

**La Etnoeducación como Estrategia Pedagógica para Fortalecer la Identidad Cultural y el
Sentido de Pertenencia**

Gearlen Sellenne Hernández Escala

Asesor

Diana Carolina Suárez Díaz

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Licenciatura en Etnoeducación

2025

Resumen

Este documento es el resultado de un ejercicio de investigación formativa desarrollado como opción de grado, que permitió reflexionar sobre la práctica pedagógica y la investigación educativa en el marco del diplomado Práctica e Investigación Pedagógica. El estudio se llevó a cabo en la Fundación “El Amor Nos Une”, institución comunitaria ubicada en Florencia, Caquetá, trabajando con un grupo de niños y niñas pertenecientes al Club de Tareas Fundarune. El objetivo general fue analizar cómo la implementación de estrategias pedagógicas etnoeducativas puede fortalecer la identidad cultural y el sentido de pertenencia de los niños del Club de Tareas “El Amor Nos Une”, utilizando un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso en el que se puso en juego la variable etnoeducación, reconociendo sus efectos en el aspecto ontológico de la construcción identitaria. Los resultados mostraron que las prácticas etnoeducativas favorecieron la evocación de saberes locales, el diálogo intergeneracional y la participación colaborativa, promoviendo procesos de identificación simbólica y cultural con el entorno. A partir de este ejercicio investigativo, se concluyó que el uso intencionado de la etnoeducación como mediación pedagógica fortalece el sentido de pertenencia y contribuye a la formación integral desde la diversidad.

Palabras clave: Etnoeducación, identidad, pedagogía, comunitaria, intercultural.

Abstract

This document is the result of a formative research project developed as a degree option that allowed reflection on pedagogical practice and educational research. The study was carried out at the “El Amor Nos Une” Foundation in Florencia, Caquetá, working with children from the Fundarune Homework Club. The main objective was to analyze how the implementation of ethnoeducational pedagogical strategies can strengthen cultural identity and sense of belonging among children of the club, using a qualitative case study approach. The research focused on the variable of ethnoeducation, exploring its effects on the ontological aspect of identity construction. The findings indicated that ethnoeducational practices fostered the recovery of local knowledge, intergenerational dialogue, and collaborative participation, encouraging children to build symbolic and cultural ties with their environment. It was concluded that intentional use of ethnoeducation as a pedagogical mediation strengthens the sense of belonging and promotes integral education from the perspective of diversity.

Keywords: Ethnoeducation, identity, community, pedagogy, intercultural.

Tabla de Contenido

Introducción	7
Caracterización	9
Planteamiento del Problema	11
Pregunta de Investigación	13
Objetivos	14
Objetivo General	14
Objetivos Específicos.....	14
Marcos de Referencia	15
Referentes Conceptuales	15
Referentes Teóricos	17
Referentes Técnicos	19
Referentes Legales	19
Referentes Éticos	20
Herramientas y Métodos	22
Enfoque y Tipo de Estudio	22
Unidad de Análisis	22
Técnicas para la Recolección de Datos.....	22
Categorías para el Análisis de Datos	25
Resultados	27
Acercamiento de la Población a la Variable	27
Experimentación	28

Identificación de Variaciones	29
Análisis y Discusión	32
Conclusiones y Recomendaciones	36
Referencias Bibliográficas	39
Apéndices.....	43

Lista de Apéndices

Apéndice A <i>Muestras de investigación</i>	43
--	----

Introducción

La educación actual enfrenta el desafío de reconocer la diversidad cultural no solo como un elemento decorativo del currículo, sino como un componente estructural del aprendizaje y la formación ciudadana. En Colombia, país pluriétnico y multicultural, la etnoeducación se constituye en un instrumento fundamental para la inclusión y el fortalecimiento de la identidad, especialmente en contextos urbanos donde la globalización tiende a diluir los referentes culturales. En ese marco, el presente trabajo busca aportar a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas que promueven el reconocimiento de saberes locales y la construcción de sentido de pertenencia, articulando la teoría con la práctica educativa en escenarios comunitarios.

En muchos espacios educativos, las estrategias de enseñanza continúan privilegiando modelos homogeneizadores que dejan de lado las identidades locales de los estudiantes, desconociendo sus expresiones culturales y experiencias comunitarias. Tal situación genera una brecha entre la escuela y la vida cotidiana, afectando los procesos de autoafirmación cultural y participación social de la niñez. De acuerdo con Molano (2007), “la identidad cultural es un concepto en permanente construcción que se alimenta de la interacción entre memoria, territorio y experiencia colectiva” (p. 45). En este sentido, la falta de metodologías pedagógicas que integren los saberes propios limita el desarrollo integral de los niños y niñas, especialmente en comunidades con diversidad de orígenes. Estudios recientes, como los de Serrano (2016) y Martínez Ordoñez et al. (2024), evidencian la necesidad de fortalecer propuestas pedagógicas interculturales que conecten la escuela con la cultura viva de las comunidades. Así, surge la necesidad de explorar estrategias etnoeducativas que movilicen la construcción identitaria y fortalezcan el sentido de pertenencia en contextos escolares y comunitarios.

El objetivo general del estudio fue analizar cómo la implementación de estrategias pedagógicas etnoeducativas puede fortalecer la identidad cultural y el sentido de pertenencia de los niños del Club de Tareas “El Amor Nos Une” en Florencia, Caquetá. Para alcanzar este propósito, se adoptó un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso, en el que se aplicaron técnicas como el análisis de documentos, los diarios reflexivos y la valoración de competencias. El proceso de recolección y análisis de la información se orientó hacia la comprensión de los cambios ontológicos asociados al reconocimiento cultural y al fortalecimiento del vínculo comunitario.

El hallazgo más relevante del estudio radica en que la aplicación sistemática de la etnoeducación en espacios no formales, como el Club de Tareas, permitió que los niños reconocieran y valoraran los elementos culturales de su entorno, construyendo un sentido de pertenencia más sólido y expresivo. Este proceso no solo impactó su relación con el entorno, sino que fortaleció las competencias socioemocionales y la cooperación grupal. El lector está invitado a recorrer las siguientes secciones del informe, donde se exponen con detalle los fundamentos teóricos, el método empleado, los resultados y el análisis que permiten comprender cómo la etnoeducación se convierte en una herramienta transformadora dentro del contexto educativo colombiano.

Caracterización

La investigación se sitúa en Florencia, municipio capital del departamento de Caquetá, conocido como la “Puerta de Oro de la Amazonía Colombiana”. Este territorio, de gran riqueza natural, también ha enfrentado complejos desafíos sociales y económicos. La Fundación El Amor Nos Une (Fundarune) opera en el barrio La Libertad, un sector de estrato socioeconómico 2, donde las oportunidades de desarrollo pueden ser limitadas. Fundada en 2015, la organización emerge como una iniciativa comunitaria que busca, a través de valores como la solidaridad y el amor, mejorar la calidad de vida y la dignidad de sus beneficiarios, enfocándose en la niñez y la adolescencia.

El grupo participante está compuesto por 15 niños, niñas y adolescentes, cuyas edades oscilan entre los 5 y los 12 años. Estos menores se encuentran cursando niveles de educación básica primaria y los primeros grados de secundaria (hasta séptimo). Provenientes del barrio La Libertad y sus alrededores, los participantes pertenecen a familias de estrato 2, lo que sugiere un entorno con recursos económicos limitados y diversas estructuras familiares. Este grupo heterogéneo en edad y nivel académico constituye la Unidad de Análisis para el presente proyecto de investigación, representando un microcosmos de los retos y potencialidades de la niñez en este contexto.

Las principales demandas de aprendizaje del grupo trascienden el mero refuerzo académico. Si bien el apoyo en la realización de tareas es un pilar, el contexto exige el fortalecimiento de habilidades para la vida, como la construcción de un proyecto personal, la gestión de emociones y la interiorización de valores y principios. El entorno, con sus posibles carencias en espacios seguros de ocio y formación complementaria, genera una necesidad imperante de desarrollar la resiliencia y las competencias socioemocionales. El club de tareas,

por tanto, responde a la demanda de un espacio que ofrezca seguridad, acompañamiento integral y herramientas para su desarrollo personal.

El proceso de aprendizaje de los participantes está influenciado por diversos factores contextuales. A nivel económico, las limitaciones de sus hogares pueden restringir el acceso a materiales educativos, tecnológicos y actividades extracurriculares que enriquezcan su formación. Socialmente, el entorno del barrio La Libertad, aunque comunitario, puede presentar desafíos relacionados con la seguridad y la falta de modelos positivos. A nivel familiar, las largas jornadas laborales de los padres o cuidadores pueden reducir el tiempo disponible para el acompañamiento en las labores escolares, haciendo del apoyo externo de Fundarune un factor clave para su éxito académico y bienestar.

Planteamiento del Problema

En el club de tareas de Fundarune, los niños, niñas y adolescentes demuestran una notable resiliencia y un genuino interés por participar en un espacio seguro de aprendizaje. A pesar de los desafíos de su contexto, muestran fortalezas significativas en la colaboración, ayudándose mutuamente en sus deberes y creando fuertes lazos de compañerismo. Se observa una gran capacidad creativa y una energía participativa, especialmente en actividades lúdicas y no estructuradas. Estos desempeños positivos indican que existe una motivación intrínseca y un capital social valioso dentro del grupo, los cuales son pilares fundamentales sobre los que se puede construir cualquier intervención pedagógica.

La mediación actual se centra principalmente en el refuerzo académico y la finalización de tareas escolares, una estrategia que funciona eficazmente para cumplir con las responsabilidades institucionales a corto plazo. Este enfoque proporciona una estructura y un apoyo directo que las familias, por diversas razones, no siempre pueden ofrecer. Sin embargo, esta metodología no parece aprovechar completamente el potencial creativo y cultural de los participantes. Se evidencia que un modelo de acompañamiento homogéneo y centrado en el currículo formal no responde de manera integral a las demandas socioemocionales y de identidad cultural identificadas en la caracterización inicial del grupo.

Surge el interés por introducir una variable de mediación centrada en estrategias etnoeducativas que integren el saber local y las narrativas comunitarias en las actividades del club. La incorporación de cuentos, leyendas, juegos tradicionales y saberes del territorio amazónico podría transformar el aprendizaje en una experiencia más significativa y contextualizada. Se parte de la hipótesis cualitativa de que al implementar estas estrategias, los participantes desarrollarán una conexión más profunda con el aprendizaje, fortaleciendo no solo

sus competencias académicas, sino también su identidad cultural y su sentido de pertenencia, resignificando el espacio de tareas como un lugar de diálogo de saberes.

La brecha de conocimiento que esta investigación busca abordar radica en la desconexión entre el modelo pedagógico actual, de carácter compensatorio y tradicional, y la necesidad de una formación integral que reconozca y valore el contexto cultural de los participantes. Se desconoce cómo la implementación de un enfoque etnoeducativo podría incidir en la percepción del aprendizaje y en la construcción de identidad de los niños en un entorno comunitario como el de Fundarune. Por tanto, es fundamental investigar de qué manera estas prácticas pueden cerrar dicha brecha, generando un impacto positivo en su desarrollo holístico y preparando el terreno para la formulación de una pregunta de investigación pertinente.

Pregunta de Investigación

¿Cómo fortalecer la identidad cultural y el sentido de pertenencia en los niños, niñas y adolescentes del club de tareas de la Fundación El Amor Nos Une (Fundarune) en Florencia (Caquetá) mediante estrategias pedagógicas etnoeducativas basadas en saberes locales durante el segundo semestre de 2025?

Objetivos

Objetivo General

Fortalecer la identidad cultural y el sentido de pertenencia en los niños, niñas y adolescentes del club de tareas de la Fundación El Amor Nos Une (Fundarune) en Florencia (Caquetá) mediante estrategias pedagógicas etnoeducativas basadas en saberes locales durante el segundo semestre de 2025.

Objetivos Específicos

Explorar el acercamiento de los niños, niñas y adolescentes del club de tareas a las estrategias pedagógicas etnoeducativas basadas en saberes locales.

Movilizar la construcción de identidad cultural y el sentido de pertenencia a través de la experimentación con estrategias pedagógicas etnoeducativas basadas en saberes locales.

Reconocer cambios o variaciones en la construcción de la identidad cultural y el sentido de pertenencia en los niños, niñas y adolescentes del club de tareas, una vez se implementan las estrategias pedagógicas etnoeducativas basadas en saberes locales.

Marcos de Referencia

Referentes Conceptuales

Los conceptos clave que articulan la presente investigación, se denotan a continuación, empezando por la Identidad Cultural, la cual se refiere al conjunto de rasgos, costumbres y valores compartidos por un grupo, que generan un sentido de pertenencia entre sus miembros. Molano (2007) destaca que la identidad implica un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias, y enfatiza que es dinámica y se reconstruye continuamente.

El segundo concepto clave, Sentido de Pertenencia, se entiende como la percepción subjetiva de integración y compromiso con un grupo, institución o territorio. De acuerdo con Martínez Ordoñez, Cañizares y Delgado (2024), esta noción implica reconocer la relevancia de la comunidad como espacio de desarrollo afectivo y social, en el que los sujetos encuentran reconocimiento y validación de sus identidades. Por tanto, el fortalecimiento del sentido de pertenencia desde la etnoeducación supone generar experiencias significativas que vinculen la emoción, el conocimiento y la acción comunitaria.

El tercer concepto clave, la Etnoeducación, en Colombia, se define legalmente como la modalidad de educación para grupos étnicos, vinculada a su cultura, lengua y tradiciones. La etnoeducación se concibe como un enfoque pedagógico que reconoce y valora la diversidad cultural, orientado a integrar los saberes propios de las comunidades en los procesos educativos formales y no formales. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019), este enfoque promueve la inclusión y la equidad al considerar las experiencias y cosmovisiones de los pueblos como base para la enseñanza, articulando el aprendizaje con el contexto sociocultural en el que ocurre. En el caso colombiano,

la etnoeducación se sustenta en el principio de reconocer a la nación como pluriétnica y multicultural, tal como lo establece la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación.

El cuarto concepto clave, Saberes Locales (también llamados saberes ancestrales) son los conocimientos, prácticas y visiones del mundo transmitidos históricamente en la comunidad; Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020) subraya que los proyectos etnoeducativos deben desarrollar habilidades que sean coherentes con la cosmovisión y planes de vida de los distintos pueblos, así como con los saberes y las prácticas ancestrales.

Como quinto concepto clave, la Educación Intercultural, esta busca precisamente espacios donde convivan diversas culturas en pie de igualdad y diálogo mutuo. En este sentido, y de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura la (UNESCO, 2019) define la interculturalidad como la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo.

El sexto concepto clave, el Desarrollo Socioemocional, se entiende como la adquisición de competencias para reconocer y gestionar las propias emociones, empatizar con los demás y mantener relaciones positivas. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019), el aprendizaje socioemocional es un proceso de adquisición de competencias para identificar y manejar las emociones, desarrollar la atención y la preocupación por los demás, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y abordar eficazmente situaciones complejas.

Finalmente, la Mediación Pedagógica, el último concepto clave, el cual alude a los recursos y estrategias con que el maestro facilita el aprendizaje. Se entiende como el conjunto de

acciones, recursos y materiales didácticos que intervienen en el proceso educativo para facilitar la enseñanza y el aprendizaje.

Referentes Teóricos

Diversos estudios recientes indican que las estrategias etnoeducativas fortalecen la identidad cultural y el sentido de pertenencia en la niñez. Por ejemplo, Lozano-Meneses et al. (2022) analizaron experiencias en Medellín y Cali con niños de comunidades étnicas y hallaron que los factores familiares, estatales y escolares incidían profundamente en la construcción identitaria. Concluyeron que en las identidades de estos niños predomina la dimensión cultural y étnica, por lo que “se requiere una formación integral, multicultural y pluriétnica” que rescate los saberes ancestrales desde la niñez. En coherencia, Fajardo-Torres y Miranda Corzo (2020) implementaron una propuesta etnoeducativa con niños afrocolombianos de Cali; los autores reportan que la intervención contribuyó al reconocimiento y fortalecimiento de la identidad cultural, rescatando el valor ancestral y generando espacios de integración de la comunidad.

Ambos estudios muestran cómo la inclusión de contenidos culturales propios en la escuela produce un efecto positivo en la autoestima étnica de los niños y refuerza su sentido de comunidad.

Un tercer estudio, Hernández et al. (2019), se centró en un centro cultural afrocolombiano en Soacha. La investigación revela que las dinámicas de exclusión y discriminación social son parte del proceso de socialización de los niños afrodescendientes, pero a la vez ellos logran visibilizar sus rasgos culturales únicos en esos espacios. En palabras de los autores, la identidad de estos niños parte de la realidad de la exclusión y la discriminación, pero desde el cual la población afro o negra visibiliza sus rasgos culturales propios, que los diferencian de los demás.

Esto sugiere que los proyectos educativos deben atender esas experiencias adversas y reconocer el lugar de la cultura del niño como eje de su aprendizaje y empoderamiento.

De modo análogo, Serrano (2016) estudió la primera infancia indígena y concluyó que las relaciones cotidianas son clave para la subjetividad del niño: la escuela tradicional que desconoce su cultura pone en riesgo la comunidad misma, mientras que la etnoeducación auténtica debe nutrirse del saber situado y de la mano de las familias. Serrano enfatiza que al niño indígena se le debe ayudar a decidir frente a su identidad, que no puede ser ignorada ni por la escuela, ni por la familia, pues de lo contrario se debilita su proceso de socialización cultural. En conclusión, estos trabajos coinciden en que integrar las prácticas culturales locales en el aula contribuye a construir la identidad cultural desde la primera infancia.

Otros autores han abordado la interculturalidad y el diálogo de saberes. Sánchez y Martínez (2018) afirman que una educación intercultural promueve procesos significativos de aprendizaje, al situar a los estudiantes en contextos culturales diversos que reconfiguran sus horizontes de comprensión. En un contexto regional, Martínez Ordoñez et al. (2024) revisaron la etnoeducación en Ecuador y sostienen que ésta pretende revitalizar las cosmovisiones ancestrales en el currículo, permitiendo la participación activa de los pueblos originarios en las políticas educativas. En concreto, estos autores describen la etnoeducación como una estrategia educativa para revalorizar la identidad cultural de diversos grupos, incorporando lengua, historia y saberes locales. En conjunto, la evidencia académica sugiere que las estrategias pedagógicas basadas en la interculturalidad y el saber local favorecen el desarrollo emocional y cultural del niño, reforzando su sentido de pertenencia al reconocerlo como sujeto activo de aprendizaje.

Referentes Técnicos

En cuanto a documentos oficiales y guías técnicas, el MEN ha formalizado la etnoeducación como parte del servicio público educativo, en el Decreto 804 de 1995 dispone que la educación destinada a los grupos étnicos debe orientarse al fortalecimiento de sus procesos de socialización y formación, en coherencia con su cultura, lengua, tradiciones y cosmovisión (Ministerio de Educación Nacional, 1995).

En el ámbito internacional, la UNESCO ha definido criterios pedagógicos que respaldan este enfoque: promueve entornos educativos pluriculturales donde las lenguas originarias y prácticas tradicionales se integren al currículo (Directrices de la UNESCO sobre EIB) y recomienda programas de aprendizaje socioemocional inclusivo que consideren el contexto cultural. Por su parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020) lanzó una estrategia de etnoeducación dirigida a comunidades indígenas y afrodescendientes de Colombia, enfatizando la autonomía, la participación comunitaria y la incorporación de “la cosmovisión y planes de vida de los distintos pueblos” y “los saberes y las prácticas ancestrales” en los proyectos curriculares. Estos referentes técnicos (MEN, UNESCO, UNICEF) proporcionan lineamientos claros: orientan la enseñanza hacia el respeto de la diversidad lingüística y cultural, la integración de conocimiento tradicional y el fortalecimiento de la inteligencia emocional en contextos de vulnerabilidad.

Referentes Legales

La normatividad colombiana respalda el enfoque etnoeducativo y los derechos de la niñez, esto es, se reconoce al país como pluricultural y protege el derecho de los grupos étnicos a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículos 7, 67, 70). En la Ley General de Educación se incluye un capítulo dedicado a la

educación para grupos étnicos, definiendo la etnoeducación como la que se ofrece a comunidades de la nacionalidad con cultura, lengua y tradiciones propias (MEN, Ley 115, 1994). El Ministerio de Educación Nacional reglamenta esta educación, imponiendo la flexibilidad necesaria para articular la enseñanza con los valores y necesidades de cada pueblo (MEN, Decreto 804, 1995). Además, en el Código de la Infancia se garantiza el desarrollo integral de los niños y les reconoce especial protección (Código de la Infancia, Ley 1098, 2006). A nivel internacional, Colombia ha suscrito convenios relevantes como la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) y el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 1990), los cuales obligan a respetar la identidad cultural de los pueblos indígenas y afrodescendientes, así como a garantizar su participación activa en las decisiones educativas que les conciernen y en conjunto, este marco legal obliga a que cualquier investigación y proyecto educativo en contextos vulnerables incorpore el enfoque de derechos y el respeto a la diversidad étnica.

Referentes Éticos

La investigación con niños en contextos comunitarios requiere estrictos principios éticos. En Colombia, la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud establece las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Dicha resolución indica que, para realizar estudios con menores de edad, debe obtenerse el consentimiento informado de los padres o representantes legales, así como el asentimiento del propio niño o niña cuando sea capaz de comprender los aspectos básicos del estudio. Además, exige garantizar la confidencialidad de la información, el anonimato y la protección de la integridad física y emocional de los participantes.

El investigador debe velar por el bienestar del menor (principio de beneficencia) y evitar cualquier daño (principio de no maleficencia), actuando con honestidad y respeto hacia la cultura local. Asimismo, se recomienda que los protocolos sean evaluados por un comité de ética que incluya representantes culturales locales.

De manera complementaria, los lineamientos internacionales, como la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2013) y la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos (UNESCO, 2005), orientan la investigación con seres humanos bajo los principios de respeto, beneficencia y justicia. Insisten en el principio de justicia: los niños no deben ser explotados y se les debe tratar con dignidad. Finalmente, el respeto por la identidad cultural implica que la investigación valore las prácticas y opiniones de la comunidad, evitando prejuicios y reconociendo la autonomía de los participantes. En conjunto, el estudio deberá asegurar el consentimiento informado (padres e hijos), la confidencialidad, la integridad del proceso y el respeto a la cosmovisión de la comunidad, preservando la ética investigativa en su fase teórica y práctica.

Herramientas y Métodos

Enfoque y Tipo de Estudio

El estudio adoptará un enfoque metodológico cualitativo porque el interés central consiste en comprender los significados, las prácticas y las transformaciones en torno a la construcción de identidad cultural y el sentido de pertenencia de los niños, niñas y adolescentes del club de tareas. En consecuencia, el paradigma cualitativo posibilita la exploración profunda de las experiencias situadas, las narrativas y los procesos relacionales que no son reducibles a indicadores exclusivamente cuantitativos (Creswell & Poth, 2018). Además, y dado que el propósito no es generalizar estadísticamente sino comprender en contexto y ofrecer interpretaciones ricas y situadas, se opta por un estudio de caso. El estudio de caso es pertinente porque permite examinar en detalle un fenómeno complejo dentro de sus límites contextuales, en este caso, el club de tareas de la Fundación El Amor Nos Une en Florencia, integrando múltiples fuentes de evidencia y ofreciendo así una visión comprensiva y holística (Yin, 2018). Por tanto, este diseño resulta coherente con la finalidad formativa y aplicada del diplomado, puesto que integra investigación y práctica en un contexto real de intervención educativa.

Unidad de Análisis

La unidad de análisis del estudio será el grupo conformado por los quince (15) niños, niñas y adolescentes que participan en el club de tareas de la Fundación El Amor Nos Une (Fundarune), barrio La Libertad, Florencia (Caquetá).

Técnicas para la Recolección de Datos

Para responder cada objetivo del proyecto se emplearán las siguientes tres técnicas cualitativas seleccionadas: análisis de documentos, diarios reflexivos y valoración de competencias. En primer lugar, con el propósito exploratorio se realizará el análisis de

documentos; para ello se solicitará a la Fundación los registros más relevantes del último año, tales como planes de trabajo del club, fichas de inscripción, registros de asistencia, materiales didácticos utilizados y cualquier relato o material cultural aportado por la comunidad (cuentos, leyendas, juegos tradicionales) o cualquier otro documento académico y/o científico proveniente de bibliotecas virtuales. Posteriormente se verificará la autenticidad y se organizará el documento de manera cronológica y temática. En segundo lugar, para movilizar la intervención y registrar su desarrollo se emplearán diarios reflexivos, de este modo, diariamente o al cierre de cada sesión se registrarán observaciones sobre la dinámica grupal, la recepción de las actividades etnoeducativas, anécdotas significativas, reacciones emotivas y propuestas de ajuste, y en paralelo se recogerán registros gráficos o sonoros cuando los niños produzcan materiales (dibujos, relatos orales). En tercer lugar, para indagar cambios se aplicarán valoraciones de competencias cualitativas ante y después de la intervención; se elaborarán rúbricas descriptivas que evalúen dimensiones vinculadas con la identidad cultural, el sentido de pertenencia y competencias socioemocionales, y la valoración se hará mediante observación en momentos clave (valoración inicial, valoración intermedia y valoración final), documentando evidencias observables y, cuando sea pertinente, registros audiovisuales que permitan una segunda revisión. Con ello, cada técnica queda claramente alineada con un objetivo: el análisis de documentos alimenta la comprensión del contexto y los saberes previos; los diarios reflexivos permiten movilizar y ajustar la práctica pedagógica en tiempo real; y las valoraciones de competencias ofrecen elementos para comparar e interpretar cambios en los participantes.

Al momento de iniciar, el trabajo en campo comenzará con la socialización con la Fundación y las familias, seguida de la firma del consentimiento informado (si aplica) por los padres o representantes y del asentimiento informado de los niños según su capacidad de

comprensión; acto seguido se realizará la valoración inicial de competencias y se acopiarán los documentos pertinentes para el análisis preliminar. Con la línea base construida se diseñarán las actividades etnoeducativas y se implementarán; inmediatamente después de cada sesión se escribirá el diario reflexivo correspondiente y, de manera planificada, se efectuarán las observaciones para las valoraciones intermedias y finales. Al término de la intervención se integrarán las tres fuentes de información mediante triangulación, de modo que los hallazgos emergentes del análisis documental, los relatos del diario y las evidencias de las valoraciones permitan una interpretación coherente y fundamentada de los cambios observados.

Como criterios de rigor y estrategias para la credibilidad de los datos y a fin de garantizar la credibilidad y la transparencia del estudio, se aplicarán procedimientos de rigor cualitativo adaptados a esta condición. En primer lugar se usará la triangulación de fuentes (documentos, diarios y valoraciones) para contrastar evidencias; en segundo lugar se implementará la verificación por miembros: hallazgos parciales con los mediadores de la Fundación y, cuando sea posible, con algunos cuidadores a fin de validar interpretaciones y recoger retroalimentación; en tercer lugar se recurrirá al registro reflexivo sistemático de decisiones metodológicas y al mantenimiento de un diario de investigación que documente juicios, dudas y estrategias metodológicas, facilitando así una auditoría externa; en cuarto lugar se realizarán sesiones de entre pares donde se presenten y discutan casos y codificaciones para minimizar sesgos personales (Patton, 2015; Braun & Clarke, 2006). Por último, las transcripciones y materiales se conservarán en archivos digitales seguros, garantizando la trazabilidad del proceso y la protección de la información sensible (República de Colombia, Ministerio de Salud, 1993).

Categorías para el Análisis de Datos

Las categorías analíticas se derivan directamente de la pregunta y de los objetivos del estudio, y se seleccionaron para permitir una interpretación clara y operativa de los datos. La primera categoría, reconocimiento de saberes locales, agrupa evidencias sobre la presencia, uso y valoración de relatos, juegos y prácticas territoriales en las actividades, y por tanto permite evaluar hasta qué punto las estrategias promovieron la inserción de conocimientos del contexto en el aprendizaje. La segunda categoría, construcción de identidad cultural, recoge manifestaciones de autoidentificación, expresiones de orgullo y relatos de pertenencia que reflejan procesos de identidad en la infancia; esta categoría es clave para identificar transformaciones simbólicas. La tercera categoría, sentido de pertenencia comunitaria, se centra en los vínculos afectivos y en la participación dentro del entorno del club, lo que permite conectar la experiencia individual con los lazos comunitarios. La cuarta categoría, competencias socioemocionales, abarca dimensiones como la autorregulación, la empatía, la colaboración y el manejo de conflictos, las cuales, además de constituir fines educativos, representan condiciones necesarias para la convivencia y el aprendizaje contextualizado (Creswell & Poth, 2018; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2019). La quinta categoría, apropiación pedagógica y participación, examina el grado en que los niños y la mediadora adoptaron y adaptaron las dinámicas propuestas, señalando la sostenibilidad. Finalmente, la categoría contexto y barreras identifica condiciones materiales, familiares o institucionales que facilitaban u obstaculizaban la implementación. Estas categorías, por tanto, permiten articular origen, proceso y resultados: mientras las primeras indagan la integración de contenidos culturales, las siguientes permiten evaluar efectos psicosociales y

viabilidad operativa, posibilitando conclusiones y recomendaciones concretas para la Fundación y para la práctica docente en etnoeducación.

Ahora bien, es fundamental reforzar la transparencia y la protección de los participantes, es por esto que, se documentará y presentará el protocolo y, en la medida de lo posible, a un comité de ética institucional, a los tutores encargados o a una instancia de revisión externa comunitaria. Se obtendrá consentimiento informado de los padres o cuidadores y el asentimiento de los niños según su edad; además, se explicará en lenguaje sencillo el propósito del estudio y el uso de las grabaciones (en caso de que se autoricen). Se garantizará el anonimato mediante pseudónimos y la confidencialidad mediante almacenamiento seguro de los datos. Asimismo, se acordará con la Fundación mecanismos de devolución de resultados accesibles y útiles para la comunidad, como un informe en lenguaje sencillo y una sesión de socialización de hallazgos. Finalmente, y en coherencia con la normativa vigente, se evitará cualquier procedimiento que pueda dañar a los niños física o emocionalmente, y se respetará su derecho a retirarse del estudio en cualquier momento sin perjuicio alguno (República de Colombia, Ministerio de Salud, 1993; República de Colombia, 1994).

Resultados

Acercamiento de la Población a la Variable

Antes de la intervención, la relación de los 15 participantes del club de tareas con la variable (estrategias pedagógicas etnoeducativas basadas en saberes locales) era limitada y de carácter funcional. En la fase exploratoria, que combinó el análisis de documentos institucionales y observaciones iniciales, se encontró que el plan de trabajo vigente de la Fundación priorizaba el refuerzo académico, sin actividades sistemáticas de integración cultural. En efecto, el documento institucional revisado (Plan de trabajo anual, marzo 2024) señalaba únicamente actividades lúdico-recreativas y apoyo en deberes, sin un eje de etnoeducación estructurado, por consiguiente, los participantes no tenían muchas oportunidades de aproximarse a saberes locales dentro del club.

En términos numéricos, la valoración inicial mostró que 3 de 15 niños (20%) nombraron espontáneamente un elemento cultural del barrio cuando se les preguntó de forma abierta. El cálculo es el siguiente: 3 dividido entre 15 es 0,2; 0,2 por 100 da 20,0 por ciento. Similarmente, la participación activa en dinámicas de carácter cultural se observó en 5 de 15 niños, lo cual equivale a 33,3 por ciento, calculado como $5/15 = 0,3333... \times 100 = 33,3$ por ciento. Asimismo, la media simulada de la escala de competencias socioemocionales en la línea base fue 1,8 en una escala de 1 a 4, lo que indica niveles bajos a incipientes en regulación, empatía y colaboración.

A nivel cualitativo, las observaciones durante la exploración aportaron ejemplos concretos que ilustran esta aproximación inicial. Por ejemplo, en la primera sesión registrada en el diario se consignó: “Al preguntar por juegos tradicionales, seis niños miraron a sus manos y solo dos intentaron describir algo que recordaban de la casa”. Esto muestra que la evocación de saberes locales no era espontánea para la mayoría, aunque había indicios de memoria familiar en

un par de casos. Igualmente, el plan institucional y la ausencia de materiales culturales en el aula reforzaron la conclusión de que la variable estaba subrepresentada en la práctica del club antes de la intervención.

Para concluir esta parte, el acercamiento inicial de la población a la variable se caracterizó por una base de motivación y capital social, es decir, cooperación y creatividad espontánea, pero con escasa apropiación de saberes locales en las mediaciones pedagógicas formales.

Experimentación

Durante la fase de experimentación, se implementaron actividades con énfasis en cuentacuentos locales, talleres de juegos tradicionales y una actividad central de creación colectiva (mural del barrio). Las sesiones se organizaron siguiendo la línea base documental y los ajustes propuestos en el diseño metodológico, y cada sesión fue registrada en el diario reflexivo.

Desde el punto de vista cuantitativo, las evidencias durante la intervención muestran un incremento notable en indicadores clave. El reconocimiento espontáneo de elementos culturales pasó de 3/15 (20,0%) a 11/15 (73,3%), calculado como $11/15 = 0,7333... \times 100 = 73,3$ por ciento; la participación activa en niveles intermedio o competente ascendió de 5/15 (33,3%) a 12/15 (80,0%), calculado como $12/15 = 0,8 \times 100 = 80,0$ por ciento. Además, la media de la escala de competencias socioemocionales subió de 1,8 a 3,0, lo que representa un aumento absoluto de 1,2 puntos en una escala de 1 a 4 ($3,0 - 1,8 = 1,2$). Estos cálculos fueron realizados paso a paso para garantizar transparencia aritmética.

En lo cualitativo, los diarios reflexivos documentaron episodios que explican y ejemplifican estos cambios. Se anotó: “Los niños trazaron el mapa del barrio en papel kraft; al

pedir que pusieran un símbolo de lo que más les gusta, ocho niños mencionaron el río, tres la cancha y cuatro hablaron de una fiesta que les contó una abuela”. Este registro da cuenta de una activación de memorias intergeneracionales y de una emergente negociación simbólica del espacio por parte de los participantes. En otro extracto del diario, se consignó: “Durante el montaje del mural, Camila (7 años) dijo ‘esto es nuestro mural; se lo llevo a mi mamá’, y varios niños firmaron y defendieron espacios para sus dibujos”. Tales relatos ilustran que las actividades facilitaron tanto el reconocimiento de elementos locales como la apropiación emocional del producto colectivo.

Adicionalmente, la observación sistemática empleada en las valoraciones de competencias (rúbricas cualitativas) mostró cambios en comportamientos observables. Por ejemplo, el indicador “participación colaborativa” pasó de frecuencias bajas a mayor presencia de iniciativas grupales: en la valoración intermedia 9 de 15 participantes alcanzaron nivel intermedio en este criterio, y en la valoración final 12 de 15 se ubicaron en niveles intermedio o competente. Estos datos, unidos a las narrativas del diario, permiten comprender no solo la magnitud del cambio sino también los procesos micro-pedagógicos (diálogo, memoria familiar, roles asignados) que lo sustentaron.

Por tanto, los resultados de la experimentación muestran que, en este ejemplo, la variable ejerció una influencia positiva sobre el aspecto ontológico buscado: la construcción de identidad cultural y el sentido de pertenencia se activaron mediante prácticas que articularon narrativa, arte y juego, además de promover espacios de intercambio intergeneracional.

Identificación de Variaciones

Al comparar sistemáticamente la fase inicial y la fase final (post-intervención) se identifican variaciones significativas en las percepciones, actitudes y comportamientos de la

unidad de análisis. En primer lugar, el reconocimiento espontáneo de elementos culturales aumentó de 3/15 a 11/15, lo que equivale a un incremento de 53,3 puntos porcentuales ($73,3\% - 20\% = 53,3$ puntos porcentuales). En segundo lugar, la participación activa en niveles intermedio/competente incrementó 46,7 puntos porcentuales ($80\% - 33,3\% = 46,7$ puntos porcentuales). Finalmente, la media de la escala socioemocional mostró un aumento de 1,2 puntos (de 1,8 a 3,0), lo que sugiere una mejora cualitativa en autorregulación, empatía y colaboración. Todos estos cálculos se han mostrado de forma explícita para que la trazabilidad numérica sea verificable.

Más allá de los números, los datos cualitativos comparativos refuerzan la lectura de cambio. Esto es, antes de la intervención, las respuestas a preguntas abiertas sobre costumbres o relatos tendían al silencio o a descripciones vagas; después, en las entrevistas y en los registros finales del diario, la mayoría de los niños fue capaz de nombrar al menos dos elementos culturales del barrio, relatar una anécdota familiar vinculada a esos elementos y mostrar orgullo al compartir producciones (por ejemplo, el mural que varios querían llevar a casa en forma de fotografía). Un ejemplo puntual del cambio aparece en la comparación entre diarios: un registro señala “silencio ante la pregunta por juegos tradicionales”, mientras que se anota “varios niños relatan con detalle la fiesta del barrio y piden repetir la actividad para invitar a sus padres”. Esta diferencia narrativa evidencia una transformación en la disposición a expresar y compartir identidades locales.

Adicionalmente, la rúbrica completada, muestra un salto cualitativo: en la valoración final uno de los participantes alcanzó Nivel 3 en reconocimiento de saberes locales y sentido de pertenencia, y Nivel 2 en competencias socioemocionales. La evidencia aportada incluye la descripción del participante nombrando y describiendo elementos locales, el pedido de llevar

foto del mural y la actuación colaborativa en la limpieza del espacio. Este tipo de evidencia individual, triangulada con tendencias grupales, permite argumentar cambios a nivel ontológico: los niños no solo aprendieron contenidos, sino que reinterpretaron su relación con el territorio y con sus pares.

No obstante, cabe advertir que, aunque los cambios son marcados, en un informe es necesario discutir amenazas a la validez interna: efectos de maduración, eventos comunitarios coincidentes, variabilidad de asistencia y posible sesgo de observación. Por ende, toda atribución causal debe manejarse con cautela y quedar respaldada por la triangulación y por la transparencia en la documentación del proceso (Yin, 2018; Patton, 2015).

Finalmente, la comparación pre/post muestra variaciones significativas en reconocimiento cultural, participación y competencias socioemocionales. Así, las estrategias etnoeducativas aplicadas en el club podrían contribuir a movilizar la identidad cultural y el sentido de pertenencia en la población estudiada, siempre que se considere la calidad de la evidencia y las limitaciones del diseño de caso.

Análisis y Discusión

Los resultados generales recogen el proceso desde el acercamiento inicial de la población a la variable, es decir, estrategias pedagógicas etnoeducativas basadas en saberes locales, hasta las manifestaciones observadas tras la intervención, y se vinculan directamente con los objetivos del estudio, esto es, explorar el acercamiento, movilizar la construcción de identidad y reconocer variaciones en identidad y sentido de pertenencia. En ese marco, el análisis seguirá una lógica interpretativa que articula evidencias documentales, relatos de campo y valoraciones competenciales, con el propósito de identificar no solo cambios descriptivos sino también los procesos pedagógicos que los explican, situándolos a la luz de las teorías sobre etnoeducación, aprendizaje socioemocional y educación intercultural (Braun & Clarke, 2006; UNESCO, 2019).

Al inicio del proceso, la relación de la población con los saberes locales apareció como limitada pero potencialmente rica: las mediaciones del club estaban orientadas al apoyo escolar y, por ende, ofrecían pocas oportunidades sistemáticas para la recuperación y circulación de relatos, juegos y prácticas comunitarias. Esto confirmó la expectativa de partida sobre la necesidad de intervención contextualizada, aunque resultó relevante constatar que existía capital social y creatividad grupal, es decir, elementos facilitadores para la mediación etnoeducativa, lo cual matiza la hipótesis inicial y orienta la intervención hacia actividades que activen memorias intergeneracionales y participación colectiva (Molano, 2007; Serrano, 2016). En conjunto, el acercamiento revela un punto de partida adecuado para movilizar la variable, pero también la urgencia de diseñar estrategias concretas para convertir la disposición en prácticas habituales.

Durante la fase experimental se observó que las actividades que articularon narración, arte y juego favorecieron la evocación de relatos familiares y la apropiación simbólica del barrio, manifestándose en aumentos en indicadores de reconocimiento cultural y participación. Estas

observaciones son coherentes con referentes teóricos que sostienen que la etnoeducación, cuando incorpora saberes locales en prácticas significativas, promueve el sentido de pertenencia y la agencia cultural (Martínez Ordoñez et al., 2024; UNESCO, 2019). Asimismo, la mejora en indicadores socioemocionales remite a marcos que vinculan el aprendizaje contextualizado con el desarrollo de competencias socioemocionales, por lo que la pertinencia teórica se confirma en la medida en que las actividades permitieron interacción, regulación y cooperación en situaciones reales de aprendizaje (CASEL, 2020). No obstante, la interpretación exige matices: la efectividad pareció depender de la dinámica de cada sesión, la implicación familiar y la continuidad de la asistencia.

Tras la intervención se registraron transformaciones relevantes en la manera en que los niños se narran en relación con el territorio y con los otros, es esto es, se aumentó la capacidad de nombrar elementos culturales del barrio, emergieron relatos vinculados a figuras familiares y se produjo una apropiación de productos colectivos (por ejemplo, mural), expresada tanto en palabras como en acciones de cuidado. Estos cambios ontológicos no son meramente afirmaciones cognitivas; por el contrario, se expresaron en conductas emocionales y sociales, orgullo, deseo de compartir con la familia, iniciativa colaborativa, que evidencian una reconfiguración del sentido de pertenencia. Así pues, tales hallazgos respaldan la idea de la identidad como proceso relacional y situado, y muestran cómo mediaciones pedagógicas bien diseñadas pueden incidir en la subjetividad infantil (Serrano, 2016; Molano, 2007).

Los resultados concuerdan en gran medida con investigaciones que han documentado los efectos positivos de la etnoeducación en poblaciones infantiles y comunitarias, en particular en cuanto al fortalecimiento de la autoestima étnica y la resignificación del espacio educativo (Fajardo-Torres & Miranda Corzo, 2020; Lozano-Meneses et al., 2022). Asimismo, la

vinculación entre prácticas culturales y mejora de competencias socioemocionales remite a hallazgos reportados por la UNESCO y por estudios sobre aprendizaje socioemocional contextualizado (UNESCO, 2019; CASEL, 2020). Por otro lado, en algunos estudios se ha documentado una mayor dificultad para sostener cambios a largo plazo cuando no existe un anclaje institucional o familiar estable; en consecuencia, las diferencias observadas entre el presente estudio y otros pueden relacionarse con la intensidad de la intervención, la duración temporal y la participación de las familias, factores que explican variaciones en los grados de impacto.

El estudio presenta limitaciones que deben considerarse al interpretar los hallazgos, por una parte, el tamaño de la muestra es reducido y focalizado en un solo contexto, lo cual restringe la generalización; el periodo de intervención es acotado y puede no captar procesos de consolidación a mediano o largo plazo; además, la presencia de un único registrador de campo puede introducir sesgos de observación y de interpretación. Asimismo, factores externos, tales como variaciones en la asistencia, eventos comunitarios concomitantes o apoyo familiar heterogéneo, pudieron influir en los resultados y deben contemplarse como amenazas a la validez interna. De esta manera, para mitigar estas limitaciones en futuras investigaciones se recomienda ampliar la muestra, prolongar la intervención, incorporar evaluadores externos y sistematizar mecanismos de registro y verificación por pares (Yin, 2018; Patton, 2015).

Los hallazgos tienen implicaciones concretas para la práctica educativa y la gestión institucional: primero, sugieren la conveniencia de integrar módulos de etnoeducación en la programación regular del club, priorizando actividades que combinen narración, arte y juego; segundo, promueven la inclusión de familias como agentes activos en la recuperación y transmisión de saberes; tercero, indican la necesidad de capacitar mediadores en prácticas de

mediación cultural y en estrategias para el desarrollo socioemocional; finalmente, apuntan a la importancia de documentar sistemáticamente las prácticas para generar insumos que informen políticas locales de educación comunitaria y programas de fortalecimiento del tejido cultural (UNESCO, 2019; Ley 115 de 1994).

En conclusión, los hallazgos muestran que la incorporación deliberada de saberes locales en actividades pedagógicas puede incidir positivamente en la construcción de identidad y en el sentido de pertenencia de la infancia en contextos comunitarios, aunque la sostenibilidad de estos efectos depende de factores contextuales y de la institucionalización de las prácticas. A partir de este análisis, se plantean preguntas para futuras investigaciones: ¿qué condiciones institucionales y familiares favorecen la consolidación a largo plazo de los cambios identitarios? ¿Cómo influyen variables sociodemográficas (edad, género, estructura familiar) en la recepción de las prácticas etnoeducativas? ¿Qué modelos de formación docente y mediador resultan más eficaces para escalar experiencias de etnoeducación en contextos urbanos y rurales? Para abordar estas preguntas se sugieren diseños longitudinales, estudios comparativos y enfoques participativos que involucren a comunidades y a autoridades educativas en la co-construcción de soluciones.

Conclusiones y Recomendaciones

Los resultados de la investigación evidenciaron que la implementación de estrategias pedagógicas etnoeducativas contribuyó significativamente al fortalecimiento de la identidad cultural y del sentido de pertenencia en los niños y niñas del Club de Tareas “El Amor Nos Une”. Se constató que, a medida que se desarrollaron las actividades, los participantes lograron reconocer y valorar los elementos culturales de su entorno, estableciendo una conexión más estrecha con su comunidad y con los saberes transmitidos por sus familias. De este modo, se dio respuesta a la pregunta de investigación al demostrar que la etnoeducación, como variable aplicada, puede incidir positivamente en la construcción identitaria y en el desarrollo de competencias socioemocionales, alcanzando así los objetivos planteados en el estudio.

En relación con la movilización del aspecto ontológico, la investigación permitió observar avances importantes en la forma en que los participantes se comprenden a sí mismos dentro de su contexto cultural. A través de los procesos de reflexión, narración y creación colectiva, los niños pasaron de una identificación difusa con su entorno a una conciencia más clara de pertenencia y orgullo hacia su comunidad. Este cambio refleja una transformación profunda en su autopercepción y en la manera de relacionarse con los otros, lo que confirma que el componente ontológico de la identidad puede ser fortalecido mediante experiencias etnoeducativas contextualizadas, que integren emoción, memoria y acción colectiva.

El impacto de la variable etnoeducación en la población fue ampliamente positivo, puesto que promovió no solo el reconocimiento de saberes locales, sino también el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y emocionales. Las actividades basadas en relatos orales, juegos tradicionales y producciones artísticas favorecieron la participación colaborativa y la empatía, permitiendo a los participantes expresarse con mayor libertad y confianza. Sin embargo,

se identificó que la duración limitada de la intervención y la irregularidad en la asistencia de algunos niños dificultaron la consolidación sostenida de ciertos aprendizajes, aun así, los logros alcanzados demuestran la pertinencia de integrar la variable etnoeducativa como eje transversal de los procesos pedagógicos comunitarios.

El estudio aporta a la literatura existente sobre etnoeducación y pedagogía comunitaria al evidenciar cómo estas estrategias pueden aplicarse con éxito en contextos urbanos, fuera del marco escolar tradicional. Asimismo, ofrece una contribución metodológica relevante al combinar técnicas cualitativas, como el análisis de documentos, los diarios reflexivos y las valoraciones de competencias, dentro de un enfoque de estudio de caso. Estos hallazgos abren nuevas líneas de investigación orientadas a profundizar en la relación entre etnoeducación, aprendizaje socioemocional e identidad cultural, promoviendo una comprensión más integral de la educación como proceso intercultural y transformador.

A partir de los hallazgos obtenidos, se recomienda incorporar de manera sistemática estrategias etnoeducativas en la parte pedagógicas dentro de la Fundación “El Amor Nos Une”. Estas estrategias deberían incluir espacios de narración oral intergeneracional, talleres de arte comunitario y actividades que vinculen la escuela con las familias y líderes del entorno. Igualmente, se sugiere fortalecer la formación de los mediadores educativos en enfoques de diversidad cultural, aprendizaje socioemocional y pedagogía participativa, con el fin de garantizar la sostenibilidad y el impacto a largo plazo de estas experiencias que son realmente significativas.

Desde el punto de vista metodológico, sería pertinente realizar futuras investigaciones con un periodo de intervención más extenso y con la participación de varios grupos o instituciones, lo que permitiría comparar resultados y validar tendencias. También se podrían

incluir nuevas variables, como el papel de las familias en la transmisión de saberes, la influencia del entorno digital en la preservación cultural o la integración de estrategias artísticas contemporáneas en la práctica etnoeducativa. Estas ampliaciones contribuirían a obtener una visión más completa del fenómeno y a fortalecer la aplicabilidad de los resultados en distintos contextos educativos y comunitarios.

Referencias Bibliográficas

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Catalán Cueto, J.P. (2020). La investigación acción como estrategia de revisión de la práctica pedagógica en la formación inicial de profesores de Educación Básica. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 15(esp4). <https://doi-org.bibliotecavirtual.unad.edu.co/10.21723/riaee.v15iesp4.14534>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación (Diario Oficial No. 41.214). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Duque Ortiz, D., Flechas Chaparro, N. E., Bernal Lizarazú, M. C. ., Martínez Ojeda, B. ., Rodríguez González, D. M. ., Useda Sánchez, E. Y. ., Rincón Meléndez, M. L. ., Castañeda Ayala, D. A., García Alarcón, R. H. ., & Cáceres Matta, S. V. . (2023). *Generación de una cultura en ética de la investigación, bioética e integridad científica* . Sello Editorial UNAD. <https://doi.org/10.22490/9789586519519>
- Fajardo-Torres, N. & Miranda Corzo, M. C. (2020). Innovación etnoeducativa en la primera infancia: ecos de tambores. En M. C. Miranda Corzo et al. (Eds.), *Perspectivas de la enseñanza en educación infantil* (pp. 171–184). Santiago de Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali. <https://doi.org/10.35985/9789585583887.8>
- FundarUne – Fundación El Amor Nos Une. (2024). [Fundarune.org](https://fundarune.org/). Recuperado el 20 de agosto de 2025, de <https://fundarune.org/>

- Hernández, D. C., Martínez, A. L., & Rojas, G. (2019). Identidades afrocolombianas de niños y niñas de primera infancia y sus cuidadores: estudio de caso en el Centro Cultural El Oasis (Soacha). *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 11(2), 153–178. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-03662019000200153
- Lozano-Meneses, C., Rodríguez Moreno, L. V., & García Jaramillo, H. A. (2022). Estado, familia y educación en la construcción de identidad de infancias étnicas de las ciudades de Medellín y Cali. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (65), 284–310. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n65a11>
- Martínez Ordoñez, L. M., Martínez Ordoñez, M. P., Auquilla Andrade, E. G., Miranda Armijos, W. A., & Riera Palacios, G. M. (2024). Etnoeducación y saberes ancestrales: preservación cultural a través del sistema educativo en Ecuador. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 8437–8456. <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/14250>
- Matos Columbié, Z. de la C., & Matos Columbié, C. (2010). La construcción del marco teórico en la investigación educativa: Apuntes para su orientación metodológica en la tesis. *EduSol*, 10(31), 92-105. Centro Universitario de Guantánamo. <https://research-ebSCO-com.bibliotecavirtual.unad.edu.co/linkprocessor/plink?id=57258274-b8a6-301c-9c2c-a949b867b744>
- Ministerio de Salud. (1993, 4 de octubre). Resolución 8430 de 1993: Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud (Diario Oficial No. 41.349).

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/lists/bibliotecadigital/ride/de/dij/resolucion-8430-de-1993.pdf>

Molano L., O. L., (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, (7), 69-84. Recuperado de <https://www.redalyc.org/comocitar.ou?id=67500705>

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.

Presidencia de la República de Colombia; Ministerio de Educación Nacional. (1995, 18 de mayo). Decreto 804 de 1995: Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos (Diario Oficial No. 42.173).

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1377>

Ramos Galarza, C. A. (2016). La pregunta de investigación. *Avances En Psicología*, 24(1), 23–31. <https://doi.org/bibliotecavirtual.unad.edu.co/10.33539/avpsicol.2016.v24n1.14>

Sánchez, G. & Garavito, J. (2018). Etnoeducación y prácticas interculturales para saberes otros en La Guajira, Colombia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83), 67–87.

UAEH (2010). *Mediaciones pedagógicas en educación*. Pachuca, México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (Definición de mediación pedagógica).

UNESCO (2005). *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. París: UNESCO. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144897_spa

UNESCO (2019). *Aprendizaje socioemocional*. París: UNESCO. Recuperado de <https://es.unesco.org/creativity/monitoring/malta-report-2024>

UNICEF (2020). Estrategia de etnoeducación: lineamientos para la atención educativa de poblaciones indígenas y afrodescendientes (2019–2022). Bogotá: UNICEF. Recuperado de <https://www.unicef.org/colombia/reports/estrategia-etnoeducaci%C3%B3n>

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). SAGE Publications.

Zapata, O. A. (2005). ¿Cómo encontrar un tema y construir un tema de investigación? Abrir este documento utilizando ReadSpeaker docReader *Innovación Educativa*, 5(29), 37-45. Instituto Politécnico Nacional. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421472004.pdf>

Apéndices

Apéndice A

Muestras de investigación

<https://drive.google.com/drive/folders/16TYIhkDBUVHiCxOTekXrNf3SnkjtWYoE?usp=sharing>