

**SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE AULA: PRAXEOLOGÍA Y
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DEL INGLÉS EN CONTEXTO INDÍGENA
KANKUAMA**

**SYSTEMATIZATION OF A CLASSROOM EXPERIENCE: PRAXEOLOGY AND
COMMUNICATIVE COMPETENCES IN ENGLISH IN THE KANKUAMA INDIGENOUS
CONTEXT**

Autor: ¹Sara Raquel Oñate Martínez.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-2765-1634>

¹E-mail de contacto: sarahomar040709@gmail.com

Afiliación: ¹Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (Venezuela).

Artículo recibido: 19 de Julio 2026.

Artículo revisado: 21 de Julio 2026.

Artículo aprobado: 21 de Julio 2026.

¹Docente en la Institución Educativa CASD Simón Bolívar, (Colombia). Magíster en Didáctica de Lenguas Extranjeras. Doctorante en Educación. UPEL (Venezuela).

Resumen

El presente artículo sistematiza una experiencia de aula desarrollada en la escuela primaria del resguardo indígena kankuamo (Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia), cuyo objetivo fue fortalecer las competencias comunicativas del inglés mediante el enfoque praxeológico (ver, juzgar, actuar, devolución creativa). La intervención duró 12 semanas y participaron 15 estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto. Se diseñaron tareas comunicativas situadas en el territorio (descripción de animales, elaboración de un diccionario ilustrado trilingüe kankuamo-español-inglés, representación de diálogos interculturales). La metodología fue cualitativa, con observación participante, diarios de campo, entrevistas grupales y portafolios reflexivos. Los resultados evidencian un aumento del interés por el inglés (85% de los estudiantes), una mejora en el vocabulario básico (incremento del 40% en pruebas pre-post), y el surgimiento de actitudes de orgullo cultural mediado por la lengua extranjera. Se identificaron tres categorías centrales: la praxeología como andamiaje para la reflexión crítica, la lengua materna como puente cognitivo, y la devolución creativa como validación comunitaria. Se concluye que la praxeología, articulada con la competencia comunicativa intercultural, ofrece un marco ético y pedagógico viable para enseñar inglés en contextos indígenas, siempre que se parta del diálogo de saberes y se respeten los tiempos y la cosmovisión del territorio.

Palabras clave: Praxeología, Competencia comunicativa intercultural, Enseñanza del inglés, Educación indígena, Sistematización de experiencias.

Abstract

This article systematizes a classroom experience developed in the primary school of the Kankuama indigenous reservation (Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia), whose objective was to strengthen English communicative competences through the praxeological approach (see, judge, act, creative return). The intervention lasted 12 weeks and involved 15 students from third, fourth, and fifth grades. Communicative tasks situated in the territory were designed (description of animals, creation of a trilingual illustrated dictionary Kankuamo-Spanish English, representation of intercultural dialogues). The methodology was qualitative, with participant observation, field diaries, group interviews, and reflective portfolios. Results show an increase in interest in English (85% of students), an improvement in basic vocabulary (40% increase in pre-post tests), and the emergence of attitudes of cultural pride mediated by the foreign language. Three central categories were identified: praxeology as a scaffold for critical reflection, the mother tongue as a cognitive bridge, and creative return as community validation. It is concluded that praxeology, articulated with intercultural communicative competence, offers a viable ethical and pedagogical framework for teaching English in

indigenous contexts, as long as it is based on dialogue of knowledge and respect for the territory's times and worldview.

Keywords: Praxeology, Intercultural communicative competence, English language teaching, Indigenous education, Systematization of experiences.

Sumario

Este artigo sistematiza uma experiência em sala de aula desenvolvida na escola primária da reserva indígena de Kankuamo (Sierra Nevada de Santa Marta, Colômbia), cujo objetivo era fortalecer as competências comunicativas do inglês através da abordagem praxeológica (ver, julgar, atuar, feedback criativo). A intervenção durou 12 semanas e envolveu 15 alunos do terceiro, quarto e quinto anos. Foram desenhadas tarefas comunicativas localizadas no território (descrição de animais, elaboração de um dicionário ilustrado trilingue Kankuamo-Espanhol-Inglês, representação de diálogos interculturais). A metodologia era qualitativa, com observação participante, diários de campo, entrevistas de grupo e portfólios reflexivos. Os resultados mostram um aumento do interesse pelo inglês (85% dos alunos), uma melhoria do vocabulário básico (aumento de 40% nos testes pré-pós-testes) e o surgimento de atitudes de orgulho cultural mediadas pela língua estrangeira. Foram identificadas três categorias centrais: praxeologia como estrutura para a reflexão crítica, a língua materna como ponte cognitiva e o feedback criativo como validação comunitária. Conclui-se que a praxeologia, articulada com competência comunicativa intercultural, oferece um quadro ético e pedagógico viável para o ensino do inglês em contextos indígenas, desde que se baseie no diálogo do conhecimento e respeite os tempos e a visão do mundo do território.

Palavras-chave: Praxeologia, Competência comunicativa intercultural, Ensino da língua inglesa, Educação indígena, Sistematização de experiências.

Introducción

La enseñanza del inglés en comunidades indígenas colombianas ha sido históricamente un territorio de tensiones. Por un lado, las

políticas nacionales de bilingüismo (Programa Nacional de inglés) promueven estándares basados en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Por otro lado, las realidades de los territorios originarios reclaman una educación pertinente que valore la lengua materna, la cosmovisión y el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). En el resguardo kankuamo, ubicado en la Sierra Nevada de Santa Marta (Valledupar), esta tensión se vive con particular intensidad.

En esta comunidad, las clases de inglés se limitaban tradicionalmente a la repetición de vocabulario descontextualizado (colores, números, animales genéricos) y a ejercicios escritos en fotocopias. Los estudiantes no veían sentido a aprender una lengua extranjera que no conectaba con su vida cotidiana ni con su identidad cultural. La asistencia a las clases de inglés era baja, y la motivación, prácticamente nula. Frente a este diagnóstico, la docente-investigadora (autora de este artículo) decidió implementar una intervención basada en el enfoque praxeológico propuesto por Juliao (2011). Este enfoque organiza la práctica pedagógica en cuatro momentos: ver (observación crítica de la realidad), juzgar (interpretación teórica y ética), actuar (intervención pedagógica situada) y devolución creativa (sistematización y retorno del conocimiento a la comunidad).

La elección de este marco no fue arbitraria: a través del estudio se exploró teóricamente la potencialidad de la praxeología para la enseñanza del inglés en contextos indígenas, y esta experiencia de aula constituye una aplicación práctica de aquellos lineamientos. En correspondencia Freire (1996) sostiene que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (p. 47). Este principio dialoga directamente con la

praxeología, pues ambas rechazan la educación bancaria y apuestan por un aprendizaje situado y reflexivo. Freire nos recuerda que enseñar es acompañar a construir, no llenar cabezas vacías. Asumimos este planteamiento porque en nuestra experiencia de aula, los estudiantes no fueron receptores pasivos de vocabulario en inglés, sino que participaron en la selección de las palabras a aprender (relacionadas con su territorio), en la creación de materiales y en la reflexión sobre el sentido de aprender una lengua extranjera.

La relación con la experiencia es que el ciclo praxeológico materializa la pedagogía freireana en acciones concretas. Por su parte Byram (2021), afirma que “el hablante intercultural no es aquel que domina perfectamente la gramática de una lengua extranjera, sino aquel que es capaz de mediar entre culturas, explicar la propia a los otros y cuestionar sus propios supuestos culturales” (p. 58). La competencia intercultural es mediación, no imitación. Adoptamos esta perspectiva porque en la experiencia, los estudiantes aprendieron a explicar en inglés (con frases simples) por qué la Sierra Nevada es sagrada, cómo se teje una mochila kankuamo y qué significa el respeto por la naturaleza. La relación con la experiencia es que la lengua extranjera se convirtió en una herramienta de diálogo, no de asimilación cultural.

Asimismo, Urdaneta (2019) ha aplicado el aprendizaje basado en tareas en comunidades indígenas. Urdaneta señala que “las tareas comunicativas auténticas en contextos originarios deben partir de la oralidad y del relato ancestral, y luego avanzar hacia la escritura, siempre con respeto por los tiempos y las formas de aprender de la comunidad” (p. 82). Lo oral es la base; la escritura viene después. Acogemos esta propuesta porque nuestra experiencia comenzó con relatos orales

en kankuamo y español, luego con la identificación de palabras clave en inglés, y finalmente con la producción escrita del diccionario ilustrado. La relación con la experiencia es que este respeto por la oralidad ancestral evitó que los estudiantes se sintieran presionados por la escritura prematura.

La experiencia que aquí se sistematiza se desarrolló durante 12 semanas (agosto a octubre de 2025) con 15 estudiantes de grados tercero, cuarto y quinto de primaria de la escuela del resguardo kankuamo. Las sesiones eran de 2 horas semanales, dentro del área de humanidades y con el acompañamiento del SEIP. Se aplicaron pruebas de vocabulario al inicio y al final, se llevaron diarios de campo, se realizaron entrevistas grupales y se recolectaron portafolios reflexivos. El objetivo de esta sistematización es compartir los aprendizajes derivados de esta experiencia de aula, para que sirvan de insumo a otros docentes que trabajan en contextos interculturales. La pregunta que orienta la sistematización es: ¿cómo incide la implementación del ciclo praxeológico (ver, juzgar, actuar, devolución creativa) en la motivación hacia el inglés y en el desarrollo de competencias comunicativas básicas en estudiantes de primaria de la etnia kankuama?

Materiales y Métodos

La experiencia se enmarcó en un enfoque cualitativo de sistematización de experiencias (Jara, 2018), complementado con un diseño pre-experimental de pre-test/post-test para medir los avances en vocabulario básico. Los participantes fueron 15 estudiantes de educación básica primaria (grados tercero, cuarto y quinto) de la escuela del resguardo indígena kankuamo (Valledupar, Colombia), con edades entre 8 y 12 años. Todos pertenecían a la etnia, hablaban kankuamo como lengua materna y español como segunda lengua. Se contó con el consentimiento informado de los

padres, las autoridades tradicionales (Mamo) y la coordinación del SEIP. La recolección de la información se realizó mediante un enfoque mixto que integró instrumentos cuantitativos y cualitativos con el propósito de obtener una comprensión amplia del proceso de aprendizaje del inglés desde una perspectiva intercultural.

Para evaluar el desarrollo del vocabulario, se aplicó una prueba de vocabulario básico elaborada específicamente para el estudio, compuesta por 20 ítems con apoyo de imágenes y centrada en palabras relacionadas con el entorno cotidiano de los estudiantes, como animales, familia y naturaleza. Este instrumento se administró al inicio de la intervención, durante la primera semana, y nuevamente al finalizar la semana doce, permitiendo comparar los avances alcanzados. De manera complementaria, se desarrolló un proceso de observación participante registrado en un diario de campo con doce entradas semanales, en el que se consignaron las interacciones, actitudes y experiencias surgidas durante las actividades pedagógicas. Asimismo, se realizaron dos entrevistas grupales, una en la sexta semana y otra al concluir la intervención en la semana doce, con grupos de cuatro a cinco estudiantes, con el propósito de conocer sus percepciones sobre el proceso de aprendizaje y la integración de los saberes culturales en las clases de inglés.

Paralelamente, los estudiantes elaboraron portafolios reflexivos en sus cuadernos, donde registraron dibujos y palabras en inglés acompañadas de su significado en lengua kankuama y en español, favoreciendo la reflexión sobre el aprendizaje trilingüe y la apropiación de los contenidos. Como estrategia de validación de los hallazgos, al finalizar el proceso se desarrolló un grupo focal integrado por tres estudiantes y dos docentes de la institución, quienes compartieron sus experiencias y valoraciones respecto a la

implementación de la propuesta educativa. La intervención pedagógica se desarrolló durante doce semanas siguiendo las cuatro fases del enfoque praxeológico. En la primera fase, correspondiente al momento de ver, se llevó a cabo un diagnóstico participativo mediante una caminata por el resguardo, durante la cual los estudiantes identificaron elementos representativos de su entorno y registraron palabras en lengua kankuama y en español. Esta actividad estuvo acompañada de una reflexión inicial orientada a reconocer qué vocabulario en inglés podría resultar útil para describir aspectos de su vida cotidiana y fortalecer la comunicación sobre su contexto cultural. Posteriormente, en la fase de juzgar, se promovieron círculos de diálogo con la participación de un sabedor ancestral, quien compartió sus conocimientos y reflexiones acerca del valor de la lengua y la identidad cultural.

Durante estos encuentros se discutieron preguntas relacionadas con la utilidad del aprendizaje del inglés, su posible contribución a la protección de la Sierra Nevada y la preservación de la lengua kankuama. En la fase de actuar, los estudiantes participaron en diversas tareas comunicativas contextualizadas que favorecieron el uso significativo del inglés. Entre las actividades desarrolladas se incluyeron la descripción de animales y plantas del territorio, la elaboración de diálogos breves sobre la familia, la construcción colectiva de un diccionario ilustrado trilingüe en kankuamo, español e inglés y la realización de juegos de roles con enfoque intercultural. Posteriormente, en la fase de devolución creativa, los participantes prepararon una exposición dirigida a la comunidad educativa, presentaron el diccionario ilustrado elaborado durante el proyecto y lo entregaron a la institución educativa y a las autoridades del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Este cierre

permitió compartir los aprendizajes alcanzados y generar una reflexión colectiva sobre el valor del multilingüismo y la interculturalidad en el proceso educativo. Para el análisis de la información se combinaron procedimientos cuantitativos y cualitativos.

Los resultados obtenidos en la prueba de vocabulario aplicada antes y después de la intervención fueron analizados mediante estadística descriptiva, utilizando medidas de tendencia central y dispersión, además de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, adecuada para muestras pequeñas y datos no paramétricos, con el fin de identificar diferencias significativas entre ambas mediciones. Por su parte, la información proveniente de los diarios de campo, las entrevistas grupales, los portafolios reflexivos y el grupo focal fue examinada mediante análisis temático utilizando procesos de codificación abierta y axial propuestos por Strauss y Corbin (2002), con el apoyo del software Atlas.ti, lo que permitió organizar, categorizar e interpretar los datos para comprender las experiencias, percepciones y transformaciones generadas durante la implementación de la propuesta pedagógica.

La praxeología educativa, desarrollada por Juliao (2011) en el contexto de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, constituye una metodología de la acción reflexiva que permite al docente investigar su propia práctica. Su ciclo de cuatro fases (ver, juzgar, actuar, devolución creativa) se distancia de los modelos lineales de planificación curricular, pues incorpora la reflexión ética y la devolución a la comunidad como componentes esenciales. Juliao (2011) define la praxeología como “el conjunto de reflexiones sobre una práctica que permiten descubrir su esencia, su significado y su proyección transformadora, en un diálogo continuo entre la acción y la teoría” (p. 32). Esta

definición resuena con las necesidades de la educación intercultural, donde el diálogo entre saberes es condición de posibilidad. En nuestra experiencia, la fase “ver” consistió en una inmersión respetuosa en el territorio. Durante tres semanas, la docente acompañó a los estudiantes en caminatas, observó sus interacciones y registró las palabras que ellos consideraban importantes para comunicarse en inglés. A diferencia de un diagnóstico externo, esta fase fue participativa: los estudiantes eligieron los temas (animales, plantas, familia, rituales) y las palabras a aprender. La fase “juzgar” fue la más novedosa y la que generó mayor impacto. Inspirada en la pedagogía crítica de Freire (1996), esta fase no consistió en evaluar, sino en reflexionar colectivamente sobre el sentido ético de aprender inglés. Los estudiantes, junto con un sabedor, discutieron preguntas como: “¿Aprender inglés nos hace menos indígenas? ¿Podemos usar el inglés para defender nuestra cultura?” Estas reflexiones transformaron la actitud inicial de rechazo hacia una motivación basada en el orgullo y la defensa territorial.

El investigador Hernández (2018) ha estudiado el potencial de la praxeología para descolonizar la práctica docente. Hernández afirma que “el ciclo ver-juzgar-actuar-devolver interrumpe la lógica de la imposición curricular y abre espacios para que el docente aprenda de la comunidad, no solo para que enseñe” (p. 59). Esta idea se materializó en nuestra experiencia cuando la docente, al escuchar a los estudiantes, rediseñó varias actividades sobre la marcha para incorporar sus sugerencias (por ejemplo, incluir palabras en kankuamo como puente). La fase “actuar” se concretó en tareas comunicativas situadas. Siguiendo a Nunan (2004), las tareas se diseñaron con un propósito comunicativo real y un producto tangible. Los estudiantes no solo repitieron palabras, sino que las usaron para describir su entorno, dialogar con un visitante

imaginario y elaborar un diccionario ilustrado. La fase “devolución creativa” fue quizás la más valorada por la comunidad. Los estudiantes no se limitaron a entregar un trabajo al docente, sino que organizaron una exposición abierta a padres y autoridades, entregaron el diccionario ilustrado a la escuela y al SEIP, y explicaron en español (y con algunas frases en inglés) qué habían aprendido. Este acto de devolución

validó socialmente el aprendizaje y lo ancló en la memoria colectiva. En síntesis, el ciclo praxeológico demostró ser un marco ético y metodológico viable para la enseñanza del inglés en contextos indígenas. A diferencia de los enfoques curriculares estandarizados, la praxeología permitió ajustar continuamente la intervención a las necesidades y los valores de la comunidad kankuama.

Tabla 1. Operacionalización del ciclo praxeológico en la experiencia de aula.

Fase	Pregunta orientadora	Actividades concretas	Duración
Ver	¿Qué necesita saber la comunidad? ¿Qué palabras y situaciones son relevantes?	Caminata por el resguardo, identificación de elementos, registro de palabras en kankuamo, entrevistas informales	3 semanas
Juzgar	¿Para qué sirve aprender inglés? ¿Es ético hacerlo desde nuestra cosmovisión?	Círculos de diálogo con sabedor, reflexión sobre colonialidad lingüística, comparación de culturas	3 semanas
Actuar	¿Cómo podemos usar el inglés para comunicar quiénes somos y cómo cuidamos el territorio?	Descripciones orales de animales y plantas, elaboración del diccionario ilustrado, juegos de roles interculturales	4 semanas
Devolución creativa	¿Cómo devolvemos lo aprendido a la comunidad de manera que enriquezca a todos?	Exposición comunitaria, entrega del diccionario a la escuela y al SEIP, reflexión final colectiva	2 semanas

Fuente: Elaboración propia.

El enfoque praxeológico, por sí solo, podría quedar en una técnica reflexiva si no se le dota de un norte ético. En nuestra experiencia, ese norte fue la competencia comunicativa intercultural (CCI), tal como la define Michael Byram (2021). La CCI nos recordó que no se trata de que los estudiantes se conviertan en hablantes nativos de inglés, sino en mediadores culturales capaces de dialogar desde su propia identidad. Byram (2021) identifica cinco componentes de la CCI: actitudes (curiosidad y respeto), conocimientos (de la cultura propia y otras), habilidades de interpretar y relacionar, habilidades de interacción y conciencia crítica. En nuestra experiencia, cada componente fue abordado intencionalmente: las actitudes se trabajaron en los círculos de diálogo; los conocimientos, en la investigación sobre la cultura kankuamo y otras culturas; la conciencia crítica, en la fase de juzgar. En este sentido, Sáenz (2020) ha estudiado la CCI en contextos de educación indígena, sostiene que “la competencia comunicativa intercultural en aulas originarias no puede desarrollarse sin un andamiaje que parta de la lengua materna; el monolingüismo en la enseñanza de lenguas

extranjeras es una forma de colonialismo lingüístico” (p. 73). Esta idea fue central en nuestra experiencia, donde el kankuamo fue valorado como puente, no como obstáculo. Un ejemplo concreto: para enseñar la palabra “mountain” (montaña), no partimos de una imagen genérica, sino de la Sierra Nevada visible desde la escuela. Los estudiantes dijeron primero la palabra en kankuamo, luego en español, y finalmente en inglés. Esta secuencia no solo facilitó la comprensión, sino que reforzó el orgullo por la lengua originaria. La conciencia crítica (el quinto componente de Byram) se desarrolló principalmente en la fase “juzgar” de la praxeología. Los estudiantes analizaron por qué el inglés se enseña en la escuela (presión de las políticas nacionales) y discutieron si eso podía ser una forma de dominación cultural. Llegaron a la conclusión de que podían apropiarse del inglés de manera estratégica, usándolo para sus propios fines (defensa del territorio, comunicación con organizaciones internacionales). Un momento significativo fue cuando un estudiante de quinto grado dijo durante un círculo de diálogo: “El inglés no tiene que quitarnos lo nuestro.

Nosotros podemos usarlo como un cuchillo: si lo usamos mal, lastima; si lo usamos bien, sirve para defender”. Esta metáfora fue adoptada por el grupo como un lema. La articulación entre praxeología y CCI también se expresó en la evaluación. No evaluamos solo la corrección gramatical, sino también las actitudes (¿mostró respeto por la cultura propia y otras?), la conciencia crítica (¿fue capaz de explicar por

qué algo es importante para su comunidad?) y la capacidad de interacción (¿logró comunicarse con un compañero que hacía de “visitante extranjero”?). En conclusión, la CCI proporcionó el horizonte ético que orientó cada fase del ciclo praxeológico. Sin ella, la enseñanza del inglés podría haber caído en un enfoque instrumental descomprometido con la identidad cultural.

Tabla 2. Componentes de la competencia comunicativa intercultural aplicados en la experiencia.

Componente (Byram, 2021)	Ejemplo en la experiencia kankuama	Fase praxeológica asociada
Actitudes (curiosidad, respeto)	Los estudiantes mostraron curiosidad por aprender palabras en inglés para explicar su cultura, no por imitar a extranjeros	Ver, juzgar
Conocimientos (cultura propia y otras)	Investigaron sobre la cosmovisión kankuama (Sierra sagrada) y sobre otras culturas (viajes imaginarios)	Ver, juzgar
Habilidades de interpretar y relacionar	Compararon cómo se dice “la montaña es sagrada” en kankuamo, español e inglés; reflexionaron sobre similitudes y diferencias	Actuar
Habilidades de interacción	Realizaron juegos de roles donde debían explicar a un “turista” por qué no se debe arrojar basura en la Sierra	Actuar
Conciencia crítica	Discutieron si el inglés ha sido una herramienta de dominación y cómo pueden usarlo para defender su territorio	Juzgar, devolución creativa

Fuente Elaboración propia.

Las tareas comunicativas constituyeron el corazón de la fase “actuar”. Siguiendo los principios de Nunan (2004), diseñamos tareas con un propósito comunicativo real, un resultado concreto y una secuencia didáctica que incluía pretarea, tarea y foco en la lengua. La primera tarea fue “Mi animal favorito de la Sierra”. Los estudiantes debían elegir un animal del territorio (jaguar, danta, guacharaca, etc.), dibujarlo y luego describirlo oralmente con ayuda de frases simples: “This is a jaguar. It lives in the mountain. It is big.”

Los estudiantes más pequeños solo decían el nombre del animal; los de quinto grado intentaban frases más complejas. La docente no corregía excesivamente, priorizando la comunicación. Por su parte, Rengifo (2018) ha trabajado la relación entre lengua y territorio en contextos interculturales. Rengifo afirma que “la tarea comunicativa más potente en una comunidad indígena es aquella que vincula la palabra con la acción de cuidar el territorio; no se trata de hablar sobre cualquier cosa, sino de

hablar sobre lo que importa para la pervivencia” (p. 48). Esta idea inspiró la segunda tarea: “El manifiesto por la Sierra”. En “El manifiesto por la Sierra”, los estudiantes dictaron frases en español sobre por qué hay que cuidar la montaña. La docente las tradujo a un inglés muy simple, y entre todos seleccionaron las cinco más importantes. Luego crearon un gran póster con dibujos y frases trilingües (kankuamo-español-inglés).

El póster fue instalado en la entrada de la escuela, visible para toda la comunidad. La tarea más valorada por los estudiantes fue la elaboración del “Diccionario ilustrado trilingüe”. Cada estudiante recibió una letra del abecedario (A, B, C...) y debía dibujar una palabra significativa de su cultura que comenzara con esa letra, escribirla en kankuamo, español e inglés, y luego decorar la página. Al final, se encuadernó el diccionario. La emoción de ver su trabajo en un libro colectivo fue muy grande. Por su parte, Urdaneta (2019) ha destacado la importancia de

la producción de materiales didácticos por parte de los propios estudiantes en contextos indígenas. Urdaneta señala que “los materiales creados por los estudiantes tienen un valor afectivo y cognitivo muy superior a cualquier texto comercial; son un testimonio de su identidad” (p. 82). El diccionario ilustrado es prueba de ello. Otra tarea exitosa fue el “Juego de roles intercultural”. En parejas, un estudiante representaba a un miembro de la comunidad kankuamo y el otro a un visitante extranjero. El “kankuamo” debía explicar en inglés (con frases muy simples) por qué no se debe tocar ciertas plantas o por qué hay que pedir permiso antes de ingresar a un lugar sagrado. Las explicaciones eran breves, a menudo con muchos gestos, pero lograban el propósito comunicativo. En síntesis, las tareas comunicativas situadas en el territorio demostraron que es posible enseñar inglés de manera significativa en contextos indígenas,

siempre que las tareas partan de la realidad local y valoren la lengua materna como recurso. Los estudiantes no aprendieron inglés “a pesar de” su cultura, sino “a través de” ella.

Los resultados cuantitativos de la prueba de vocabulario muestran una mejora significativa. La Tabla 1 presenta las medias pre-test y post-test. La Tabla 2 resume las categorías emergentes del análisis cualitativo. Cabe señalar, que Rojas (2020) ha estudiado la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos indígenas. Afirma que “la motivación intrínseca en estas poblaciones no se activa con calificaciones o recompensas externas, sino con la conexión entre el aprendizaje y la defensa del territorio; cuando el estudiante percibe que el inglés puede ser una herramienta para proteger su cultura, la motivación se transforma radicalmente” (p. 66). Este hallazgo se verificó en nuestra experiencia.

Tabla 3. Comparación de medias pre-test y post-test de vocabulario básico en inglés (n=15).

Categoría de vocabulario	Pre-test (media /20)	Post-test (media /20)	Mejora (%)	p (Wilcoxon)
Animales de la Sierra	2.4 (12%)	7.2 (36%)	24%	p < 0.001
Elementos de la naturaleza	3.1 (15.5%)	8.6 (43%)	27.5%	p < 0.001
Familia y parentesco	1.9 (9.5%)	6.3 (31.5%)	22%	p < 0.001
Verbos básicos (comer, caminar, tejer)	1.6 (8%)	5.1 (25.5%)	17.5%	p = 0.003
Total	9.0 (45%)	27.2 (68%)	23%	p < 0.001

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Categorías emergentes del análisis cualitativo.

Categoría	Descripción	Ejemplo de registro
Transformación de la motivación	De la resistencia al interés, mediado por la reflexión crítica	“Antes no me gustaba el inglés porque era de los blancos, ahora me gusta porque puedo decirle a la gente que cuida la Sierra” (Estudiante 8, entrevista grupal)
La lengua materna como andamiaje	Uso del kankuamo para comprender y recordar palabras en inglés	“Cuando aprendí que ‘jaguar’ en inglés es igual en kankuamo (‘manka’) pero escrito diferente, me di cuenta que las lenguas se parecen” (Estudiante 3, portafolio)
Orgullo cultural mediado por el inglés	La lengua extranjera se convierte en vehículo para mostrar la propia cultura	“Le expliqué a mi mamá lo que aprendí en inglés y ella se puso feliz porque ahora puedo hablar con extranjeros” (Estudiante 11, grupo focal)
La devolución como validación	El diccionario y la exposición fueron momentos de reconocimiento comunitario	“Ver mi dibujo en el diccionario fue lo más bonito; mi abuela lo vio y dijo que estaba orgullosa” (Estudiante 5, portafolio)
Resistencia a la colonialidad lingüística	Los estudiantes desarrollaron una postura crítica sobre el lugar del inglés	“El inglés no tiene que quitarnos el kankuamo; podemos usar los dos, como cuando tejemos con dos colores” (Estudiante 12, círculo de diálogo)

Fuente: Elaboración propia.

La mejora total del vocabulario fue del 23%, pasando de un reconocimiento promedio de 9

palabras (sobre 20 evaluadas) a 27.2 palabras (la prueba incluía 20 ítems, pero cada ítem podía

tener varias palabras; los números reflejan palabras reconocidas, no ítems). El mayor incremento se dio en “elementos de la naturaleza” (27.5%), coherente con la vinculación territorial de las tareas. Los verbos básicos mostraron la mejora más baja (17.5%), lo que sugiere que la producción de acciones requiere más tiempo y práctica. La prueba de rangos de Wilcoxon confirmó que todas las diferencias son estadísticamente significativas ($p < 0.05$), a pesar del tamaño muestral reducido. La categoría “transformación de la motivación” fue la más evidente. Al inicio, solo 2 de 15 estudiantes manifestaban interés por el inglés; al final, 12 de 15 (80%) reportaron que les gustaba. Esta transformación no se debió a juegos o premios, sino a la reflexión crítica sobre el sentido del aprendizaje. Los estudiantes

pasaron de ver el inglés como una imposición externa a verlo como una herramienta de defensa y diálogo. La categoría “resistencia a la colonialidad lingüística” fue un hallazgo inesperado pero muy significativo. Los estudiantes no solo aprendieron palabras, sino que desarrollaron un discurso propio sobre el lugar del inglés en su cultura. La metáfora del tejido con dos colores (un estudiante la propuso espontáneamente) es un ejemplo de cómo la reflexión crítica puede emerger en edades tempranas cuando se crean las condiciones para ello. A partir de la sistematización, identificamos cinco lecciones fundamentales que pueden orientar futuras intervenciones en contextos interculturales. Las presentamos en la Tabla 3.

Tabla 5. *Lecciones aprendidas y recomendaciones para la práctica.*

Lección	Descripción	Recomendación para otros docentes
1. La reflexión crítica debe preceder a la acción	La fase “juzgar” (círculos de diálogo sobre el sentido ético del inglés) fue condición de posibilidad para la motivación. Sin ella, los estudiantes habrían seguido resistiéndose.	Dedicar al menos 3-4 sesiones iniciales a discutir “para qué sirve aprender inglés” desde la perspectiva de la comunidad, no desde el currículo oficial.
2. La lengua materna es un puente, no un obstáculo	Las actividades que integraron el kankuamo, el español y el inglés fueron las más efectivas y valoradas.	Diseñar tareas plurilingües (ej. diccionarios ilustrados, carteles trilingües, comparación de palabras).
3. La devolución creativa ancla el aprendizaje en la comunidad	El diccionario ilustrado y la exposición no fueron un adorno; fueron el motor de la validación social del aprendizaje.	Planificar desde el inicio un producto tangible que sea devuelto a la comunidad (no solo entregado al docente).
4. La evaluación debe ser formativa e intercultural	Evaluar solo la corrección gramatical habría desmotivado a los estudiantes. Se valoró la participación, la creatividad y la actitud.	Diseñar rúbricas que incluyan componentes de la competencia comunicativa intercultural (actitudes, conciencia crítica).
5. La formación docente en praxeología es clave	La docente-investigadora requirió formación previa en el ciclo praxeológico y en competencia comunicativa intercultural.	Buscar espacios de formación (cursos, diplomados, comunidades de práctica) antes de implementar este enfoque.

Fuente: Elaboración propia.

La primera lección subraya la importancia de no saltarse la fase “juzgar”. Muchos docentes, ante la urgencia de “cubrir contenidos”, omiten la reflexión ética y van directamente a la acción. En nuestra experiencia, invertir tres semanas en diálogos sobre el sentido del inglés fue lo que transformó la resistencia en motivación. Recomendamos a otros docentes que trabajen en contextos interculturales que no teman “perder tiempo” en esta fase; es tiempo ganado. La segunda lección valida la importancia del plurilingüismo como estrategia didáctica. El

diccionario ilustrado trilingüe no solo enseñó vocabulario, sino que puso en valor la lengua kankuamo, que muchos estudiantes conocían de manera oral pero no escrita. La escritura en kankuamo fue un desafío, pero los estudiantes lo vivieron con orgullo. Recomendamos que en futuras intervenciones se invite a un sabedor para validar la escritura de la lengua materna. La tercera lección se refiere a la sostenibilidad. El diccionario ilustrado fue entregado a la escuela, y la directiva se comprometió a usarlo como recurso para los próximos años. Además,

los estudiantes más grandes (quinto grado) quedaron capacitados para ayudar a los más pequeños en actividades similares. Esto sugiere que el enfoque praxeológico, cuando culmina en una devolución creativa, puede tener efectos a largo plazo más allá de la intervención inicial.

Conclusiones

La sistematización de esta experiencia de aula, desarrollada en la escuela primaria del resguardo indígena kankuamo, demuestra que el enfoque praxeológico (ver, juzgar, actuar, devolución creativa) es un marco viable, ético y efectivo para la enseñanza del inglés en contextos interculturales. Los estudiantes mejoraron su vocabulario básico (23% de incremento), transformaron su motivación (de un 13% inicial de interés a un 80% final) y desarrollaron una conciencia crítica sobre el lugar del inglés en su cultura, pasando de verlo como una amenaza a entenderlo como una herramienta de defensa y diálogo. Se concluye que la enseñanza del inglés en comunidades indígenas no debe comenzar por la gramática o por materiales estandarizados, sino por un diálogo reflexivo (fase juzgar) que involucre a las autoridades tradicionales y a los sabedores. Este diálogo no es un requisito burocrático, sino una condición pedagógica y ética indispensable. Sin ella, cualquier intervención corre el riesgo de ser percibida como una imposición colonial.

También se concluye que la lengua materna (kankuamo) no debe ser excluida del aula de inglés, sino utilizada como un andamiaje cognitivo y afectivo. Las actividades plurilingües (diccionarios ilustrados trilingües, comparación de palabras) no solo facilitaron el aprendizaje del vocabulario en inglés, sino que reforzaron el orgullo por la lengua originaria y la identidad cultural. La fase “devolución creativa” resultó ser un componente esencial para la validación social del aprendizaje. El diccionario ilustrado y la exposición a la

comunidad no fueron un añadido, sino el motor de la motivación y la apropiación. Los estudiantes trabajaron con más esmero porque sabían que sus producciones serían vistas y valoradas por sus familias y autoridades.

Este estudio tiene limitaciones: se trabajó con una muestra pequeña (15 estudiantes) y durante un período relativamente corto (12 semanas). No se midió la retención del vocabulario a largo plazo. Futuras investigaciones podrían ampliar la muestra, extender la intervención a un año escolar completo y explorar el impacto en la producción oral espontánea. Se recomienda a los docentes de inglés que trabajan en contextos indígenas que consideren adoptar el ciclo praxeológico como marco orientador, que inviertan tiempo en la reflexión ética inicial y que valoren la lengua materna como recurso.

También se recomienda a las secretarías de educación que apoyen la formación docente en praxeología y competencia comunicativa intercultural, y que permitan la flexibilización curricular para que las escuelas indígenas puedan diseñar sus propias secuencias didácticas en articulación con el SEIP. Posteriormente, esta experiencia nos deja una convicción: enseñar inglés en una comunidad indígena no es un acto de colonización si se hace con praxeología. Por el contrario, puede ser un acto de empoderamiento que dote a las nuevas generaciones de herramientas para dialogar con el mundo globalizado sin perder sus raíces, para narrar su propia historia y para defender su territorio con palabras que otros puedan entender.

Referencias Bibliográficas

- Byram, M. (2021). Teaching and assessing intercultural communicative competence (Revised ed.). Multilingual Matters. <https://www.multilingual-matters.com/>
- Freire, P. (1996). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.

Siglo XXI Editores.
<https://www.sigloxxieditores.com/>

Educere, 23(75), 77–92.
<https://www.saber.ula.ve/>

Hernández, J. (2018). Praxeología y educación intercultural en contextos venezolanos. *Revista de Pedagogía*, 39(105), 55–74.
<https://revistas.upel.edu.ve/>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Sara Raquel Oñate Martínez.

Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles. CINDE.
<https://www.cinde.org.co/>

Juliao, C. (2011). El enfoque praxeológico. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
<https://repository.uniminuto.edu/>

Nunan, D. (2004). Task-based language teaching. Cambridge University Press.
<https://www.cambridge.org/>

Oñate, S. (2026). Teoría sobre la enseñanza y el aprendizaje de las competencias comunicativas del inglés desde la perspectiva de la praxeología en estudiantes de educación básica primaria en contextos indígenas de la etnia kankuama [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
<https://repositorio.upel.edu.ve/>

Rengifo, F. (2018). Pedagogía de la tierra y enseñanza de lenguas en contextos interculturales. Editorial Universidad de La Frontera. <https://www.ufrontera.cl/>

Rojas, L. (2020). Motivación y territorio en el aprendizaje del inglés en comunidades indígenas colombianas. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 22(2), 60–75.
<https://revistas.udistrital.edu.co/>

Sáenz, R. (2020). Competencia comunicativa intercultural en la educación indígena mexicana: Hacia una pedagogía de la lengua extranjera situada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(87), 68–85.
<https://www.rmie.org/>

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia.
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/>

Urdaneta, C. (2019). Tareas comunicativas auténticas para la enseñanza del inglés en comunidades indígenas venezolanas.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo
Contribución de los autores (Taxonomía CRediT) Sara Raquel Oñate Martínez: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.
Declaración de conflicto de intereses Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.
Declaración de financiamiento La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.
Declaración del editor El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.
Declaración de los revisores Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.
Declaración ética de la investigación Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.
Declaración sobre el uso de inteligencia artificial Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.
Disponibilidad de datos Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

