

Narrativas de estudiantes indígenas sobre el aprendizaje del inglés y la relación con otras lenguas

Indigenous students' narratives about English learning and the connection with other languages

ANA ARÁN SÁNCHEZ • DAVID MANUEL ARZOLA FRANCO • VERA LUCÍA RÍOS CEPEDA

Ana Arán Sánchez. Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Saucillo, Chihuahua. Es Maestra en Psicopedagogía por la Universidad Internacional de La Rioja, candidata a Doctora en Ciencias de la Educación por el Centro de Investigación y Docencia. Catedrática e investigadora de tiempo completo en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón. Correo electrónico: ana.aran.sanchez@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7149-3461>.

David Manuel Arzola Franco. Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México. Es miembro fundador del Centro de Investigación y Docencia. A lo largo de 20 años ha participado en varios proyectos de investigación enfocados a la educación básica. Es socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y socio fundador de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH). Se desempeñó por seis años como director de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* (2010-2016). Actualmente es coordinador del Cuerpo Académico Política y Gestión en Educación y coordinador del Doctorado en Ciencias de la Educación del CID. Correo electrónico: david.arzola@cid.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2285-099X>.

Vera Lucía Ríos Cepeda. Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Saucillo, Chihuahua. Es Doctora en Educación con énfasis en Investigación por la Universidad de Durango y doctorante del programa de Ciencias de la Educación en el Centro de Investigación y Docencia. Miembro

Resumen

Se presenta un reporte de resultados parciales de una investigación que explora las narrativas que estudiantes indígenas de una Escuela Normal del norte de México hacen acerca de su proceso de aprendizaje del inglés, y cómo este se vincula con su lengua indígena y la adquisición del español. La investigación utiliza el paradigma constructivista y el enfoque interpretativo para conocer las percepciones de seis informantes clave, a través de la entrevista a profundidad como parte del método biográfico-narrativo. Los resultados muestran que las estudiantes experimentan un proceso de aculturación que las orilla a abandonar la lengua indígena en favor del uso del español, que es el idioma que predomina en los diferentes niveles educativos. En este sentido, se identifican tensiones entre la identidad cultural de las raíces familiares y su desenvolvimiento en otros contextos, como el de la educación superior. Respecto al aprendizaje del inglés, se observa un contacto tardío y esporádico, que se formaliza cuando ingresan a la educación superior.

Palabras clave: Aprendizaje del inglés, estudiantes indígenas, lengua indígena, lengua materna, narrativas.

Abstract

A report of partial results of a larger research is presented, which explores the narratives that indigenous students of a Rural Normal School of the North of Mexico have about learning English, and how this process is connected to their native language and the acquisition of Spanish. The research uses the constructivist paradigm and the interpretative approach to identify the perceptions of six key informants, through in-depth interviews as part of the narrative and biographical method. The results show that students experience an acculturation process that makes them abandon their native language in favor of the use of Spanish, which is the predominant language in the different educational levels. In this

activo de REDIECH, COMIE y RFD. Participante en diversos congresos de investigación nacionales e internacionales, bajo las líneas de diseño de la enseñanza, evaluación y formación docente. Correo electrónico: vera.rios@enrrfm.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0585-4067>.

sense, tensions between cultural identity of the family origin and their performance in other contexts, such as higher education, is identified. In regards to English learning, a late and sporadic contact is observed, which is formalized once they access higher education.

Keywords: English learning, indigenous students, indigenous language, native language, narratives.

INTRODUCCIÓN

En nuestro mundo globalizado, el aprendizaje de una lengua extranjera se visualiza como un medio que potencia la adquisición de herramientas para comprender diferentes culturas, así como fortalecer valores como la tolerancia, el sentido de pertenencia y el respeto al otro (Álvarez, 2019). Así mismo, coadyuva en el acceso a la información y la interacción a nivel global, y amplía las oportunidades para la movilidad social. No obstante, Munandar (2015) indica que “el uso de lenguaje delinea y refuerza la jerarquía social. Esto muestra que el lenguaje no es solo un sistema lingüístico que explica cómo un lenguaje funciona, sino que incluye también un fenómeno social en él” (p. 236). Por su parte, Despaigne (2018) explica que, a nivel social, saber inglés en México se considera “un capital cultural asociado a poder y estatus” (p. 151). En la educación superior, la importancia de la enseñanza del inglés radica, entre otros aspectos, en caracterizar a las universidades como internacionales, lo cual implica incrementar los intercambios estudiantiles y la movilidad de los maestros, así como fomentar las investigaciones de tipo colaborativo.

A lo largo de su historia, se han enseñado diferentes lenguas extranjeras en las Escuelas Normales, sin embargo, para esta investigación se retoma el más reciente (2018), el cual plantea la reestructuración del curso de inglés en cuanto a sus competencias y contenidos; busca que el futuro docente cuente con las herramientas necesarias para tener un mejor desenvolvimiento en todas las áreas de comunicación en nuestro mundo globalizado.

El reporte parcial de investigación que a continuación se presenta, es parte de un estudio más amplio implementado en la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, en Saucillo, Chihuahua, para conocer las experiencias tanto formales como informales que las alumnas de este centro educativo han tenido en relación al aprendizaje del inglés. A través de la descripción del contexto escolar y socio-cultural en el que se da el proceso de enseñanza y aprendizaje de este idioma, se busca caracterizar los encuentros que las estudiantes han tenido a lo largo de sus biografías, desde la primera vez que tuvieron contacto con el inglés hasta sus vivencias en el nivel universitario.

La institución en la que se lleva a cabo el estudio es una escuela formadora de docentes, fundada en 1931, que funciona como internado exclusivo para mujeres con

un nivel socioeconómico bajo e imparte la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria. Debido a que es una Normal de tipo rural, se trabaja alrededor de cinco ejes: el académico, producción agropecuaria, cultural, deportivo y político (Coll, 2015).

En lo que se refiere al presente documento, se retoma lo relacionado con la experiencia de seis estudiantes indígenas acerca de la adquisición del idioma inglés, quienes cursan diferentes semestres de su formación inicial, así como la relación con la lengua indígena y el español. Debido a que en su mayoría son bilingües (saben la lengua indígena y español) y se encuentran en proceso de adquirir una tercera (el inglés), se considera su proceso de aprendizaje del inglés como un fenómeno de interés para ser investigado. En su caso se evidencia que no solo conocen tres idiomas, también han sido expuestas a tres culturas diferentes, en tanto que el conocimiento de cualquier lengua abarca también diversas formas de comprender el mundo (Cuasialpud, 2010).

A partir del ciclo escolar 2017-2018, ingresaron a la escuela Normal estudiantes de pueblos originarios, ya que se abrieron 15 espacios exclusivos para alumnas indígenas, incrementándose a 20 en los ciclos escolares 2019-2020, 2020-2021 y 2021-2022. Para poder acceder a estos espacios, las estudiantes deben demostrar que hablan su lengua materna; dicha validación se hace a través de instituciones oficiales (Comisión Estatal para los Pueblos Indígenas, autoridades indígenas o la Secretaría de Cultura, entre otras), con el objetivo de que sean maestras bilingües capaces de impartir clases en ambos idiomas, de manera que contribuyan a rescatar y preservar las lenguas originarias, tanto de Chihuahua como del resto del país (Arán-Sánchez y Ríos-Cepeda, 2022).

El aprendizaje del inglés tiene una serie de implicaciones sociales, culturales y lingüísticas en el proceso educativo de los estudiantes en educación superior (Usma et al., 2018). En el caso de los alumnos indígenas, como muchos otros pueblos originarios alrededor del mundo, han sufrido una historia de discriminación social y cultural, al igual que han sido víctimas de racismo y exclusión, lo cual incide en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El vínculo con su lengua materna frecuentemente se encuentra en peligro, debido al hecho de que deben dejar de usarla, siendo que el español es la primera lengua y la más utilizada en México. Es por ello que, en muchos casos, tienen un primer contacto con el español que resulta traumático, al ser concebido como una imposición: algo que deben adquirir para continuar con su preparación académica, ya que no hay opciones de escuelas indígenas, bilingües o interculturales. En cuanto al aprendizaje del inglés, los estudiantes regularmente lo conciben como una habilidad que les ayudará a acceder a mejores oportunidades laborales. Esta es una de las formas en la que el legado de la conquista y el periodo colonial en México se hace presente aún en la actualidad, por el uso del inglés como una lengua dominante en el país, discriminando de esta forma a otras lenguas (Despaigne, 2015).

METODOLOGÍA

Esta investigación se enmarca en el paradigma constructivista, el cual permite indagar un fenómeno que experimenta cierto grupo social, tomando como punto de partida la visión de los involucrados (Gil et al., 2017). A su vez, se posiciona en el enfoque interpretativo, basándose en la premisa de que la realidad no puede ser representada de manera fiel y exacta, por lo que se reconstruye a través de la experiencia de la persona entrevistada (Biglia y Bonet-Martí, 2009). Derivado de lo anterior, se emplea el método biográfico-narrativo, planteado como un proceso colaborativo entre el investigador y los sujetos que forman parte del estudio (Moen, 2006), en el que el individuo es moldeado por la situación y a su vez moldea la situación, haciendo realidad la historia en el relato de la experiencia (Clandinin y Connely, 1989).

Como parte del trabajo de campo que se selecciona para este reporte parcial, se realizaron entrevistas a profundidad a seis estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. Se considera a esta técnica como un instrumento capaz de motivar a que los sujetos estudiados produzcan pequeños relatos sobre sus experiencias (Schöngut y Pujol, 2015). Las entrevistadas son pertenecientes a diferentes grupos indígenas, como se puede ver en la Tabla 1. Es necesario mencionar que la lengua materna de la mayoría de ellas no es el español, por lo que en sus testimonios se pueden encontrar ciertos errores gramaticales y de sintaxis, así como señalar que se utilizan seudónimos para referirse a cada una de ellas, con el propósito de proteger su privacidad.

Tabla 1

Población estudiada

Seudónimo	Grupo indígena	Estado de origen
Karla	Zapoteco	Oaxaca
Nayely	Tepehuán	Durango
Estrella	Tepehuán	Durango
Peri	Tarahumara	Chihuahua
Saga	Mayo	Sonora
Amaya	Tarahumara	Chihuahua

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

Es natural pensar que todas las personas están conscientes de la existencia del idioma inglés, por su gran presencia en la vida cotidiana; no obstante, se encontró que algunas de las alumnas entrevistadas, debido a lo aisladas que están sus comunidades de origen, descubren por primera vez la existencia del inglés cuando comienzan a estudiarlo como asignatura obligatoria:

Mi primer vez de que existía el inglés fue cuando yo ingresé a la secundaria, porque cuando ingresé a la secundaria ahí nos dio, o sea, nos dan los libros de texto y todo eso, entonces tenía

uno de esos iba incluido donde decía “Inglés 1”, yo dije “¿Inglés?”, o sea, fue mi primera vez que yo escuché inglés, porque en mi vida, pues, pues anteriormente, pues solamente es mi idioma [...] Entonces esa vez fue la primer vez de que yo miré de que existe el inglés, y yo dije “¿Pues esto qué es? ¿Es un idioma?”, o sea, realmente mí no sabía ni qué es lo que era eso [Estudiante 1, comunicación personal, 5:1, 6:6].

La mayoría de las estudiantes tienen un primer contacto con el inglés cuando lo comienzan a estudiar de manera obligatoria en secundaria. Paradójicamente, varias de ellas consideran que fue un acercamiento tan superficial que ni siquiera lo suponen como parte de su trayectoria escolar. Lo anterior está en concordancia con lo expuesto por Velandia (2007) respecto a la poca exposición a la lengua extranjera en los niveles de educación básica de los estudiantes indígenas universitarios.

Fue en bachillerato porque en la secundaria no vimos nada de eso, ella nos daba algo así de inglés, pero no más, bueno, a veces y así. Pero, pues no aprendí mucho, es que en esa vez también como que nos daba dos materias, entonces nos daba un ratito cada una, porque nos íbamos a otro, ahí a otro lugarcito donde no es la escuela, teníamos que caminar, durábamos un chorro de tiempo, entonces nada más veíamos un rato e igual nos enseñaba nada más como lo básico, saludos, los colores y eso [Peri, comunicación personal, 2:3, 6:6].

La forma de enseñanza descontextualizada y poco significativa, las pocas horas de exposición a la lengua y la falta de seguimiento de la asignatura, llevan a algunas estudiantes a afirmar incluso que ha sido realmente en su ingreso a la Escuela Normal cuando verdaderamente han tenido un contacto formal en el ámbito académico con la lengua extranjera. Toruño (2020) critica esta situación al señalar que el diseño curricular frecuentemente ignora el papel del contexto social, económico, cultural y político del estudiante a la hora de determinar las competencias que debe desarrollar. En cualquier aprendizaje incide el contexto, lo cual se relaciona con el potencial de ser relevante y significativo.

Pues el inglés en sí, bueno, creo que apenas lo empecé a tomar ahora en la Normal, porque en lo que fue primaria nunca lo llevé, en la secundaria sí, pero solamente nos ponían a escribir textos largos, muy largos, de dos-tres hojas, solamente escribíamos, nunca pronunciábamos, nunca, nada, solamente la maestra “escribame esto”, lo quería muy escrito, o sea, bien a su manera, pero nunca “vamos a pronunciar esto, vamos a hacer esta actividad”, en su clase era nada más escribir. Y fueron los tres años así. En el bachillerato, en la prepa, pues nunca tuve clase de inglés y hasta ahorita en la Normal es que pues he tenido la oportunidad de estar practicándolo de mejor manera a como era antes [Amaya, comunicación personal, 17:1, 7:7].

Para muchas estudiantes, al ingresar al nivel superior es la primera vez que se relacionan con compañeras que pertenecen a un pueblo originario. Debido al sistema de internado, las alumnas tienen una convivencia muy cercana, tanto en espacios académicos como en actividades diarias que realizan como parte de la estructura política de la institución y sus cinco ejes (Coll, 2015). Esta situación les despierta el deseo de conocer la lengua que utilizan sus amigas.

De las de ahí de Chihuahua me gusta la que habla mi compañera Erika, tepehuán, porque hay unas palabras que se parecen, que significan lo mismo [...] como *tortilla*, que para ella es “*tas-can*” y para nosotras también, y pues cuando fuimos con la maestra Cindy a un taller de lectura a Guachochi, estaba la señorita... ay... ¿cómo se llamaba, Sewá algo así?, y pues ella también habla, creo, tepehuán, odami o algo así que creo que es el tepehuán y pues me llamó mucho la atención porque, o sea, el nombre que ella tiene es el mismo que nosotros usamos acá para las flores [risas]. Y pues de ahí creo que fue donde empecé a interesarme por el habla de ellas [Saga, comunicación personal, 18:33, 96:96].

Lamentablemente, se evidencia el progresivo abandono de la lengua indígena a lo largo de su desarrollo académico, y particularmente en la Normal. Es un ejemplo del proceso de aculturación que experimentan las estudiantes indígenas en la institución, fenómeno que García (2014) define como adaptarse a otra cultura, lo cual implica “la asimilación social, económica, política y cultural del pueblo indígena por uno con más «desarrollo». En este proceso, el pueblo indígena que es asimilado tiende a perder su identidad, idioma e idiosincrasia” (p. 1).

A mí me gustaría que entre mis compañeras, por ejemplo, el poderlas entender, o sea, que ellas hablaran como que en confianza igual y que, o sea, que no se sientan como que, o sea, igual como luego de que a veces como que miran raro, porque no las entendemos o algo así, sino que, pues, o sea, entenderlas para que no se sientan así y también pues pa’ que vean que estamos ahí entendiéndolas [...] Por ejemplo, a mí me tocó que cuando estaba en la inducción estaba Lilia y creo Yuli y otra que desertó que se llama Calendaria, o algo así se llamaba, entonces ellas como que querían hablar y nosotras queríamos escucharlas pero pues supongo que por lo mismo que no las íbamos a entender o tal vez pensaban que nos íbamos a burlar o algo así, no, como que no quisieron al principio pero después sí se soltaron [Karla, comunicación personal, 12:31, 92:92].

Ante esta situación en la que las estudiantes experimentan un proceso de aculturación, McLaren (2015) ofrece la alternativa de la pedagogía crítica revolucionaria, cuyo enfoque curricular “crea condiciones para el auto empoderamiento de los estudiantes a través de la creación de condiciones de formación del conocimiento y relaciones sociales que dignifican la propia historia del individuo, el lenguaje y las tradiciones culturales” (p. 46). Adicionalmente, la adquisición del español es un proceso que no está exento de dificultades, como en el caso de Nallely: frente a la ausencia de escuelas primarias indígenas o que tuvieran un enfoque intercultural en su comunidad, tuvo que entrar en una escuela *regular*, teniendo un complejo primer encuentro con el español:

Pues, este, pues se me hizo muy difícil porque siempre cuando yo entraba a clases, pues los profes me corregían y me decían que no debería de hablar así, que porque no me entendían y que, pues era porque tenía que aprender español y tenía que aprender a entenderlo, y pues sí fue muy difícil porque al momento de que tú estás ahí, pues lo principal que quieres hablar es como tú lo hablas y se te olvida realmente hablar, se te olvida hablar español o algo así y, pues, digo, para mí sí fue algo muy difícil [Nallely, comunicación personal, 5:7, 24:24].

Este testimonio se vincula con lo que Morales (2009) rescata de Bordieu en cuanto la crítica a la escuela como sistema que impone una violencia de tipo simbólico cuando “trata de hacer pasar una forma particular de pensar, de hacer y de actuar por

una forma universal en un mundo indefinido de posibilidades culturales” (p. 158). En este sentido, la recomendación de Lagos (2013) para trabajar la adquisición del inglés en un contexto multicultural es partir de la subcompetencia sociocultural, la cual “es el elemento que decide el por qué, cómo y en qué situaciones aprender una nueva lengua, con seguridad que el propósito no es el de reemplazar una lengua nativa sino impulsar la comunicación desde su contexto” (p. 319). Es por ello que la autora aboga por respetar, motivar a los estudiantes y valorar sus respectivas tradiciones y costumbres, para así evitar el desarraigo de la cultura propia. Algunos padres de familia, para evitar precisamente la complicada experiencia que tuvo Nallely para adquirir el español y por vivencias personales, hacen lo que el padre de Karla:

En mi casa sí se me enseñó digamos que los dos como al mismo tiempo, pero lo que hizo mi papá fue más como introducirme un poco más el español por lo mismo de que iba a entrar a la escuela y pues él no quería que batallara como él batalló, porque pues él sí batalló porque él sí, o sea, su lengua fue desde chiquito y ya cuando entró a la escuela es cuando empezó a ver el español, y él sí batalló mucho. Y pues no quiso que nosotros batalláramos con eso y, pues nos inculcó de los dos pero, pues en parte más el español [Karla, comunicación personal, 12:15, 44:44].

Tanto el testimonio de Nallely como el de Estrella, revelan un elemento esencial en los procesos de contacto cultural: la implicación de las relaciones de poder (Pérez-Brignoli, 2017). En el caso de la segunda entrevistada, cuya lengua materna es el o'dam (tepehuán de Durango), aunque estaba familiarizada con el español desde pequeña debido al trabajo de su padre en la capital, el hecho de haber adquirido esta lengua provoca conflictos dentro de la familia, debido a que se enfrentan al rechazo del español por parte de los miembros de mayor edad; quienes están en contra de que las nuevas generaciones utilicen el español:

Pues yo desde chiquita ya sabía algunas palabras en español, porque mi papá desde niño, bueno, desde siempre, se vino para Durango a trabajar, y pues nos traía para acá, de hecho, mi hermana la mayor estuvo en preescolar aquí en Durango, y pues ya sabíamos más o menos así. Pero como nos fuimos para la Sierra, allá con mi abuela, este, yo diría que perdí totalmente hablar español porque ahí era, como más o menos, allá era, o sea, me volví bien tímida, no como era aquí en Durango de chiquita, allá me volví bien tímida y ya no hablaba y, pues me regañaban mucho [...] es que mi abuelo era, mi abuela, es que me crió mi abuela y él era así como muy tradicional, y pues me decía que yo no era *nanbbat* [risas], así le dicen a las que hablan español. Sí, me decía “es que tú no eres *nanbbat*, por qué hablas español” y así “tu idioma es tepehuán”, pues ya creo que, o sea, me empezó a dar mucha vergüenza y así, por eso lo dejé de hablar [Estrella, comunicación personal, 6:31, 88:88].

Esta reacción de los miembros más longevos de la comunidad indígena se debe probablemente al riesgo que implica para la pérdida de la lengua materna y, por lo tanto, el peligro que eso representa para su identidad cultural. Alumnas como Saga, Karla y Peri, dan testimonio que evidencia cómo este proceso ocurre en diferentes zonas del país (Sonora, Oaxaca y Chihuahua, respectivamente). Por lo tanto, sus lenguas están en peligro, ya que “tarde o temprano puede extinguirse esa cultura,

dato que solamente es mantenida y hablada por un grupo reducido de mayores, sin nutrirse y actualizarse desde las escuelas” (De la Herrán y Rodríguez, 2017, p. 164).

En sí entre las personas adultas más grandes de ley es zapoteco, nosotros digamos que se podría decir los más jóvenes, es cuando mezclamos el zapoteco y el español y también, pues, como pues estamos estudiando y saliendo es más común el encuentro en español [Karla, comunicación personal, 12:28, 84:84].

Sin embargo y a pesar de ello, las alumnas manifiestan su convicción de no dejar de utilizar la lengua indígena, y consideran que son capaces de mantener las dos, al saber discernir en qué contextos deben utilizar cada una.

Lo que pienso es, este, que no voy a dejar, este, pues la lengua que yo sé, eso ya es de raíz como parte de mí, solo sería cuestión de que si yo quiero aprender otras cosas, otras lenguas o, no sé, otras cosas, igual aprenderlos, pero pues de todos modos la lengua del zapoteco no se me va a quitar, es algo que ya es de mí, y pues está bien porque, pues así de todos modos cuando voy a visitar a mis papás y a mis abuelos, pues es en eso en lo único que se habla pues, ya saliendo de mi casa ya sé que es más, pues el español [Karla, comunicación personal, 12:37, 108:108].

REFLEXIONES FINALES

Las estudiantes entrevistadas para esta investigación son mujeres, de bajos recursos y provenientes de un pueblo originario, tres condiciones que las hacen especialmente vulnerables. La estimulación en el entorno y el contacto con el idioma inglés, que para otras alumnas es parte natural de su contexto (como la radio, la televisión, las personas angloparlantes), en su caso es prácticamente nulo. Aunado a ello, la lejanía de sus comunidades de un núcleo urbano disminuye su posibilidad de acceso a escuelas con profesores especializados en la enseñanza de la lengua, y, si es que la tienen, sus clases son esporádicas. Por lo tanto, su exposición al idioma inglés antes de ingresar al nivel universitario es poca o nula (Velandía, 2007).

Así mismo, el aprendizaje de su segundo idioma (español) es una habilidad que deben adquirir obligatoriamente para poder continuar con sus estudios, aprendiendo de manera formal el idioma en su ingreso a la escuela primaria. Esto se concibe como un ejemplo de violencia simbólica (Morales, 2009), ya que se impone el uso de una lengua como condición para el acceso y permanencia en la educación básica.

El hecho de que el español lo asimilen hasta que ingresan a la educación básica, las pone en desventaja frente al resto de sus compañeras, ya que durante el tiempo que les toma dominarlo son potencialmente un foco de burlas por parte de sus compañeros y en ocasiones de desesperación de sus maestros, como expresa el testimonio de Nayeli. Se da también el fenómeno de la resistencia por parte de los miembros de la familia de mayor edad, hablantes de la lengua indígena casi de manera exclusiva, que ven como un riesgo el hecho de que sus nietas aprendan español por las implicaciones que pueda tener en la pérdida de su identidad cultural (García, 2014), como comparte Estrella.

Lo anteriormente expuesto, invita a reflexionar acerca del peligro en el que se encuentran las lenguas originarias en México, y la necesidad de valorarlas y preservarlas desde las escuelas (De la Herrán y Rodríguez, 2017). De igual manera, resalta la importancia de que los docentes estén sensibilizados ante las relaciones de poder que se dan cuando hay contacto entre grupos culturales diversos (Pérez-Brignoli, 2017), así como la necesidad de que los docentes adquirieran y fortalezcan la subcompetencia sociocultural (Lagos, 2013).

REFERENCIAS

- Álvarez, A.C. (2019). La enseñanza del inglés como lengua extranjera: formación de la identidad cultural y la competencia intercultural. *Cedotic*, 4(1), 222-245. <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/2212>
- Arán-Sánchez, A., y Ríos-Cepeda, V. L. (2022). La inclusión de alumnas de pueblos originarios en una escuela normal rural: ejemplo de acción afirmativa. *Ra Ximabi*, 18(5), 203-218. <https://doi.org/10.35197/rx.18.05.2022.10.aa>
- Biglia, B., y Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. *FQS*, 10(1). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1225>
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (1989). Narrative and story in practice and research. *ERIC*, 2-22. <https://eric.ed.gov/?id=ED309681>
- Coll, T. (2015). Las Normales Rurales: noventa años de lucha y resistencia. *El Cotidiano*, (189), 83-94. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32533819012>
- Cuasialpud, R. E. (2010). Actitudes de estudiantes indígenas frente al aprendizaje de inglés a través de un programa virtual: un estudio en una universidad pública colombiana. *Profile*, 12(2), 133-152. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1657-07902010000200009&lng=pt&nrm=is&tlng=es
- De la Herrán, A., y Rodríguez, Y. (2017). Indicadores de supervivencia y muerte de culturas y lenguas indígenas originarias en contextos hispanohablantes excluyentes: la enseñanza como clave. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1), 163-184. <https://rieoei.org/historico/documentos/7896.pdf>
- Despaigne, C. (2015). Modernidad, colonialidad y discriminación en torno al aprendizaje del inglés en Puebla, México. *Trace*, (68), 59-80. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018562862015000200059&script=sci_arttext
- Despaigne, C. (2018). Lengua, poder e identidad en el aprendizaje del inglés: el caso de estudiantes de la Sierra Norte de Puebla. *Revista nuestra América*, 6(11), 148-169. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551957464008>
- García, C. (2014). Aculturación del pueblo indígena Mixe, Oaxaca, México. *Estudios Históricos*, (12), 1-16. <https://estudioshistoricos.org/12/Aculturizac.pdf>
- Gil, J. L., León, J. L., y Morales, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Conrado*, 13(58), 72-74. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/476>
- Lagos, J. (2013). El rol de la multiculturalidad en la enseñanza del inglés. *Aletheia*, 5(2/1), 308-320. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/136>

- Pérez-Brignoli, H. (2017). Aculturación, transculturación, mestizaje: metáforas y espejos en la historiografía latinoamericana. *Cuadernos de Literatura*, 21(41), 96-113. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cualit/article/view/19395>
- Moen, T. (2006). Reflections on the narrative research approach. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(4), 56-69. <https://doi.org/10.1177/160940690600500405>
- McLaren, P. (2015). Pedagogía crítica y lucha de clases en la era del terror neoliberal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2). 29-66. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/2369>
- Morales, L. C. (2009). Durkheim y Bourdieu: reflexiones sobre la educación. *Revista Reflexiones*, 88(1), 155-162. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/11516>
- Munandar, I. (2015). How does English language learning contribute to social mobility of language learners? *Al-ta'lim Journal*, 22(3), 236-242. <https://www.proquest.com/openview/w/91e8248d853ae3b189f0949e544df0b0/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2046258>
- Schöngut, N., y Pujol, J. (2015). Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación. *Forum Qualitative Social Research*, 16(2). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2207/3810>
- Toruño, C. (2020). Aportes de Vigotsky y la pedagogía crítica para la transformación del diseño curricular en el siglo XXI. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(33), 186-195. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.3043>
- Usma, J. A., Ortiz, J. M., y Gutiérrez, C. P. (2018). Indigenous students learning English in higher education: Challenges and hopes. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 229-254. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a03>
- Velandia, D. A. (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), 121-130. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169213805009>

Cómo citar este artículo:

Arán Sánchez, A., Arzola Franco, D. M., y Ríos Cepeda, V. L. (2023). Narrativas de estudiantes indígenas sobre el aprendizaje del inglés y la relación con otras lenguas. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 7, e1773. <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1773>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.
