

Estrategias para el fortalecimiento de la lectura crítica en niños de un multicurso de básica primaria de la comunidad indígena en el territorio Misak Shura Manela

Shirley Jacquin Montano Tumiña

Asesor

Yasmín Flórez Guzmán

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Diplomado Práctica e Investigación Pedagógica

2024

Resumen

El propósito de este estudio fue fortalecer la lectura crítica en estudiantes de la comunidad Misak del territorio Shura Manela, integrando su cosmovisión en el proceso pedagógico. Para ello, se desarrolló una secuencia didáctica titulada “Tejiendo saberes con sentido: fortalecimiento de la lectura crítica de la cosmovisión Misak”. El enfoque pedagógico se fundamentó en los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), y la teoría de autores. A partir de ello, se diseñaron tres actividades específicas que respondieron a objetivos, considerando las características y necesidades de los estudiantes. Los resultados mostraron que los estudiantes ya contaban con un conocimiento sólido sobre su ley de origen, lo que facilitó el avance en las actividades. Sin embargo, se evidenció que la diversidad en los ritmos de aprendizaje y comprensión de los escolares requería adaptaciones en las estrategias pedagógicas. Para ello, fue importante la participación colectiva que permitió superar obstáculos, ya que los estudiantes trabajaron en conjunto, generando un ambiente de confianza y colaboración. Además, esta experiencia permitió un análisis cultural que enriqueció la comprensión sobre la diversidad cultural y su propio contexto, promoviendo el respeto y la valoración de la diversidad.

Palabras clave: Lectura crítica, cosmovisión, misak, educación propia.

Abstract

The purpose of this study was to strengthen critical reading skills in students from the Misak community of the Shura Manela territory by integrating their worldview into the pedagogical process. To achieve this, a didactic sequence titled “Weaving Knowledge with Meaning: Strengthening Critical Reading of the Misak Worldview” was developed. The pedagogical approach was based on the guidelines of the Ministry of National Education (MEN) and the Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), as well as relevant theoretical frameworks. Based on this, three specific activities were designed to meet objectives, taking into account the students’ characteristics and needs. The results showed that the students already had a solid understanding of their law of origin, which facilitated progress in the activities. However, it was evident that the diversity in students’ learning paces and comprehension required adaptations to the pedagogical strategies. Collective participation was essential in overcoming obstacles, as students worked together, creating an environment of trust and collaboration. Additionally, this experience allowed for a cultural analysis that enriched their understanding of cultural diversity and their own context, promoting respect and appreciation for diversity.

Keywords: Critical reading, worldview, Misak, self-education.

Tabla de Contenido

Introducción	6
Diagnóstico de la Propuesta Pedagógica	8
Pregunta de Investigación.....	11
Objetivos.....	12
Objetivo General.....	12
Objetivos Específicos	12
Diálogo entre la Teoría y la Propuesta Pedagógica	13
Marco de Referencia de la Planeación Didáctica	18
Planeación Didáctica.....	21
Enfoque Didáctico	24
Implementación.....	27
Reflexión y Análisis de la Práctica Pedagógica.....	30
Conclusiones.....	34
Referencias Bibliográficas	36
Apéndices.....	41

Lista de Apéndices

Apéndice A <i>Carpeta de Evidencias de la Práctica</i>	41
---	----

Introducción

La comunidad indígena Misak del territorio Shura Manela, ubicado en el oriente caucano, del Municipio de Silvia, Colombia, es conocida por su fuerte identidad cultural y una cosmovisión que influye profundamente en sus prácticas educativas. La educación en esta comunidad sigue los lineamientos del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP), promovido por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), cuyo objetivo es fortalecer la identidad y autonomía del pueblo Misak.

El grupo poblacional en estudio está compuesto por siete estudiantes de multigrado de la Institución Educativa Camino de Enraizamiento, Tap Øsik Amønam Kusrennanik Ya. Los estudiantes enfrentan desafíos en el desarrollo de la lectura crítica, una habilidad fundamental para comprender y analizar textos, tanto académicos como culturales, es por esto por lo que, el aprendizaje en este contexto exige una integración de los saberes culturales y la lengua namui wam, elementos esenciales de la identidad Misak.

Debido a la dificultad de la lectura crítica, existe una afectación en la retención de conocimientos y producción de textos. Por lo tanto, surge la necesidad de transformar las prácticas en la formación e integrar enfoques metodológicos que no solo aporten en el desarrollo escolar de los estudiantes, sino que también refuercen su sentido de identidad cultural, promoviendo su capacidad para reflexionar críticamente sobre la información que reciben.

La variable propuesta en este estudio es la aplicación de una secuencia didáctica basada en competencias, centrada en el fortalecimiento de la lectura crítica desde la cosmovisión Misak. Por esto, sigue los lineamientos del CRIC y el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI), articulados con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) desde los estándares básicos de competencias (2006) y los derechos básicos de aprendizaje (2016). La intervención no

solo busca mejorar las habilidades académicas de los estudiantes, sino también su desarrollo cognitivo, integrando la tradición oral y los saberes ancestrales, para fomentar un aprendizaje profundo, acorde a su realidad cultural.

Esta propuesta teórica se fundamenta en los planteamientos de Solé (1992) y Freire (2004), quienes destacan la importancia de enseñar estrategias de lectura crítica desde temprana edad para fomentar el desarrollo del pensamiento autónomo y reflexivo. Además, se sustenta en un enfoque por competencias que busca formar estudiantes capaces de interpretar y analizar su entorno de manera crítica, integrando tanto conocimientos culturales como académicos. Para lograrlo, se diseñó la secuencia didáctica “Tejiendo saberes con sentido”, la cual incluyó actividades enfocadas en recopilar saberes previos sobre cultura y diversidad, análisis de textos indígenas, y reflexión crítica sobre el papel del cabildo Misak.

Finalmente, se pudo evidenciar avances significativos en la lectura crítica y el refuerzo de la identidad cultural de los estudiantes, promoviendo debates, creación de finales alternativos y representaciones gráficas. Los resultados mostraron mejoras en la capacidad de interpretación y reflexión crítica, aunque también se enfrentaron desafíos debido a la variedad de niveles en la comprensión lectora. El uso de estrategias aptas con la cultural y contexto creó un ambiente de confianza y diálogo, recomendándose la incorporación de apoyos visuales y diferenciación pedagógica para optimizar aún más el proceso de aprendizaje.

Diagnóstico de la Propuesta Pedagógica

La comunidad indígena Misak del territorio Shura Manela, ubicada al oriente del Cauca, Municipio de Silvia, se distingue por su fuerte arraigo a las tradiciones y la cosmovisión propia. La sede Camino de Enraizamiento: Tap Øsik Amønam Kusrennanik Ya, donde se desarrollan las actividades académicas, es una sede del Centro Integral de Formación e Investigación Wampiano de Morales (CIFIWAM), con apenas cuatro años de funcionamiento. Esta institución, a pesar de ser reciente, se encuentra profundamente comprometida con la educación propia regida por el SEIP y el CRIC. La infraestructura incluye un aula redonda con un fogón en el centro, que simboliza el diálogo y la tradición oral, reforzando así los valores culturales en el proceso educativo.

La escuela opera bajo un modelo de multigrado con dos docentes pertenecientes al mismo pueblo; por un lado, el docente a cargo de áreas relacionadas con la cultura e identidad se ubica en el aula redonda, por el contrario, el otro docente, se ubica en un espacio cedido por la Cooperativa Multiactiva Indígena las Delicias, que hace parte del territorio Misak Shura Manela, donde a menudo se reúne la comunidad con fines comunitarios. Cabe resaltar que esta sede cuenta con un restaurante propio, una cancha de fútbol de la comunidad, a la que acuden los estudiantes para el juego, un área llamada “Tul ampik ya” para la clase de arte misak. Asimismo, tienen una huerta donde se tienen plantas medicinales, comestibles y no comestibles, que sirven también como economía propia para la institución.

El grupo estudiado está conformado por siete niños: cuatro niñas y tres niños, de los grados tercero, cuarto y quinto de primaria. Estos estudiantes representan una amplia diversidad en cuanto a ritmos y estilos de aprendizaje, asimismo, la diversidad del grupo refleja los desafíos educativos que enfrenta la comunidad, ya que la mayoría de los estudiantes muestran dificultades

significativas en comprensión lectora, retención de información y habilidades de escritura. Estas barreras se ven acentuadas por la falta de apoyo familiar constante, ya que las familias se dedican principalmente al trabajo agrícola, lo que limita el tiempo y la capacidad para acompañar a los niños en sus actividades escolares.

Los docentes de la sede CIFIWAM afirman que existe una debilidad en la lectura crítica. Aunque los niños son capaces de leer textos, su capacidad para comprender profundamente la información y analizarla de manera crítica es limitada. Esta situación es preocupante, ya que la comprensión lectora es vital para el éxito académico y el desarrollo del pensamiento crítico y el liderazgo comunitario, pues Solé sostiene que “la enseñanza de estrategias de lectura crítica debe iniciarse desde los primeros años de escolaridad para desarrollar un pensamiento autónomo y reflexivo” (1992, pág. 45), lo que refuerza la necesidad de intervenir en los grados de primaria.

A pesar de los desafíos, algunos avances se han observado en el desempeño de los estudiantes, pues han mostrado progresos en la capacidad de lectura fluida y en su participación en actividades de producción oral de los diversos textos a manera general. Sin embargo, estos progresos se ven limitados cuando se trata de profundizar en el análisis de textos escritos, ya que, al abordar detalles o posturas más complejas desde la comprensión, no se refleja un desarrollo del pensamiento crítico. Si bien, los niños son capaces de identificar las ideas principales de los textos, les cuesta mucho relacionar esa información con su entorno cultural y con las demandas críticas del análisis académico, razón por la cual, sugiere una base sobre la cual construir y destaca la urgencia de una intervención pedagógica más estructurada.

Actualmente, el proceso de mediación del aprendizaje se realiza a través de diversos textos que son transversales al conocimiento occidental como ancestral, complementado con actividades como producción escrita y debates, sin embargo, no ha sido suficiente para

desarrollar plenamente las habilidades de lectura crítica. Aunque las actividades culturales como la tradición oral han sido valiosas, el modelo pedagógico actual no ha logrado vincular eficazmente estos recursos con la enseñanza de la lectura crítica. Además, la falta de un enfoque diferenciado que atienda los distintos estilos de aprendizaje en los estudiantes contribuye a su bajo rendimiento.

Ante estas limitaciones, surge la necesidad de introducir una variable en la mediación del aprendizaje, una secuencia didáctica que integre de manera más profunda las estrategias de lectura crítica con los elementos de la cosmovisión Misak. La hipótesis es que, al vincular la enseñanza de la lectura crítica con los saberes ancestrales y el contexto cultural de los estudiantes, no solo se mejorará su comprensión lectora, sino también su capacidad para analizar críticamente tanto los textos escritos como la realidad que los rodea. Este enfoque, fundamentado en las teorías de Freire (2004) y Solé (1992), que busca que la lectura no solo sea una habilidad académica, sino también un medio para reforzar la identidad y fomentar el desarrollo de una conciencia crítica.

Pregunta de Investigación

Para abordar la problemática identificada en el diagnóstico, se tiene en cuenta los siguientes componentes: en primer lugar, el aspecto ontológico que destaca la comprensión lectora crítica no solo como habilidad de decodificar textos, sino también como la capacidad de interpretar y reflexionar sobre el contenido, en este caso, desde la cosmovisión propia de la comunidad. En segundo lugar, la población compuesta por siete niños del multigrado, pertenecientes a los grados tercero, cuarto y quinto del territorio Misak Shura Manela, quienes enfrentan dificultades en este tipo de lectura debido a la variedad de formas de aprendizaje y a la falta de apoyo familiar. En tercer lugar, el corte locativo que sitúa el estudio en el mencionado territorio, un espacio fundamental para el contexto sociocultural de la investigación. El cuarto componente es la variable, que se enfoca en la implementación de una secuencia didáctica que integre saberes culturales y pedagógicos propios, que permita observar mejoras en la competencia lectora crítica. Finalmente, el corte temporal, planteado en tres sesiones, buscando evidenciar cambios significativos en la comprensión lectora crítica de los estudiantes al término de este tiempo.

Con base en estos componentes, surge la pregunta: ¿Cómo el diseño de una secuencia didáctica basada en un enfoque por competencias puede contribuir al fortalecimiento de la lectura crítica en niños de un multigrado de básica primaria de la comunidad indígena Misak del territorio Shura Manela?

Objetivos

Objetivo General

Diseñar e implementar una secuencia didáctica que contribuya al fortalecimiento de la lectura crítica en niños de un multicurso de básica primaria de la comunidad indígena Misak del territorio Shura Manela.

Objetivos Específicos

Identificar las necesidades pedagógicas y características culturales en niños de un multicurso de básica primaria de la comunidad indígena Misak, para diseñar una secuencia didáctica que fortalezca su lectura crítica.

Desarrollar actividades didácticas basadas en la secuencia diseñada por competencias, que promuevan el análisis, la interpretación y la reflexión crítica de textos en los estudiantes.

Explorar el desarrollo de las competencias de lectura crítica en niños de un multicurso de básica primaria, considerando su contexto cultural y social.

Diálogo entre la Teoría y la Propuesta Pedagógica

La comunidad indígena Misak del territorio Shura Manela, ha estado trabajando desde la educación propia, basada en su cosmovisión, el Derecho Propio y con ello la Ley de Origen. Para ello, ha desarrollado un modelo pedagógico que refleja los valores ancestrales; sin embargo, se ha identificado una dificultad en el análisis crítico de textos por parte de los estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto. A partir de esta problemática, se propone diseñar una secuencia didáctica basada en un enfoque por competencias para fortalecer la lectura crítica, fundamentada en la idea de Freire de que "enseñar no es transferir conocimientos" (2004, pág. 2). Esto implica que en el diseño de la secuencia didáctica es esencial promover la interacción y el diálogo cultural, para que los estudiantes se transformen en protagonistas de su propio aprendizaje.

Por esta razón el presente estudio busca responder a la pregunta: ¿Cómo puede el diseño de una secuencia didáctica basada en un enfoque por competencias puede contribuir al fortalecimiento de la lectura crítica de los estudiantes de un grupo multigrado de básica primaria en la comunidad indígena Misak del territorio Shura Manela?

Así las cosas, avanzando en la sustentación de este trabajo, es crucial ahondar en la relevancia de la investigación educativa. Pérez diferencia entre la investigación sobre la educación, realizada por quienes no están inmersos en el contexto, y la investigación desde la educación, llevada a cabo por quienes forman parte del entorno educativo (Pérez Abril, 2003). De acuerdo con Pérez, esta investigación se enmarca en la segunda perspectiva, con la intención de reflexionar la propia práctica y buscar alternativas que transformen la realidad existente, aportando a la formación contextualizada del estudiante. Es así como, en este contexto indígena, es fundamental que la investigación surja desde una visión interna que respete sus particularidades, evitando imposiciones externas que distorsionen su identidad educativa.

Igualmente, el MEN destaca la necesidad de adaptar la educación al entorno del estudiante, para potenciar el desarrollo de competencias críticas desde una edad temprana. Esta propuesta se ha venido potenciando en la ciudad de Bogotá, a partir de las siguientes apuestas “Fundamentos de la política nacional de lectura, escritura, oralidad y bibliotecas escolares” (2022), y por supuesto, el “Plan nacional de lectura, escritura, oralidad y bibliotecas” (2024). También el Ministerio de Educación Nacional hace un énfasis en la importancia de aterrizar estos contenidos con los grupos étnicos (2018) y pensarse en la educación inclusiva e intercultural, atendiendo necesidades específicas (2024). Este llamado a la contextualización resalta que los modelos pedagógicos estandarizados no son suficientes, por lo tanto, el enfoque por competencias debe ser culturalmente relevante, promoviendo un desarrollo crítico que se vincule directamente con las vivencias.

En línea con esto, Colombia Aprende, con el apoyo del MEN, el Ministerio de Salud y protección social y la Fundación Saldarriaga Concha (2021) complementan que “cada grupo tiene el derecho a tener la educación propia de acuerdo con sus particularidades y su cultura, y a vivir en una sociedad que los visibiliza, respeta y reconoce sus diferencias” (pág. 19). Lo que quiere decir que la educación debe servir como puente entre la cultura y el aprendizaje crítico, facilitando un espacio donde los estudiantes se sientan valorados y comprendidos.

En lo que respecta a este trabajo de fortalecer la lectura crítica, Cárdenaz (2011) precisa mediante Piaget que, el niño construye su conocimiento a través de la interacción con su entorno, lo que le permite, progresivamente, adoptar una visión más objetiva del mundo. Asimismo, Rodríguez desde su texto “la idea del aprendizaje significativo de Ausubel” complementa este enfoque al resaltar que el conocimiento nuevo debe relacionarse con el previo, ya que, Ausubel plantea que “...de todos los factores que influyen en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe.

Averígüese esto y enséñese consecuentemente” (Rodríguez, 2011, págs. 32-33). Por tanto, es necesaria una intervención con un conjunto de actividades didácticas orientado a mejorar la capacidad de comprensión, apoyado en los saberes culturales del estudiante, promoviendo una lectura crítica enriquecida por su identidad indígena.

Para que este proceso de educación aterrizada a la realidad se dé, es imprescindible reconocer el rol del docente, es por esto que García et al. (2023) plantean que el profesional “debe introducir en la escuela elementos principales del contexto en el que se encuentra el alumno para que así se dé un aprendizaje significativo, al mismo tiempo que permita construir un aprendizaje vivencial desde su contexto sectorial y geográfico” (pág. 13). Este enfoque es vital, ya que el docente no solo debe impartir conocimiento, sino facilitar la construcción de aprendizajes. En esta misma línea, agrega Flores et al. (2020), que el rol del docente-investigador está en constante construcción de saberes dentro y fuera del aula, en espacios donde se integran valores, actitudes y prácticas que convergen alrededor del currículo, lo que indica que el maestro debe estar en constante reflexión sobre las prácticas educativas.

En efecto, la investigación forma parte de las funciones del docente, pues, a partir de ese proceso, crea, diseña, implementa e innova temáticas, contenidos y actividades dinámicas desde la metodología y las estrategias didácticas para responder a la diversidad, específicamente en esta situación, donde se debe tener presente la educación propia, ligado a la ley de origen del pueblo Misak, así lo afirma el CRIC y el PEBI (2022).

Es oportuno hablar también de la estimulación del pensamiento crítico en las primeras etapas, ya que esto permite superar las dificultades mediante la implementación de estrategias (Solé, 1992). Se diría pues que esto puede gestionar en el estudiante una conciencia sobre el texto que lee: analizando, interpretando y cuestionando contenidos, permitiéndoles convertirse en

sujetos autónomos y reflexivos. En definitiva, “leer es comprender”, señalado por Cassany (2006), responde que la lectura no es un proceso pasivo, sino, un proceso activo de construcción de significado.

Otros autores destacan que “la capacidad de leer con destreza y comprender con profundidad no solo amplía los horizontes, sino que también enriquece la visión del mundo de los estudiantes, permitiéndoles acceder a una diversidad de perspectivas, ideas y emociones” (Pinillo & Quirá, 2023, pág. 9). Pinillo y Quirá (2023) evidencian la eficacia de estrategias pedagógicas interculturales en otros resguardos indígenas y sugieren que la inclusión de elementos culturales y lingüísticos en las secuencias didácticas pueden ser clave para superar las dificultades de comprensión lectora.

Añadiendo a la importancia de la educación contextualizada, Mejía et al. (2018) destacan que la pérdida de lenguas indígenas se debe a la influencia de medios de comunicación y la apropiación de costumbres externas. Ante esta preocupación, subrayan la necesidad de desarrollar materiales que reflejen la realidad cultural de las comunidades, generando una interconexión entre identidad y educación abordando las raíces culturales, que permita a los estudiantes encontrar un sentido de pertenencia y relevancia en su proceso educativo.

Conviene distinguir mediante Rodríguez y Reséndiz (2009) la importancia de entender el aprendizaje del español como un idioma adicional, particularmente en comunidades donde la primera lengua es indígena. Los autores afirman que los estudiantes suelen vincular el proceso de aprendizaje del español con su lengua originaria, mostrando creatividad y originalidad en sus respuestas; lo que a menudo se percibe como errores en el español son en realidad oportunidades para comprender su interacción con el español. Por ende, sugieren la necesidad de una didáctica

adaptada a su contexto lingüístico y cultural, lo que recalca que esta investigación es relevante para el diseño de secuencias didácticas que vinculen los contenidos con la especificidad cultural.

Almendra (2023) en su intervención propone fortalecer la lectura y la escritura de niños Misak, alineado con las prácticas culturales tradicionales como el Yatul, “lugar donde las semillas se reproducen” (pág. 5), pues al incorporar estas experiencias, se fomenta un proceso de aprendizaje significativo y conectado con sus realidades, contribuyendo así a la revitalización cultural lingüística. Lo anterior implica que los maestros deben incorporar prácticas propias en sus estrategias didácticas, favoreciendo una enseñanza más inclusiva.

Continuando con otros autores que refuerzan este estudio, Gómez (2023) en su intervención educativa en el Cauca observa que las estrategias lúdicas en la enseñanza de la lectura potencian notablemente la comprensión y la motivación de los estudiantes hacia la lectura y escritura. Este mismo enfoque es apoyado por Parra & Torres (2024), que proponen una estrategia pedagógica inclusiva e intercultural basada en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), para hacer frente a las demandas específicas de cada estudiante, integrando tanto su lengua materna como su contexto cultural.

Justificando todo lo dicho, es necesario comprender lo que plantea el SEIP a partir de Tobar (2020) quien sintetiza que este enfoque busca “formar sujetos políticos, capaces de proteger el territorio, la madre tierra, la vida, la identidad y el pensamiento” (pág. 162). Este enfoque vincula la educación con la protección cultural. En concordancia, es fundamental articularse con el SEIP y el MEN para enriquecer la lectura crítica en estudiantes de primaria, adaptando estrategias al contexto Misak. Esto mejorará sus competencias lectoras y empoderará a los estudiantes al integrar sus conocimientos y fortalecer su identidad cultural en un entorno globalizado.

Marco de Referencia de la Planeación Didáctica

Los expertos señalan la relevancia de considerar al niño o niña como un ser integral, en donde su formación debe abarcar tanto habilidades cognitivas como valores y actitudes, preparando a los estudiantes para enfrentar desafíos reales. Según Medina y Tobón, la educación basada en competencias implica “la formación integral, que debe ser la finalidad de la educación, integrando el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir, más allá de los contenidos académicos tradicionales” (2010, pág. 92). En ese sentido, este proyecto considera que los estudiantes de la comunidad Misak deben ser vistos como actores clave en su trayecto educativo, integrando su cosmovisión y realidad cultural en el desarrollo de sus competencias.

Los lineamientos curriculares establecidos por el MEN brindan un marco general que orienta el diseño curricular y las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas. Además, destaca la importancia de las competencias básicas en el proceso educativo, entendidas como las habilidades mínimas que todo estudiante debe adquirir para desenvolverse de manera efectiva en la sociedad (Ministerio de Educación Nacional, 1998). En lo que concierne a la Ley General de Educación expone que los lineamientos deben asegurar una educación de excelencia que impulse el desarrollo integral de los estudiantes, generando una formación desde la capacidad de actuar a partir de la reflexión y la crítica (Congreso de la República de Colombia, 1994)

En virtud de lo anterior, los estándares básicos de competencias del MEN (2006) se articulan como referentes específicos que establecen los aprendizajes esenciales que los estudiantes deben alcanzar en diferentes áreas del conocimiento. Estos estándares buscan orientar la práctica educativa hacia el desarrollo de competencias comunicativas, científicas y ciudadanas desde los primeros grados; en el caso de lenguaje, se enfatizan las habilidades como la comprensión lectora, producción escrita y la comunicación oral. Sin embargo, en lo que le

competente a esta investigación, se hace énfasis en la fortalecer las capacidades de entender, procesar e interpretar diferentes tipos de textos (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Referente a las orientaciones pedagógicas del MEN y los Derechos Básicos de Aprendizaje en adelante DBA, proporcionan directrices adicionales que especifican los objetivos de aprendizaje y las estrategias metodológicas para lograrlos. Con este planteamiento, es necesario decir que el DBA pueda hacer que los estudiantes alcancen las habilidades para interactuar con los textos de manera comprensiva y crítica, integrando aspectos de su entorno cultural y social en el proceso de formación.

Retomando a Medina y Tobón (2010) sobre las competencias, las cuales deben entenderse como un proceso continuo que integra conocimientos, habilidades y actitudes, lo cual se puede reflejar en las formas de impartir enseñanza. Esta es la razón por la cual la propuesta pedagógica se enfoca en el fortalecimiento de la lectura crítica, teniendo en cuenta que esta es una competencia fundamental que permite a los estudiantes interpretar y reflexionar sobre la información que reciben, tanto de los textos como de su propia cosmovisión.

Por lo anterior, es trascendental hablar de la política educativa Misak a partir del CRIC y el PEBI (2022), quienes indican que la educación Misak se fundamenta en cuatro pilares principales: el territorio, la cosmovisión, los usos y costumbres, y la autonomía; de ahí que surgen 16 principios que responden a la identidad cultural del Misak. En su estructura operativa, incluye a la familia, la autoridad, la comunidad, los dinamizadores-orientadores, el programa educativo local (político, pedagógico y administrativo), las autoridades ancestrales (tatasmera), y los sabedores espirituales, quienes guían los procesos educativos a partir de la cosmovisión, la cultura, la identidad y el territorio, buscando la formación integral desde la perspectiva sociocultural, los usos y costumbres, y la interculturalidad del territorio. Esta pedagogía se

construye a partir de la ley natural y la espiritualidad, centradas en el respeto a la tierra como un ser vivo con espíritu. Desde esta perspectiva, la educación propia, se basa en el soñar, pensar, visionar, sentir y hacer, lo que refuerza la identidad cultural.

Actualmente, la mediación del aprendizaje en la comunidad Misak refleja un enfoque que puede ser limitado en la incorporación de lecturas relacionadas directamente con el territorio, lo que impide que el proceso educativo sea completamente significativo y contextualizado. A partir del diagnóstico realizado, se observa que es necesario variar esta mediación para garantizar una educación que respete y valore las particularidades culturales de los estudiantes, superando enfoques tradicionales que no responden a sus necesidades.

La tendencia educativa desde esta propuesta se alinea con el enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) desde Zambrano et al. (2022) como estrategia didáctica para promover el aprendizaje relevante a través de la exploración de problemas reales. Pues, esta tendencia permite integrar el entorno cultural de los estudiantes en la formación, facilitando un aprendizaje más contextualizado; por lo tanto, la propuesta de diseño didáctico que se presenta busca implementar estrategias que se conecten con la cosmovisión Misak, para una educación más inclusiva y equitativa. Por su parte, la variable vinculada al enfoque metodológico en este proyecto ofrece la posibilidad de subsanar la brecha respecto al aspecto ontológico definido, al fomentar una enseñanza que no solo imparta conocimientos, sino que también valore y respete la cultura.

Planeación Didáctica

Metodológicamente, este trabajo se desarrolló a través de una secuencia didáctica que recibe por nombre “tejiendo saberes con sentido: fortalecimiento de la lectura crítica desde la cosmovisión Misak” para alcanzar el objetivo principal que es el de diseñar e implementar una secuencia didáctica que contribuya al fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de tercero, cuarto y quinto de primaria de la comunidad indígena Misak del territorio Shura Manela. En otras palabras, las actividades expuestas responden a los objetivos específicos trazados para el estudio.

En razón al primer objetivo específico que consiste en identificar las necesidades pedagógicas y características culturales de los estudiantes de primaria, se estableció iniciar con una recopilación de los saberes previos frente a la lectura crítica; para ello se propone hacer un cuestionario por medio de actividades dinámicas para romper el hielo, además, la lectura de una leyenda que permita tener una interacción y construir un resumen colectivo de lo que se comprendió y cómo éste se relaciona con la cultura. Como material apropiado para el análisis, se espera tener una grabación de un resumen colectivo de evidencia de comprensión del texto.

Frente al segundo objetivo específico vinculado con desarrollar actividades didácticas basadas en la secuencia diseñada por competencias, que promuevan el análisis, la interpretación y la reflexión crítica de textos en los estudiantes, se estableció la actividad que consiste en la lectura de la ley de origen y un documento sobre las comunidades indígenas según perspectiva occidental, para que el estudiante reconozca las relaciones de los diversos contenidos informativos correspondiente a lo que sucede, los personajes, el tiempo y el lugar, luego, analizar como esa información de la lectura influencia de manera positiva o negativa en la actualidad;

Como resultado apto para el análisis, los estudiantes entregan una representación gráfica que surge a partir de la comprensión, relación e interacción con los textos en el aula.

En el tercer objetivo específico dirigido a explorar el desarrollo de las competencias de lectura crítica en los estudiantes de un grupo multigrado de primaria, considerando su escenario cultural y social, se estableció trabajar en una actividad que se centra en el texto denominado “el papel del cabildo en la comunidad”, cuyo propósito es que los estudiantes lean y reflexionen, sobre cómo ese tema se manifiesta en la cotidianidad y el contexto escolar, en este campo se realizara una lluvia de ideas guiada por preguntas orientadoras, que inviten a los estudiantes a pensar críticamente sobre la importancia del cabildo en su comunidad y cómo su rol los afecta a nivel personal y colectivo. Como evidencia válida para el análisis, los estudiantes realizarán un dibujo acompañado de un mensaje crítico relacionado con la temática. Esta representación visual permitirá a los estudiantes expresar su comprensión sobre el papel del cabildo en su vida, destacando la influencia que ejerce en su entorno escolar y comunitario.

Es fundamental destacar que, al enmarcarse este trabajo en una investigación educativa, el proceso de diseño y recolección de datos se llevó a cabo con el apoyo de una estrategia pedagógica, en consonancia con los Estándares Básicos de Competencia y los DBA propuestos por el MEN. El propósito de esta intervención fue facilitar que los estudiantes profundizaran su aprendizaje mientras lograban los siguientes resultados:

En primer lugar, se trabajó en la competencia que busca que el estudiante lea diversos tipos de textos literarios. Además, hablar de la ley de origen no como unas simples leyendas, sino como memorias de las vivencias de los mayores, que hoy por hoy son trascendentales para la formación de los niños y jóvenes Misak. Por lo tanto, el aprendizaje esperado es que el estudiante sea capaz de dialogar sobre el contenido de estos textos con claridad y fluidez,

demostrando una adecuada pronunciación y comprensión de lo leído; en una segunda competencia, se plantea que el estudiante pueda reconocer en los textos literarios elementos clave como el tiempo, el espacio, la acción y los personajes, esperando que el aprendizaje del estudiante sea identificar las relaciones de contenido en los diferentes textos, reflexionando sobre lo que ocurre, a quién le ocurre, cuándo y dónde.

Finalmente, se trabaja en la competencia que consiste en relacionar la hipótesis predictiva que surge de los textos que lee con su contexto y otros textos, ya sean literarios o no; en este campo, se espera que el estudiante entienda los temas tratados en el espacio de discusión, los integre en su discurso y los utilice para apoyarlos o criticarlos. Asimismo, que el estudiante sea capaz de establecer intercambios orales a partir de lecturas previas, discusiones con sus compañeros y sus experiencias escolares, enriqueciendo así su capacidad crítica y discursiva.

Enfoque Didáctico

El enfoque de enseñanza-aprendizaje en este trabajo se enmarca en el desarrollo de competencias, específicamente en el fortalecimiento de la comprensión lectora crítica desde la cosmovisión indígena Misak, con el propósito de contribuir a la construcción de ciudadanía (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Se cree que la secuencia didáctica “Tejiendo saberes con sentido: fortalecimiento de la lectura crítica desde la cosmovisión Misak”, facilitará logros vinculados con la interacción intercultural, la protección de los derechos humanos y la responsabilidad mutua, ya que fomenta un espacio para la reflexión crítica sobre lo propio. Además, promueve la interpretación y reflexión sobre los textos desde la realidad cultural de los estudiantes, impulsando una participación y crítica en su comunidad.

Es relevante destacar que el diseño de estudio se fundamenta en los referentes técnicos por Medina y Tobar (2010), que enfatizan la formación por competencias, un enfoque que también respalda el MEN (2013), cuyo objetivo común es promover el desarrollo de competencias en niños, niñas y jóvenes para formar ciudadanos democráticos y participativos que puedan favorecer en la transformación social. Estos se alinean con las ideas de Freire (2004) y Pinillo y Quirá (2023), orientadas a incluir y promover elementos culturales en la lectura. Asimismo, la necesidad de adaptar estrategias didácticas según las características culturales y lingüísticas es reforzada por autores como Cárdenas (2011), Mejía et al. (2018), Rodríguez y Reséndiz (2009), quienes coinciden en que la enseñanza debe estar vinculada con el entorno y la identidad de los estudiantes. En este sentido, Tobar (2020) subraya el rol crucial del SEIP, que busca formar sujetos políticos para preservar y proteger la cultura indígena, una misión que también es parte del enfoque pedagógico propuesto en este estudio.

De acuerdo con lo planteado, la secuencia “Tejiendo saberes con sentido: fortalecimiento de la lectura crítica desde la cosmovisión Misak” consideró desarrollos teóricos como los del Ministerio de Educación Nacional, el CRIC y el PEBI (2022), además, a Zambrano et al. (2022), quienes contribuyen a la comprensión de este estudio mediante los siguientes principios fundamentales: la lectura crítica es un proceso que integra el análisis de contextos socioculturales; el aprendizaje debe ser relevante y estar vinculado a la realidad del estudiante; y la educación intercultural constituye un instrumento fundamental para lograr la equidad educativa.

En esta línea, la secuencia didáctica se concentró en actividades con énfasis en la comprensión lectora crítica, considerada desde un enfoque de innovación como una estrategia para reducir brechas educativas. Este enfoque resulta esencial, ya que facilita la integración del conocimiento cultural y pedagógico de la comunidad Misak y se adapta a las necesidades de los estudiantes en un contexto rural. Para este caso en particular, se partió de la hipótesis de que el fortalecimiento de la lectura crítica podría contribuir al empoderamiento de los niños en su capacidad de reflexión sobre su entorno desde su cosmovisión, aspecto fundamental en su desarrollo cognitivo y cultural.

Por otra parte, cabe mencionar que, según el diagnóstico inicial, el grupo de referencia del estudio a nivel de diagnóstico lograba identificar los textos, aunque presentaba debilidades en su interpretación crítica y en la conexión de estos con su realidad cultural. Es así como Almendra (2023), García et al. (2023), Gómez (2023) y Mejía et al. (2018), a partir de sus investigaciones, proponen diversas estrategias como alternativas para superar las dificultades de la lectura crítica en niños de primaria, enfocándose en el desarrollo de la capacidad de análisis y reflexión, aspectos estrechamente vinculados con el enfoque ontológico de la investigación.

Por ello, al comenzar la secuencia y establecer el primer objetivo específico como punto de partida para reconocer los intereses de los estudiantes, se pretendió identificar su acercamiento al esquema variable del estudio. Así, mediante una dinámica en el aula que incluye cuestionarios interactivos y la lectura de textos, permite discernir los ritmos particulares e intereses individuales de niños en relación con su comprensión crítica y cómo esta se relaciona con su cultura a través de un resumen colectivo de los textos leídos.

De esta forma, las actividades de la secuencia didáctica, que se centran en la movilización y medición de los cambios en el aspecto ontológico, vinculado a la lectura crítica desde la cosmovisión Misak, tendrán una mayor incidencia en la vida de estudiantes, ya que responden a sus intereses o motivaciones reales por el aprendizaje. Esto se evidencia en su creciente capacidad para reflexionar sobre su entorno cultural a través de la lectura.

Por último, resulta importante destacar que el diseño de la secuencia didáctica que sustenta este estudio permite al investigador fortalecer reflexiones pedagógicas que integren los saberes propios de la comunidad y su cosmovisión, promoviendo la equidad y la interculturalidad. Como proyecto de impacto transformador, este enfoque refuerza también la relevancia de considerar las particularidades culturales en los procesos educativos, abriendo paso a una pedagogía más inclusiva y transformadora.

Implementación

La implementación de las tres actividades en la secuencia didáctica siguió una estructura detallada de inicio, desarrollo y cierre, enfocándose en fortalecer la lectura crítica y la identidad cultural Misak. A través de este proceso, se buscó crear un espacio donde los estudiantes pudieran reflexionar sobre sus raíces y su identidad, y donde también pudieran practicar habilidades de análisis, interpretación y reflexión crítica.

En el primer momento, la actividad inicial se centró en la realización de un diagnóstico, necesario para identificar los conocimientos previos y las actitudes de los estudiantes hacia la lectura. Mediante preguntas orientadoras como “¿Les gusta leer?”, “¿Qué es lo más difícil de entender en un texto?”, y “¿Cómo resuelven esas dificultades?”, se pudo recopilar información sobre su nivel de comprensión y sus estrategias para enfrentar desafíos de lectura. Este diagnóstico también permitió que los estudiantes reflexionaran sobre sus intereses y gustos literarios y que reconocieran los obstáculos que encuentran al leer. A partir de este diagnóstico, se presentó la lectura de una leyenda andina, La leyenda del cóndor y la muchacha, que introdujo a los estudiantes en un contexto cultural diferente y les brindó una oportunidad de comparar y reflexionar sobre su propia cultura. Durante la lectura, los estudiantes discutieron aspectos como los personajes principales, los conceptos más complejos y el mensaje que transmite la leyenda. Además, se planteó una actividad de creación colectiva en la que los estudiantes imaginaron y construyeron un final alternativo para la historia. Esta estrategia no solo fomentó su participación, sino que también promovió la expresión oral y la construcción de un entendimiento compartido, aspectos clave para fortalecer su identidad cultural.

En la segunda actividad, el enfoque giró hacia el origen Misak o ley de origen, en comparación con un texto occidental sobre las comunidades indígenas. Esta actividad buscaba

profundizar en la identidad cultural y en el respeto por otras formas de vida y cosmovisiones. Los estudiantes ya estaban familiarizados con la ley de origen, por lo que se les animó a hablar desde sus propios conocimientos, en lugar de limitarse a leer el texto. Durante esta fase, los estudiantes compartieron ideas sobre la importancia de cuidar la tierra, respetar a los espíritus de la naturaleza como el Kallim y el Pishimisak como ente sagrado y protector, y reconocer la diversidad cultural. Para consolidar estos conocimientos, se pidió a los estudiantes que realizaran una representación gráfica que reflejara sus aprendizajes y sus perspectivas sobre los dos textos. Este ejercicio gráfico facilitó la integración de los conceptos tratados en clase y permitió que cada estudiante expresara su comprensión de manera visual, un método efectivo para fortalecer el aprendizaje significativo y la reflexión crítica.

La última actividad estuvo orientada hacia el análisis del papel del cabildo en la comunidad Misak. Esta actividad buscaba que los estudiantes conectaran el rol del cabildo con su realidad actual, comprendiendo el significado de esta figura en su comunidad y su importancia en la toma de decisiones y en la preservación de la cultura. Los estudiantes discutieron sobre el valor del cabildo y luego crearon dibujos con mensajes significativos que expresaban lo que representa el cabildo para ellos. Este ejercicio visual y reflexivo les ayudó a profundizar en la relevancia de esta institución, no solo como estructura organizativa, sino como símbolo de su cultura y su identidad. La actividad también los llevó a considerar la relación entre el cabildo y los valores de participación, responsabilidad y cuidado del territorio, elementos fundamentales en la cosmovisión.

A lo largo de todas estas actividades, se aplicaron estrategias de aprendizaje significativo, siguiendo la teoría de Ausubel (Rodríguez, 2011), en la cual se prioriza que el estudiante comprenda y asimile los conceptos más allá de la simple lectura. En este caso, la meta no era

tanto mejorar la velocidad o precisión en la lectura, sino profundizar en la comprensión y en la reflexión crítica de los textos, permitiendo que los estudiantes interpreten el contenido y lo relacionen con su vida y cultura. Para lograr esto, el docente reformuló algunas preguntas para hacerlas más accesibles y contextualizadas, utilizando sinónimos o ejemplos cercanos a su realidad. Este proceso ayudó a superar las barreras de comprensión y promovió una participación más activa de los estudiantes, quienes se sintieron motivados a compartir sus ideas y experiencias.

Es importante destacar que, aunque se observó que el interés inicial por la lectura no era muy alto entre los estudiantes, esta secuencia didáctica contribuyó a generar un espacio de expresión y diálogo. Gracias a la dinámica de preguntas abiertas y actividades colaborativas, los estudiantes participaron más activamente, compartiendo sus pensamientos sin temor a ser juzgados. Asimismo, el ambiente de confianza que se promovió en el aula les permitió expresarse con mayor seguridad y trabajar colectivamente para construir una comprensión compartida de los textos.

Finalmente, la secuencia didáctica se alineó con el DBA (Ministerio de Educación Nacional, 2016) y los estándares básicos de competencia (Ministerio de Educación Nacional, 2006), asegurando que los contenidos abordados estuvieran en sintonía con los objetivos educativos establecidos para el desarrollo de competencias de lectura crítica. El aprendizaje en grupo permitió que cada estudiante aportara desde sus conocimientos y experiencias, enriqueciendo el análisis y logrando una reflexión crítica profunda. La experiencia en conjunto demostró que el conocimiento es más enriquecedor cuando se construye en comunidad, respetando y valorando los saberes propios y colectivos.

Reflexión y Análisis de la Práctica Pedagógica

La implementación de la secuencia didáctica se desarrolló con el objetivo de fortalecer la lectura crítica en los estudiantes de la comunidad Misak, basado en sus saberes culturales y en un enfoque de competencias que integra habilidades de comprensión, interpretación y reflexión. Este proceso fue planeado cuidadosamente, no solo considerando los DBA y los estándares de competencia establecidos por el MEN, sino también integrando la cosmovisión y los valores para que los estudiantes pudieran ver el aprendizaje como algo significativo y cercano a su identidad cultural.

Los resultados de esta implementación fueron alentadores, aunque también señalaron áreas de mejora. En términos generales, los estudiantes mostraron un aumento en su capacidad para interpretar textos y reflexionar sobre sus contenidos desde una perspectiva crítica. La metodología utilizada, que incluyó la lectura de leyendas andinas y textos sobre la ley de origen, permitió a los estudiantes conectarse con los contenidos desde una perspectiva personal y cultural. Esta aproximación coincidió con el enfoque de aprendizaje significativo de Ausubel en el texto de Rodríguez (2011), que enfatiza la importancia de que el conocimiento nuevo se relacione con los saberes previos del estudiante para facilitar una asimilación más profunda y duradera.

Las fortalezas desde esta práctica pedagógica radicarón principalmente en la planificación culturalmente relevante y en la adaptación de contenidos para que estos fueran comprensibles y motivadores para los estudiantes. El uso de actividades visuales, como la creación de dibujos sobre el papel del cabildo en la comunidad, resultó en un aprendizaje activo y participativo, lo cual es fundamental según el constructivismo de Piaget en el texto de

Cárdenaz (2011), quien sostiene que el aprendizaje se construye mejor en interacción social y a través de actividades que fomenten la reflexión y la cooperación.

Los resultados evidenciaron los distintos estilos de producción entre los estudiantes: mientras que algunos mostraban facilidad para la expresión a través de la escritura o el diálogo, otros destacaban en la producción visual. Esto permitió que los estudiantes participaran en las actividades, sintiéndose motivados a expresar sus pensamientos y emociones en un ambiente de respeto y apoyo, lo que fortaleció su confianza y autoestima.

No obstante, uno de los aspectos más desafiantes fue la diversidad en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, pues algunos tenían dificultades para seguir el ritmo de las actividades y necesitaban un apoyo adicional para entender los textos. Esta situación evidenció la necesidad de implementar estrategias diferenciadas de enseñanza para responder a los diversos ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Según Gardner (1995) citado en el texto de Macías (2002) sobre la teoría de las inteligencias múltiples, es importante reconocer que cada estudiante puede tener una forma de aprender que no necesariamente se ajusta a las actividades propuestas en una planeación homogénea. Esto llevó a reflexionar sobre la importancia de diseñar actividades de refuerzo y de permitir más tiempo para que aquellos estudiantes con mayores dificultades puedan integrarse adecuadamente al proceso de aprendizaje.

Asimismo, se observó que algunas preguntas orientadoras resultaban confusas para los estudiantes, lo que sugiere que es necesario simplificar el lenguaje y proporcionar ejemplos más cercanos a su contexto, es así como se considera que, en futuras implementaciones, se incorpore ayudas visuales y ejemplos concretos que sirvan de “andamiaje” para facilitar el aprendizaje.

En cuanto a las acciones específicas para mejorar esta práctica, podría ser útil reunir una mayor variedad de recursos didácticos que faciliten la comprensión de los textos. Por ejemplo, el uso de material audiovisual o representaciones teatrales de las leyendas puede enriquecer la experiencia de aprendizaje y adaptarse mejor a los estudiantes que presentan dificultades con la lectura escrita. También sería conveniente realizar una evaluación formativa continua que permita identificar a tiempo las dificultades de comprensión y ajustarse en el momento.

Otra acción importante será involucrar a los padres y la comunidad en el proceso educativo. Debido a la influencia significativa que el contexto familiar y cultural tiene en el aprendizaje, invitar a los padres a participar en las actividades y discutir temas como la ley de origen o el rol del cabildo podría reforzar el proceso de aprendizaje y permitir que los estudiantes vean reflejado el valor de sus tradiciones en el aula.

La implementación de la secuencia didáctica favoreció significativamente el aprendizaje de los estudiantes al integrarse con su contexto y sus valores culturales. La estructura de las actividades, que iba desde el análisis de una leyenda hasta la reflexión sobre el cabildo, no solo permitió que los estudiantes adquirieran habilidades de lectura crítica, sino que también reforzó su sentido de pertenencia y aprecio por su identidad. La pedagogía intercultural aplicada se alineó con la propuesta de Tobón (2010), quien destaca que el aprendizaje debe conectar con la realidad cultural del estudiante para ser significativo y transformador. Al proporcionar un espacio de diálogo y respeto hacia sus saberes y experiencias, los estudiantes pudieron reflexionar sobre sus prácticas culturales, comprender mejor el papel de la lectura en su vida cotidiana y desarrollar un pensamiento crítico más sólido.

Uno de los principales logros de la implementación fue la generación de un ambiente de confianza en el aula, lo cual facilitó la participación respetuosa de los estudiantes. Sin embargo,

también se observaron algunas limitaciones, como la dificultad de algunos estudiantes para relacionar conceptos abstractos con su experiencia cotidiana, un aspecto que, como se mencionó anteriormente, puede mejorar con el uso de apoyos visuales o actividades concretas.

La planificación de esta secuencia didáctica fue un proceso crucial para estructurar y prever las necesidades del grupo de estudiantes. Se considera que una planificación adecuada no solo define las metas y los métodos, sino que también permite la flexibilidad para adaptarse a los desafíos que puedan surgir, así lo sostiene el MEN cuando habla de Orientaciones pedagógicas para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos (2018) y en relación con la educación inclusiva e Intercultural (2024), sosteniendo que la planificación no debe ser un esquema rígido, sino un marco flexible que permita al docente actuar y reaccionar ante las situaciones reales del aula.

Desde esta experiencia, la planificación es indispensable en la práctica pedagógica porque ofrece un marco de referencia claro para el docente y permite orientar la enseñanza hacia objetivos concretos y alcanzables. La falta de planificación puede resultar en improvisación, lo que dificulta una intervención pedagógica efectiva y limita el logro de los aprendizajes esperados. A través de la planificación, se pudo identificar los momentos específicos para introducir cada actividad, prever posibles dificultades y generar estrategias de apoyo, lo cual fue fundamental para lograr los objetivos planteados en esta intervención.

Conclusiones

La implementación de la secuencia didáctica en el territorio Misak Shura Manela ha demostrado ser un paso importante en el fortalecimiento de la identidad cultural y el desarrollo de competencias de lectura crítica en los estudiantes de esta comunidad. Un aspecto fundamental observado es la sólida comprensión de la “ley de origen” que tienen los estudiantes, lo cual constituye la base de su identidad y de su conexión con el territorio. Esta comprensión no solo enriquece su sentido de pertenencia, sino que también les brinda una seguridad y una calidad distintiva en su desempeño en diversos contextos, reforzando su compromiso con la preservación y el cuidado de la vida en su territorio.

La secuencia didáctica fue diseñada específicamente para abordar las necesidades pedagógicas de los estudiantes y para alinearse con sus características culturales. En lugar de un enfoque magistral, las actividades promovieron la colaboración, el análisis y la interpretación crítica, motivando a los estudiantes a reflexionar y a participar activamente. Mediante preguntas orientadoras y actividades de análisis cultural, los estudiantes tuvieron la oportunidad de expresar sus pensamientos y sentimientos en un ambiente seguro, lo cual facilitó una experiencia de aprendizaje respetuosa y libre de juicio. Esta metodología no solo contribuyó al desarrollo de sus habilidades de lectura crítica, sino que también fomentó un espacio de diálogo y expresión personal en el aula, fortaleciendo su capacidad de comunicación.

Si bien se observó que el interés por la lectura en esta población es leve, la secuencia didáctica logró motivar a los estudiantes a involucrarse de manera más activa y a expresar sus opiniones con mayor confianza. Esta participación es un avance significativo en el proceso formativo de los estudiantes, ya que les permite experimentar la lectura como una herramienta para comprender su entorno y su cultura. En este sentido, el impacto de la intervención

pedagógica no se limitó al fortalecimiento de competencias de lectura crítica, sino que también generó un espacio para que los estudiantes conecten su aprendizaje con su identidad Misak.

Desde el inicio de esta experiencia, los cambios han sido notorios en la práctica pedagógica como docente en formación, pues, la implementación ha llevado a reflexionar sobre la importancia de adaptar las estrategias educativas a los contextos y características culturales de los estudiantes, y a comprender la planificación como una herramienta dinámica que permite ajustes según las necesidades específicas del grupo. La interacción con los estudiantes y la observación de sus respuestas a las actividades de la secuencia didáctica han ayudado a valorar la importancia de la flexibilidad en la práctica docente y de la integración de elementos culturales en la enseñanza.

Finalmente, se considera que la proyección de esta propuesta pedagógica debería incluir su continuidad y su adaptación a otros niveles de enseñanza dentro de la comunidad Misak. El interés que los estudiantes han mostrado hacia los temas culturales, y la seguridad con la que expresan su identidad en el aula, evidencian el impacto positivo de una pedagogía contextualizada y culturalmente relevante. Con ajustes y expansión a otros grados, esta secuencia didáctica puede contribuir a una educación más inclusiva y comprometida con el desarrollo integral de los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Almendra, K. (2023). *Tejer la lectura y la escritura en lengua castellana en una comunidad indígena misak: diseño de una estrategia de intervención*. Panorama, 17(32), 184-197.
doi:<https://doi.org/10.15765/pnrm.v17i32.3694>
- Cárdenaz, A. (2011). *Piaget: lenguaje, conocimiento y Educación*. Revista Colombiana de Educación(60), 71-91. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n60/n60a5.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporanea*. Anagrama. Obtenido de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lneaspdf-WB5V4-articulo.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación*. [Ley 115 de 1994]. Bogotá. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC; Programa de Educación Bilingüe Intercultural - PEBI. (2022). *Documento de Operatividad del SEIP: Sistema Educativo Indígena Propio, Pueblo Misak*. Popayán, Colombia.
- Flores Nessi, E. M., Loaiza Falcón, A. C., & Rojas de Ricardo, G. N. (2020). *Rol del docente investigador desde su práctica social*. Revista Scientific, 5(15), 106-128.
doi:<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.5.106-128>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra SA. Obtenido de <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>
- García, Y. d., Esquivel, O., & Montes, J. (2023). *Comprensión Lectora de los Estudiantes de Grado Quinto de Tres Instituciones Educativas: Una Mirada desde Factores*

- Contextuales*. Pontificia Universidad Javeriana. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10554/64564>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. . Barcelona: Paidós.
- Gómez, C. (2023). *Estrategia lúdica para potencializar los procesos lecto-escritores, con los estudiantes de los grados segundo, tercero, cuarto y quinto del Centro Educativo la Palmera sede El Jardín, Piamonte, Cauca*. Fundación Universitaria Los Libertadores. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11371/6358>
- Macías, M. (2002). *Las multiples inteligencias*. *Psicología desde el Caribe*, 27-38. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/213/21301003.pdf>
- Medina, E., & Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32(2), 90-95. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545095007.pdf>
- Mejía, N., Montoya, N., Saldaña, S., Vargas, M., & González, J. (2018). *Comprensión lectora del castellano como segunda lengua en jóvenes indígenas de la IE Enosimar del Vaupés : propuesta pedagógica*. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.11912/4251>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares: lengua castellana*. Bogotá: MEN. Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-89869.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estandares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Metodologías que transforman. Secuencia didáctica para el desarrollo de competencias ciudadanas*. Bogotá. Obtenido de

https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles329722_archivo_pdf_secuencias_didacticas_desarrollo_competencias.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje: Lenguaje*. Bogotá: Colombia Aprende. Obtenido de <http://www.colombiaprende.edu.co/recurso-coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje-en-todas-las-areas>

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Orientaciones pedagógicas para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos*. Bogotá: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura OEI. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-379705_recurso_10.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Fundamentos de la política nacional de lectura, escritura, oralidad y bibliotecas escolares*. Bogotá: CERLALC-Unesco. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-411451_recurso_22.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia: nota técnica*. Bogotá: creativecommons. Obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (01 de abril de 2024). *Educación inclusiva e intercultural*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: <https://www.mineduccion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/340146:EDUCACION-INCLUSIVA-E-INTERCULTURAL>

Ministerio de Educación Nacional. (3 de mayo de 2024). *Plan nacional de lectura, escritura, oralidad y bibliotecas*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional:

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-Escritura-Oralidad-y-Bibliotecas-PNLEO/>

Ministerio de Educación Nacional; Ministerio de Salud y Protección social; Fundación Saldarriaga Concha. (noviembre de 2021). *Educación para todas las personas sin excepción: lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación.*

Obtenido de Colombia Aprende:

https://www.colombiaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/archivos_contenidos/AF%20LINEAMIENTOS%20DE%20POLI%CC%81TICA%20ACCESIBLE.pdf

Parra, N., & Torres, A. (2024). *Estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la comprensión lectora desde la interculturalidad e inclusión en la educación rural en tercer grado de básica primaria.* Maestría en Educación Inclusiva e Intercultural. Obtenido de

<https://hdl.handle.net/20.500.12495/12467>

Pérez Abril, M. (2003). *La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar.* Pedagogía Y Saberes(18), 70-74.

doi:<https://doi.org/10.17227/01212494.18pys70.74>

Pinillo, Y., & Quirá, G. (2023). *Fortalecer los procesos de lectura y escritura en niños del grado cuarto (4º) del Centro Educativo Intercultural SATH FINXI DXI'J “camino de sabiduría”.* Fundación Universitaria Los Libertadores. Obtenido de

<http://hdl.handle.net/11371/6338>

Rodríguez Sanchez, B., & Reséndiz García, M. (2009). *¿Cómo elaboran sus respuestas los niños de las escuelas de educación indígena que obtienen los más bajos resultados en las evaluaciones de lectura?.* CPU-e, Revista de Investigación Educativa(8), 1-11. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121717003>

- Rodríguez, M. (2011). *La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual*. IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, 3(1), 29-50. Obtenido de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97912/rodriguez.pdf?sequence=1>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.
- Tobar, M. E. (2020). *El sistema educativo indígena propio – seip, una política pública emergente de los pueblos indígenas de Colombia*. REIB: Revista Electrónica Iberoamericana, 14(2), 139-165. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7956675>
- Zambrano, M. A., Hernández, A., & Mendoza, K. L. (2022). *El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica*. (Conrado, Ed.) Cienfuegos, 18(84), 172-182. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100172

Apéndices

Apéndice A

Carpeta de Evidencias de la Práctica

https://unadvirtualedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/sjmontanot_unadvirtual_edu_co/EqMT4Dr400lGr49FoKiKsDIBLOVa96fyxP_6R0Op6pHVtg?e=iwx3Tz