

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), enero-febrero 2025,
Volumen 9, Número 1.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1

DISEÑO DE UN MODELO DE FORMACIÓN DE PROFESORES EBERÂ EYÂBIDA; PARA LA ALFABETIZACIÓN DE ESTUDIANTES INDÍGENAS BILINGÜES INTERCULTURALES

**DESIGN OF AN ÊBERÂ EYÂBIDA TEACHER TRAINING
MODEL; FOR THE LITERACY OF INTERCULTURAL
BILINGUAL INDIGENOUS STUDENTS.**

Nelson Martínez Palacios
UMECIT, Panamá

Diseño de un Modelo de Formación de Profesores Eberâ Eyâbida; para la Alfabetización de Estudiantes Indígenas Bilingües Interculturales

Nelson Martínez Palacios¹

Nelmapa14@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-5166-4047>

UMECIT

Ciudad de Panamá, Panamá

RESUMEN

El propósito principal de la investigación fue: Diseñar un modelo de formación docente para dinamizadores pedagógicos o profesores indígenas Êberâ Eyâbida, con la intención de mejorar su práctica docente y pedagógica en el proceso de la alfabetización de estudiantes indígenas bilingües interculturales. Se planteó una metodología de enfoque cualitativo con un modelo epistémico estructuralista, y un diseño etnográfico. La población objeto de estudio estuvo conformada por docentes indígenas en propiedad, contratados y aspirantes a la docencia, cuyos niveles de formación abarca licenciados, bachilleres, técnicos y de postgrado. Los niveles de enseñanza que atienden, van desde la educación inicial -Transición, Básica primaria y la secundaria en las escuelas o colegios de los resguardos y comunidades Êberâ Eyâbida. El procedimiento de los datos obtenidos, fueron validados y analizado bajo el uso del software, ATLAS ti. Además, se dio uso a la triangulación y contrastación de información para una mayor validez y confiabilidad de los hallazgos y resultados. De acuerdo con el análisis realizado se concluye: (1). La poca formación específica, limita la capacidad de los docentes indígenas para implementar prácticas pedagógicas efectivas y culturalmente relevantes que se adapten a la realidad de sus territorios y la globalización educativa. (2). Existe la necesidad de la asesoría o acompañamiento en terreno, para el apoyo en planeaciones contextualizadas y el mejoramiento constante y permanente de la práctica pedagógica intercultural y la integración eficaz de la enseñanza de la lengua propia. (3). Se debe fomentar el desarrollo de materiales educativos en lengua materna, combinada con el español, acción crucial para mejorar la comprensión, el fortalecimiento de la identidad cultural y el bilingüismo. (4). Existe una necesidad de articular la filosofía educativa tradicional con la occidental, para consolidar un enfoque de enseñanza holístico. (5). Promover políticas que reconozcan la diversidad cultural y fortalezcan la participación indígena en la gestión educativa. (6). Integrar la enseñanza de prácticas culturales para preservar la identidad del pueblo Êberâ Eyâbida bajo los modelos y procesos curriculares como: el SEIP, el PECBIA y el SEIPIA. (7). Es necesario la formación docente en el microcentro o “casa del saber” ya que proporciona herramientas específicas para que los docentes construyan recursos educativos del contexto e integren la perspectiva del bilingüismo intercultural, la cosmovisión y cosmogonía en la enseñanza y sus territorios.

Palabras claves: modelo de formación profesoral, docente êberâ eyâbida, alfabetización indígena, estudiantes indígenas, bilingüismo e interculturalidad

¹ Autor principal

Correspondencia: Nelmapa14@gmail.com

Design of an Êberâ Eyâbida Teacher Training Model; for the Literacy of Intercultural Bilingual Indigenous Students

ABSTRACT

The primary purpose of the research was to design a teacher training model for pedagogical facilitators or Êberâ Eyâbida indigenous teachers, aiming to enhance their teaching practices in the literacy process of bilingual intercultural indigenous students. A qualitative approach methodology was proposed, utilizing a structuralist epistemic model and an ethnographic design. The study population consisted of indigenous teachers, both tenured and contracted, as well as teaching aspirants, with educational backgrounds ranging from bachelor's degrees and high school diplomas to technical and postgraduate qualifications. They serve at educational levels from early childhood education—Transition, primary education, and secondary education in schools or colleges within the Êberâ Eyâbida reserves and communities. The data obtained were validated and analyzed using ATLAS.ti software. Additionally, triangulation and information cross-checking were employed to ensure greater validity and reliability of the findings and results. Based on the analysis conducted, the following conclusions were drawn: 1. Limited specific training restricts indigenous teachers' ability to implement effective and culturally relevant pedagogical practices that align with the realities of their territories and educational globalization. 2. There is a need for on-site advisory or accompaniment to support contextualized planning and the continuous improvement of intercultural pedagogical practices and the effective integration of native language instruction. 3. The development of educational materials in the mother tongue, combined with Spanish, is crucial to enhance comprehension, strengthen cultural identity, and promote bilingualism. 4. It is necessary to integrate traditional educational philosophy with Western approaches to consolidate a holistic teaching approach. 5. Policies recognizing cultural diversity and strengthening indigenous participation in educational management should be promoted. 6. The teaching of cultural practices should be integrated to preserve the identity of the Êberâ Eyâbida people within curricular models and processes such as SEIP, PECBIA, and SEIPIA. 7. Teacher training in the micro-center or "house of knowledge" is essential, as it provides specific tools for teachers to develop educational resources from their context and integrate the perspective of intercultural bilingualism, worldview, and cosmogony into teaching and their territories.

Keywords: teacher training model, êberá eyâbida teacher, indigenous literacy, indigenous students, bilingualism and interculturality

Artículo recibido 15 enero 2025

Aceptado para publicación: 19 febrero 2025



INTRODUCCIÓN

La diversidad cultural, la lingüística y la interculturalidad, como marcos teóricos conceptuales o asumidos como políticas públicas, promueven la coexistencia entre la población demográfica y sus procesos culturales en cualquiera de sus dimensiones. Cabe anotar que, la dimensión educativa y formativa independientemente en la forma o nivel que se den, son inherentes a estas. Abordar el sistema educativo de las poblaciones indígenas desde las perspectivas de la diversidad cultural, la lingüística o la interculturalidad en Colombia y, en otros contextos de la región; permite ahondar en aquellos factores y desafíos culturales, políticos, sociales, económicos, y de creencias que, afectan la educación propia e intercultural de estos pueblos originarios en particular.

La formación del profesorado o docente indígena, es un tema de estudio que ha venido ganando terreno en relación al ingreso universitario, la profesionalización como docentes y sus modelos educativos (Macarena, 2020; Rosado-May & Cuevas, 2019; Rama, 2009, Zapata, 2008), entre otros campos de investigación relacionados con la profesionalización, la formación y la práctica docente.

Cabe destacar que el presente Trabajo, parte de investigaciones o estudios anteriores encaminados a resignificar, integrar y a aportar a los docentes, estudiantes y comunidad de estas poblaciones minoritarias, elementos teóricos, prácticos, didácticos y pedagógicos a partir de los trabajos desarrollados. En este orden de ideas, se revisaron estudios o investigaciones relacionados con la problemática establecida, (Delgado, G., Tinajero y Carrasco, 2023); (Arias, K., et al. 2023); (Ospina, 2022); (Jiménez, Dellyore y Morales, 2022); (Villareal, 2022); (Mariñanco & Bravo, 2020); Vilchez (2019). Entre otros. De acuerdo a la revisión de antecedentes, estos, aporrataron elementos teóricos y metodológicos fundamentales desde la perspectiva de la educación bilingüe e intercultural a la construcción de la propuesta de formación docente Êberâ Eyâbida; para la alfabetización de estudiantes indígenas bilingües interculturales.

Como se ha dicho, la poca formación específica para la alfabetización en el aula de los docentes indígenas Êberâ Eyâbida, ha limitado la capacidad y creatividad de estos, para implementar prácticas pedagógicas y métodos de enseñanza efectivas, culturalmente relevantes y contextualizadas que produzcan los alcances necesarios significativos para revitalización de la educación bilingüe e intercultural en los estudiantes, escuelas y comunidad en general. La búsqueda de dicha educación integradora EBI, debe comprender: conocimientos, valores, creencias, actitudes propias y externas, de acuerdo a Orellana (2010), además,



deben concebirse en la enseñanza aprendizaje y trabajarlos desde la práctica integradora al currículo y demás sistemas educativos interculturales. Sólo entonces; el dinamizador pedagógico, el estudiante intercultural bilingüe y la comunidad, pueden desenvolverse “en lo nuestro - (propio) y en lo ajeno” (Orellana, 2010).

En lo particular, el estudio busca, además, de identificar las necesidades formativas y las barreras lingüísticas, culturales y pedagógicas de los docentes indígenas Êberâ Eyâbida, diseñar y fortalecer la alfabetización bilingüe en lengua materna y, el español, mediante un modelo de formación docente que mejoren las prácticas pedagógicas y el uso de recursos adaptados al contexto intercultural, ofreciendo soluciones específicas para la capacitación en métodos de alfabetización bilingüe e intercultural y una paridad con el contexto de la población regular, las políticas educativas nacional, departamentales y locales. Basado en lo anterior, se proporcionan un marco conceptual para comprender dicha perspectiva y realizar aplicaciones prácticas. Las cuales, a su vez, están fundamentadas teóricamente desde la investigación. En primer lugar, se revisan antecedentes que articulan la formación del profesorado indígena Êberâ Eyâbida de los resguardos Polines y Yaberaradô con programas de alfabetización bilingüe en contextos interculturales y poblaciones minoritarias a nivel internacional y nacional. En segundo lugar, se definen cinco conceptos clave: modelo de formación docente, profesor emberá Eyâbida, alfabetización indígena, estudiantes indígenas y el bilingüe-intercultural. Además, se exploran relaciones teóricas sobre diversidad cultural, lingüística e interculturalidad, multiculturalidad, profesorado docente, programas de formación, alfabetización en contexto indígena desde los aportes de la UNESCO, Stuart Hall, Daniel Mato, José Gimeno Sacristán, Naciones Unidas, bases legales indígenas, Unesco, CEPAL, Garcia, Orellana, Walsh y otros.

METODOLOGÍA

Este estudio, plantea aspectos metodológicos desde el enfoque cualitativo vinculado al modelo epistémico estructuralista, y a un diseño etnográfico. Dicho proceso incluyó técnicas e instrumentos de recolección de información y datos, como: la entrevista semiestructurada, la observación participante, el análisis documental, registro, materiales y artefactos. La población objeto de estudio de 21 docentes indígenas pertenecen a la población étnica Êberâ Eyâbida, de los resguardos Polines y Yaberaradô, conformados por las comunidades indígenas de (Polines, Dojura, Chigorodocito. Saundô y Guapa alto) ubicados en el



municipio de Chigorodó, departamento de Antioquia. Dicha población se vincula al estudio de manera voluntaria firmando el consentimiento informado para dicho estudio.

Dentro de los criterios de elegibilidad de la muestra y/o informantes clave (inclusión y exclusión), para ser vinculados, se consideraron las siguientes características: 1. Dinamizadores Pedagógicos indígenas que atiendan estudiantes en cualquiera de los niveles del ciclo escolar (Transición, Básica primaria, básica secundaria y la media) en las comunidades indígenas Polines y Yaberaradô, 2. Ser Eberâ Eyâbida o miembro de otra comunidad indígena vinculada al cabildo mayor de Chigorodó, 3. Ser dinamizador Pedagógico con estudios de: Bachiller, Técnico o Tecnólogo, Licenciado en educación, Profesional universitario, estudios de Posgrados o estar cursando carreras universitarias o Tecnologías, 4. Ser docente indígena, perteneciente al cabildo mayor de Chigorodó, 5. Ser candidato o aspirante a dinamizador pedagógico o docente indígena (si, lo hubiera), 6. Manejar la lengua nativa (Êberâ-Bedêa) y conocimientos del español, 7. Capacidad de trabajo en equipo, y 8. Conocimiento cultural de la comunidad Êberâ Eyâbida.

Entre los criterios de exclusión de la muestra se consideró: 1. No ser Dinamizador Pedagógico indígena oficial o contratado en el cabildo mayor de Chigorodó, 2. No pertenecer a la comunidad indígena que conforman los resguardos de Polines y Yaberârâdo, No poseer estudios mínimos de Bachiller. *Nota (para el proceso de socialización y en algunos eventos de formación, si el microcentro o cabildo mayor considera la participación de los docentes no indígenas, esta será de actor pasivo observante)*

Procedimiento para recolección de datos

Para dar cumplimiento al diseño, ejecución, y recolección de la información de datos, que permitió; explorar, conocer y entender las dinámicas sociales, culturales, políticas, educativas y ancestrales que influyen en los procesos educativos y propuestas de formación en la población objeto de estudio. Se organizó y establecieron métodos y técnicas de recolección de datos de acuerdo al tipo de estudio, los propósitos y, a los aspectos metodológicos de la investigación. Los cuales fueron: la observación, la entrevista, análisis de documentos, registros, materiales y artefactos, los cuales, a su vez, tuvieron la finalidad de analizarlos y comprenderlos, para dar respuesta a las preguntas de investigación y generar reflexiones o conocimientos sobre el tema (Sampieri 2018).

A continuación, se detalla cada uno de los métodos seleccionados: 1. *Observación Participante:* Esta técnica implicó que el investigador se integre en el entorno natural de los Dinamizadores Pedagógicos



indígenas Eberâ Eyâbida pertenecientes y observar sus prácticas educativas, interacciones con los estudiantes y dinámicas de enseñanza-aprendizaje y con la comunidad en general. 2. *Las entrevistas*: permitieron explorar las experiencias, opiniones y perspectivas de los Dinamizadores Pedagógicos indígenas Eberâ Eyâbida, de manera detallada y personal. 3. *Revisión y análisis Documental, registros, materiales y artefactos*: La revisión de documentos relevantes, proporcionaron información adicional sobre el contexto educativo y las prácticas de enseñanza en las comunidades indígenas que hacen parte de los resguardos Polines y Yaberârâdo del cabildo mayor de Chigorodó.

Dentro de la técnica de recolección de datos se aplicaron las siguientes: a. *La observación participante*, lo cual permitió se llevará una interrelación directa en los diferentes espacios establecidos con la muestra poblacional, permitiendo que la observación jugara un papel de mayor entendimiento desde el punto de vista interno (Sampieri 2018) y, del contexto o ambiente natural estudiado. En este caso, se llevarán observaciones en el aula de clases, con estudiantes y el ambiente educativo en general. 2. *La entrevista semiestructurada*, se basaron en una guía de asuntos o preguntas donde el entrevistador o (emisor) tenía la libertad de ajustar o introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información. Durante este proceso se realizaron entrevistas con los docentes de la muestra respecto a sus percepciones, experiencias personales, perspectivas sobre la enseñanza, desafíos, limitaciones y estrategias sobre la enseñanza en contexto indígena. Dichas entrevistas se realizaron durante los días acordados semanal y mensualmente, priorizando en cada momento un ambiente cálido, tranquilo y respetuoso que permitió la libre participación del dinamizador Pedagógico indígena Êberâ Eyâbida. 3. *Documentos, registros, materiales y artefactos*, esta técnica aportó información muy valiosa como: fuentes primarias y fuentes secundarias, diarios, registro fotográfico, audiovisual, prendas de vestir, grabaciones, archivos sobre la población y el fenómeno de estudio, entre otras. Además, se analizaron documentos como políticas educativas, decretos y leyes que promueven el SEIP (Sistema Educativo Indígena Propio), el proyecto educativo comunitario, los planes de estudio, oralituras, pinturas, tejidos, rituales, entre otros, al igual, los materiales curriculares, para contextualizar las prácticas de enseñanzas de los Dinamizadores Pedagógicos y comprender su marco educativo.

Respecto al *diseño de investigación*, desde el enfoque etnográfico, se pretendió describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturales y de comunidades. (Sampieri 2018).



A sí, mismo abordar el tipo de diseño de acuerdo al método etnográfico, (microetnografía o microetnografía) Bisquerra et al., (2004), citando a Spradley (1980). Así, mismo se escoge el diseño macro-etnográfico, correspondiente con los objetivos generales y específicos de la investigación, lo cual permitió una estrecha relación con el contexto o fenómeno a estudiar; además, facilitó sistematizar la información necesaria para ser evaluada, analizada, contrastada y la exposición de los resultados del objeto o fenómeno de estudio. Permitió la descripción e interpretación de sistemas sociales complejos, tal es, el caso de las comunidades educativas, sociedades tribales y en este caso el abordaje de la comunidad educativa Êberâ Eyâbida.

Por otro lado, este diseño, permitió relacionar diversas estructuras o ámbitos del contexto de estudio de los resguardos indígenas de Polines y, Yaberradô, como la exploración, las relaciones entre acontecimientos sociales, políticos, comunitarios e individuales y otros factores generales e institucionales. Este diseño de investigación posibilita considerar niveles múltiples, o un trabajo holístico (Bar-Din, 1995), por tanto, movilizó a través de la investigación, la necesidad de conocer a fondo el contexto de estudio Eberá Eyâbida, del fenómeno o situación problema y los diferentes factores contextuales como los socioculturales, educativos, formativos ancestrales y, otros sistemas externos e internos de la población originaria. Para Sampieri y Bisquerra, estas precisiones son de gran importancia al momento de iniciar un proceso investigativo desde la etnografía, sea en el contexto social o educativo.

De igual modo, dicha recolección de datos se lleva a cabo a través, de observaciones directas, entrevistas, encuestas u otras técnicas de recolección de información primaria. Y, para este proceso metodológico se trabajaron tres momentos.

Momento 1: Se realiza el trabajo in situ, de observaciones e interacciones con las diferentes comunidades y población objeto de estudio. Además, se hace una exploración y revisión documental de fuentes primarias y secundarias respecto a los procesos educativos de la comunidad, de los estudiantes indígenas y la formación docente de los dinamizadores pedagógicos indígenas Êberâ Eyâbida en el contexto bilingüe intercultural.

Momento 2: Se organiza el diseño de los diferentes instrumentos de recolección de datos o información, planteados en el capítulo III, del diseño y descripción del instrumento. Igualmente, se redactan las diferentes preguntas de la entrevista semiestructurada en cada uno de los 7 tópicos que la constituyen: prácticas



pedagógicas, desafíos y oportunidades, desarrollo profesional, diseño curricular, políticas educativas, participación comunitaria, percepciones y opiniones, así mismo, el cuerpo de los otros dos instrumentos: análisis de documentos y observación participante para su aplicación a la población objeto de estudio.

Momento 3: Se realiza la aplicación de los instrumentos construidos a la población objeto de estudio de docentes indígenas Êberâ Eyâbida y la validación de los mismos, como el contenido, la revisión por expertos, la validación de constructo, pilotajes y análisis de retroalimentación. En primera instancia, se realiza un pilotaje donde se aplican dichos instrumentos. En segunda instancia se hicieron las respectivas retroalimentaciones y mejoras a los instrumentos que los requirieron, como las entrevistas específicamente en la manera de redacción y número de ítems.

El uso de instrumentos específicos y elementos claves utilizados para el desarrollo de la propuesta, abordó aquellas variables más relevantes del estudio, como: necesidad de formación de los docentes y las barreras lingüísticas, culturales y pedagógicas que se presentan en el contexto docente indígena durante el proceso de la alfabetización de estudiantes bilingües interculturales. El diseño macro-etnográfico, permite abordar el estudio desde múltiples variables de acuerdo a la estructura de los conceptos definidores y sensibilizadores del sistema de variables y categorías establecidos y los cuales se organizaron de acuerdo a las unidades de estudio o unidades temáticas y a su vez, establecieron categorías y subcategorías con sus respectivos enunciados.

Para el estudio se establecen: *Unidades de estudio/unidades temáticas*, entre las cuales se registran: Desarrollo de habilidades lingüísticas en población indígena estudiantil bilingüe-intercultural, Impacto de las prácticas educativas de alfabetización en resguardos indígenas, Mejoras de la enseñanza en las escuelas indígenas, Enfoques pedagógicos en poblaciones diversas, Implementación de un modelo de formación para profesores Eberâ Eyâbida, Políticas educativas, Implementación de políticas educativas inclusivas, desarrollo socioemocional en la comunidad educativa, Viabilidad y sostenibilidad del modelo de formación propuesto. Cada una de estas a su vez, tienen *categorías* a saber: Conocimientos y habilidades lingüísticas, Contexto cultural y comunitario, Recursos educativos y materiales didácticos, Metodología de enseñanza y aprendizaje, Percepciones y actitudes de los profesores, Apoyo institucional y político, Inclusión y equidad educativa Impacto en el desarrollo socioemocional, Sostenibilidad del modelo de formación, lo anterior conlleva a el establecimiento además de unas *subcategorías*: Adquisición del vocabulario y el



código escrito, Conocimiento, creencias y tradiciones ancestrales, Adaptación cultural y lingüística, Adaptación y flexibilidad a estilos de aprendizajes diversos, Necesidades de formación y apoyo (capacitación), Política y regulaciones, Participación de la comunidad y colaboración interinstitucional, Habilidades sociales y relaciones interpersonales, Desarrollo de capacidad institucional.

De igual manera, este sistema de variables vincula también, aquellas que se enmarcan desde las características del **contexto cualitativo**, entre estas tenemos: Necesidades formativas de los dinamizadores pedagógicos Eberâ Eyâbida, Recursos disponibles, Análisis de barreras y brechas educativas, Exploración del PECBIA y su aplicabilidad, Diseño de un modelo de formación adaptado, Contexto educativo indígena, Competencias dinamizadoras pedagógicas, Diseño curricular, Participación comunitaria Desarrollo profesional, Adaptabilidad y flexibilidad, Evaluación y seguimiento, Sostenibilidad.

Hay que mencionar, además, que el análisis e interpretación de los resultados o hallazgos, se encaminó a las necesidades formativas de los docentes indígenas o dinamizadores pedagógicos Êberâ Eyâbida, abordando los cinco propósitos específicos del estudio, a saber: 1. *Identificar las necesidades formativas de los docentes indígenas en el contexto de la alfabetización de estudiantes Eberâ Eyâbida bilingües interculturales*; 2. *Describir las barreras lingüísticas, culturales y pedagógicas que enfrentan los docentes indígenas Eberâ Eyâbida en el contexto de la alfabetización en su territorio y, aquellas brechas frente a los sistemas nacionales y las nuevas políticas educativos del siglo XXI*; 3. *Explorar junto a la comunidad educativa indigenista Polines, el proceso educativo y pedagógico que propone el PECBIA; para el diseño e implementación del modelo de formación, que fomente la práctica de una educación diversa y contextualizada*; 4. *Diseñar un modelo de formación específico para docentes indígenas Eberâ Eyâbida que promueva la alfabetización en estudiantes indígenas bilingües interculturales*; 5. *Elaborar recomendaciones específicas dirigidas a formuladores de políticas o programas públicos, instituciones educativas y organizaciones de poblaciones originarias, para mejorar la formación del docente indígena y como llevar a cabo la alfabetización de estudiantes indígenas bilingües interculturales a nivel nacional, regional y local*.

El procedimiento de los datos obtenidos, fueron validados y analizado bajo el uso del software, **ATLAS ti. 9**, con sus codificaciones, establecimiento de redes y las respectivas triangulaciones, contrastación y teorizaciones, al igual que las discusiones; permitiendo una mayor validez y confiabilidad de los hallazgos



y resultados de la investigación. A partir, de la codificación y agrupación de los datos en el software Atlas.Ti. 9, el análisis de las entrevistas realizadas a docentes indígenas Êberâ Eyâbida, permitió identificar tres ejes o líneas principales que reflejan los desafíos y oportunidades en la formación docente dentro del contexto de la educación intercultural bilingüe. **1. Necesidades Formativas:** Se identificó que los docentes indígenas requieren mayor capacitación en pedagogía intercultural y fortalecimiento de la enseñanza de la lengua materna. En particular, expresaron interés en recibir formación de expertos en lingüística y participar en talleres que fortalezcan la enseñanza de su idioma y cultura. Esta necesidad responde a la dificultad de unificar criterios en la escritura y pronunciación del Êberâ bedea, lo que impacta directamente en la alfabetización de los estudiantes y en la implementación de una educación bilingüe efectiva. **2. Barreras Lingüísticas, Culturales y Pedagógicas:** Se evidencia la falta de materiales educativos adecuados y contextualizados en lengua materna, lo que dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje. La ausencia de recursos didácticos específicos limita la continuidad y planificación de las clases, generando desafíos para la enseñanza de la lengua y la cultura propia en el aula. Esta barrera refuerza la necesidad de desarrollar materiales educativos que respondan a la realidad sociocultural de la comunidad y permitan una mejor integración de los conocimientos indígenas en la educación formal. **3. Proceso Educativo y Pedagógico Comunitario (PECBIA):** Se destaca la importancia de una educación propia y contextualizada, que involucre a toda la comunidad (padres, líderes y autoridades) en el diseño e implementación de estrategias educativas. De igual manera, el estudio, realizado mediante codificación y análisis cualitativo en Atlas.ti, permitió establecer redes de relación entre estos temas, alimentadas con el propósito general y los específicos de la investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Se pudo evidenciar que el análisis de contrastación y triangulación obtenido a través de la limitación de siete (7) tópicos o componentes (*práctica pedagógica, desafíos y oportunidades, diseño curricular, desarrollo profesional, políticas educativas, participación comunitaria, percepciones y opiniones*) tenidos en cuenta, no solo, en la entrevista, sino también, en los diferentes instrumentos de recolección de datos aplicados, corroboró la consistencia de las necesidades formativas de los docentes indígenas identificadas y agrupadas, en las diferentes codificaciones y categorías emergentes de los gráficos de las redes



establecidas en el análisis cualitativo de datos, mediante el Atlas.ti 9; permitiendo, así, alcanzar los propósitos y cuestionamiento de estudio que se plantearon en la investigación.

Uno de los aspectos clave identificados fue la falta de conocimiento y apropiación de las *políticas educativas* indígenas por parte de los docentes. Mientras que en los espacios comunitarios se reflexiona sobre la normatividad vigente, en la práctica educativa existen dificultades para integrar estas políticas en el currículo del PECBIA-SEIPIA. Por tanto, es fundamental que la formación docente incluya estrategias para el empoderamiento pedagógico y la implementación de currículos culturalmente pertinentes.

En cuanto al *diseño curricular*, se evidenció una carencia significativa de materiales educativos en lengua indígena. Los docentes expresaron la necesidad de contar con guías y recursos contextualizados para fortalecer el aprendizaje bilingüe intercultural. La predominancia del español en los recursos didácticos limita el desarrollo y preservación de la lengua materna. En este sentido, la formación docente debe enfocarse en la creación, adaptación y traducción de materiales educativos propios.

Respecto al *desarrollo profesional*, los hallazgos resaltan la importancia de fortalecer el conocimiento didáctico del contenido, la pedagogía intercultural y la reflexión crítica sobre los procesos culturales y políticos. Se identificaron diversas necesidades, como el fortalecimiento de la lengua materna, la implementación de estrategias pedagógicas activas, la capacitación continua y la conformación de redes de cooperación entre docentes. Además, se subraya la importancia del microcentro como eje de formación y profesionalización.

En suma, desde estos componentes, la formación docente indígena Êberâ Eyâbida debe contemplar un enfoque integral que relacione las políticas educativas, el diseño curricular y el desarrollo profesional. La articulación entre las diferentes redes y actores educativos permitirá consolidar una educación pertinente, inclusiva y sostenible que responda a las necesidades y particularidades de la comunidad indígena.

El proceso de formación y profesionalización docente indígena Êberâ Eyâbida debe abordar la pérdida de costumbres ancestrales como un desafío a superar, promoviendo la enseñanza intercultural y el fortalecimiento de la lengua propia. Para ello, es esencial que los docentes posean una comprensión profunda de su contexto, así como de los procesos pedagógicos y didácticos de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI). Como se ha venido reflexionando, los hallazgos revelan una necesidad recurrente de capacitación y apoyo profesional para mejorar la práctica pedagógica intercultural, donde la ausencia de



materiales educativos en lengua propia representa una barrera significativa para la alfabetización activa y el aprendizaje bilingüe. Por consiguiente, lo anterior, demanda la creación de recursos didácticos adaptados al contexto cultural como punto clave para fortalecer la enseñanza y la identidad lingüística Êberâ Eyâbida. Otro aspecto crucial es la necesidad de estructurar mejor la enseñanza del proceso lector bilingüe, teniendo en cuenta factores socioculturales y económicos. La formación docente debe fomentar una visión crítica y reflexiva, proporcionando herramientas para la adaptación curricular y el desarrollo de estrategias pedagógicas efectivas. Esto permitirá la integración de conocimientos tradicionales y contemporáneos, enriqueciendo la educación intercultural.

Consecuente con lo anterior, la organización y edición de materiales educativos también emergen como una prioridad. La selección y construcción de recursos accesibles facilitará la enseñanza en lengua materna y en español (L2), promoviendo una alfabetización participativa y contextualizada. Asimismo, la investigación debe ser un pilar fundamental en la formación docente, vinculando prácticas tradicionales y aprendizaje autónomo para fortalecer la identidad cultural y la enseñanza en contextos indígenas.

La puesta en marcha de la propuesta de formación docente Êberâ Eyâbida, denominada "MFDIPPE-C: Modelo de Formación Docente Indígena Participativo y de Experiencia-Práctica Contextualizada", fortalecerá la colaboración e interacción comunitaria, la integración de la normatividad educativa y aportará para enfrentar los desafíos culturales y tecnológicos actuales que garanticen una educación culturalmente pertinente y sostenible; Donde el fortalecimiento de la pedagogía intercultural sea el eje central y estrategia concreta que integre la identidad cultural, la participación activa de la comunidad y la investigación como herramienta de aprendizaje, claves para garantizar una educación de calidad en contextos indígenas, asegurando la continuidad de las tradiciones y costumbres ancestrales en sus sistemas de educación propia.

Resultados: aplicación de la propuesta de formación docente indígena Êberâ Eyâbida.

Dentro de los resultados encontrados se mencionan:

Mejora en la competencia pedagógica intercultural de los docentes: La implementación y desarrollo de los talleres de formación ha generado un impacto significativo en la formación inicial-básica de los dinamizadores pedagógicos. Uno de los resultados de gran relevancia observados es la comprensión y habilidad por parte de los docentes Êberâ Eyâbida.



Cambios en las prácticas docentes: A través de las observaciones, conversatorios, prácticas guiadas y simuladas en los talleres, se identificaron cambios importantes en las prácticas pedagógicas de los docentes indígenas capacitados. Estos cambios incluyen la incorporación de estrategias interculturales, como el uso de historias tradicionales en Êberâ, costumbres y situaciones reales de las comunidades, al igual que la creación de materiales didácticos bilingües.

Rescate, valoración y pervivencia de la lengua Êberâ bedea: Los docentes dan muestra de un mayor uso de la lengua materna, aunque con dificultades; pero, positivo para su formación, profesionalización y práctica pedagógica, como también para la orientación de su proceso de alfabetización en el aula mediante el uso de la lengua de instrucción inicial. De esta manera se generó un ambiente de aprendizaje más inclusivo y culturalmente significativo entre los participantes.

Uso de materiales bilingües: Los docentes Êberâ Eyâbida desarrollaron y emplearon materiales educativos bilingües, lo que facilitó la transición entre ambas lenguas, (español y Êberâ bedea). Los escritos, cuentos, dibujos bilingües y los juegos propios contextualizados han sido una herramienta clave para enseñar en la diversidad inclusiva, sin dejar de lado la lengua materna y la cosmovisión de los territorios.

Métodos interculturales: Los docentes participantes implementaron enfoques pedagógicos y metodologías didácticas basados en la cosmovisión Êberâ y no Êberâ (occidental), integrando los valores y conocimientos de la comunidad en el proceso de enseñanza. Esto generó una mayor conexión entre el contenido educativo y la realidad cotidiana al trabajar con los estudiantes en las escuelas de las comunidades y resguardos.

Resultados según el propósito de la aplicación de la propuesta de formación

Mejorar la alfabetización en lengua materna Êberâ bedea: Los resultados muestran una mejora notable en la lectoescritura en Êberâ, alcanzando un aumento de su uso en la planeación, materiales didácticos y en el aula. Esto indica que la capacitación de los docentes en métodos interculturales y bilingües fue efectiva para este propósito.

Fortalecer las habilidades didácticas y pedagógicas en el uso de material bilingüe: Los docentes construyeron y emplearon materiales educativos bilingües, lo que facilitó las interacciones entre pares y estudiantes. El material contextualizado fue una herramienta clave para enseñar el español sin dejar de lado la lengua materna Êberâ bedea.



Transformación de las prácticas pedagógicas: Los docentes adoptaron enfoques interculturales y bilingües, como se evidenció en las socializaciones, conversaciones, talleres, y observaciones de aula. Este cambio en las prácticas docentes es un resultado positivo clave de la intervención.

Figura No 1: Red necesidades formativas de los dinamizadores pedagógicos o docentes indígenas Èberá Eyábida.

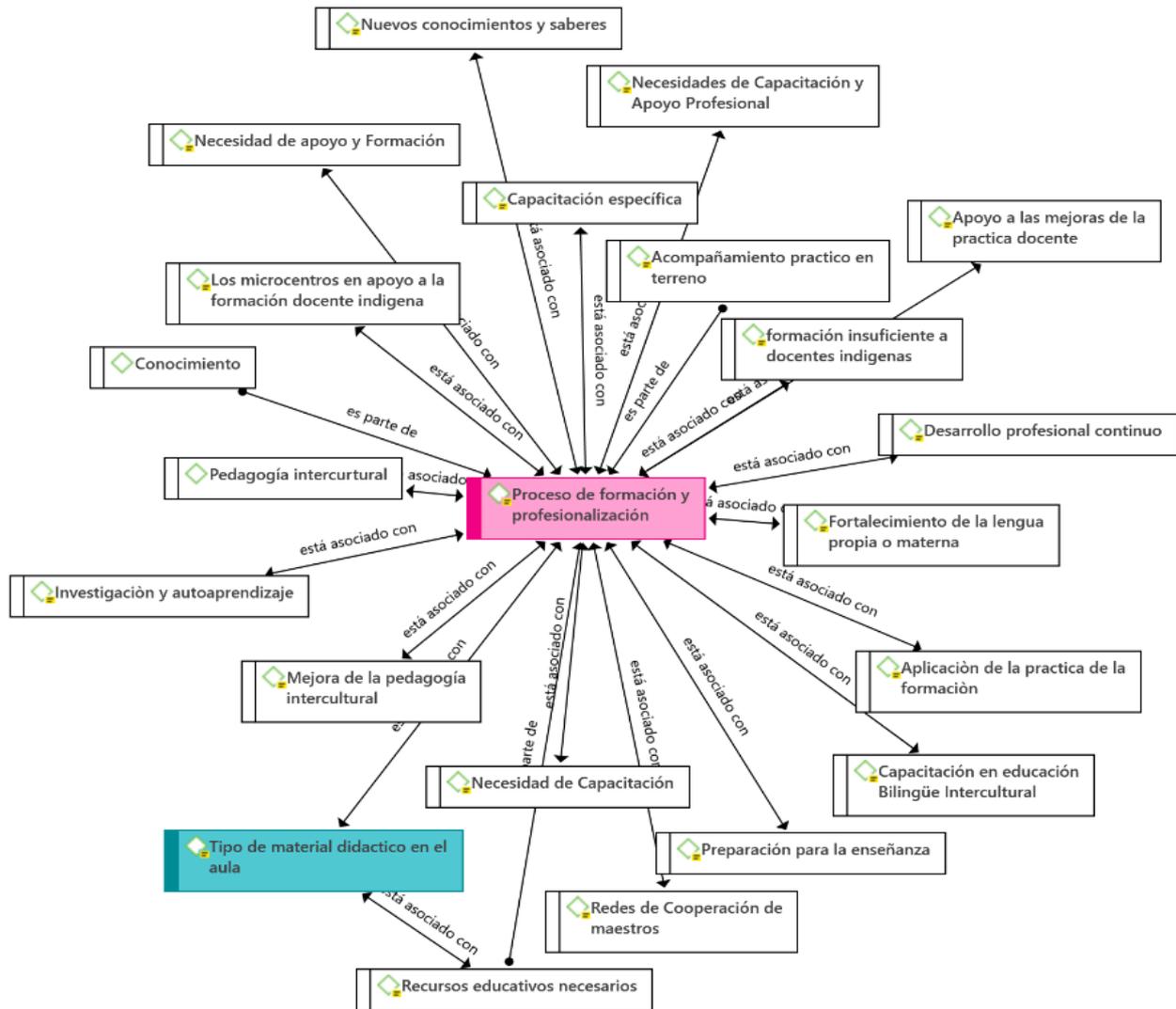


Tabla No: 1 Resumen de los hallazgos obtenidos para cada uno de los propósitos establecidos en el estudio de investigación

Propósito	Hallazgos principales	Implicaciones y referencias
1. Identificar las necesidades formativas de los docentes indígenas Éberâ Eyâbida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación en estrategias pedagógicas que integran lenguas y culturas indígenas con el español. ▪ Capacitación en enseñanza bilingüe intercultural. ▪ Desarrollo de materiales didácticos contextualizados. ▪ Formación en estrategias de fortalecimiento de la lengua materna. ▪ Creación y consolidación del microcentro como espacio de formación continua. ▪ Conocimiento y manejo de políticas públicas indígenas. ▪ Acompañamiento de un pedagogo en terreno. 	<p>La falta de recursos didácticos refleja una brecha crítica en las políticas educativas (Jiménez et al., 2022).</p> <p>La diversidad debe ser el eje integrador de culturas y lenguas en la educación (Sacristán, 2009).</p> <p>Se requiere mayor inclusión de la lengua materna en la enseñanza (Delgado, G., Tinajero y Carrasco, 2023).</p> <p>Profesionalización docente con enfoque interdisciplinario (Díaz, 2019; Orellana, 2010).</p>
2. Describir las barreras lingüísticas, culturales y pedagógicas en la alfabetización indígena.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de materiales educativos en lengua Éberâ Eyâbida. ▪ Baja valoración de la cultura indígena en el currículo nacional. ▪ No implementación de estrategias para la enseñanza de la lengua materna. ▪ Desafíos en la enseñanza bilingüe y la adaptación a nuevas tecnologías. 	<p>Falta de conocimientos y competencias interculturales en los docentes (Arias et al., 2023).</p> <p>Necesidad de vincular escuela-familia-comunidad para fortalecer la identidad cultural.</p> <p>La transformación de la diversidad cultural debe integrarse en las políticas educativas (CEPAL, 2018).</p>
3. Explorar el proceso educativo y pedagógico propuesto por el PECBIA.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación contextualizada y participativa con la comunidad. ▪ La escuela como eje central de la pervivencia cultural. ▪ Métodos de enseñanza adaptados a contextos interculturales. ▪ Factores que afectan la educación indígena propia. 	<p>El modelo PECBIA-SEIPIA busca fortalecer la educación bilingüe desde la cosmovisión indígena (Villareal, 2022; Moreno, 2020).</p> <p>Vínculo entre "lengua y territorio" como clave en la educación intercultural (Lasagabaster & García, 2015).</p>
4. Diseñar un modelo de formación específico para docentes indígenas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacitación continua en metodologías bilingües. ▪ Desarrollo de materiales didácticos contextualizados. ▪ Empoderamiento en políticas públicas indígenas. ▪ Fomento de la investigación y autoaprendizaje. ▪ Fortalecimiento de competencias interculturales. 	<p>La formación docente debe adaptarse a la diversidad cultural y valorar los saberes indígenas (Mato, 2016; Cortez, 2019).</p> <p>La profesionalización docente requiere formación continua y contextualizada (Imberón, 2006; Copello & Puig, 2001).</p>
5. Elaborar recomendaciones para mejorar la formación docente indígena.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implementación de políticas inclusivas y formación continua. ▪ Desarrollo de materiales educativos contextualizados. ▪ Participación comunitaria en el diseño de programas educativos. 	<p>La articulación del conocimiento indígena con el sistema escolar fomenta la identidad y autoestima (Maon Riñanco & Bravo, 2020).</p> <p>Tener docentes formados en lengua y cultura propia mejora los procesos pedagógicos (Turra y Ferrada, 2016).</p> <p>Necesidad de fortalecer las políticas públicas</p>

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Respecto a las conclusiones y recomendaciones, se han logrado construir, a partir del análisis, reflexión y discusión llevadas a cabo en el curso de la investigación, pretendiendo dar respuestas a la pregunta, propósito general y específicos que se plantearon en el estudio de investigación y aplicación de la propuesta de formación docente.

La competencia intercultural es relevante para la formación docente en contextos bilingües e interculturales, como el pueblo Êberâ Eyâbida. Los dinamizadores pedagógicos o docentes indígenas deben tener unas bases del conocimiento didáctico del contenido cultural tanto teórico como práctico, habilidades de comunicación bilingüe (Êberâ bedea o lengua materna y el español), creatividad y prácticas pedagógicas inclusivas para lograr una educación vinculante, pertinente y contextualizada.

Para los docentes indígenas Êberâ Eyâbida, la formación docente intercultural enfrenta desafíos significativos, incluyendo la falta de recursos educativos adecuados, la necesidad de capacitación continua y las barreras lingüísticas y culturales que están presentes en el sistema educativo propio y no propio. Desde la práctica docente, la participación activa, los métodos visuales y el apoyo comunitario son factores que influyen en el aprendizaje. Reconocer estos factores permitirá al docente indígena adaptar las estrategias pedagógicas para posibilitar el aprendizaje y la participación de los estudiantes y la comunidad en general.

La falta de cartillas y materiales educativos en la lengua propia y su combinación con el español son desafíos significativos que las comunidades indígenas enfrentan en su sistema educativo actual propio. La carencia de recursos educativos en lengua materna, problematiza el proceso de aprendizaje y alfabetización de los estudiantes, lo que representa un reto considerable para los docentes en territorio y su sistema educativo. Por consiguiente, desarrollar este tipo de materiales educativos en la lengua propia, es decisivo para mejorar la comprensión y el dominio de la lengua entre docentes y estudiantes. Estos recursos además de facilitar el aprendizaje, también fortalecen la identidad cultural y lingüística de la comunidad, además de promover un aprendizaje activo, práctico y bilingüe, fortaleciendo la educación intercultural.

Existe una necesidad de recibir acompañamiento *in situ* y apoyo en la realización de seguimiento y planeación contextualizada. Conseguir ese apoyo adecuado es esencial para mejorar la práctica pedagógica intercultural y asegurar la integración efectiva de la enseñanza de la lengua propia, adaptándose a las necesidades y realidades específicas de los estudiantes indígenas.



El haber recibido poca formación específica sobre la enseñanza en contextos indígenas, limita a los docentes indígenas, sus capacidades para implementar prácticas pedagógicas efectivas y culturalmente relevantes en contextos indígenas bilingües interculturales. Brindar formación y apoyo profesional específico, a estos docentes fortalece y les posibilita desarrollar habilidades para integrar eficazmente la enseñanza de la lengua propia y mejorar su práctica pedagógica intercultural.

Para que la escuela y los docentes indígenas sean ejes centrales de la revitalización y preservación de las creencias culturales, rituales, vocabularios y lengua materna, que se han venido perdiendo en las comunidades, resguardos y cabildo de los Êberâ Eyâbida, se requiere implementar actividades y estrategias educativas que fomenten el uso y la escritura de la lengua materna como parte fundamental de la identidad cultural. Dicho desafío busca, además, superar las barreras lingüísticas y culturales que puedan surgir en el proceso educativo de estudiantes indígenas bilingües interculturales. Al igual, que su identidad cultural y territorial desde el aula.

Al Integrar el contexto propio como: la naturaleza, los animales, el uso de nombres nativos, la práctica de la pronunciación correcta y la asociación en la enseñanza con objetos y materiales, los estudiantes y docentes pueden desarrollar una mayor comprensión y práctica de su lengua materna. Estas estrategias no solo mejoran las habilidades lingüísticas, sino que también, fortalecen la identidad cultural y el respeto por el entorno natural de sus comunidades.

Algunos procesos de formación y capacitación docente se llevan a cabo en los microcentros indígenas, "la casa del saber", donde se recomiendan estrategias para trabajar con recursos del medio o del territorio y cómo vincular en ocasiones la perspectiva del bilingüismo intercultural desde lo poco o nada que el docente conoce sobre el tema. Por tanto, es de gran importancia esta formación ya que proporcionará herramientas específicas y relevantes para la enseñanza en contextos indígenas, ayudando a los docentes a aprovechar los recursos disponibles en su entorno y a integrarlos en sus prácticas pedagógicas.

Existe un alto porcentaje de docentes y miembros de las comunidades indígenas Êberâ Eyâbida que desconocen las leyes o decretos prioritarios de gran relevancia que incorporan las políticas educativas del sistema educativo propio indígena y aquellas que aportan a sus planes comunitarios y territorios. Lo anterior es consecuencia de la poca divulgación, difusión y socialización de las mismas, por parte de las autoridades locales, líderes institucionales, los organismos representativos indígenas y el mismo gobierno central, pese



a que las concede, no las divulga en todos los contextos necesarios y accesibles, para su conocimiento y discusión. El no conocerlas no promueve el fortalecimiento de la estructura y ejecución de programas en las comunidades, resguardos y cabildos para priorizar, desarrollar y aplicar culturalmente procesos sociopolíticos, lingüísticos, culturales, relevantes entorno a sus tradiciones culturales.

Desde las políticas educativas, existe la necesidad de articular la filosofía educativa tradicional con la occidental. Esta articulación permite un enfoque educativo holístico que valora tanto el conocimiento ancestral como el conocimiento moderno. En concordancia, el dinamizador pedagógico debe promover políticas educativas que reconozcan y valoren la diversidad cultural de las comunidades indígenas, buscando así, garantizar una educación inclusiva; sumada a fortalecer los mecanismos de participación y empoderamiento para garantizar una mayor voz y presencia de las comunidades indígenas en la gestión educativa EBI. El SEIP, el PECBIA y el SEIPIA.

La conformación de redes de apoyo entre docentes Êberâ, tiene un impacto significativo en el ámbito educativo y pedagógico. A partir de esta cooperación, se pudo establecer acciones claves como: reducción del aislamiento profesional, autogestión educativa y participación activa en CDA comunitaria, apoyo emocional y profesional entre pares docentes, fortalecimiento de la identidad cultural, desarrollo de metodologías pedagógicas contextualizadas, innovación educativa, reflexión y retroalimentación constante de saberes propios e interculturales y la resolución conjunta de problemas comunitarios mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Recomendaciones puntuales que se mencionan

Construcción, mejoras y actualizaciones de programas de formación: Diseñar programas de formación específicos que incluyan módulos sobre la cultura, lengua, creencias e historias del pueblo Êberâ Eyâbida. Ofrecer talleres y curso de capacitación continuos en competencias interculturales y pedagogías inclusivas.

Creación de materiales relevantes, adaptados y contextualizados: Editar y distribuir recursos educativos como cartillas, textos literarios, guías de aprendizaje en lengua Êberâ Eyâbida (Êberâ bedea) o lengua materna, que sean culturalmente pertinentes y accesibles. Incorporar historias, leyendas, rituales, pinturas y prácticas tradicionales en el currículo escolar para enriquecer el aprendizaje y promover la pervivencia de la cultura indígena Êberâ Eyâbida.



Fomento de la escritura y comunicación bilingüe: Promover la fluidez y escritura en ambas lenguas (español y Êberâ bedea) entre los docentes mediante programas de inmersión y formación lingüística. Además, dar uso a estrategias de comunicación inclusivas que faciliten la participación de los estudiantes, sus familias y la comunidad en el proceso educativo.

Implementación de estrategias inclusivas en el aula y la comunidad: Adoptar y adaptar metodologías participativas y colaborativas que involucren a los estudiantes y comunidad en el aprendizaje y valoración de sus experiencias y conocimientos culturales.

Apoyo institucional y político: Buscar el apoyo de instituciones educativas, gubernamentales, no gubernamentales (ONG) y privadas, para garantizar la sostenibilidad de los programas de formación docente y producción de recursos educativos en lengua propia y bilingüe intercultural. Reclamar por políticas públicas educativas que reconozcan y apoyen la educación bilingüe intercultural y la formación docente especializada en el campo intercultural, inclusivo o lingüístico.

Evaluación y mejora continua: Realizar evaluaciones periódicas de los programas de formación y de las prácticas docentes para identificar áreas de mejoras y ajustar las estrategias según sea el caso o necesidad. Vincular a la comunidad en el proceso de evaluación y toma de decisiones para asegurar que las iniciativas y programas educativos a implementar en las comunidades o resguardos y cabildos sean relevantes, contextualizadas y pertinentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias, K., et al. (2023). Escuela multinivel en contexto indígena: fortalezas, limitaciones y desafíos desde la perspectiva de los profesores en La Araucanía. *Revista Ciencias Psicológicas* 17 (1) 1-

15. <https://www.redalyc.org/journal/4595/459575243011/459575243011.pdf>

Bisquerra-Alzina, R., (2004). Metodología de la investigación cualitativa. La

Muralla, S.A.

CEPAL. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos*. Biblioteca DAG Hammarask Jold.

<https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2227864s.pdf>



Copello, L., & Puig, S. (2001). fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas. *Enseñanza de las ciencias investigación didáctica*, 19 (2), 269-283.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/23592/02124521v19n2p269.pdf?sequence=1>

Delgado, G., Tinajero, M. & Carrasco, A. (2022). Alfabetización inicial: Decisiones y definiciones pedagógicas de una docente para impulsar la lengua oral y escrita en una institución preescolar indígena. *Revista Electrónica Educare* 27(1), 1-18.

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>

Díaz- Barriga, A. (2019, 6 de marzo). PROFESIONALIZACION DOCENTE, Foro Académico "La iniciativa de reforma educativa. Voces de la investigación" [Video]. You Tube.

<https://www.youtube.com/watch?v=KzFPGjsnFs>

García, A. (2009) *La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas Extranjeras*. (1) Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), pg. 493-506 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3186598>

Hall, S. (ed). (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Envión Editores. <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/373.pdf>

Hernández-Sampieri, R. (2018). Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativas, Cualitativas y Mixtas, Mc Graw Hill. Educación Imbernón- Muñoz, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Investigación Educativa*, 8 (2), 10-11.

<http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html>

Jiménez, Dellyore y Morales (2022), con la tesis doctoral: "Función orientadora de la persona docente: una experiencia en territorio indígena Bribri, Cantón de Talamanca (Costa Rica)

Lasagabaster & García (2015). Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school / Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela. *Cultura y Educación*, 26 (3), 565- 572.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/11356405.2014.973671>

Macarena-Ossola, M. (2020). Jóvenes Indígenas y educación superior en



- Argentina. Experiencias y desafíos del ingreso, la permanencia y la graduación universitaria. *Desidades* (26), 39-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7563292>
- Mariñanco, M., Bravo, N. (2020). La alfabetización convencional en el sistema educativo escolar y conocimientos de los pueblos originarios, articulación en la enseñanza. *Revista Notas Históricas y Geográficas* (25), 231-257. www.revistanotashistoricasygeograficas.cl
- Mato, D. (2007). *Cultura y Transformaciones sociales en tiempo de globalización. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/14583/1/mato.pdf>
- Mato, D. (2015). Pueblos indígenas, estados y educación superior: Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina. *Cuadernos de antropología social*, 41, 5-23.
<http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n41/n41a01.pdf>
- Moreno, F. (2020). *Varietades de la lengua española*. Editorial ROUTLEDGE.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=nULBDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=francisco+moreno+fern%C3%A1ndez&ots=VSVXIFSGSk&sig=giA6HjbRyWZrXjHSxatrL3F5Mk#v=onepage&q=francisco%20moreno%20fern%C3%A1ndez&f=true>
- Orellana, A. (2010, del 4 de noviembre). *Interculturalidad, identidad indígena y educación superior*. [conferencia]. XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: congreso internacional: 200 años de Iberoamérica. <https://shs.hal.science/halshs-00532559v1/document>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2016).
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2023). Porque es importante el multilingüismo en las Naciones Unidas. <https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2227864s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura [UNESCO]. (2003). *Educación y Diversidad cultural*. Ediciones Unesco.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161306>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2023, 21, febrero). Día internacional de la lengua materna 2023- Educación Multilingüe-La necesidad de transformar la educación. <https://en.unesco.org/sites/default/files/imld-2023-concept-note-es.pdf>



- Ospina, D. (2022). *Tras las huellas de la educación indígena. El caso de la comunidad indígena Cañamomo – Lomaprieta en el departamento de Caldas – Colombia* [Tesis Doctoral]. Universidad de Salamanca, España.
- Rama, C. (2009). la tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en américa latina. *Iberoamericana de Educación*, 50 (1), 173-195.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3037645>
- Rosado-May, F. y Cuebas. A. (2019). Modelos educativos en la educación universitaria para indígenas en el contexto latinoamericano. *Investigación Educativa*, (29), 31-57.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7928591>
- Sacristan, J. (ed). (2009). *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*. IIPÉ-UNESCO. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/diversidad-cultural-desigualdad-social-y-estrategias-de-políticas-educativas>
- Turra, O., Ferrada, D. (2016). Formación del profesorado en lengua y cultura indígena: una histórica demanda educativa en contexto Mapuche. *Facultad de Educação*, 42 (1), 229-242.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7166978>
- UNESCO. (2008). *Oralidad para el rescate de la Tradición Oral de América Latina y el Caribe*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178550?posInSet=14&queryId=6f9c3433-219d-42b3-b2a2-9b3f3afe57e0>
- Vílchez, C. (2019). Metodología para la enseñanza de las Ciencias Naturales empleada por docentes costarricenses de las escuelas Vesta, Jabuy y Gavilán pertenecientes a la comunidad indígena Cabécar. *Revista Educación*, 43, (1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415038>
- Villareal, H. (2020). *Historia de la Educación en el Movimiento Indígena Caucaño: Propuestas, Desarrollos y Desafíos* [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/702541/villareal_tique_hermes_sixtho.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Walsh, K. (2010). *Construyendo identidad crítica: Interculturalidad crítica y Educación intercultural*. Editorial Convenio Andrés Bello. <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>



Walsh, K. (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colinealidad*. Ediciones Abya-Yala.

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=WuNZEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=katherine+walsh&ots=4BrOjXxCnP&sig=IVryyii2bFP82k-lXnOoFyFgnMM#v=onepage&q&f=false>

Zapata, C. (2008). "Indígenas y educación superior en América Latina: Los casos de Ecuador, Bolivia y Chile". *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (5), 71-97.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3778737>

