Licenciado en Bilingüismo con énfasis en inglés, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Semillero de Investigación en Estudios Sociolingüísticos. Profesor y coordinador académico Rhema School, Pereira. Luis. sotelo@utp.edu.co  <https://orcid.org/0000-0001-6633-9611>

Resumen

Este artículo construye el perfil lingüístico de los estudiantes que pertenecen a comunidades indígenas y que están en programas de pregrado de la Universidad Tecnológica de Pereira, por medio de un paradigma cualitativo y un estudio de caso de corte intrínseco que utilizó la encuesta como el instrumento principal de recolección de datos para determinar el bagaje lingüístico de 33 estudiantes indígenas, miembros del Cabildo Indígena Universitario (CIU). Los resultados muestran que la mayoría de los participantes del estudio pertenecen a comunidades indígenas que conservan la lengua ancestral, pero que un poco menos de la mitad de ellos la saben o están aprendiendo. También, se encontró que, aun teniendo conocimientos de la lengua indígena, el español y el inglés, muchos de los participantes no se reconocen como bilingües o no incluyen el inglés dentro de las lenguas de su repertorio lingüístico. Se concluye que el reconocimiento del bagaje sociocultural y lingüístico de estos estudiantes es el primer paso para ofrecer oportunidades de conservación de las culturas y las lenguas indígenas del país. Asimismo, se requiere que las instituciones educativas promuevan la conciencia lingüística de los estudiantes indígenas a través de la adaptación de las políticas de formación en segunda lengua de la universidad a la protección del patrimonio cultural y lingüístico indígena, para disminuir el desplazamiento, el peligro de extinción o estado de precariedad de las lenguas nativas.

Palabras clave: estudio sociolingüístico, comunidades indígenas, lenguas indígenas.

Linguistic Profiles of the Indigenous Students of the Universidad Tecnológica de Pereira

Abstract

This article builds the linguistic profile of students who belong to indigenous communities and are studying undergraduate courses at the Technological University of Pereira, through a qualitative paradigm and an intrinsic case study that used the survey as the main data collection instrument to determine the linguistic origin of 33 indigenous students, members of the university indigenous council. The results show that the majority of the study participants belong to indigenous communities that preserve the ancestral language, but that a little less than half of them know it or are learning it. Also, it was found that even knowing the indigenous language, Spanish and English, many of the participants do not recognize themselves as bilingual or do not account for English within the languages of their linguistic repertoire. It is concluded that the first step to offering opportunities for the preservation of the indigenous cultures and languages of the country is to recognize the sociocultural and linguistic baggage of these students. Likewise, a call is made to educational institutions to promote the linguistic awareness of indigenous students, adapting the university policy of second language training to the protection of indigenous cultural and linguistic heritage to reduce displacement, risk of extinction, or the precariousness of native languages.

Keywords: sociolinguistic study, indigenous communities, indigenous languages.

Profils linguistiques des étudiants indigènes de l'Université Technologique de Pereira

Résumé

Cet article bâtit le profil linguistique des étudiants qui appartiennent à des communautés autochtones et qui sont dans des programmes de premier cycle à l'Université technologique de Pereira, à travers un paradigme qualitatif et une étude de cas intrinsèquement coupé qui a utilisé l'enquête comme outil principal de collecte de données pour déterminer le bagage linguistique de 33 étudiants indigènes, membres du Conseil indigène universitaire (CIU). Les résultats mettent en évidence que la plupart des participants à l'étude appartiennent à des communautés autochtones qui préservent la langue ancestrale, mais qu'un peu moins de la moitié d'entre eux la connaissent ou sont en train de l'apprendre. Par ailleurs, il a été constaté que, même ayant une connaissance de la langue indigène, de l'espagnol et de l'anglais, de nombreux participants ne se reconnaissent pas comme bilingues ou n'incluent pas l'anglais dans les langues de leur répertoire linguistique. Il est conclu que la reconnaissance du bagage socioculturel et linguistique de ces étudiants est la première étape pour offrir des possibilités de maintien des cultures et des langues autochtones du pays. De même, les établissements d'enseignement sont tenus de promouvoir la conscience linguistique des étudiants autochtones en adaptant les politiques de formation en langue seconde de l'université à la protection du patrimoine culturel et linguistique autochtone, afin de réduire les déplacements, le risque d'anéantissement ou l'état de précarité des langues autochtones.

Mots clés: étude sociolinguistique, communautés indigènes, langues indigènes.

Perfis lingüísticos de alunos indígenas da Universidade Tecnológica de Pereira

Resumo

Este artigo constrói o perfil lingüístico de alunos pertencentes a comunidades indígenas e que cursam o ensino superior na Universidade Tecnológica de Pereira, por meio de um paradigma qualitativo e um estudo de caso intrínseco que utilizou a enquete como principal instrumento de coleta de dados para determinar a origem lingüística de 33 estudantes indígenas, integrantes do Cabildo Indígena Universitario (CIU). Os resultados mostram que a maioria dos participantes do estudo pertence a comunidades indígenas que preservam a língua ancestral, mas pouco menos da metade a conhece ou está aprendendo. Também, constatou-se que, mesmo tendo conhecimento da língua indígena, espanhol e inglês, muitos dos participantes não se reconhecem como bilíngues ou não incluem o inglês dentro das línguas de seu repertório lingüístico. Conclui-se que o reconhecimento da bagagem sociocultural e lingüística desses alunos é o primeiro passo para oferecer oportunidades de conservação das culturas e línguas indígenas do país. Da mesma forma, as instituições educacionais são obrigadas a promover a consciência lingüística dos estudantes indígenas, adaptando as políticas de ensino de segunda língua da universidade à proteção do patrimônio cultural e lingüístico indígena, para reduzir o deslocamento, o perigo de extinção ou o estado precário das línguas nativas.

Palavras-chave: estudo sociolingüístico, comunidades indígenas, línguas indígenas.

Introducción

Las dinámicas de interacción y planeación social presentes en el territorio colombiano han ido cambiando debido a la necesidad del país de articularse a un mundo en proceso de globalización que, aunque polifónica y aún en discusión referente a su concepción y conceptualización, posee diversas implicaciones en el funcionamiento de las sociedades actuales en los ámbitos social, económico, político, entre otros (Calderón et al., 2004; Castro-Gómez, 2004; Mignolo, 2004). Una de estas implicaciones es la necesidad de que los sistemas educativos, especialmente en la educación superior, adapten sus propuestas educativas para ciudadanos del mundo, como lo plantean Usma *et al.* (2018), respondiendo a agendas nacionales e internacionales de “calidad educativa, soporte financiero, internacionalización, movilidad y reconocimiento académico” (p. 231). Estas propuestas representan, según los mismos autores (2018), aspectos beneficiosos como estandarización en procesos de calidad educativa nacional e internacional, y aspectos negativos como la estandarización cultural de un ciudadano modelo que afecta directamente la diversidad lingüístico-cultural de los diferentes países.

Las adaptaciones de la sociedad desde y para los procesos de globalización son multifacéticas y responden a cambios en estructuras económicas, a transformaciones políticas y en las interacciones sociales, a evolución tecnológica, entre otras, que podrían ser unidades de análisis independientes debido a su magnitud conceptual y analítica. Sin embargo, debido a la escasa atención gubernamental y académica sobre la faceta sociocultural, para este trabajo de investigación cobra importancia el enfoque lingüístico-cultural.

Las consecuencias de hechos históricos de índole social, económico y político, entre muchos otros, han conllevado el actual posicionamiento del inglés como lengua internacional, es decir, como la segunda lengua que se espera que los países no angloparlantes utilicen en las dinámicas sociales internacionales. La consolidación del inglés como la *lengua franca* de la modernidad es consecuencia de la influencia y el poder en el mercado de los países donde es hablada como lengua materna (Placeres, 2003). La lectura de este fenómeno sociolingüístico se hace con base en implicaciones y consecuencias de la globalización, ya que no responde a una lógica o transición natural del ser humano, puesto que, como evidencia Bondarenko (2006), aunque el inglés representa solamente la lengua materna del 8 % de la población mundial, se convirtió en la lengua común de casi el 20 % de esta.

La adopción del inglés como lengua franca no es solo una consecuencia estática, es decir, no es una transformación única con una sola implicación social. Por el contrario, a su vez tiene otras implicaciones transformadoras de las dinámicas sociales en diferentes ámbitos, principalmente en el sector educativo. Ante la necesidad de la educación de articularse a estas dinámicas globalizadoras, desde finales del siglo XX muchos países del mundo empezaron a vincular el inglés como la segunda lengua mediante su enseñanza como asignatura oficial dentro de su plan de estudios,

desde la educación inicial hasta la educación superior. Aunque algunos países como China, Rusia, Francia o Alemania han demostrado cierta resistencia a que el inglés se adentre en las esferas social y educativa, principalmente por razones e intereses políticos y económicos, algunos autores prevén que para mediados de siglo XXI casi la mitad de la población del mundo tendrá habilidades comunicativas en inglés en algún nivel (Criado, 2003, citado en Bondarenko, 2006).

El caso de Latinoamérica no es lejano a este panorama lingüístico. A lo largo de los años, la mayoría de los países han adoptado paulatinamente medidas conducentes a solventar la necesidad de una población angloparlante. Cronquist y Fiszbein (2017) señalan que hoy por hoy en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá, Perú y Uruguay se cuenta con procesos de enseñanza de inglés como procesos obligatorios de ley o están en proceso de consolidarse como tal.

Para Colombia, la Ley General de Educación (1994) –en su artículo 21, literal m–, ordena “la adquisición de elementos de conversación y lectura *al menos en una lengua extranjera*”. Aunque en esta norma se habla de al menos una lengua extranjera, pero sin especificar cuál, hasta el momento todos los planes oficiales del Ministerio de Educación se han enfocado en el inglés. Desde 2006 hasta 2010 se estableció el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) en español-inglés. Así mismo, en 2010 se creó el Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE) con vigencia hasta 2014, continuando con el español e inglés como programa de bilingüismo esperado. Finalmente, en 2015 se formuló el Programa Nacional de Inglés (PNI) “Colombia Very Well”, que se encuentra en vigencia y espera demostrar sus resultados, enfocados en el inglés, en el año 2025 (Ministerio de Educación, 2015).

La discusión en torno a la adopción del inglés como lengua que debe ser enseñada/aprendida en Colombia y demás países latinoamericanos, trasciende lo acertada y viable que pueda ser según las disposiciones de cada país, y se adentra en las implicaciones socioculturales y lingüísticas que esto representa. Lo que puede significar que enfocar las políticas lingüísticas y disposiciones educativas de carácter lingüístico exclusivamente en el inglés como segunda lengua genere barreras para la protección y preservación del patrimonio lingüístico de la humanidad, representado por la población indígena minoritaria (Caicedo & Castillo, 2008; Londoño, 2017; Sierra, 2004; Usma et al., 2018).

En el orden internacional, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2017), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2008), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1972, 1998, 2000), entre otras entidades con influencia en la planeación de sociedades en el mundo, han desarrollado diversos programas para dirigir la atención de este hacia la necesidad de proteger el patrimonio cultural lingüístico –representado en las diferentes lenguas de los pueblos indígenas alrededor del mundo–, desde escenarios sociales, especialmente

desde la educación, con el fin último de garantizar el derecho y la prosperidad cultural.

El sistema educativo se convierte en un ente fundamental que debe propender a la protección de las lenguas indígenas y el patrimonio cultural, y debe favorecer las diferentes experiencias lingüísticas, sociales y culturales con las que vienen los estudiantes a las aulas. Sin embargo, en la mayoría de las instituciones educativas, este no es un tema al que se le dé gran importancia, por cuanto en algunas universidades, como en la que se realiza este estudio, los esfuerzos se quedan en saber la cantidad de estudiantes indígenas presentes en ellas.

Así entonces, la presente investigación, que tiene como referente el análisis de las políticas educativas que se implementan en la universidad objeto de estudio (Sánchez et al., 2021), busca crear el perfil lingüístico de los estudiantes indígenas pertenecientes al Cabildo Indígena Universitario (CIU), considerando que este puede consolidarse como un primer precedente de reconocimiento y valoración, que desencadene acciones positivas para la adaptación de la política-lingüística de la institución a su plan de inglés, a fin de proteger el patrimonio cultural y lingüístico indígena.

Fundamentación teórica

Entre la multi e intercultural

Durante siglos, autores como Fanon (1970), Mignolo (2004) y Guerra (2016) han explorado las dinámicas coloniales que impusieron jerarquías lingüísticas que desvalorizaron las lenguas indígenas en comparación con las lenguas hegemónicas o de poder, como son consideradas el inglés y el español por número de hablantes y otros factores políticos, económicos y sociales. Estas dinámicas coloniales establecieron una concepción de estatus asociada a las lenguas dominantes, relegando a las lenguas indígenas a un estatus de insignificancia o irrelevancia. No obstante, el despertar de la conciencia sociocultural y la creación de entidades internacionales como la ONU, UNICEF y UNESCO, permitieron comenzar a hacer frente a dichas dinámicas culturalmente homogeneizantes.

Los diferentes llamados internacionales para la protección del patrimonio cultural y lingüístico de los pueblos indígenas se hicieron en Colombia en la transición de la Constitución de 1886 a la de 1991, donde el país se reconoció como multicultural y pluriétnico, otorgando así derechos sociales, culturales y lingüísticos a todo aquel que pertenezca a un pueblo indígena (arts. 7, 8, 10, 27, 68 y 70 de la Constitución Política de 1991). A partir de dicha transición en la carta política emergieron diferentes propuestas más específicas para dicho fin, entre las que se destacan (1) la inclusión del capítulo de *Educación para grupos étnicos* en la Ley General de Educación, (2) la Ley 1381 de 2010 (Ley de Lenguas Nativas del Congreso de la República de Colombia), por la cual se dictan normas sobre “reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia

(...)", y (3) la ejecución de censos y programas de caracterización para identificar a la población indígena en conjunto con algunas de sus características lingüísticas.

Estas disposiciones sociales, aunque encaminadas a propósitos claros de protección al patrimonio cultural, caen en vacíos teóricos y prácticos entre lo que se puede configurar como una sociedad multicultural o una intercultural. Por ello, es importante aclarar conceptualmente lo que implicaría un concepto u otro. La multiculturalidad, según Beuchot (2005), puede entenderse como la coexistencia de múltiples culturas en un lugar que puede ser un pueblo, una ciudad, un país, un continente o incluso el mundo. Atendiendo la línea de pensamiento del mismo autor, la multiculturalidad puede entenderse como un fenómeno de multiplicidad de culturas existentes en el mundo. La interculturalidad, por su parte, es un fenómeno más amplio y complejo, puesto que no solamente reconoce que existen múltiples culturas que comparten un espacio, sino que analiza el tipo de relaciones que surgen allí. De modo que, desde el punto de vista conceptual, la interculturalidad podría entenderse como la interacción positiva entre los miembros culturalmente diferentes de un espacio. En un nivel más profundo y crítico, Walsh (2007) plantea que la interculturalidad no existe, sino que se construye a medida que las relaciones culturales se desarrollan de manera equitativa. Por otra parte, el Plan Decenal de Lenguas Nativas define la educación intercultural como "(...) una manera de enfocar la educación a partir de la inclusión y el reconocimiento de diversas realidades, en la búsqueda de una educación integral que promueva la convivencia entre dos o más culturas" (Ministerio de Cultura, 2022, p. 35); definición que debería ser el objetivo del sistema educativo colombiano para promover la integración de la población desde el marco de la interculturalidad.

Tanto la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) como la Ley 1381 de 2010 y demás propuestas de menor escala en el país, enfocan dicha protección cultural entendiendo a los pueblos indígenas como microsociedades aisladas de la sociedad colombiana en general. Es decir, cuando se habla de educación para grupos étnicos o de uso y fortalecimiento de las lenguas indígenas se piensa desde un contexto en el que la zona urbana es para la población mestiza y la zona rural es donde están ubicados los pueblos indígenas, separados unos de los otros. Desde lo multicultural, esta concepción no tiene demasiada trascendencia, porque a partir de su conceptualización básica hay un reconocimiento a la simple existencia de culturas con características socioculturales y lingüísticas diferentes.

Desde el punto de vista intercultural, por el contrario, sí se evidencia una problemática, puesto que los indígenas del mundo, como lo explica la ONU (2017), ya no se encuentran todos en sus propios territorios, aislados de otros ajenos a su cultura. Por el contrario, debido a causas de fuerza mayor o externa, y también a decisiones grupales e individuales, muchos indígenas han decidido moverse a las cabeceras municipales de los países. Las dinámicas sociales actuales se caracterizan por espacios diversos con presencia de diferentes culturas en constante contacto. Así, desde la concepción de lo intercultural, los intentos de protección del patrimonio

cultural que se hacen separando unas culturas de otras es completamente inútil, teniendo en cuenta que, como lo plantea Walsh (2007), es necesario refundar las estructuras sociales a fin de generar relaciones justas y equitativas mientras las diferentes culturas convivan en un mismo espacio y no simplemente existan aisladas de las otras.

La educación, particularmente el nivel superior, se configura entonces como una de las fuentes de análisis más grande, considerando que, como lo evidencia García (2013), el número de estudiantes indígenas que acceden a instituciones de educación superior (IES) es cada vez mayor. No obstante, sigue siendo bajo, puesto que según el censo realizado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2018), de 1 905 617 personas que se reconocen como indígenas, solo el 6.7 % tiene algún tipo de nivel educativo superior. Así que, la pregunta que es necesario plantear es qué tan preparadas están las IES para ser parte de los llamados internacionales y nacionales a proteger el patrimonio lingüístico de los estudiantes indígenas.

El interrogante emerge entonces del reto que supone para las IES atender dinámicas globalizantes donde todos los estudiantes como ciudadanos del mundo deben aprender inglés y el llamado cultural de ser agentes activos en el reconocimiento, uso, desarrollo y la promoción del patrimonio lingüístico con el fin de su protección y preservación en el tiempo. No necesariamente ambos retos —sociales y educativos— tienen que ir en direcciones contrarias. De hecho, hay propuestas teórico-prácticas modernas como el translingüismo e ideologías heteroglósicas dinámicas en la enseñanza de lenguas (García, 2018) que plantean la posibilidad de atender simultáneamente ambos objetivos, e incluso en Latinoamérica se han hecho esfuerzos en este sentido, como intercambios estudiantiles, festivales culturales, inclusión de contenidos culturales en currículos de diferentes programas y algunas cátedras en diferentes lenguas hegemónicas y ancestrales. Sin embargo, cuando se asume una decisión de priorizar una lengua sobre la otra, evidentemente esa posibilidad dual se desvanece al tener una carga ideológica hegemónica que configura el inglés para el aprendizaje y las lenguas indígenas como visibilidad para pretender cumplir con el llamado a su protección.

Reconocimiento y perfil lingüístico

En la institución donde se realiza esta investigación, la preparación para ese reto dual se puede leer desde dos visiones amplias. En primer lugar, se puede analizar de qué manera las políticas institucionales de índole lingüística y cultural vinculan las características de los estudiantes indígenas con el fin de protegerlas y preservarlas en el tiempo. No obstante, además de no ser el enfoque de este estudio, dicha exploración ya fue realizada por Sánchez *et al.* (2021), quienes encontraron un panorama completamente desarticulado del patrimonio lingüístico y cultural de los estudiantes de la IE, pues esta tiene una política lingüística exclusivamente enfocada al inglés sin consideración de ningún tipo a las características sociolingüísticas de los estudiantes indígenas. En segundo lugar, se puede analizar el reconocimiento que

tienen los estudiantes indígenas en el ámbito institucional, junto con las características lingüísticas que estos representan según su bagaje cultural. Esta investigación se ubica principalmente en este último enfoque.

Ahora, el reconocimiento es el primer concepto que aparece en la mayoría de los programas internacionales y nacionales que buscan la protección y preservación del patrimonio lingüístico. El reconocimiento puede entenderse básicamente como distinguir a un sujeto/grupo de los demás, partiendo de la diferenciación inicial de sus características propias. Y este reconocimiento es una necesidad vital del ser humano para desarrollar su identidad, porque esta depende de las relaciones con el otro u otros (Habermas & Taylor, 2002). Así, se entiende que la base de protección y preservación del patrimonio lingüístico solo se da si hay reconocimiento y, a su vez, el reconocimiento solo existe si hay un conocimiento sobre las características individuales y una relación dialógica en función de dicho conocimiento.

El Plan Decenal de Lenguas Nativas de Colombia es el resultado de la necesidad de conocer las características de los pueblos indígenas que integran el país. En dicho documento se da cuenta de los 115 pueblos indígenas, así como de las 65 lenguas indígenas que configuran la diversidad lingüística del país, y a esto se suman datos relevantes como cantidad de hablantes, familia lingüística, entre otros (Ministerio de Cultura, 2022). Si bien estos datos permiten ubicar la población en un contexto multicultural, esto no es suficiente para el reconocimiento según la concepción que se exploraba anteriormente, mucho menos cuando se habla del sector educativo, que está llamado a generar políticas y programas educativos para atender la población que accede a este. Precisamente aquí se ubica el presente trabajo investigativo.

Al indagar en la universidad contexto de estudio sobre qué información se conocía de los estudiantes indígenas presentes en la institución, no se encontraron datos de ningún tipo más allá de datos genéricos de todos los estudiantes como su sexo, estrato socioeconómico, programa elegido, entre otros. Partiendo de la evidente necesidad de identificar las características de los estudiantes indígenas para pensar, al menos, en la etapa de reconocimiento del patrimonio lingüístico, se comprueba una brecha procedimental en lo relativo a conocer a los estudiantes indígenas de la institución para posteriormente ajustar/adaptar las políticas y planes institucionales a estos de alguna manera. Este conocimiento, plantea esta investigación, puede obtenerse a través de propuestas como los perfiles lingüísticos.

El concepto de perfil lingüístico se asume en esta investigación con fundamento en los trabajos de Hanne (2018) en Argentina y Usma *et al.* (2018) en Colombia, como una caracterización lingüística de los estudiantes indígenas a nivel individual para informar precisamente acerca de datos que permitan conocer quién es el estudiante desde las lenguas con las que tiene contacto. Así, esta investigación se planteó como objetivo crear el perfil lingüístico de los estudiantes indígenas con el fin de sentar un precedente que pudiera maximizarse y consolidarse como el paso inicial para vincularse a la protección y preservación del patrimonio lingüístico.

La creación de un perfil lingüístico no es un proceso estandarizado desde el cual se sepa de antemano qué información contendrá y de qué manera se organizará esta. Si bien los estudios mencionados anteriormente fueron tomados como referencias, los perfiles lingüísticos son el resultado de un proceso analítico de la individualidad de las características de los estudiantes, sus pueblos originarios, sus lenguas ancestrales y su trayectoria cultural y demás categorías que permitían recolectar información para una caracterización lingüística amplia.

Metodología

Tipo de investigación y estudio

Esta investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, que Denzin y Lincoln (2005) definen como un proceso en el que los investigadores estudian casos o fenómenos en los entornos en que se manifiestan, para darles un sentido o interpretación. Así, la indagación, descripción e interpretación de características sociolingüísticas en función del fenómeno social que viven estudiantes indígenas en una universidad pública, configuran un fenómeno socioeducativo que debe ser explorado desde una perspectiva interpretativa de la investigación. Este fenómeno, dadas sus características diferenciales de otros por sus particularidades contextuales, se desarrolló a través de un estudio de caso de corte intrínseco, que se estructura cuando las unidades de análisis y de trabajo pretenden ser estudiadas en un contexto real que brinde a la investigación características únicas; unidades que pueden partir de un individuo, un grupo, una institución, un proceso social, etc. (Merriam, 1998).

Contexto de la investigación

Como se mencionó de manera general anteriormente, Colombia cuenta con 115 pueblos y 65 lenguas indígenas (y, adicionalmente, 2 lenguas criollas, la lengua romaní o gitana, y la lengua de señas colombiana, que complementan el panorama lingüístico) con un total de 1 905 617 personas indígenas, que representan el 4.4 % del total de la población.

En el Plan Decenal de Lenguas Nativas, el Ministerio de Cultura (2022) presenta el diagnóstico sociolingüístico de todas las lenguas del país, agrupadas según la familia lingüística a la que pertenecen: chibcha (7 lenguas), arawak (7 lenguas), peba-yagua (1 lengua), caribe (2 lenguas), quechua (1 lengua), tupí (2 lenguas), chocó (2 lenguas), guahibo (4 lenguas), sábila-plaroa (2 lenguas), macú-pulnave (5 lenguas), tucano (17 lenguas), uitoto (2 lenguas), bora (3 lenguas), el resto de lenguas son independientes o están sin clasificar. Según el censo del DANE (2018), alrededor del 50 % de la población indígena total del país (819 291 personas) reporta hablar la lengua nativa; sin embargo, muchas de estas lenguas están en peligro alto de extinción porque el número de hablantes es muy bajo o ya casi nulo.

En el Plan Decenal de Lenguas Nativas, el Ministerio de Cultura (2022) presenta los riesgos y tensiones que viven los pueblos y las lenguas indígenas:

- Prevalencia y mayor prestigio del castellano. Uso de la lengua materna solo en contextos íntimos, familiares y comunitarios.
- Cambios lingüísticos en las interacciones comunicativas comunitarias, con usos frecuentes de castellanismos e incorporación de estos en la lengua.
- Cambios culturales en las formas tradicionales de sustento (caza y recolección) y manejo de la economía propia para mejorar el ingreso y atender la marginación económica.
- Ausencia de atención y de servicios administrativos bilingües que medien entre las lenguas indígenas y la lengua oficial del estado.
- Migraciones de familias de sus territorios a la ciudad por desplazamiento violencia y mejoramiento del 'estatus social (...)'. (pp. 39-40)

También se presentan algunas de las causas que han contribuido a la situación actual de las lenguas nativas: i) físicas: disminución de hablantes por causas externas como epidemias o genocidios; ii) económicas y sociales: presión para escalar en el estrato social, lo que hace abandonar la tradición indígena para la vida y el sustento; y iii) políticas: la imposición de políticas educativas y lingüísticas excluyentes y discriminatorias que no reconocen la diversidad.

El presente estudio se llevó a cabo en la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), que pertenece al estatuto público oficial del Ministerio de Educación de Colombia. La UTP ofrece diferentes programas en todos los niveles académicos; en pregrado hay 38 programas, algunos de los cuales son: Licenciatura en Básica Primaria, Etnoeducación, Filosofía, Bilingüismo, Ingeniería Mecánica, Industrial, Mecatrónica, Civil, Medicina, Medicina Veterinaria y Zootecnia. La sede de la universidad está en Pereira, capital del departamento de Risaralda, donde hay asentamientos rurales y urbanos de diferentes pueblos indígenas, entre estos, los embera chamí y embera katío. Adicionalmente, por ser la única universidad pública de Pereira y estar ubicada en el centro del país, acoge estudiantes de diferentes regiones.

La presencia de estudiantes indígenas en la UTP desde su fundación en 1958 llevó a la creación del Cabildo Indígena Universitario UTP (CIU-UTP) en el año 2010. Esta es una organización formal de estudiantes que, según Carvajal (2017), “reconoce además de una jurisdicción especial indígena, un grupo importante de garantías en órdenes culturales, económicos, territoriales, medioambientales (p. 1)”, y que está integrada por alrededor de 45 estudiantes indígenas que representan diferentes pueblos a nivel nacional, como el pueblo inga, los pastos, kamtza, embera, misak, nasa, entre otros. Así mismo, la integración diversa de los estudiantes indígenas compone la estructura formal bajo la cual funciona el CIU-UTP, compuesta por 8 cargos (gobernador, gobernador suplente, secretaria, secretaria suplente, tesorero,

fiscal, coordinador de guardia y coordinador de minga) que son elegidos anualmente por estudiantes de la misma organización.

Participantes

Para este estudio se contó con la participación voluntaria de 33 estudiantes indígenas inscritos en la UTP y pertenecientes al CIU-UTP, de los cuales 20 son hombres y 13 mujeres, con edades entre los 20 y 29 años, y matriculados en los siguientes programas académicos: Licenciatura en Matemáticas y Física, Química Industrial, Ingeniería de Sistemas y Computación, Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, Licenciatura en Básica Primaria, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería en Procesos Agroindustriales, Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, e Ingeniería Industrial.

Los participantes fueron elegidos mediante un muestreo teórico, en el cual la determinación del problema de investigación y la aproximación al caso permitieron elegir a estudiantes que cumplieran con los requisitos categorizados que hacen parte fundamental del fenómeno por investigar: i) ser indígena y ii) el autorreconocimiento como indígena ante la institución, ante el CIU-UTP y ante los investigadores. Ellos manifestaron su consentimiento informado, en documento que fue creado y aportado por los investigadores, de conformidad con lo exigido por la Ley 1581 de 2012.

Recolección y análisis de datos

Para la recolección y caracterización de la información sobre los participantes se realizaron encuestas. La encuesta es definida por Katz *et al.* (2019) como aquel instrumento de recolección de datos basado en un cuestionario estandarizado, por el cual se puede indagar sobre “hechos, actitudes, creencias, opiniones, pautas de consumo, hábitos, prejuicios predominantes, etc.” (p. 2). En la presente investigación, este instrumento permitió explorar la información de carácter descriptivo, como las características sociales, culturales y lingüísticas de manera individual.

La organización de la información se llevó a cabo siguiendo los 3 pasos descritos por Seid (2016): *transcripción, grillado y codificación*; i) transcripción de las entrevistas a texto, incluyendo elementos verbales y discursivos; ii) grillado, con la organización de la información en categoría en concordancia con las lenguas indígenas reportadas por los participantes, y iii) codificación, con la asignación de conceptos a la información previamente categorizada, a manera de códigos.

Resultados

Perfil lingüístico

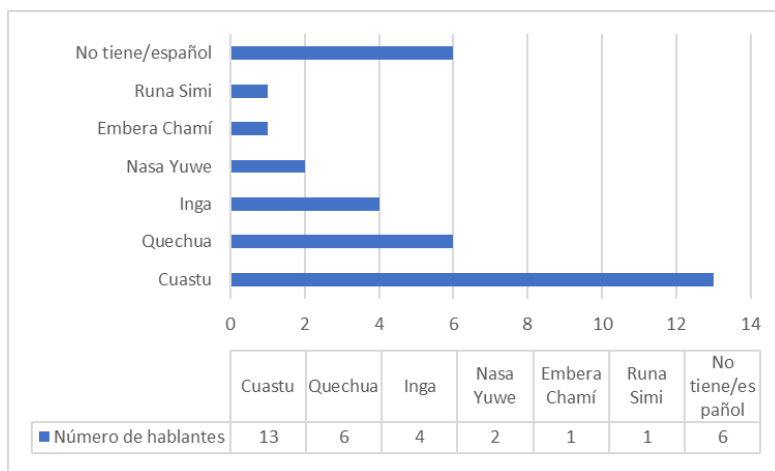
El perfil lingüístico incluye información de diferente tipo en relación con el contacto de los estudiantes indígenas con la lengua indígena de su pueblo, el español como lengua mayoritaria y el inglés como la segunda lengua que establece la UTP mediante sus políticas lingüísticas. Partiendo del hecho de que cada una de estas

lenguas tiene un contexto de aplicación diferente para los participantes del estudio, la información aquí se presenta de manera secuencial para cada una de ellas. Sin embargo, se aclara que, aunque la información se presente categorizada por lenguas, la relación interlingüística e intercultural entre ellas es de suma importancia, dadas las implicaciones sociales, lingüísticas y políticas que surgen de esta.

Lengua indígena

En esta subcategoría se compila la información relacionada con las lenguas indígenas usadas por los participantes del proyecto en la universidad, esto es, el nivel de suficiencia y los escenarios de uso, que sirven para un diagnóstico base de la información lingüística de los estudiantes. Los resultados muestran que así como existe una diversidad en cuanto a los pueblos representados, también hay una diversidad lingüística que hace parte de su cultura. Las lenguas representadas son las siguientes en orden de número de hablantes: el cuastu, quechua y runa simi, del pueblo de los pastos situados en los departamentos de Cauca y Nariño; el inga del pueblo de los ingas asentados en los departamentos de Nariño, Caquetá, Putumayo y en parte del Cauca; el nasa yuwe del pueblo nasa ubicado principalmente en los departamentos de Huila y Cauca; y el embera chamí, hablado por el pueblo que lleva el mismo nombre, se sitúa en los departamentos de Risaralda, Chocó, Caldas y Antioquia; estas, y la cantidad de estudiantes que las representan, se detallan en la siguiente figura:

Figura 1. Lenguas de los pueblos indígenas representadas por los estudiantes



Los resultados en este aspecto muestran que 27 de los 33 participantes pertenecen a pueblos y comunidades que cuentan aún con una lengua indígena, y los 6 restantes hacen parte de comunidades indígenas que han perdido su lengua ancestral. En este último grupo hay 5 participantes del pueblo de los pastos y uno

del zenú, quienes corresponden a comunidades que apropiaron el español como su lengua a causa de la colonización española. Lo anterior se contrasta con la situación de otros participantes del pueblo pasto, que se expone más adelante.

Adicionalmente, los resultados evidenciaron que el hecho de pertenecer e identificarse como indígenas no implica directamente que los participantes sean hablantes nativos o hablantes con algún nivel de suficiencia de esas lenguas indígenas. Para facilitar el entendimiento de los datos que se presentan a continuación, se dividieron los participantes en 2 grupos:

- **Grupo 1:** estudiantes que provienen de pueblos indígenas que aún conservan la lengua propia.
- **Grupo 2:** estudiantes que provienen de pueblos o comunidades indígenas que hablan el español como primera lengua porque la lengua ancestral se extinguió o porque ya no hay hablantes en su comunidad específica.

Resultados del Grupo 1

Aunque los estudiantes de este grupo son de pueblos o comunidades indígenas que aún conservan la lengua ancestral, la investigación buscó determinar si ellos sabían la lengua indígena de su pueblo. Se encontró que solo 1 de los participantes reconoce saberla, 12 la están aprendiendo y 14 no la hablan y no se encuentran en proceso de aprendizaje. Los resultados también muestran que la participante que reporta saber su lengua indígena y 8 de los participantes que están en proceso de aprendizaje, cursaron sus estudios primarios y/o secundarios en una escuela propia (entendida como escuela comunitaria en territorio indígena) donde se enseñó la lengua ancestral y aspectos culturales de su comunidad (en la Tabla 1 se representa como $\checkmark + + : \checkmark$ por haber asistido a escuela propia, $+$ porque se enseñó la lengua indígena y $+$ porque se enseñaron aspectos culturales propios). También, se evidencia que 3 participantes más sí asistieron a escuela propia, pero que en ella no se promovió la lengua indígena y tampoco saberes culturales propios (en la Tabla 1 se representa como $\checkmark - -$); el último participante que reporta estar aprendiendo su lengua indígena no asistió a escuela propia.

Del grupo de 14 participantes que reportan no saber la lengua indígena de su pueblo, los resultados indican que 3 de los participantes sí asistieron a escuela propia y que, aunque no se les enseñó la lengua indígena como tal, sí se trataron temas de identidad y cultura (en la Tabla 1 se representa como $\checkmark - +$). 4 de los participantes de este grupo sí asistieron a escuela propia, pero no hubo procesos de aprendizaje de la lengua indígena ni de la cultura (en la Tabla 1 se representa como $\checkmark - -$). Los últimos 7 participantes de este grupo no asistieron a una escuela propia. Se utilizó la sigla NA para los ítems que no aplican para un participante en concreto.

Tabla 1. Resumen de información lingüística y educativa de los participantes del grupo 1

| Participante | Sabe la lengua indígena | No sabe la lengua | La está aprendiendo | Cursaron estudios primarios/secundarios en escuela propia | Autorreconocimiento como bilingüe |
|--------------|-------------------------|-------------------|---------------------|---|-----------------------------------|
| 1 | ✓ | NA | NA | ✓ ⁺⁺ | ✓ |
| 2 | NA | NA | ✓ | ✓ ⁺⁺ | ✓ |
| 3 | NA | NA | ✓ | ✓ ⁺⁺ | X |
| 4 | NA | NA | ✓ | ✓ ⁺⁺ | X |
| 5 | NA | NA | ✓ | ✓ ⁺⁺ | X |
| 6 | NA | NA | ✓ | ✓ ⁺⁺ | X |
| 7 | NA | NA | ✓ | ✓ ⁺⁺ | X |
| 8 | NA | NA | ✓ | ✓ ⁺⁺ | X |
| 9 | NA | NA | ✓ | ✓ ⁺⁺ | X |
| 10 | NA | NA | ✓ | ✓ ⁻ | X |
| 11 | NA | NA | ✓ | ✓ ⁻ | X |
| 12 | NA | NA | ✓ | ✓ ⁻ | X |
| 13 | NA | NA | ✓ | | X |
| 14 | NA | ✓ | NA | ✓ ⁻⁺ | X |
| 15 | NA | ✓ | NA | ✓ ⁻⁺ | X |
| 16 | NA | ✓ | NA | ✓ ⁻⁺ | X |
| 17 | NA | ✓ | NA | ✓ ⁻ | X |
| 18 | NA | ✓ | NA | ✓ ⁻ | X |
| 19 | NA | ✓ | NA | ✓ ⁻ | X |
| 20 | NA | ✓ | NA | ✓ ⁻ | X |
| 21 | NA | ✓ | NA | X | X |
| 22 | NA | ✓ | NA | X | X |
| 23 | NA | ✓ | NA | X | X |
| 24 | NA | ✓ | NA | X | X |
| 25 | NA | ✓ | NA | X | X |
| 26 | NA | ✓ | NA | X | X |
| 27 | NA | ✓ | NA | X | X |

De los 27 participantes de este grupo, solo 2 se autorreconocen como bilingües: la participante 1, para quien su primera lengua es el inga, y la 2, quien está en proceso de aprendizaje de la misma lengua de la participante 1.

Resultados del Grupo 2

Para el grupo 2 (los 6 estudiantes que pertenecen a pueblos indígenas que han apropiado el español como su primera lengua y quienes no están en proceso de aprendizaje de esta) el análisis se refiere a la pregunta sobre donde realizaron sus estudios primarios y/o secundarios. Los resultados muestran que 1 de las participantes asistió a escuela propia donde no se enseñaba la lengua, pero sí se fomentaba la cultura indígena (en la Tabla 2 se representa como √-+); 3 de los participantes sí asistieron a escuela propia, pero no se les enseñó la cultura indígena ni tampoco la lengua (en la Tabla 2 se representa como √--); y 2 no asistieron a escuela propia.

Tabla 2. Resumen de la información educativa de los participantes del grupo 2

| Participante | Cursaron estudios primarios/ secundarios en escuela propia |
|--------------|--|
| 28 | √-+ |
| 29 | √- - |
| 30 | √- - |
| 31 | √- - |
| 32 | X |
| 33 | X |

Sumando los participantes que no saben la lengua indígena (aun cuando la comunidad la conserva) y los participantes que proceden de pueblos que ya no cuentan con la lengua ancestral, representan el 60,6 % de los encuestados. Este resultado refleja la realidad que viven muchos de los pueblos indígenas de Colombia. Cabe recordar que alrededor del 50 % de la población nativa colombiana ya no habla su lengua o proviene de una comunidad de lengua extinta y que este número tiene una tendencia a ser mayor cada día. Peor aún, en este momento hay varias lenguas que están irremediamente al borde de la extinción (por ejemplo, la lengua tinigua, que solo tiene 1 hablante; la carijona, con 30 hablantes pasivos). Esto tiene consecuencias nefastas para la diversidad cultural y lingüística del país, y para la memoria y permanencia de los pueblos nativos, pues según el Ministerio de Cultura (2022), la pérdida de las lenguas “no favorece las luchas de los grupos originarios por su supervivencia. Por el contrario, favorece el avance e imposición de las lenguas de la cultura hegemónica” (p. 41). Lo anterior resalta la urgencia de atender las

necesidades de los pueblos indígenas en general y de apoyar esfuerzos que busquen la supervivencia y revitalización de la diversidad lingüística y cultural.

Los resultados de ambos grupos, especialmente con referencia a la asistencia de los estudiantes a escuelas propias, contrastan directamente con el término de interculturalidad que se presentó anteriormente según Walsh (2007), ya que según este concepto, el objetivo es evitar la separación o segregación de las comunidades y, por el contrario, propender a la inclusión integral y equitativa de estas en la sociedad general. Sin embargo, en el contexto colombiano, la educación propia y las escuelas propias han sido una respuesta de las comunidades indígenas a la exclusión histórica que han sufrido, a la solución de sus necesidades y a su búsqueda constante por la preservación de sus conocimientos y tradiciones ancestrales. Pero, contrario a lo que se esperaría, en muchas escuelas no se logra el objetivo por las particularidades que demanda una escuela propia; un ejemplo es la necesidad de etnoeducadores que pertenezcan o conozcan la cultura y que sepan la lengua indígena, o que los propios docentes tengan reconocimiento y reciban remuneración así no cuenten con título universitario.

Con la información presentada hasta ahora se configura el perfil lingüístico de los estudiantes indígenas, enfocado en su conocimiento de las lenguas. Así fue posible establecer un diagnóstico general de las características lingüísticas de los participantes en cuanto a la lengua representativa de cada una de sus culturas. Ahora, se da paso a una nueva faceta del perfil lingüístico, esta vez enfocada en el español como lengua dominante del contexto en el que se realizó esta investigación.

Español

En el contexto lingüístico de los participantes, el español representa la lengua dominante, es decir, la que más uso e importancia suscita en los ámbitos sociales y académicos del país. Por lo tanto, es importante describir el perfil lingüístico en relación con esta lengua para complementar la lengua indígena y, próximamente, el inglés. Por esta razón, a continuación, se muestran los resultados enfocados en el conocimiento y dificultades de manejo del español de los participantes.

Es importante recordar que, para 20 de los 33 participantes del estudio, el español es su primera lengua; lo cual se debe a dos razones principales: (1) no fueron expuestos a la lengua indígena, aunque su pueblo sí la tiene (14 participantes), o (2) la comunidad/pueblo indígena al que pertenecen perdió su lengua (6 participantes). En este apartado no se evidencia la información de los 20 participantes para los que el español es su primera lengua, sino que se exploró la situación con respecto al español del resto de los participantes. Los resultados muestran que la mayoría de ellos saben el español en niveles avanzados, puesto que empezaron a aprenderlo desde edades tempranas o porque esta fue su lengua materna, a pesar del contacto con la lengua indígena que algunos de ellos tuvieron desde jóvenes.

El número de participantes que se percibe en nivel avanzado de español es alto, con 11 de 13; esto es consecuente con el hecho de que el español sea su primera lengua, ya que la lengua indígena no la empezaron a aprender sino después de la primera infancia, incluso desde la adultez. La participante perteneciente al pueblo inga (participante 1), quien empezó a aprender la lengua indígena en la infancia, considera que su nivel en español es intermedio; y la participante que reporta conocimiento básico del español también es del pueblo inga (participante 2), pero para ella su lengua indígena es su primera lengua.

El último aspecto en esta categoría indagó si, tomando en cuenta que algunos estudiantes han tenido influencias de la lengua indígena y del español al mismo tiempo, han experimentado alguna dificultad en cuanto al uso del español en su vida social o académica. Los resultados mostraron que, en su mayoría, los estudiantes no han tenido contratiempos en el manejo del español en contextos comunicativos básicos ni académicos.

Inglés

El inglés es la tercera lengua que hace parte del contexto lingüístico de los participantes en la universidad, ya que todos los estudiantes de la institución deben realizar obligatoriamente 5 cursos (y hasta el 8 voluntariamente) de inglés en el Instituto de Lenguas Extranjeras (ILEX), que les provee formación en nivel A2 (básico) según el MCERL¹. Por esta razón, es importante cubrir el perfil lingüístico enfocado en el inglés desde elementos como nivel de conocimiento, dificultades de aprendizaje, desempeño en clase, entre otros.

El primer aspecto fue determinar si los participantes reconocían saber inglés, sin importar el nivel de suficiencia que poseen. Cuando se les pidió que identificaran las lenguas que sabían, 15 reconocieron saber inglés, y 18 no lo identifican dentro de su repertorio lingüístico. De los 15 que lo reconocen, 12 lo perciben en un nivel básico y 3 en nivel intermedio.

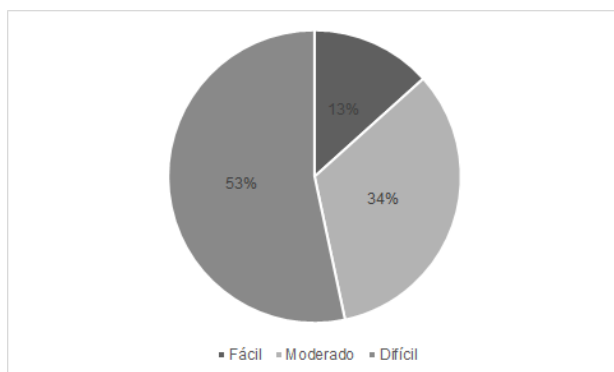
En el momento de la recolección de la información, 1 de los participantes estaba cursando el primer curso, 7 el segundo, 8 el tercero, 12 el cuarto, 1 el quinto, 3 el sexto y 1 participante no había iniciado su formación en inglés. De los 18 estudiantes que no reportaron el inglés dentro de su repertorio lingüístico, 1 estaba en el primer curso, 2 en el segundo, 6 en el tercero, 7 en el cuarto y 1 en el sexto. Los resultados arrojan que, aunque los participantes están tomando cursos de inglés en la universidad, sin importar el nivel en el que se encuentren, la mayoría no incluyen esta lengua dentro de su repertorio lingüístico.

Otro de los elementos que se exploraron es el nivel de dificultad de aprendizaje del inglés que perciben los participantes, con base en su experiencia desde el colegio

1 Ver Sánchez *et al.* (2021) para el análisis de las políticas lingüísticas en la UTP.

hasta la universidad. De los participantes que incluyen el inglés dentro de las lenguas que saben, la mayoría clasifica como difícil su aprendizaje, seguido por el porcentaje de estudiantes que lo clasifican como moderado, y, por último, como fácil. Los grados percibidos y los porcentajes representativos se muestran en la siguiente figura.

Figura 2. Grado de dificultad percibido para aprender inglés



De los 18 participantes que no reportan el inglés como una lengua de su repertorio lingüístico, 11 no informan el grado percibido de dificultad para aprender inglés, 1 lo reporta como fácil, 3 como moderado y 3 difícil.

Además de los niveles percibidos en lengua inglesa, los resultados indican la percepción de los estudiantes de la utilidad o necesidad de saber inglés y los posibles beneficios que este conocimiento les trae. Cuando se les pidió a los participantes que mencionaran las proyecciones que le veían al inglés, el 70 % reconoció que el inglés les puede otorgar mejores oportunidades laborales, el 18 % enriquecimiento profesional y/o personal, y el 9 % oportunidades de viajes. Solo el 3 % de los participantes no encuentran ninguna utilidad al saber inglés.

De esta manera, se complementa el perfil lingüístico de los estudiantes en cuanto a la lengua indígena, el español y el inglés, como las 3 lenguas en contacto que surgen hoy para los estudiantes indígenas en la universidad pública objeto de estudio. Este perfil no solo tomó elementos valiosos de trabajos como el de Hanne (2018) y Usma *et al.* (2018), sino que amplió la recolección de la información para conseguir un panorama un poco más amplio para conocer el contexto educativo del que provienen los estudiantes indígenas de la UTP que fueron parte del estudio.

Conclusiones

El estudio permitió determinar que el perfil lingüístico de los participantes se caracteriza por una diversidad lingüística que hace parte de su cultura desde tiempo atrás. La mayoría de los participantes del estudio pertenecen a pueblos y comunidades que cuentan aún con lengua indígena. Sin embargo, existen múltiples causas que han llevado a la amenaza de extinción y a la desaparición de muchas de

las lenguas indígenas colombianas, como algunas que se mencionaron anteriormente (situación sociolingüística frente al español como lengua de prestigio, así como causas económicas y sociales, físicas y políticas) y que son producto de la colonización y la colonialidad que han venido enfrentando los pueblos originarios.

La situación en la UTP refleja la realidad que se vive en el contexto general colombiano: muchos de los participantes no hablan la lengua indígena de su pueblo ni la están aprendiendo. La mayoría de ellos tienen el español como primera lengua, con un nivel avanzado por contacto temprano o por ser su lengua materna. Además, tal parece que la asistencia a escuelas propias o la edad de contacto en la que accedieron al aprendizaje de la lengua indígena de aquellos quienes refieren saberla, no posee una fuerte incidencia en su nivel de suficiencia en ella.

Frente a su concepción de bilingüismo, los resultados permiten concluir que el hecho de pertenecer e identificarse como indígenas no implica directamente que los participantes sean hablantes nativos o hablantes con algún nivel de suficiencia en sus lenguas indígenas: para ellos, considerarse bilingües o multilingües requiere tener un nivel de suficiencia avanzado en ellas, que declaran no tener. Así, los participantes se conciben indígenas, aunque no bilingües.

Para el caso del inglés, la mayoría no la cuenta dentro de su repertorio lingüístico. De los participantes que incluyen el inglés dentro de las lenguas que saben, la mayoría define como difícil su aprendizaje, seguido por el porcentaje que lo califica como moderado. Resultaría interesante la realización de un estudio posterior que pueda contrastar los niveles de dificultad para aprender inglés entre estudiantes indígenas y no indígenas; así como de factores que pueden incidir en el nivel de dificultad y de suficiencia alcanzado en el aprendizaje de la lengua indígena por parte de estudiantes que se identifican como nativos.

La investigación concluye que el reconocimiento del bagaje sociocultural y lingüístico de los estudiantes que integran la comunidad de la UTP es el primer paso para ofrecer oportunidades de conservación de las culturas y las lenguas indígenas del país, lo que puede promover su conciencia acerca de la importancia de su preservación. Para ello, es necesario considerar la adaptación de las políticas de formación en segunda lengua de la universidad a la protección del patrimonio cultural y lingüístico indígena, pues desde los perfiles sociolingüísticos determinados en la investigación, y dadas las implicaciones de orden sociocultural y lingüístico que representa la designación del inglés como segunda lengua por aprender para ellos, y aun cuando algunas de las lenguas indígenas se encuentran en peligro de extinción o en estado de precariedad, parece no favorecerse la preservación y protección del patrimonio cultural y lingüístico. Lo anterior se sustenta en que la mayoría de los estudiantes que provienen de pueblos indígenas que aún conservan la lengua propia no la saben ni la están aprendiendo, contrario a lo que sucede con el inglés, que lo saben o lo están aprendiendo.

Por otro lado, la relación interlingüística e intercultural entre las 3 lenguas que se exploraron como parte del perfil lingüístico de los participantes es de suma importancia, dadas las implicaciones sociales, lingüísticas y políticas que surgen de esta. Es notable que solo el español sea la lengua requerida para que los estudiantes indígenas se desempeñen en el contexto académico y social que ofrece el espacio universitario; adicionalmente, al inglés se le da un rol de obligatoriedad (pero incluso con este requerimiento, ellos no incluyen esta lengua dentro de su repertorio lingüístico). En este panorama, la lengua ancestral no es necesaria, valorada ni reconocida dentro del bagaje lingüístico y cultural de los estudiantes provenientes de comunidades indígenas. Lo anterior no reconoce su valor intrínseco ni garantiza la presencia, el uso y la preservación de la diversidad lingüística dentro del contexto educativo y público. Es imperativo crear espacios de discusión donde se establezca un diálogo intercultural, en el cual todas las lenguas nativas de Colombia sean valoradas y respetadas como lenguas vivas y relevantes en cualquier contexto, a fin de contribuir a la formación de una conciencia lingüística.

Resultaría interesante determinar la influencia de las políticas de la UTP, de las acciones de los programas académicos y del CIU en la promoción de la preservación de las lenguas indígenas –aun cuando el perfil sociolingüístico de los estudiantes provenientes de pueblos indígenas sea tan diverso e incluya, además de la lengua indígena del pueblo al que pertenecen, el español y el inglés–, considerando que tales políticas deberán guiarse por la Ley 1381 de 2010, que contiene programas de fortalecimiento o protección en distintos niveles y esferas para el reconocimiento, el fomento, la protección, el uso, la preservación y el fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia.

Por último, se puede concluir que esta investigación no agota el tema en cuestión, pues solo abre el camino a preguntas para posibles investigaciones futuras que exploren el impacto de políticas nacionales, regionales y universitarias (en el marco de la diversidad), en la protección, conservación y valoración de las lenguas indígenas (y otras manifestaciones de la cultura), para el diálogo intercultural en espacios académicos de formación, donde entran en contacto con otras formas de cultura dominantes.

Referencias

- Beuchot, M. (2005). *Interculturalidad y derechos humanos*. Siglo XXI Editores/UNAM.
- Bondarenko, N. (2006). Dinámica del desarrollo lingüístico del mundo globalizado. *Saber, Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 18(1), 86-94.
- Caicedo, J. A., & Castillo, E. (2008). Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 62-90.

- Calderón, F., Hoppenhayn, M., & Ottone, E. (2004). Una perspectiva cultural de las propuestas de la Cepal. En R. Pajuelo & P. Sandoval (eds.), *Globalización y diversidad cultural: una mirada desde América Latina* (pp. 31-56). Instituto de Estudios Peruanos.
- Carvajal, A. (2017, 11 de mayo). *Cabildo indígena de la UTP, un ejemplo de ética y buen gobierno*. UTP. <https://comunicaciones.utp.edu.co/noticias/34489/cabildo-indigena-de-la-utp-un-ejemplo-de-etica-y-buen-gobierno>
- Castro-Gómez, S. (2004). Latinoamericanismo, modernidad, globalización. Prolegómenos a una Crítica Poscolonial de la Razón. En R. Pajuelo & P. Sandoval (eds.), *Globalización y diversidad cultural: una mirada desde América Latina* (pp. 118-149). Instituto de Estudios Peruanos.
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115. Por la cual se expide la ley general de educación*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2010, 25 de enero). *Ley 1381. Por la cual se desarrollan los artículos 7°, 8°, 10y 70 de la Constitución Política, y los artículos 4°, 5° y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes*. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1678407>
- Congreso de la República de Colombia. (2012, 17 de octubre). *Ley 1581. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981>
- Constitución Política de Colombia. (1991). Artículos 7, 8, 10, 27, 68 y 70. *Gaceta Asamblea Constituyente de 1991*, (85). <http://www.secretariassenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>
- Cronquist, K. & Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina. El diálogo, liderazgo para las Américas*. The Dialogue. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.). Sage.

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda*. DANE. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivienda-2018>
- Fanon, F. (1965). *A Dying Colonialism*. Grove Press.
- Fishman, J. A. (1966). *Language Loyalty in the United States*. Mouton.
- García, O. (2018). Bilingual Education. In M. Bigelow & J. Ennser-Kananen (eds.), *The Routledge Handbook of Educational Linguistics* (pp. 132-144). Routledge.
- García, R. (2013). *La educación superior en Colombia en población de grupos étnicos y víctimas*. Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior ICETEX.
- Guerra, F. (2016). A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (31), 183-187.
- Habermas, J. & Taylor, C. (2002). *Multiculturalismo. Lotte Per Il Riconoscimento*. Feltrinelli.
- Hanne, A. (2018). Estudiantes indígenas y Universidad: Realidades y retos ante la diversidad cultural. Caso de la Universidad Nacional de Salta. *Alteridad*, 13(1), 14-29.
- Katz, M., Seid, G., & Abiuso, F. L. (2019). La técnica de encuesta: características y aplicaciones. *Cuaderno de Cátedra*, (7), 2-37.
- Londoño, S. L. (2017). Estudiantes indígenas en universidades en el suroccidente colombiano: tensiones entre calidad y pertenencia. *Perfiles Educativos*, 39(157), 52-69. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2017.157.58440>
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass.
- Mignolo, W. (2004). Globalización, procesos civilizatorios y la reubicación de lenguas y culturas. En R. Pajuelo & P. Sandoval (eds.), *Globalización y diversidad cultural: una mirada desde América Latina* (pp. 203-227). Instituto de Estudios Peruanos.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia Very Well*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2022, feb.). *Plan Decenal de Lenguas Nativas de Colombia*. Iberculturaviva. https://iberculturaviva.org/wp-content/uploads/2022/03/PLAN-DECENAL-DE-LENGUAS-NATIVAS-2022_compressed.pdf

- Organización de las Naciones Unidas ONU. (2017). *State of the World's Indigenous Peoples: Education*. UN. https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2017/12/State-of-Worlds-Indigenous-Peoples_III_WEB2018.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación UNESCO. (1972). *Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural*. UNESCO. <https://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. En *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, París, Francia, 9 de octubre de 1998 (pp. 1-15). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación UNESCO. (2000). Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. En *Foro Mundial sobre la Educación*, Dakar, Senegal, 26-28 abril, 2000 (pp. 1-79). UNESCO. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO_Marco_Acci%C3%B3n_Dakar_2000_ES.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación UNESCO. (2008). Pueblos indígenas urbanos y migración. En *Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas*, Nueva York, 21 de abril- 2 de mayo, 2008. UN. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/factsheet_migration_ESP_FORMATTED.pdf
- Placeres R., Cruz J. & Ortega M. (2003). Duración de principios al reclamo económico. Efectos sobre la cultura de los pueblos. *Justicia y Seguridad*, (38), 234-256.
- Sánchez, I., Peña, A. D., & Puerta, N. E. (2021). Las políticas institucionales de una universidad colombiana para los estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (38), 1-17.
- Seid, G. (2016). Procedimientos para el análisis cualitativo de entrevistas. Una propuesta didáctica. En *V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*, 16-18 de noviembre. 2016, Mendoza, Argentina (pp. 1-25). Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8585/ev.8585.pdf
- Sierra, Z. (2004). Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños. Colciencias, Universidad de Antioquia, Diverser.

- Unicef. (2022). *Derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes*. Unicef. <https://www.unicef.org/chile/media/7026/file/mod%20%20derecho%20educacion.pdf>
- Usma, J. A., Ortiz, J. M., & Gutiérrez, C. (2018). Indigenous Students Learning English in Higher Education: Challenges and Hopes. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 229-254.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 48(19), 25-35. https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad__colonialidad_y_educacion_0.pdf