

**El trapiche: puente entre la identidad afro y el aprendizaje del inglés**

Sandra Milena Cotazo Fernández

Asesor

Yenny García Sandoval

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Maestría en Educación Intercultural

2026

## Resumen

El presente proyecto buscó diseñar una propuesta etnoeducativa que utiliza el trapiche como estrategia para fortalecer la identidad cultural afro y el aprendizaje del inglés en estudiantes de décimo grado de la Institución Etnoeducativa El Palmar. Esta iniciativa se considera pertinente por la necesidad de preservar el patrimonio cultural y las tradiciones ancestrales, amenazadas por cambios socioeconómicos y la minería ilegal en este caso. Además, busca plantear una propuesta ante la falta de estudios que vinculen la etnoeducación con la enseñanza de lenguas extranjeras, ofreciendo una perspectiva innovadora que combina la investigación-acción con la preservación cultural. El marco teórico se sustenta en los saberes ancestrales, el fortalecimiento de la identidad cultural y el aprendizaje significativo del inglés, conectando el aula con las experiencias reales de la comunidad. Metodológicamente, se adoptó un enfoque cualitativo con investigación-acción participativa y etnográfica. La muestra incluyó 18 estudiantes afro de décimo grado y 6 adultos mayores conocedores de la tradición del trapiche en El Palmar. Se emplearon visitas de campo, observación participante, entrevistas semiestructuradas y una encuesta con escala Likert, respaldadas por registros fotográficos y escritos para documentar los conocimientos asociados al trapiche y apreciaciones de los estudiantes. Los datos se organizaron en tablas y se analizaron cualitativamente usando ATLAS.ti, identificando patrones y códigos culturales. El principal resultado es la recuperación de valiosos saberes ancestrales, lo que consolida el trapiche como símbolo de memoria y organización comunitaria. En conclusión, la integración del conocimiento ancestral en la educación revitaliza la memoria colectiva, fortalece las competencias comunicativas y promueve una educación más pertinente y transformadora.

**Palabras clave:** Identidad intercultural, trapiche, aprendizaje del inglés, etnoeducación, saberes ancestrales.

### **Abstract**

This project aims to design an ethno-educational proposal that employs the sugar mill (trapiche) as a strategy to strengthen Afro cultural identity and English language learning in tenth-grade students of the El Palmar Ethno-Educative Institution. This initiative is justified by the need to preserve the cultural heritage and ancestral traditions, which are threatened by socioeconomic changes and illegal mining. The theoretical framework is based on ancestral knowledge, the strengthening of cultural identity, and meaningful learning of a foreign language, connecting the classroom with the real experiences of the community. Methodologically, a qualitative approach was adopted, employing participatory action research (IAP) and ethnography. The sample included a total of 24 participants: 18 tenth-grade Afro students and 6 elderly adults knowledgeable about the sugar mill tradition and local culture in El Palmar. Techniques and instruments used for data collection included field visits, participant observation, semi-structured interviews (using questionnaires) and a scale Likert survey supported by photographic and written records to register knowledge about sugar mill tradition and culture. The data was organized into tables and qualitatively analyzed using ATLAS.ti, identifying patterns and cultural codes. The main result is the recovery of valuable ancestral knowledge surrounding the sugar mill. This process consolidated the sugar mill not only as a production unit but also as a symbol of memory, resistance, community organization, and cultural legacy. In conclusion, the integration of ancestral knowledge into education revitalizes collective memory, strengthens communicative competencies, and promotes a more pertinent and transformative education.

**Keywords:** Intercultural identity, sugar mill, English learning, ethno education, ancestral knowledge.

## Tabla de contenido

Introducción .....	9
Justificación .....	11
Planteamiento del Problema .....	13
Descripción del Problema de Investigación .....	13
Planteamiento Pregunta Problema .....	14
Objetivos.....	16
Objetivo General .....	16
Objetivos Específicos.....	16
Referente Teórico.....	17
Contexto .....	17
Antecedentes .....	22
Categorías centrales de la propuesta .....	25
Identidad Cultural: Memoria y Diálogo Intergeneracional .....	26
Tradición Ancestral: Saberes y Prácticas del Trapiche .....	26
Organización Comunitaria: Economía Solidaria y Participación.....	26
Aprendizaje Significativo: Contextualización y Diálogo de Saberes.....	27
Marco Conceptual .....	28
Marco Legal .....	30

Marco metodológico .....	34
Enfoque y Tipo de Estudio.....	34
Línea de investigación.....	35
Población y Muestra.....	35
Muestra de estudio.....	35
Fases .....	36
Fase I Fase de Exploración y Diagnóstico Participativo .....	36
Fase II Diseño de Instrumentos y Diseño de estrategia etnoeducativa.....	36
Fase III Implementación de estrategia etnoeducativa y Recolección de datos.....	39
Fase IV Análisis de Hallazgos, Reflexión y Validación .....	40
Consideraciones éticas.....	46
Resultados y Discusión .....	47
Resultado Ruta de análisis.....	47
Codificación Abierta.....	49
Codificación Axial.....	52
Codificación Selectiva.....	68
Resultados del objetivo 1. Percepciones sobre Identidad Cultural Afrodescendiente y Aprendizaje del Inglés.....	72
Percepciones sobre Identidad Cultural Afrodescendiente: Territorio, Memoria, Organización y Bienestar .....	73

Percepciones sobre el Aprendizaje del Inglés: de Contenido Abstracto a Herramienta de Expresión Cultural.....	75
Resultados del objetivo 2. Diseño de una estrategia que integre el trapiche como recurso para favorecer el aprendizaje del inglés .....	77
Fundamentación Pedagógica y Criterios de Diseño de la Estrategia .....	77
Estructura General de la Estrategia .....	79
Resultados del objetivo 3. Análisis de los efectos y aporte de la implementación de la estrategia diseñada.....	87
Aporte al Aprendizaje Significativo del Inglés: del Contenido Abstracto a Herramienta Comunicativa Cultural.....	90
Aportes Transversales: Motivación hacia el Aprendizaje Situado, Agencia y Transferibilidad Curricular.....	92
Discusión.....	93
Conclusiones.....	100
Recomendaciones .....	103
Referencias Bibliográficas.....	105

**Lista de Tablas**

<b>Tabla 1</b>	<i>Instrumentos de recolección y evidencias producidas</i>	37
<b>Tabla 2</b>	<i>Etapas del proceso de codificación</i>	41
<b>Tabla 3</b>	<i>Matriz categorial empleada</i>	42
<b>Tabla 4</b>	<i>Resumen de la codificación abierta</i>	48
<b>Tabla 5</b>	<i>Matriz 1. Identidad cultural afrodescendiente (triangulación axial)</i>	50
<b>Tabla 6</b>	<i>Matriz 2. Saberes ancestrales y prácticas del trapiche (triangulación axial)</i>	54
<b>Tabla 7</b>	<i>Matriz 3. Etnoeducación e interculturalidad crítica (triangulación axial)</i>	58
<b>Tabla 8</b>	<i>Matriz 4. Aprendizaje significativo del inglés (situado)</i>	61
<b>Tabla 9</b>	<i>Síntesis de las categorías integradoras</i>	67

## Lista de Figuras

<b>Figura 1</b>	<i>Flujo general de análisis (ruta seguida)</i>	47
<b>Figura 2</b>	<i>Análisis de Coocurrencia de códigos (Code Co-Occurrence)</i>	64
<b>Figura 3</b>	<i>Estrategias de implementación</i>	77
<b>Figura 4</b>	<i>Indagación comunitaria con portadores de saber</i>	78
<b>Figura 5</b>	<i>Indagación comunitaria con portadores de saber</i>	79
<b>Figura 6</b>	<i>Cuadro comparativo colaborativo en inglés de los seis trapiches del territorio</i>	82
<b>Figura 7</b>	<i>Consolidación del aprendizaje y evaluación formativa mediante Kahoot</i>	83

## Introducción

La preservación de los saberes ancestrales y la identidad cultural de las comunidades afrodescendientes en Colombia enfrenta desafíos significativos derivados de la globalización, de las transformaciones socioeconómicas y de actividades extractivas, como la minería ilegal. En la comunidad de El Palmar, estas presiones han deteriorado las prácticas tradicionales y debilitado la transmisión intergeneracional de conocimientos locales, particularmente los asociados al trapiche, símbolo tradicional emblemático de la identidad histórica, económica y cultural (Covaleda & Bermeo, 2022; Caicedo, 2024). En este contexto, el proyecto "El trapiche: puente entre la identidad afro y el aprendizaje del inglés" surge como una iniciativa etnoeducativa innovadora que busca revitalizar el patrimonio cultural y fortalecer la adquisición de una lengua extranjera.

Fundado en los principios de la interculturalidad crítica de Walsh (2009), este estudio reflexiona sobre los modelos educativos hegemónicos que con frecuencia marginan los sistemas de conocimiento no occidentales. En su lugar, promueve un diálogo entre los saberes ancestrales y la educación formal, desde perspectivas decoloniales que abogan por pedagogías contextualmente pertinentes (De Sousa Santos, 2009; Fernández, 2008). El trapiche se posiciona no solo como un símbolo cultural, sino también como un recurso pedagógico dinámico capaz de fomentar aprendizajes significativos y fortalecer la identidad de los jóvenes.

Estudios recientes han demostrado la efectividad de estrategias etnoeducativas, como los juegos tradicionales (Uribe & Tenorio, 2024; Quiroz & Paternina, 2022), la cocina ancestral (Muñoz, 2023) y el cine comunitario (Arnedo, 2023), para fomentar tanto el orgullo cultural como las competencias académicas. Sin embargo, son escasas las iniciativas que integren explícitamente elementos etnoeducativos en la enseñanza del inglés. Este proyecto aborda dicha

brecha al explorar cómo el trapiche puede servir como recurso central para fortalecer la identidad afro y las competencias en inglés de los estudiantes de décimo grado de la Institución Etnoeducativa El Palmar.

Metodológicamente, la investigación adoptó el enfoque cualitativo mediante la investigación-acción participativa (IAP) (Ortiz & Borjas, 2008), lo que garantizó la participación de adultos mayores, estudiantes y portadores de saberes locales. Mediante técnicas etnográficas como la observación participante, entrevistas (López & Deslauriers, 2011), encuestas y grupos focales, el estudio buscó descubrir nuevas propuestas etnoeducativas culturalmente relevantes y académicamente rigurosas.

Esta investigación no solo buscó salvaguardar los saberes ancestrales, sino también transformar el aula de inglés en un espacio de resistencia cultural y aprendizaje crítico, tendiendo puentes entre el patrimonio local y las competencias comunicativas globales.

## Justificación

Esta investigación surgió para abordar el encuentro crítico entre la pérdida de saberes ancestrales, el debilitamiento de la identidad cultural afrocolombiana y la aplicación de modelos pedagógicos descontextualizados en comunidades como El Palmar. El desvanecimiento de los conocimientos tradicionales, particularmente aquellos vinculados al trapiche, representa no solo una pérdida patrimonial, sino también la fractura de los lazos comunitarios y la memoria colectiva (Escorcía Romero y Roperó Palacios, 2024). Ante esto, la etnoeducación se presenta como un mecanismo indispensable para salvaguardar y desarrollar la cultura en condiciones de equidad (Pitre Redondo, 2013).

Paralelamente, se identifica una desconexión entre los procesos de enseñanza del inglés y los referentes identitarios de los estudiantes. Como demuestran Contreras-Anaya et al. (2018), el fortalecimiento de la identidad étnica requiere que la educación incorpore activamente estos referentes culturales. Los saberes ancestrales asociados al trapiche emergen, por tanto, como un recurso pedagógico clave que, al ser recuperado, potencia tanto el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes (Escorcía et al., 2021) como la consolidación de un símbolo de resistencia cultural (López & Deslauriers, 2011).

Esta problemática justifica la integración del trapiche como eje articulador de una propuesta etnoeducativa. El proyecto postula que este símbolo ancestral puede funcionar como un puente bidireccional: por un lado, revitalizando la memoria colectiva y la identidad local, y por otro, sirviendo como contexto significativo para el aprendizaje del inglés. Desde la perspectiva del aprendizaje significativo (Ausubel), vincular el nuevo conocimiento lingüístico con las experiencias y estructuras cognitivas previas de los estudiantes, en este caso, los saberes sobre el trapiche, facilita una asimilación real y relevante (Morales et al., 2021).

Por lo anterior, la investigación se justifica por su potencial para ofrecer una respuesta pedagógica innovadora y culturalmente pertinente. Al demostrar que el trapiche puede articular de manera sinérgica la preservación cultural y la adquisición de una lengua extranjera, este proyecto contribuye a un paradigma educativo más inclusivo y transformador, donde los estudiantes se forman como sujetos críticos capaces de dialogar con el mundo desde una identidad afrodescendiente fortalecida.

## Planteamiento del Problema

### Descripción del Problema de Investigación

La comunidad de El Palmar enfrenta tres problemáticas educativas y culturales interconectadas: una de ellas se relaciona con la pérdida acelerada de saberes ancestrales, el debilitamiento de la identidad afrodescendiente y la implementación de modelos pedagógicos descontextualizados.

Estas dinámicas surgen en un escenario marcado por la globalización, la minería ilegal y las transformaciones socioeconómicas que desplazan prácticas tradicionales, como el trapiche, símbolo histórico y económico de la región (Caicedo, 2024; Contreras-Anaya et al., 2018).

La desaparición de saberes ancestrales se manifiesta en el abandono de técnicas artesanales vinculadas al trapiche, como la elaboración de panela. Según Escorcía Romero y Ropero Palacios (2024), estos conocimientos constituyen un patrimonio cognitivo y social que, al debilitarse, fractura la conexión comunitaria. La minería ilegal, al ofrecer ingresos inmediatos, resta valor a las prácticas agrícolas y a la transmisión de los saberes (Casella-Urbano & Bozo-de-Carmona, 2021). Esta ruptura con el conocimiento tradicional no solo empobrece la memoria colectiva, sino que también limita el potencial de la etnoeducación como herramienta de preservación cultural (Caicedo, 2024).

Paralelamente, la pérdida de identidad cultural afecta especialmente a los jóvenes, quienes, al distanciarse de sus raíces, enfrentan crisis de pertenencia. Contreras-Anaya et al. (2018) sostienen que una identidad sólida requiere pedagogías que integren la historia, las prácticas y los relatos locales. Sin este enfoque, la educación se vuelve fragmentaria, obstaculizando la formación de sujetos críticos y arraigados a su territorio (Walsh, 2009). En El Palmar, la desconexión del trapiche como símbolo cultural agudiza esta problemática, lo que

minimiza la valoración del legado afrodescendiente. Estos desafíos se ven reforzados por un proceso de enseñanza-aprendizaje descontextualizado, que evidencia la falta de estudios que vinculen la etnoeducación con la enseñanza de lenguas extranjeras, en especial el inglés, y, además, por los currículos que ignoran las realidades locales. Según Urbano (2021), la homogeneización educativa genera contenidos irrelevantes para los estudiantes, mientras que Kreisel (2020) y Sampieri (2018) destacan que la integración de elementos culturales, como el trapiche, puede convertir el aula en un espacio de diálogo intercultural. Por lo anterior, entendemos que una educación crítica y situada puede revertir estas dinámicas al vincular saberes ancestrales con competencias globales.

Frente a esto, el proyecto propone redefinir el trapiche como puente entre la identidad afro y el aprendizaje del inglés, combinando la preservación cultural con metodologías participativas. Esta apuesta no solo busca revitalizar un símbolo identitario, sino también transformar el aprendizaje del inglés en una herramienta para la participación comunitaria y la comunicación local.

### **Planteamiento Pregunta Problema**

La problemática de la pérdida de saberes ancestrales, el debilitamiento de la identidad y el aprendizaje descontextualizado en la comunidad de El Palmar evidenciaron la necesidad de replantear las prácticas educativas desde un enfoque intercultural. Ante este escenario, el trapiche surge como un símbolo histórico y cultural clave, no solo por su valor económico, sino también por su potencial pedagógico para vincular el patrimonio local con el aprendizaje del inglés. Autores como Caicedo (2024) y Walsh (2009) destacan que la integración de elementos etnoeducativos en el currículo fortalece la identidad cultural y facilita procesos de enseñanza significativos.

Al articular saberes ancestrales con metodologías participativas, se buscó no solo preservar la memoria colectiva, sino también transformar el aprendizaje en un acto de reivindicación cultural y diálogo global. En concordancia con el contexto antes planteado, se propuso como pregunta de investigación la siguiente, ¿De qué manera la integración del trapiche como recurso etnoeducativo contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural afrodescendiente y al aprendizaje del inglés en los estudiantes de décimo grado de la Institución etnoeducativa El Palmar?

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Implementar una propuesta que utilice el trapiche como recurso pedagógico, orientada al fortalecimiento de la identidad cultural y el aprendizaje del inglés en estudiantes de décimo grado de la Institución Etnoeducativa El Palmar.

### **Objetivos Específicos**

Identificar las percepciones de los estudiantes de la población objeto de estudio sobre su identidad cultural afrodescendiente y el aprendizaje del inglés.

Diseñar una estrategia que integre el trapiche como recurso pedagógico para favorecer el aprendizaje del inglés.

Analizar los efectos y aporte de la implementación de la estrategia diseñada respecto a la identidad cultural afrodescendiente y el aprendizaje del inglés.

## **Referente Teórico**

En este apartado se presentan las bases teóricas que sustentan el desarrollo de la propuesta “El trapiche: puente entre la identidad afro y el aprendizaje del inglés”, integrando los componentes fundamentales, se presenta un contexto de la experiencia desarrollada, luego una revisión de trabajos previos que abordan experiencias pedagógicas interculturales y la enseñanza del inglés contextualizada, lo que permite establecer puntos de convergencia y vacíos que justifican la pertinencia del estudio. Posteriormente, se presentan las principales categorías que fundamentan la relación entre la etnoeducación, la interculturalidad crítica, la pedagogía decolonial y el aprendizaje significativo de lenguas extranjeras. Finalmente, el marco conceptual delimita las categorías clave del proyecto. Así, este marco articula las bases teóricas y los antecedentes que orientan y respaldan la ejecución del proyecto en un contexto educativo afrocaucano.

### **Contexto**

La Institución Etnoeducativa El Palmar, es un ente oficial en zona Afro que ofrece sus servicios a la comunidad organizada en el Consejo Comunitario “Zanjón del Garrapatero” de la zona rural centro occidental del municipio de Santander de Quilichao, departamento del Cauca. La institución, en su sede principal, cuenta con el servicio de primaria y secundaria, también cuenta con otras 3 sedes de primaria en las veredas de Santa Lucía, La Toma y Ardovelas. Según el sistema de matrícula escolar SIMAT en el colegio se atiende alrededor de 320 estudiantes a la fecha.

Según el Plan de Desarrollo Santander de Quilichao (2020), la ciudad de Santander de Quilichao es una ciudad habitada por 57.926 mujeres y 55.075 hombres, cuenta con una

población urbana de 52.684 habitantes, mientras que la rural y centros poblados tiene 60.317 habitantes. A partir de los datos registrados en el Censo Nacional de Población y Vivienda 2018 DANE, y el observatorio de territorios étnicos cartilla "Poblaciones Negras en el Norte del Cauca 2010", se registra una población NARP aproximada de 28.719 habitantes proyectada al 2018. En el municipio de Santander de Quilichao predominan grupos étnicos y campesinos, los cuales están presentes en sus barrios y veredas representadas por cabildos y juntas de acción comunal. De igual manera, la mayor parte de las comunidades afrodescendientes se encuentran en el norte y occidente del municipio, con 6 organizaciones y Consejos comunitarios y Organizaciones de Comunidades Afrodescendientes.

A partir de la titulación de territorios colectivos para las comunidades afrodescendientes, se da la creación de los Consejos Comunitarios, como forma de organización o administración territorial, entre ellos está el Zanjón Garrapatero que comprende el territorio de: El Palmar, Santa Lucía, Ardovelas, La Toma Alto, Palmar Bajo, San Francisco y Mazamorrero. En el municipio se encuentra población de etnia indígena (22%) y afrodescendientes (25,4%), siendo el mayor porcentaje (43%) de la población perteneciente a otras etnias. En la zona de El Palmar y de las 4 veredas habitan alrededor de 400 familias, para un total aproximado de 1600 habitantes.

El Cauca y en especial en Santander de Quilichao, alberga diferentes culturas y etnias, lo que hace necesario reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social, aunque El Palmar sea una vereda de mayor población Afro, su conexión con la cabecera lo lleva a compartir su cultura y sus saberes con las demás etnias que convergen ahí. Tomando la perspectiva de Walsh 2009, El Cauca, Santander de Quilichao son un espacio intercultural ya que las relaciones existentes permiten el reconocimiento de las demás etnias y culturas entre sí, igualmente se permite el intercambio cultural y convivencia entre ellas. De igual forma, Di

Caudo et al. (2016) plantean la posibilidad de la interculturalidad por medio del diálogo entre iguales con sus particularidades, en este caso comunidades indígenas, campesinas, afro y mestizas que interactúan intercambiando sus tradiciones y saberes.

Con relación a la vereda El Palmar, se puede decir que es un entorno intercultural porque además de compartir su territorio y cultura con otras etnias, su comunidad ha logrado asumir desde un enfoque crítico y transformador el reconocimiento y la transformación de su entorno, y en palabras de Walsh (2009) sería un ejercicio de reivindicación, para alcanzar cambios profundos que desde lo democrático les permitan identificar sus necesidades y sus posibilidades de solución.

La creación y participación en el Consejo Comunitario Zanjón de Garrapatero es una evidencia de la interculturalidad crítica, que ha permitido fomentar la identidad, el diálogo, la diversidad y la inclusión en sus dinámicas de acercamientos y relaciones interculturales con las demás comunidades. Como resultado de esta organización, la economía de la vereda se respalda en la agricultura, es decir la siembra de caña, piña, yuca como sus principales productos, de igual forma toma relevancia los trapiches que se han establecidos en diferentes puntos de la zona, donde se realiza la elaboración de panela para luego ser comercializada.

En la Institución Etnoeducativa El Palmar se viene desarrollando el proyecto educativo institucional llamado Proyecto Pedagógico y Social AFRO. Dentro de este proyecto se trabajan cuatro ejes temáticos, los cuales deben ser integrados en cada periodo escolar en cada asignatura. Estos son: Identidad, Medio Ambiente, Trabajo y Proyecto de Vida. Aunque el proyecto tiene un enfoque intercultural se hace necesario agregar conceptos que soporten las dinámicas desempeñadas.

Una característica particular del proyecto es el Pacto de Aula de cada asignatura, es un

documento entregado a los estudiantes al inicio de cada periodo escolar, donde además de presentar los contenidos académicos de la asignatura a trabajar, también contiene la vinculación y contextualización de actividades de aprendizaje con el entorno de los estudiantes, construyendo conocimiento a partir de los saberes previos, fomentando el trabajo colaborativo y participación comunitaria.

La Institución cuenta con una red de apoyo diversa que incluye entidades estatales, sociales y privadas, las cuales contribuyen a su desarrollo académico, infraestructura y proyección comunitaria a través del programa de gratuidad educativa y fondos FOSES por parte del Ministerio de Educación Nacional, la secretaria de educación del Cauca. Entre las redes sociales y locales esta la secretaría de educación municipal de Santander de Quilichao, el Consejo Comunitario de Zanjón de Garrapatero y programas de prevención, atención y nutrición con Quilisalud con el programa Escuela Saludable.

La I.E. El Palmar implementa un currículo etnoeducativo, basado en el enfoque comunitario donde brinda el espacio para vincular saberes ancestrales afrocolombianos y locales. Dentro del currículo se encuentran aplicados todos los lineamientos requeridos por el MEN en cuanto a derechos básicos, actividades de aprendizaje y sistema de evaluación, sin embargo al tener el carácter etnoeducativo, se ajustan dichos requerimientos para vincular el contexto cultural flexibilizando el currículo donde se resalta 4 aspectos importantes para incluir transversalmente en las asignaturas, a esto se le ha denominado Unidades Integradas de Aprendizaje dentro del P.E.I, y son aplicadas en cada periodo escolar. Ellas son Identidad para el fortalecimiento de la cultura afro (historia, tradiciones, música). Medio Ambiente para crear conciencia en la sostenibilidad y prácticas ancestrales. Trabajo, Ciencia y Tecnología que busca por medio de proyectos productivos rescatar la agricultura de la zona y el trabajo de campo. Por

último, el Proyecto de Vida para la orientación sociolaboral y habilidades para la vida que ayuden a transformar su comunidad.

Dentro de las estrategias de aprendizaje llevadas a cabo en la institución, se tiene como primera instancia la Pedagogía del Aprendizaje basada en los principios de Paulo Freire, la cual focaliza su atención en el aprendizaje del estudiante, esta valora la diversidad de procesos de aprendizaje por encima de la estandarización, creando un ambiente inclusivo donde cada estudiante puede aprender de manera significativa, respetando su identidad cultural. Dentro de esta pedagogía es esencial la intervención y participación constante en las diferentes actividades de aprendizaje. Estas actividades de aprendizaje fomentan el trabajo en equipo, la autonomía, el compromiso y la crítica por medio de plenaria de discusión.

La pedagogía del aprendizaje le exige al estudiante asumir diferentes roles para que pueda liderar diferentes actividades y a su vez que le permitan involucrarse con los saberes ancestrales mediante el contacto unos adultos mayores de la zona, dichos saberes brindarán beneficios para mayor comprensión de los objetivos alcanzar. En cuanto a la evaluación, se maneja el pacto de aula dentro del currículo, cómo estrategia de seguimiento y evaluación en el cual se permite registrar los logros alcanzados y evidenciar las falencias las cuáles se deben trabajar más. Dentro del pacto de aula se dejan establecer las actividades de aprendizaje y los logros que se deben alcanzar, en la tabla de registro de desempeño estudiantil, los estudiantes registran la valoración de sus actividades presentadas y así realizar un seguimiento a sus competencias y desempeño académico.

Según la ley 70 de 1993 sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), las instituciones deben crear el espacio para replicar y socializar lo concerniente a la cultura afro, sin embargo, en la Institución Etnoeducativa El Palmar se optó por involucrar las temáticas dentro

de la globalidad del currículo. De tal forma que cuatro ejes temáticos identificados en la cátedra fueron convertidos en unidades de aprendizaje para el currículo, entre ellos encontramos la identidad, el territorio o medio ambiente, el trabajo y la tecnología, y por último la proyección social desarrollado en el proyecto de vida. De igual forma el manual de convivencia fue construido bajo los principios étnicos y de respeto a la diferencia. El proyecto educativo institucional no desconoce las políticas o lineamientos sobre la interculturalidad, más bien las defiende y en las ejecuta por medio de inmersión curricular

### **Antecedentes**

La investigación se inscribe en los esfuerzos académicos colombianos por desarrollar propuestas educativas que reconozcan la diversidad cultural. Las revisiones de proyectos en instituciones de educación a distancia y comunitaria evidencian un interés sustancial por integrar saberes ancestrales como ejes pedagógicos, lo que delimita el aporte original de este estudio.

En el ámbito internacional, la relación entre identidad cultural, pedagogías situadas y la enseñanza de lenguas se ha abordado desde diversos enfoques que pueden llegar a cuestionar la neutralidad de la enseñanza y en general a el aprendizaje contextualizado. Ainscow, Booth y Dyson (2006) en “Improving schools, developing inclusion” profundizan en una visión de la inclusión y la justicia educativa, esenciales cuando la escuela atiende poblaciones históricamente marginadas, ya que requieren reconocer la diversidad como un recurso pedagógico en lugar de un déficit.

Esta diversidad se entiende como un recurso pedagógico que enriquece el proceso educativo, desafiando la homogeneización cultural y promoviendo la construcción de espacios en los que las diferencias no sean vistas como obstáculos, sino como oportunidades para el aprendizaje colectivo y el reconocimiento mutuo (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). En el

contexto de las comunidades afrodescendientes, esto puede implicar reconocer sus saberes ancestrales, prácticas culturales y formas de organización social como fundamentos legítimos sobre los cuales construir propuestas etnoeducativas pertinentes y transformadoras.

En la misma línea crítica, Walsh (2009) plantea la interculturalidad como un proyecto político-pedagógico que trasciende la celebración folclórica de la diferencia y se orienta a transformar las relaciones de poder en la educación.

Este concepto se aborda desde la interculturalidad crítica, entendida no como un simple diálogo entre culturas, sino como un proyecto político, social, ético y epistémico que cuestiona y transforma las estructuras coloniales de poder (Walsh, 2009). Desde esta perspectiva, la educación intercultural busca ir más allá al construir relaciones equitativas entre saberes, identidades y grupos históricamente subalternizados, promoviendo la justicia epistémica y la transformación de las lógicas hegemónicas en el ámbito educativo.

Por su parte, Freire (1970) y Hooks (1994) sostienen que la enseñanza debe partir de la experiencia situada de los sujetos y promover una lectura crítica del mundo, lo cual respalda que el aprendizaje del inglés pueda articularse con prácticas culturales y memorias comunitarias, en lugar de imponerse como un contenido descontextualizado.

Vale mencionar que desde la economía popular y los modos de producción comunitarios, el trapiche puede representar una alternativa frente a los modelos económicos extractivistas y de monocultivo que históricamente han marginado a las poblaciones afrodescendientes. En este sentido, es vital reconocer que las prácticas productivas vinculadas al trapiche no solo generan sustento material, sino que también constituyen formas de organización social basadas en la reciprocidad, el trabajo colectivo y la autonomía territorial, elementos que deben incorporarse como contenidos pedagógicos que dignifican el trabajo ancestral y fortalecen proyectos de vida

arraigados en el territorio.

Desde el campo de la enseñanza de lenguas, investigaciones sobre la pedagogía culturalmente relevante y el aprendizaje situado han mostrado que el desarrollo de competencias comunicativas se fortalece cuando los contenidos se conectan con la vida social del estudiantado y con saberes locales.

Como referentes representativos, Ladson-Billings (1995) y Gay (2010) argumentan que una pedagogía culturalmente pertinente mejora la participación, el sentido de pertenencia y el rendimiento, porque valida identidades y prácticas culturales en el aula. Complementariamente, Lave y Wenger (1991) sostienen que aprender implica participar en comunidades de práctica, lo que permite comprender el valor pedagógico de oficios, narrativas y tecnologías tradicionales como mediaciones para producir lenguaje con propósito.

De manera matizada, se puede respaldar, bajo estos postulados, la pertinencia de investigar cómo un saber productivo y simbólico local puede convertirse en eje didáctico para el aprendizaje del inglés.

Ya a nivel nacional, se encuentran diversas investigaciones que concretan estas discusiones en experiencias regionales de etnoeducación, interculturalidad y propuestas pedagógicas contextualizadas. En términos generales, los estudios previos coinciden en la eficacia de las estrategias didácticas situadas. Cruz & Quiroga (2022) demostraron cómo los materiales educativos contextualizados, como el e-libro “Leamos parientico”, fortalecen significativamente la lectura crítica. Paralelamente, Uribe & Tenorio (2024) validaron el potencial pedagógico de los juegos autóctonos para el desarrollo de competencias comunicativas. Investigaciones como las de Quiroz & Paternina (2022) y Arnedo (2023) refuerzan la idea de que las metodologías activas, ancladas en el contexto cultural, facilitan la formación de sujetos

críticos y arraigados.

El enfoque intercultural es crucial. Pitalua & Mulett (2023) y Guarnizo & Peña (2023) subrayan la urgencia de transversalizar la interculturalidad, posicionando la educación como un acto de reivindicación social, en línea con Covalada & Bermeo (2022) respecto de las prácticas afrodescendientes como resistencia. Muñoz (2023) sobre saberes culinarios y Gómez (2024) sobre partería ejemplifican cómo saberes ancestrales específicos pueden documentarse y valorizarse en diálogos de saberes.

El presente proyecto introduce una innovación sustancial al integrar tres componentes fundamentales que orientan la comprensión del fenómeno de estudio. Primero, se centra en el trapiche como sistema de saber práctico, económico y social, abordando dimensiones de la identidad vinculadas al trabajo y a la historia económica local, a diferencia de investigaciones previas centradas en lo lúdico o en lo narrativo. Segundo, integra explícitamente este saber ancestral con la enseñanza del inglés, descolonizando los currículos y conectando los aprendizajes globales con contextos locales. Tercero, adopta la Investigación-Acción Participativa (IAP), asegurando, en coherencia con Alvis & Zambrano (2021), que la propuesta se diseñe con la comunidad, incluyendo a portadores del saber ancestral. En este sentido, no se pretende reducir el trapiche a un objeto de estudio folclórico ni instrumentalizar la enseñanza del inglés como un fin descontextualizado, sino sustentar teóricamente una premisa que interpela los fundamentos de la pedagogía tradicional, a la luz de la posibilidad y la necesidad de construir aprendizajes significativos desde las prácticas productivas, las narrativas comunitarias y los sistemas de conocimiento locales.

### **Categorías centrales de la propuesta**

La base conceptual de este proyecto se estructura en cuatro categorías centrales que

sustentan la propuesta etnoeducativa del trapiche como puente entre la identidad afro y el aprendizaje del inglés, desde una perspectiva de educación intercultural crítica y reivindicativa (Pitre Redondo, 2013; De Sousa Santos, 2009).

### ***Identidad Cultural: Memoria y Diálogo Intergeneracional***

La identidad cultural afrodescendiente se concibe como un proceso dinámico de construcción colectiva, nutrido por la memoria histórica y la transmisión intergeneracional (De la Cruz Pastor et al., 2016). El trapiche funciona como un "lugar de memoria" como lo dimensiona Erll, A. (2012) ya que condensa narrativas de resistencia y trabajo comunitario. Desde la interculturalidad crítica (Walsh, 2009), este símbolo permite cuestionar estructuras hegemónicas, transformando su recuperación en un acto pedagógico y político (Fernández, 2008), facilitado metodológicamente por el diálogo con portadores de saberes a través de entrevistas (López & Deslauriers, 2011).

### ***Tradición Ancestral: Saberes y Prácticas del Trapiche***

El trapiche trasciende su función instrumental para encarnar un sistema complejo de saberes técnicos y simbólicos transmitidos oral y corporalmente. Estos conocimientos, entendidos como un patrimonio cognitivo y social (Escorcía Romero & Roperó Palacios, 2024), se revitalizan a través de la educación. Prácticas como la molienda y la cocción se resignifican en el contexto actual, constituyéndose, desde la epistemología del sur (De Sousa Santos, 2009), en fundamentos para un diálogo de saberes plural e inclusivo.

### ***Organización Comunitaria: Economía Solidaria y Participación***

La organización en torno al trapiche refleja principios de economía solidaria y de cooperativismo esenciales para la sostenibilidad comunitaria. Estas prácticas, basadas en la confianza y el conocimiento colectivo (Di Caudo et al., 2016), se integran en el ámbito

pedagógico para fortalecer la cohesión social. La Investigación-Acción Participativa (IAP) (Ortiz & Borjas, 2008) es la metodología idónea porque reconoce a la comunidad como sujeto activo del conocimiento, superando paradigmas extractivistas de investigación en los que las poblaciones son tratadas como simples objetos de estudio. Esta metodología permite co-construir saberes desde la experiencia situada de los actores sociales, garantizando que las prácticas ancestrales vinculadas al trapiche no sean folclorizadas ni instrumentalizadas, sino legitimadas como epistemes válidas en el proceso formativo. Además, la IAP posibilita la transformación simultánea de la realidad educativa y comunitaria, al generar espacios de reflexión-acción que empoderan a los participantes como agentes de cambio en sus propios contextos. Esto permite valorar estos roles en el diseño curricular, promoviendo una educación desarrollada con la comunidad, donde los saberes sobre organización solidaria, economía comunitaria y trabajo colectivo inherentes al trapiche se incorporan como contenidos pedagógicos legítimos que fortalecen tanto la identidad cultural como las competencias comunicativas en inglés desde una perspectiva decolonial y contextualizada.

### ***Aprendizaje Significativo: Contextualización y Diálogo de Saberes***

El aprendizaje significativo (Ausubel, 1983) se concibe como una apropiación crítica del conocimiento. En este marco, el inglés se aprende como una herramienta de comunicación situada culturalmente. La contextualización del lenguaje en torno al trapiche permite a los estudiantes conectar su realidad inmediata con el aprendizaje formal, una estrategia intercultural que promueve la equidad educativa al valorizar sus contextos culturales (Kreisel, 2020).

Así, la combinación de estas cuatro categorías sitúa al trapiche como un recurso pedagógico que conecta el pasado con el presente y lo local con lo global. Esta propuesta etnoeducativa se sustenta en un paradigma sociocrítico que concibe la educación como una

praxis transformadora y colaborativa, sentando las bases para estrategias que fortalezcan simultáneamente la identidad afro y el aprendizaje del inglés. Al vincular el trapiche con el aprendizaje de una lengua extranjera, se construyen puentes entre el pasado y el futuro, empoderando a los estudiantes como guardianes de su cultura y ciudadanos del mundo.

### **Marco Conceptual**

Los siguientes conceptos se articulan en el proyecto y configuran un entramado teórico coherente, en el que el trapiche actúa como un recurso pedagógico que vincula la identidad afrodescendiente con el aprendizaje significativo del inglés. Esta propuesta etnoeducativa se orienta por los principios de la etnoeducación, la interculturalidad crítica y la valoración de los saberes ancestrales como fundamentos legítimos del proceso formativo. A continuación, se presenta la manera en que esta investigación comprende cada uno de estos conceptos:

**Trapiche:** Artefacto tradicional empleado para la molienda de caña de azúcar y producción de panela, que en el contexto afrodescendiente trasciende su función productiva para constituirse como símbolo de resistencia histórica, memoria colectiva y patrimonio cultural inmaterial (Mosquera, 2000). Representa un espacio de transmisión intergeneracional de saberes técnicos, económicos y sociales que articulan el trabajo comunitario, la organización solidaria y la identidad territorial de las comunidades afrocolombianas del norte del Cauca (Almario, 2013).

**Identidad afrodescendiente:** Proceso dinámico y colectivo de construcción y afirmación cultural que integra la memoria histórica, las prácticas ancestrales, los valores comunitarios y las expresiones simbólicas propias de los pueblos afrocolombianos (Wade, 2000). Esta identidad se configura como un acto de resistencia frente a procesos históricos de invisibilización y discriminación, constituyéndose en fundamento para la reivindicación de derechos, el fortalecimiento del sentido de pertenencia y la proyección de las nuevas generaciones desde una

posición crítica y orgullosa de su herencia cultural (Restrepo, 2013).

**Etnoeducación:** Proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva que busca fortalecer la autonomía de los grupos étnicos en el ejercicio de sus derechos culturales, mediante prácticas pedagógicas fundamentadas en sus cosmovisiones, lenguas, tradiciones y saberes ancestrales (Pitre Redondo, 2013). La etnoeducación trasciende la simple inclusión de contenidos culturales en el currículo para constituirse en un proyecto político-pedagógico que reivindica la legitimidad epistemológica de los conocimientos comunitarios y promueve relaciones interculturales en condiciones de equidad y respeto mutuo (Enciso Patiño, 2004).

**Interculturalidad crítica:** Perspectiva que va más allá del reconocimiento y respeto a la diversidad cultural para cuestionar activamente las estructuras de poder, dominación y colonialidad que históricamente han jerarquizado culturas y conocimientos (Walsh, 2009). Propone la construcción de relaciones horizontales y simétricas entre diferentes grupos culturales, transformando no solo las instituciones educativas sino las estructuras sociales que perpetúan la desigualdad, el racismo epistémico y la exclusión de saberes no hegemónicos del proyecto educativo y social (Tubino, 2005).

**Saberes ancestrales:** Conjunto de conocimientos, técnicas, prácticas y cosmovisiones que han sido construidos, preservados y transmitidos de generación en generación al interior de las comunidades étnicas, particularmente a través de la oralidad, la observación y la experiencia práctica (Parra Romero, 2013). Estos saberes abarcan dimensiones productivas, organizativas, medicinales, espirituales y relacionales que configuran epistemologías propias y válidas, constituyendo patrimonio cognitivo fundamental para la sostenibilidad cultural, ambiental y social de las comunidades afrodescendientes (Guerrero Arias, 2010).

**Aprendizaje significativo del inglés:** Proceso de apropiación de la lengua extranjera que

parte de la experiencia cultural, los intereses y el contexto inmediato de los estudiantes, estableciendo conexiones sustanciales entre los contenidos lingüísticos y las estructuras cognitivas previas (Ausubel et al., 1983). En el marco de este proyecto, implica el uso del inglés como herramienta de comunicación para narrar, preservar y proyectar la identidad y los saberes locales hacia contextos globales, superando enfoques instrumentales descontextualizados para posicionar el aprendizaje de la lengua como práctica intercultural crítica que empodera a los estudiantes como sujetos culturales bilingües (Rico Troncoso, 2018).

### **Marco Legal**

El presente proyecto se fundamenta en un marco legal que respalda el reconocimiento, la protección y la promoción de la diversidad étnica y cultural en Colombia, así como el derecho a una educación pertinente e intercultural.

Como eje clave, la Constitución Política de Colombia de 1991, en su Artículo 7°, establece que "el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana", siendo la base jurídica para el desarrollo de políticas educativas que reconozcan y valoren la pluralidad cultural del país. De igual forma, el Artículo 68 de la Constitución establece que "los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural". Este mandato constitucional obliga al Estado colombiano a garantizar espacios en los que se integren los saberes propios, las cosmovisiones y las formas de transmisión del conocimiento de las comunidades afrodescendientes, sentando las bases para la implementación de modelos educativos interculturales que respeten y fortalezcan la identidad cultural de las comunidades étnicas del país.

Por su parte, la Ley 70 de 1993, también conocida como la Ley de las Comunidades Negras, establece el marco normativo para la protección de los derechos culturales, territoriales y

educativos de estas comunidades. En su articulado se promueve el fortalecimiento de la identidad cultural afrocolombiana a través de procesos educativos que integren el conocimiento ancestral, las prácticas tradicionales, la memoria histórica y los elementos constitutivos de la vida comunitaria.

Ya abordando la Ley General de Educación, la Ley 115 de 1994, en sus artículos 55 al 60, plantea directrices para la etnoeducación, entendida como la educación orientada a grupos étnicos con base en sus valores, conocimientos, lenguas y tradiciones. Esta ley respalda la necesidad de diseñar propuestas etnoeducativas diferenciadas, como la que plantea esta investigación, para responder a las particularidades culturales del pueblo afrodescendiente.

De manera complementaria, el Decreto 804 de 1995 reglamenta la atención educativa para grupos étnicos y orienta el diseño de procesos educativos pertinentes, participativos y contextualizados, en coherencia con la identidad cultural de las comunidades. Asimismo, el Decreto 1122 de 1998, mediante el cual se implementa la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, ofrece un soporte normativo directo para fortalecer contenidos curriculares relacionados con historia, cultura y aportes de las comunidades afrocolombianas, lo que resulta pertinente para una propuesta etnoeducativa centrada en la identidad y los saberes locales.

A su vez, la Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, fortalece el marco de referencia del proyecto al respaldar la implementación de estrategias pedagógicas orientadas al reconocimiento del otro, a la no discriminación y al enfoque diferencial en los contextos educativos. En este sentido, su enfoque resulta pertinente para propuestas etnoeducativas que promueven ambientes de aprendizaje respetuosos de la diversidad étnica y cultural, coherentes

con la formación ciudadana y la convivencia en instituciones con población afrodescendiente.

La Ley 397 de 1997, conocida como la Ley General de Cultura, resalta la importancia del patrimonio cultural inmaterial como elemento constitutivo de la identidad nacional y promueve su preservación, divulgación y enseñanza. Esta normativa respalda el enfoque del proyecto en tanto que el trapiche se asume como un símbolo de resistencia y patrimonio cultural afro en la región.

En este contexto, el trapiche y las prácticas asociadas a su uso pueden considerarse patrimonio cultural inmaterial de las comunidades afrodescendientes, en tanto representan un conjunto de saberes, técnicas, expresiones y rituales transmitidos de generación en generación, que configuran la memoria colectiva y la identidad cultural del territorio. Según la UNESCO, el patrimonio cultural inmaterial comprende las tradiciones orales, las prácticas sociales, los conocimientos sobre la naturaleza y el universo, así como las técnicas artesanales tradicionales, elementos presentes en torno al trapiche panelero. Este no solo constituye como un artefacto productivo, sino un espacio simbólico donde confluyen el trabajo comunitario, la oralidad, el canto, la gastronomía y las formas de organización social propias de la cultura afrocolombiana. Por lo tanto, su reconocimiento como patrimonio cultural inmaterial implica valorar no solo el objeto en sí, sino todo el sistema de prácticas culturales, conocimientos ecológicos y expresiones identitarias que lo rodean, y que deben ser protegidos, documentados y transmitidos como parte esencial del legado cultural de las comunidades negras en Colombia.

Adicionalmente, los Lineamientos de Etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional (2001) fortalecen el respaldo institucional y pedagógico para el desarrollo de propuestas etnoeducativas que articulen escuela, comunidad y saberes ancestrales desde un enfoque intercultural. Estos lineamientos reconocen que la educación debe partir de la realidad

cultural, social y territorial de cada pueblo y plantean principios como la integralidad, la participación comunitaria, la interculturalidad, la flexibilidad curricular y el respeto a la autonomía de las comunidades en la construcción de sus proyectos educativos.

En el caso específico de las comunidades afrodescendientes, los lineamientos promueven el fortalecimiento de la identidad cultural a través de la vinculación de los saberes ancestrales, las prácticas tradicionales, la oralidad, la memoria histórica y las formas de organización social propias. Además, invitan a las instituciones educativas a desarrollar currículos que integren el conocimiento propio con el conocimiento universal, generando diálogos interculturales que enriquezcan la experiencia formativa de los estudiantes. Asimismo, estos lineamientos respaldan la idea de que los procesos educativos deben estar articulados con las dinámicas comunitarias y territoriales, de manera que la escuela no sea un espacio aislado, sino un puente entre las generaciones, entre el saber local y el saber global, y entre la identidad propia y el mundo contemporáneo.

Como se observa, el marco normativo colombiano constituye un entramado jurídico robusto que legitima y fundamenta el desarrollo de propuestas etnoeducativas. Desde la base constitucional y jurídica se evidencia un compromiso institucional con el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, así como con la garantía del derecho a una educación pertinente, contextualizada y respetuosa de la identidad de las comunidades afrodescendientes. Este sustento legal permite que iniciativas como la presente -orientada a la enseñanza del inglés desde los saberes ancestrales y el patrimonio cultural afro- se desarrollen con legitimidad pedagógica, pertinencia social y coherencia con los principios de la etnoeducación y la interculturalidad en el contexto escolar colombiano

### **Marco metodológico**

La presente investigación se fundamenta en un paradigma sociocrítico, orientado hacia la transformación social y la emancipación de los sujetos mediante una praxis reflexiva (Fals Borda, 1987; Freire, 2008). Desde esta perspectiva, se reconoce que el conocimiento se construye colectivamente dentro de un contexto histórico y cultural específico, validando los saberes ancestrales y comunitarios como fuentes epistemológicas legítimas en línea con la epistemología del Sur (De Sousa Santos, 2009; Walsh, 2009).

#### **Enfoque y Tipo de Estudio**

En coherencia con este paradigma, el estudio adopta un enfoque cualitativo, considerado el más adecuado para comprender fenómenos sociales y culturales desde la perspectiva de los propios actores involucrados (Hernández-Sampieri, 2018). Este enfoque, centrado en explorar y describir la realidad a partir de las experiencias vividas (Sampieri, 2018; Hurtado, 2010), permite captar la complejidad de la identidad cultural, las tradiciones ancestrales y los procesos de aprendizaje situados, que exigen una comprensión contextualizada y dialógica (Monje, 2011). Este enfoque permite captar la complejidad de la identidad cultural afrodescendiente, las tradiciones ancestrales y los procesos de aprendizaje contextualizados, los cuales requieren interpretación dialógica y lectura del territorio como espacio de sentido.

El tipo de investigación seleccionado es la Investigación-Acción Participativa (IAP), en su variante etnoeducativa (Ortiz & Borjas, 2008). Esta elección permite no solo describir las prácticas culturales asociadas al trapiche de la comunidad de El Palmar, sino intervenir colaborativamente mediante el diseño e implementación de una estrategia etnoeducativa de aula orientada a que los estudiantes investigaran su entorno, sistematizaran información cultural y la transformaran en productos comunicativos en inglés, con acompañamiento docente.

### **Línea de investigación**

La investigación se desarrolló en el marco de la línea "Etnoeducación, cultura y comunicación", articulada con la línea "Pedagogía, didáctica y currículo" de la Escuela de Ciencias de la Educación. Esta postura epistemológica permitió que la interculturalidad se concibiera como una dimensión social, pedagógica y comunicativa, al reconocer el territorio y los saberes comunitarios como parte del proceso formativo (Aguado, 2017; Candau, 2019).

### **Población y Muestra**

La población objeto del proyecto estuvo conformada por estudiantes del grado décimo de la Institución Etnoeducativa El Palmar, ubicada en la vereda El Palmar, municipio de Santander de Quilichao (Cauca, Colombia). Los estudiantes (15 a 17 años) pertenecen al Consejo Comunitario Zanjón de Garrapatero, organización que administra territorio colectivo de comunidades afrodescendientes en la zona rural. Complementariamente, participaron adultos mayores portadores de saberes vinculados a la historia y funcionamiento de trapiches locales, con trayectoria comunitaria reconocida.

### ***Muestra de estudio***

El presente estudio empleó un muestreo no probabilístico intencional por criterio, coherente con la naturaleza cualitativa e IAP del proyecto (Patton, 2002). La muestra total se conformó por 18 estudiantes (grado décimo) y 6 adultos mayores (aprox. 62 a 78 años) seleccionados como portadores de saber. La selección del grupo estudiantil se realizó por conveniencia institucional (totalidad del grado que aceptó participar), mediante consentimiento informado firmado por los acudientes. La selección de adultos mayores se realizó en coordinación con el Consejo Comunitario, considerando criterios de conocimiento ancestral sobre trapiches, trayectoria comunitaria, capacidad narrativa y disponibilidad para participar en

entrevistas y socializaciones. En el corpus cualitativo, la reiteración de relatos y sentidos permitió alcanzar un nivel de saturación teórica operativa para el propósito interpretativo del estudio (Glaser & Strauss, 1967).

## **Fases**

La investigación IAP se desarrolló como un proceso cíclico y reflexivo estructurado en cuatro fases principales, ajustadas a la implementación real del estudio. A continuación, se desglosan cada una de ellas.

### ***Fase I Fase de Exploración y Diagnóstico Participativo***

Consistió en la identificación inicial de la problemática asociada al reconocimiento del patrimonio cultural local, a la relación intergeneracional y al sentido del aprendizaje escolar. En esta fase se aplicó la medición inicial (pre) mediante una encuesta mixta (Likert + preguntas abiertas) dirigida a estudiantes, y se realizaron actividades exploratorias de reconocimiento de saberes previos sobre los trapiches del territorio.

### ***Fase II Diseño de Instrumentos y Diseño de estrategia etnoeducativa***

Se elaboraron y ajustaron los instrumentos para la recolección y organización sistemática de la información. En coherencia con la intervención, se definió una ruta de trabajo escolar por etapas: indagación comunitaria (entrevistas), sistematización y comparación de información (cuadros base), traducción guiada al inglés (glosario y descripciones), producción multimodal (presentaciones) y evaluación formativa (refuerzo gramatical). En esta fase se consolidó una tabla de medición y registro (ficha de entrevista / tabla de síntesis) para organizar los datos del entrevistado, la información suministrada y las categorías/códigos analíticos preliminares, como soporte para la codificación y la triangulación posteriores.

La recolección de datos se realizó con instrumentos diseñados metodológicamente para garantizar la sistematicidad, la pertinencia cultural y el rigor ético. Estos instrumentos se articularon en tres bloques: instrumentos de captura de información, documentos ético-administrativos y recursos técnicos de registro. A continuación, se presenta una tabla ajustada a lo realmente implementado:

La siguiente tabla presenta los instrumentos aplicados

**Tabla 1**

*Instrumentos de recolección y evidencias producidas*

<b>Instrumento / evidencia</b>	<b>Tipo</b>	<b>Propósito</b>	<b>Participantes</b>	<b>Momento de aplicación</b>	<b>Características principales</b>
Formato de observación participante (aula y socializaciones)	Cualitativo	Registrar interacción, participación, apropiación cultural y evidencias de aprendizaje situado	Docente-investigadora	Durante toda la intervención	Registros por sesión: fecha, actividad, descripción, reflexiones analíticas.
Guía de entrevista semiestructurada (indagación comunitaria)	Cualitativo	Recuperar memoria local y datos sobre trapiches (fundación, ubicación, roles, cambios, sentido)	Estudiantes (entrevistadores) y adultos mayores/ abuelos	Momento 1 (trabajo de indagación)	Preguntas clave con flexibilidad; orientadas a relato y datos verificables.
Ficha/tabla de sistematización de información por trapiche	Cualitativa documental	Organizar información por variables comparables (año, fundador, vereda, roles, proceso, cambios)	Estudiantes y docente	Momento 2	Base para la consolidación del cuadro comparativo y posterior traducción.
Glosario temático	Documental	Construir vocabulario	Estudiantes	Momento 3	Anclaje léxico;

bilingüe (producto)	Didáctico	contextualizado del trapiche (español–inglés)	con acompañamiento docente		soporte para la traducción y la producción escrita y oral.
Presentaciones en Canva (producto)	Documental Multimodal	Comunicar en inglés información real sobre trapiches y su significado comunitario	Estudiantes	Momento 4	Texto + imagen + oralidad; socialización colectiva.
Cuadro comparativo colaborativo en inglés (producto)	Documental Comparativo	Integrar información de los seis trapiches y compararla en inglés	Grupo clase	Momento 4	Síntesis y comparación; evidencia de uso comunicativo.
Kahoot de refuerzo gramatical (voz pasiva) + registro	Cuantitativo Formativo	Consolidar forma lingüística en contexto (voz pasiva) con contenido cultural	Estudiantes	Momento 5	Ítems basados en información del trapiche; retroalimentación inmediata.
Encuesta mixta de autopercepción pre/post (Likert + abiertas)	Mixto	Medir cambios en identidad cultural, vínculo intergeneracional y percepción/motivación hacia el inglés situado	Estudiantes	Inicio y cierre	Frecuencias + análisis cualitativo de respuestas abiertas.
Registro fotográfico/audiovisual	Documental	Complementar evidencia de contexto y productos	Docente-investigadora	Durante intervención	Archivo visual de visitas, socializaciones y productos.

*Nota.* Elaboración propia

Los instrumentos aplicados y productos relevantes se incluyen como anexos (Apéndices), junto con el informe de citas y matrices exportadas de ATLAS.ti para garantizar la trazabilidad

del análisis.

De manera complementaria, el desarrollo del estudio requirió documentos ético-administrativos y recursos técnicos: carta de presentación institucional, consentimientos informados y equipos audiovisuales para registro. Estos elementos garantizaron viabilidad, legitimidad institucional y protección ética de los participantes (Kreisel, 2020; Fernández, 2008)

### ***Fase III Implementación de estrategia etnoeducativa y Recolección de datos***

Se ejecutó el trabajo de campo y de aula durante aproximadamente un mes, en ocho (8) clases de dos (2) horas cada una, centradas en la documentación de seis (6) trapiches del entorno. En esta fase se aplicaron técnicas e instrumentos coherentes con la intervención:

- Observación participante en el aula y en actividades de socialización, con registros en notas y diarios de campo, orientada a captar interacciones, participación, apropiación cultural y evidencias de aprendizaje situado.
- Entrevistas semiestructuradas (indagación comunitaria) realizadas por los estudiantes a abuelos y adultos mayores vinculados a trapiches, apoyadas en una guía flexible para recoger historia, fundación, ubicación, roles laborales, transformaciones antes/ahora y sentido comunitario.
- Talleres de sistematización, traducción y producción (etnoeducativos en clave pedagógica), orientados a: (i) consolidación comparativa de información, (ii) construcción de glosario temático, (iii) elaboración de descripciones en inglés, (iv) preparación de presentaciones en Canva, y (v) construcción colaborativa de un cuadro comparativo final en inglés.
- Evaluación formativa con recurso digital (Kahoot) centrado en el uso de la voz pasiva y estructuras asociadas, tomando como contenido las descripciones e imágenes de los trapiches estudiados.

- Encuesta mixta pre/post (Likert y preguntas abiertas) aplicada a estudiantes para valorar cambios en la autopercepción identitaria, la relación con adultos mayores, la valoración cultural y la percepción y la motivación frente al aprendizaje del inglés con sentido cultural.

Registro fotográfico y recopilación de productos (presentaciones, textos, cuadro comparativo, glosarios y evidencias del Kahoot) como evidencia documental del proceso.

#### ***Fase IV Análisis de Hallazgos, Reflexión y Validación***

En esta fase se incluye el espacio de cierre orientado a recuperar aprendizajes, contrastar percepciones (post) y consolidar una lectura reflexiva del proceso. Esta fase se apoyó en socializaciones, el cierre de productos y el análisis posterior del corpus mediante codificación y triangulación, articulando la evidencia “antes, durante y después” de la intervención.

El análisis de hallazgos se sustentó en la triangulación metodológica, integrando componentes cualitativos y cuantitativos descriptivos. Por un lado, se aplicó análisis de contenido cualitativo mediante codificación, apoyado en ATLAS.ti, para procesar entrevistas/testimonios, notas de observación y bitácoras, y los productos generados (presentaciones, glosarios, cuadro comparativo y textos). Por otro lado, los datos de la encuesta mixta se analizaron cuantitativamente (frecuencias de Likert) y cualitativamente (preguntas abiertas), integrándose ambos hallazgos en la interpretación final (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

Para llevar a cabo el análisis cualitativo se utilizó una estrategia de codificación basada en la teoría fundamentada constructivista. Según Charmaz (2006), este enfoque propone una lectura inductiva e interpretativa articulada en tres fases: codificación abierta (identificación de unidades de sentido), codificación axial (articulación relacional entre categorías y triangulación de evidencias) y codificación selectiva (integración explicativa en categorías integradoras de

orden superior). En este estudio, dichas fases se aplicaron a un corpus integrado por entrevistas o testimonios, observación y bitácoras, productos y materiales pedagógicos, y medición pre/post, lo que permitió contrastar lo dicho, lo observado, lo producido y lo reportado.

**Tabla 2**

*Etapas del proceso de codificación*

<b>Fase de codificación</b>	<b>Propósito analítico</b>	<b>Aplicación en el estudio</b>
<b>Codificación abierta</b>	Identificar unidades de significado emergentes a partir de los datos, permitiendo una lectura inicial cercana al corpus sin imponer categorías previas.	Se revisaron entrevistas o testimonios de adultos mayores, registros de observación y bitácoras, productos pedagógicos elaborados por los estudiantes y resultados de la encuesta pre/post. A partir de estos datos se identificaron ideas recurrentes relacionadas con identidad cultural, saberes del trapiche, prácticas comunitarias y experiencias de aprendizaje del inglés.
<b>Codificación axial</b>	Establecer relaciones entre categorías y subcategorías, organizando los códigos iniciales en estructuras analíticas más amplias y contrastando evidencias	Los códigos identificados se reorganizaron en torno a categorías analíticas principales, integrando información procedente de entrevistas, observación, talleres, materiales producidos por los estudiantes y resultados de la encuesta. Este proceso permitió

	provenientes de distintas fuentes.	triangulación de evidencias para comprender las relaciones entre identidad cultural, prácticas del trapiche y aprendizaje del inglés.
<b>Codificación selectiva</b>	Integrar y sintetizar las categorías analíticas en explicaciones interpretativas de orden superior que permitan comprender el fenómeno estudiado.	A partir de la articulación de las categorías se construyó una interpretación global del proceso educativo desarrollado, identificando el trapiche como eje etnopedagógico que fortalece la identidad cultural afrodescendiente y promueve un aprendizaje significativo del inglés contextualizado.

*Nota.* Basado en teoría fundamentada constructivista (Charmaz, 2006), adaptado al contexto etnoeducativo e IAP del estudio.

Los fragmentos codificados se organizaron en ATLAS.ti mediante redes de códigos y familias de categorías, y se elaboraron matrices de triangulación para cada categoría principal. Asimismo, se incorporó el análisis de coocurrencia de códigos como apoyo para identificar vínculos recurrentes entre ejes analíticos. La triangulación final permitió consolidar un modelo interpretativo en el que el trapiche aparece como ancla identitaria, currículo vivo del saber-hacer ancestral y motor de la motivación hacia el aprendizaje situado, con implicaciones para la enseñanza del inglés.

### ***Matriz Categorical y de Triangulación***

Como parte del análisis cualitativo, se construyó una matriz categorial para organizar e interpretar datos en torno a cuatro categorías madre: identidad cultural afrodescendiente, saberes

ancestrales y prácticas del trapiche, etnoeducación e interculturalidad crítica, y aprendizaje significativo del inglés (situado). En la codificación axial, estas categorías se operacionalizaron mediante matrices de triangulación que contrastaron evidencia proveniente de observación/bitácoras, entrevistas/testimonios, talleres y productos, y encuesta pre/post. A partir de dicho entramado analítico se consolidaron categorías integradoras finales en la fase selectiva, articulando resultados identitarios, pedagógicos y lingüístico-comunicativos.

**Tabla 3**

*Matriz categorial empleada*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategorías / códigos iniciales</b>	<b>Indicadores observables (qué se codifica)</b>
Identidad cultural afrodescendiente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pertenencia territorial y anclaje comunitario.</li> <li>• Organización comunitaria y esfuerzo colectivo.</li> <li>• Memoria e intergeneracionalidad (raíces y continuidad).</li> <li>• Bienestar socioeconómico y desarrollo local.</li> <li>• Orgullo, valoración y preservación cultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de marcadores de pertenencia territorial y comunitaria en entrevistas, observación y productos (“nuestra vereda”, “nuestro trapiche”, “es de la comunidad”).</li> <li>• Referencias a estructura organizativa del trapiche (junta, asociados, acuerdos, aportes, cooperación) y a prácticas de corresponsabilidad.</li> <li>• Relatos de continuidad familiar e intergeneracional (fundadores, abuelos, herencia, “antes/ahora”) y reconocimiento del rol de adultos mayores como portadores de memoria.</li> <li>• Menciones del trapiche como fuente de bienestar: empleo, sustento, economía local, “principal fuente de ingreso”.</li> <li>• Expresiones de orgullo y preservación activa (“conservar”, “valorar”, “modernizar sin perder</li> </ul>

		la esencia”, “mantener la tradición”).
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Señales en medición pre/post asociadas a pertenencia, valoración cultural y conexión con mayores (cuando se incorporen los datos).</li> </ul>
Saberes ancestrales y prácticas del trapiche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso técnico-productivo de la panela (saber práctico).</li> <li>• Evolución tecnológica y cambios en la práctica (antes–ahora).</li> <li>• Prácticas comunitarias del trabajo (roles y empleo).</li> <li>• Terminología local y traducción cultural (puente hacia el inglés).</li> <li>• Materiales, recursos y técnicas ancestrales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción por etapas del proceso (molienda/extracción, guarapo, clarificación/descachazado, cocción/evaporación, moldeado), según aparezca en corpus y productos.</li> <li>• Comparaciones explícitas antes/ahora sobre tecnología, energía, equipos, empaque y organización productiva.</li> <li>• Mención de roles laborales, división de tareas y número de trabajadores; comprensión del trapiche como práctica colectiva y como organización del trabajo.</li> <li>• Uso de terminología local específica (herramientas, partes, insumos, acciones) y su equivalencia/mediación al inglés en glosarios o textos.</li> <li>• Identificación de recursos y materiales (bagazo, leña, pailas, moldes, molinos, etc.) y su función dentro del proceso.</li> </ul>
Etnoeducación e interculturalidad crítica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vínculo escuela–comunidad mediada por el trapiche.</li> <li>• Participación activa y agencia estudiantil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidencia de que el saber comunitario entra al aula como contenido escolar: entrevistas como insumo, sistematización, socialización y productos.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Justicia epistémica (reconocimiento del saber local como válido).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidencias de agencia: indagar, registrar, organizar información, traducir, diseñar productos, presentar y sintetizar colectivamente.</li> <li>• Reconocimiento explícito del valor del saber local y de los mayores como fuente legítima (“nos enseñaron”, “raíces”, “historia”, “lo que sabían de toda la vida”).</li> <li>• Transformación del saber local en productos escolares (presentaciones, textos, cuadro comparativo), mostrando que el conocimiento comunitario “cuenta” académicamente.</li> <li>• Señales de articulación escuela–comunidad (circulación hogar/comunidad ↔ aula) y legitimación práctica del territorio como fuente epistemológica.</li> </ul>
<p>Aprendizaje significativo del inglés (situado)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivación hacia el inglés a partir de la cultura.</li> <li>• Vocabulario y glosario contextualizado (lenguaje del trapiche en inglés)</li> <li>• Uso comunicativo situado (hablar/escribir sobre cultura y trapiche)</li> <li>• Sentido y utilidad del inglés (herramienta para proyectar lo propio).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidencias de mayor disposición/motivación vinculada a “aprender inglés con lo nuestro” (discursos, productos, medición).</li> <li>• Glosarios, listas bilingües y equivalencias de términos del trapiche; uso recurrente del léxico en productos.</li> <li>• Textos y presentaciones en inglés describiendo trapiches reales: ubicación, fundación, proceso, beneficios e historia.</li> <li>• Evidencias de socialización oral y escrita como propósito comunicativo real (no ejercicios descontextualizados).</li> </ul>

- 
- Enunciados explícitos de utilidad cultural (“para hablar de mi cultura”, “para contar nuestra historia”, “para mostrar lo nuestro”).
  - Señales en medición pre/post asociadas a utilidad del inglés y capacidad percibida de hablar del trapiche/cultura en inglés (cuando se incorporen los datos).

---

*Nota.* La matriz categorial se elaboró a partir de las categorías analíticas definidas en el marco teórico y del proceso de codificación desarrollado mediante teoría fundamentada constructivista. Los indicadores observables orientaron la identificación de unidades de significado en entrevistas o testimonios, observación y bitácoras, productos pedagógicos y medición pre/post, permitiendo la triangulación de evidencias para la interpretación de los resultados (Charmaz, 2006).

### ***Consideraciones éticas***

Las consideraciones éticas constituyeron un pilar del proceso. La investigación se rigió por los principios de consentimiento informado, confidencialidad, autonomía, beneficencia y justicia (Kreisel, 2020; Fernández, 2008). Se garantizó la participación voluntaria de estudiantes y adultos mayores, el respeto a los protocolos comunitarios y el tratamiento responsable de testimonios y producciones. También se promovió la reciprocidad y el reconocimiento del valor de los saberes compartidos, asegurando que la comunidad y la institución educativa se beneficiaran del proceso mediante la socialización de resultados y productos pedagógicos elaborados.

## **Resultados y Discusión**

En este apartado se exponen los resultados del estudio desarrollado bajo un enfoque cualitativo con Investigación-Acción Participativa (IAP) en clave etnoeducativa, orientado a comprender cómo el trapiche (en tanto práctica ancestral y patrimonio vivo) puede operar como estrategia etnoeducativa para fortalecer la identidad cultural afrodescendiente y promover un aprendizaje situado del inglés en estudiantes de décimo grado de la Institución Etnoeducativa El Palmar.

En coherencia, el análisis se organizó como un proceso progresivo de construcción de sentido desde los datos hacia categorías analíticas, avanzando desde una codificación inicial cercana al corpus (codificación abierta), hacia la articulación relacional y triangulada entre categorías (codificación axial), y finalmente hacia la integración explicativa de núcleos interpretativos de orden superior (codificación selectiva) (Charmaz, 2006). En este marco, los resultados se presentan con base en la convergencia y complementariedad de diversas fuentes de información del estudio, lo cual fortalece la validez interpretativa de los hallazgos.

De manera específica, el capítulo se estructura así: en primer lugar, se expone la ruta de análisis seguida para el tratamiento del corpus. En segundo lugar, se presentan los resultados organizados según los tres objetivos específicos del estudio. Finalmente, se incluye una síntesis integradora que articula los hallazgos en un modelo interpretativo global.

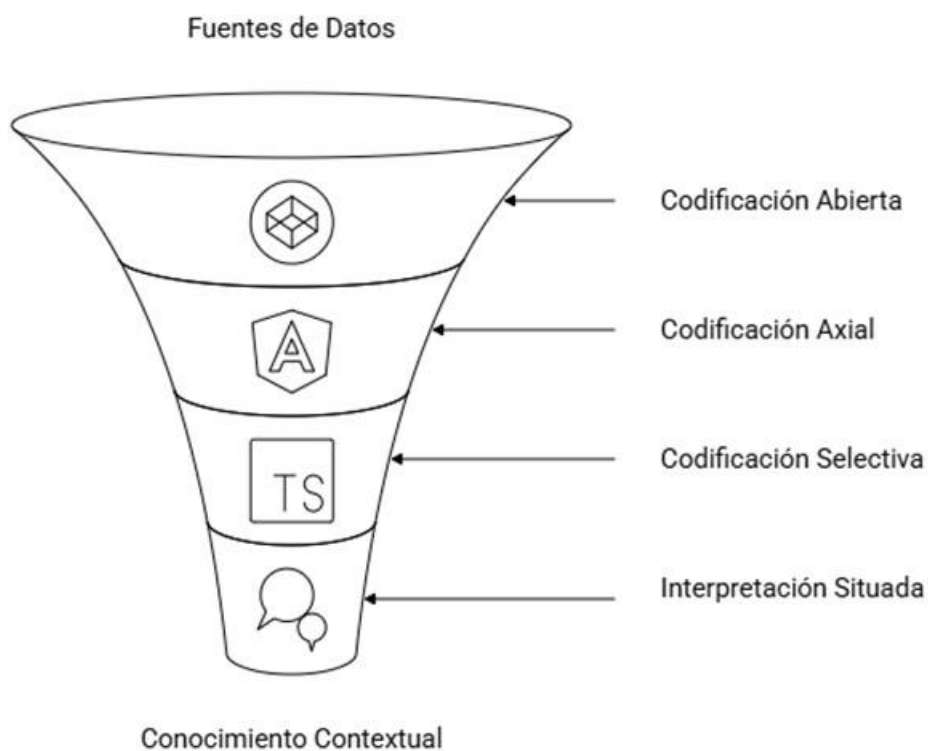
### **Resultado Ruta de análisis**

En este apartado se evidencia de manera sistemática la ruta de análisis seguida para transformar los hallazgos encontrados en categorías analíticas y núcleos interpretativos integradores. Su propósito fue ofrecer trazabilidad metodológica al proceso, mostrando cómo se construyeron significados desde el corpus hasta los hallazgos, de tal forma que el lector pueda

reconocer el vínculo entre: (i) los segmentos del dato, (ii) las categorías emergentes, (iii) las relaciones construidas entre categorías y (iv) la integración interpretativa final.

### Figura 1

*Flujo general de análisis (ruta seguida)*



*Nota.* Elaboración propia a partir del proceso de análisis de la teoría fundamentada, que comprende codificación abierta, axial y selectiva (Strauss & Corbin, 1998).

El corpus se organizó de modo que cada fuente aportó evidencia complementaria sobre el fenómeno estudiado. Para ello, se definieron unidades de significado a partir de segmentos textuales y/o multimodales que expresaban acciones, percepciones, prácticas, relaciones comunitarias, elementos identitarios, y evidencias de aprendizaje situado y a partir del bosquejo teórico de la presente investigación. Esta delimitación permitió iniciar la codificación con proximidad a los datos, evitando imponer categorías previas y privilegiando la emergencia

conceptual a partir de las voces y producciones de los participantes.

### ***Codificación Abierta***

A continuación, se presentan la codificación abierta realizada, subcategorías organizadas por categoría. Estas subcategorías se entienden como etiquetas analíticas iniciales, refinadas progresivamente durante el análisis comparativo y la revisión de evidencias entre fuentes (Charmaz, 2006). Para cada subcategoría se incluye una breve definición operativa.

**Tabla 4**

*Resumen de la codificación abierta*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategorías (codificación abierta)</b>	<b>Foco analítico (síntesis)</b>
Identidad cultural afrodescendiente	a) Autorreconocimiento identitario.	La identidad se configura como un
	b) Pertenencia territorial y anclaje comunitario.	proceso situado: se ancla en territorio y comunidad, se sostiene
	c) Organización comunitaria y esfuerzo colectivo.	en memoria intergeneracional y en cooperación, y se refuerza por la
	d) Memoria y diálogo intergeneracional.	función social/económica del trapiche. La preservación aparece
	e) Bienestar socioeconómico y desarrollo local.	como práctica activa (modernizar sin perder esencia), no como
	f) Orgullo, valoración y preservación cultural.	nostalgia.

Saber ancestrales y prácticas del trapiche	<p>a) Proceso técnico-productivo de la panela.</p> <p>b) Terminología local y repertorio lingüístico.</p> <p>c) Roles, trabajo comunitario y empleo.</p> <p>d) Tradición oral e historia local del trapiche.</p> <p>e) Recursos, materiales y técnicas.</p> <p>f) Transformaciones y continuidad dinámica (antes–ahora).</p>	<p>Los saberes se expresan como un sistema técnico-cultural coherente: proceso secuenciado, terminología, roles y recursos. A la vez, se evidencia continuidad dinámica (antes/ahora) que permite que el saber sea enseñable sin folclorizarse.</p>
Etnoeducación e interculturalidad crítica	<p>a) Vínculo escuela–comunidad mediado por el trapiche.</p> <p>b) Participación activa y agencia estudiantil.</p> <p>c) Justicia epistémica (validación del saber local).</p> <p>d) Diálogo de saberes en la práctica escolar.</p> <p>e) Contextualización curricular</p>	<p>La dimensión etnoeducativa opera como puente articulador: el saber comunitario ingresa al aula como contenido válido, reorganiza roles (estudiantes investigan, mayores enseñan, escuela sistematiza) y se expresa en productos comunicables que sostienen la experiencia IAP.</p>

	del trabajo de aula.	
	f) Producción escolar situada y socialización.	
Aprendizaje significativo del inglés (situado)	a) Motivación hacia el inglés desde la cultura.	El inglés se resignifica: deja de ser contenido abstracto y se vuelve herramienta para narrar y explicar el territorio. La motivación se activa por el sentido cultural del aprendizaje; el vocabulario y la producción en inglés se sostienen en un referente real (trapiche) y se refuerzan con práctica formativa coherente con el mismo corpus cultural.
	b) Vocabulario contextualizado y glosarios bilingües.	
	c) Uso comunicativo situado (textos/presentaciones reales).	
	d) Sentido y utilidad del inglés para comunicar lo propio.	
	e) Anclaje a conocimientos previos (trapiche como mundo de referencia).	
	f) Consolidación formal en contexto (estructuras trabajadas en actividades de refuerzo).	

*Nota.* Elaboración propia a partir del proceso de codificación abierta del corpus del estudio (Charmaz, 2006).

En coherencia con el proceso de codificación abierta, los datos fueron segmentados y etiquetados a partir de unidades de significado recurrentes, permitiendo agrupar progresivamente hallazgos en subcategorías y categorías. Para operacionalizar este procedimiento, se elaboraron cuatro matrices de triangulación correspondientes a las categorías principales: identidad cultural

afrodescendiente, saberes ancestrales y prácticas del trapiche, etnoeducación e interculturalidad crítica y aprendizaje significativo del inglés (situado).

### ***Codificación Axial***

A partir de los resultados obtenidos en la codificación abierta, se desarrolló un proceso de codificación axial, orientado a reorganizar y articular las subcategorías emergentes, con el fin de construir explicaciones. En esta fase, el análisis se centró en identificar relaciones recurrentes entre condiciones, acciones e interacciones, así como en precisar de qué manera los significados expresados por los participantes se conectan con prácticas concretas, actores comunitarios y la práctica escolar desarrollada.

De este modo, la codificación axial permitió pasar del nivel descriptivo inicial (etiquetas analíticas) a un nivel relacional, en el que las categorías se comprenden como componentes interdependientes de un mismo proceso sociocultural y educativo.

Dentro de cada matriz se sintetizan subcategorías axiales y se contrastó evidencia procedente de diversas fuentes (entrevistas/testimonios, productos y materiales, observación/bitácoras y encuesta pre/post), con el propósito de fortalecer la validez interpretativa mediante convergencias y complementariedades. A continuación, se presenta la síntesis de cada categoría analizada.

### **Tabla 5**

*Matriz 1. Identidad cultural afrodescendiente (triangulación axial)*

	<b>Evidencia</b>	<b>Evidencia</b>	<b>Evidencia (Talleres /</b>	<b>Evidencia</b>	<b>Interpretación</b>
<b>Subcategoría axial</b>	<b>(Observación /</b>	<b>(Entrevistas /</b>	<b>materiales /</b>	<b>(Encuesta</b>	<b>emergente</b>
	<b>Bitácoras)</b>	<b>testimonios)</b>	<b>productos)</b>	<b>pre/post)</b>	<b>(analítica)</b>
Pertenencia	Durante los	“Este Trapiche	“El trapiche el	En la medición	identidad se

	<b>Evidencia</b>	<b>Evidencia</b>	<b>Evidencia (Talleres /</b>	<b>Evidencia</b>	<b>Interpretación</b>
<b>Subcategoría axial</b>	<b>(Observación /</b>	<b>(Entrevistas /</b>	<b>materiales /</b>	<b>(Encuesta</b>	<b>emergente</b>
	<b>Bitácoras)</b>	<b>testimonios)</b>	<b>productos)</b>	<b>pre/post)</b>	<b>(analítica)</b>
territorial y anclaje comunitario	recorridos y actividades se observaron referencias espontáneas a “nuestra vereda”, “nuestro trapiche” y reconocimiento del lugar como parte de la identidad cotidiana. Se registró tendencia a ubicar el trapiche como punto de referencia territorial.	está ubicado en la Vereda El Palmar... Este Trapiche se llama Comunitario La Palmereña” (Entrevista 1). “Este trapiche es de la comunidad... tiene una junta... son 27 asociados. Por eso es comunitario” (Entrevista 1).	Porvenir ubicado en la vereda La Toma...” (ELTRAP~3). “El trapiche ceiba está ubicado en la vereda Alto Palmar” (TRAPIC~1).	final predomina “De acuerdo/Muy de acuerdo” en ítems de identidad y sentido de pertenencia. Las respuestas neutrales son mínimas y no hay respuestas “en Desacuerdo”	configura como pertenencia al territorio y como reconocimiento del trapiche como institución comunitaria. La articulación “vereda-comunidad-trapiche” refuerza el “ser de aquí” y sostiene el anclaje territorial como componente identitario.
Organización comunitaria y esfuerzo colectivo	Se observaron acuerdos rápidos para distribuir tareas, cooperación entre familias y participación activa en decisiones logísticas. Se registró coordinación espontánea para roles de registro, entrevista	Se observaron “Cuando comenzó el trapiche, la gente aportó... uno colocaba una guada, otro colocaba una puntilla... hasta que lo hicieron” (Entrevista sin ruido).	“Fue creado por un grupo de socios de la comunidad” (Síntesis entrevistas 20:15). “This project shows us that when a community works together, good things are made for everyone” (SUGARMILLS...	En la medición final predomina “De acuerdo/Muy de acuerdo” en ítems de identidad y sentido de pertenencia. Las respuestas neutrales son	trapiche aparece como construcción colectiva y como forma de organización social (junta, asociados, aportes). La cooperación sostiene identidad comunitaria al convertir el trabajo y la gestión en

	<b>Evidencia</b>	<b>Evidencia</b>	<b>Evidencia (Talleres /</b>	<b>Evidencia</b>	<b>Interpretación</b>
<b>Subcategoría axial</b>	<b>(Observación /</b>	<b>(Entrevistas /</b>	<b>materiales /</b>	<b>(Encuesta</b>	<b>emergente</b>
	<b>Bitácoras)</b>	<b>testimonios)</b>	<b>productos)</b>	<b>pre/post)</b>	<b>(analítica)</b>
	y socialización.		conclusión).	mínimas y no hay respuestas “en Desacuerdo”	prácticas de pertenencia y corresponsabilidad.
Memoria e intergeneracionalidad (raíces y continuidad)	Se observó escucha atenta a adultos mayores, preguntas recurrentes sobre “cómo era antes” y relatos que activaron conversaciones familiares. Se registró un reconocimiento explícito del valor de los mayores como portadores de memoria.	“Nació con la iniciativa de mi papá, de mi tío... muchos que ya no están” (Síntesis de entrevistas 20:11). “Mi abuelo fue Anastacio... y por eso mi tío... y mi papá siguieron la misma tradición” (Síntesis entrevistas 20:8).	“La importancia de hablar con los adultos mayores... conocer y aprendes sobre nuestras raíces, nuestras culturas y de nuestra comunidad” (Trapiche Santa Lucía, conclusión). “Don Patrocinio and Julio Lucumi... legacy to their children and grandchildren” (SUGARMILLS... 16:6).	En la medición final predomina “De acuerdo/Muy de acuerdo” en ítems de identidad y sentido de pertenencia. Las respuestas neutrales son mínimas y no hay respuestas “en Desacuerdo”	identidad cultural se sostiene por la continuidad intergeneracional. El trapiche funciona como un dispositivo de memoria viva que conecta historias familiares, la herencia y la comunidad, reforzando un sentido de raíces culturales compartidas.
Bienestar socioeconómico y desarrollo local	S registraron menciones espontáneas a empleo, “economía del pueblo” y utilidad del trapiche para sostener familias. Se observó	“El trapiche... da trabajo... para que la gente incremente... su bienestar” (Entrevista sin ruido). “Se convirtió en	“Beneficia a la comunidad... producción, economía... puede generar empleo” (ELTRAP~4 / SUGARMILLS 16:1). “Economic and social	En la medición final predomina “De acuerdo/Muy de acuerdo” en ítems de identidad y sentido de	bienestar se construye como efecto social del trapiche: empleo, rentabilidad y sostenimiento familiar. Esta dimensión material refuerza la identidad

<b>Evidencia</b>	<b>Evidencia</b>	<b>Evidencia (Talleres /</b>	<b>Evidencia</b>	<b>Interpretación</b>	
<b>Subcategoría axial (Observación /</b>	<b>(Entrevistas /</b>	<b>materiales /</b>	<b>(Encuesta</b>	<b>emergente</b>	
<b>Bitácoras)</b>	<b>testimonios)</b>	<b>productos)</b>	<b>pre/post)</b>	<b>(analítica)</b>	
asociación directa trapiche-trabajo- bienestar.	la principal fuente de ingreso... es el 'pancoger' de la gente... mover de la economía campesina" (Síntesis entrevistas 20:14).	development... generating employment" (SUGARMILLS 16:9-16:10).	pertenencia. Las respuestas neutrales son mínimas y no hay respuestas "en Desacuerdo"	comunitaria al situar el trapiche como infraestructura clave del desarrollo local.	
Orgullo, valoración y preservación cultural	Se observaron expresiones de orgullo durante socializaciones, así como preocupación por "conservar la tradicición" y diferenciar lo propio.	"No lo puedo conservar y preservar hasta ahorita" (Síntesis entrevistas 20:11). "Ha venido beneficiando... impacto positivo" (ELTRAP~3, enfoco valorativo).	"Se adapta a nuevas tecnologías y métodos sin perder su esencia tradicional" (ELTRAP~3). "Now, we appreciate our traditions more and value farm work more" (SUGARMILLS 16:3).	En la evaluación inicial ya hay predominio alto en orgullo y preservación; en la final se reporta mejora en "ahora valoro más las tradiciones de mi comunidad".	tradición se revaloriza como patrimonio cultural que puede modernizarse sin perder su núcleo simbólico. El orgullo opera como un mecanismo de preservación activa: mantener, mejorar y transmitir lo propio como parte de la identidad afrodescendiente.

*Nota.* Elaboración propia a partir de la triangulación de evidencias del corpus del estudio durante la fase de codificación axial, integrando datos de observación, entrevistas o testimonios, productos pedagógicos y medición pre/post.

La matriz muestra una identidad construida menos como “discurso abstracto” y permite entrever anclajes territoriales e institucionales sólidos, ya que la pertenencia se activa cuando los participantes nombran la vereda, ubican el trapiche en el mapa comunitario y lo reconocen como “de la comunidad” (junta, asociados, reglas). Ese gesto de ubicación (vereda-trapiche-comunidad) opera como núcleo axial porque articula simultáneamente el territorio, la organización social y el sentido de pertenencia. Analíticamente, el trapiche aparece como un “lugar” (geográfico) y como una “institución” (organizativa), lo cual fortalece el “ser de aquí” desde una materialidad concreta.

El segundo hallazgo relevante es que la identidad se sostiene mediante dos mecanismos complementarios: memoria intergeneracional (raíces, continuidad, relato familiar) y bienestar socioeconómico (trabajo, ingresos, empleo). No se trata solo de “recordar” el pasado, pues, de acuerdo con los relatos, la memoria se legitima porque se conecta con la vida cotidiana y con la supervivencia comunitaria. Por eso, el orgullo o preservación no aparece sólo desde la nostalgia o lo que podría considerarse un “romanticismo cultural”, sino más bien como una preservación activa, buscando modernizar sin perder la esencia, mantener la tradición porque organiza la comunidad y sostiene el bienestar.

En términos generales, desde este entramado se puede sugerir que la identidad afrodescendiente en el estudio es práctica, relacional y situada, pues se construye en interacción (trabajo colectivo), en continuidad (mayores–jóvenes) y en funcionalidad social (desarrollo local).

**Tabla 6***Matriz 2. Saberes ancestrales y prácticas del trapiche (triangulación axial)*

<b>Subcategoría</b>	<b>Evidencia</b>	<b>Evidencia</b>	<b>Evidencia</b>	<b>Evidencia</b>	<b>Interpretación</b>
<b>axial</b>	<b>(Observación / Bitácoras)</b>	<b>(Entrevistas / testimonios)</b>	<b>(Talleres / materiales / productos)</b>	<b>(Encuesta pre/post)</b>	<b>emergente (analítica)</b>
Proceso técnico-productivo de la panela (saber práctico)	Se observó que estudiantes y comunidad describían el proceso por etapas, asociando acciones con herramientas y materiales. Se registró la secuenciación del proceso con lenguaje propio.)	“Corta la caña... llevarla al trapiche... se muele, se echa el guarapo, se descachaza...” (Síntesis entrevistas 20:13). “La caña es pasada por las masas extractoras... se agrega... caíllo/cadillo para descachazarlo” (Trapiche Santa Lucía 4:4).	“¿Cuál es el proceso de la caña?... molienda... clarificación... evaporación... moldes” (ELTRAP~1). “Cut the cane... dezcachaza... make honey... mix 15 minute... gavera...” (SUGARMILLS 16:13).	En la evaluación final predomina DA/MA en “el proyecto me ayudó a comprender mejor la importancia del trapiche”, lo cual respalda la apropiación del proceso como conocimiento significativo.	El conocimiento ancestral se expresa como secuencia técnica estable y socialmente compartida. La reiteración del proceso en fuentes diversas confirma su centralidad como saber situado que articula técnica, cultura y economía comunitaria.
Evolución tecnológica y cambios en la práctica (antes–ahora)	Se registró comparación recurrente “antes/ahora”, destacando mejoras en equipos, energía y empaque, sin	“Era más rudimentario que ahora” (Entrevista sin ruido). “Se pasó a la tecnología SINPA... hemos	“Antes... hojas de plátano... caballo... actualmente... mejores equipos... exportan”	La concentración de DA/MA en la final sugiere percepción positiva del trapiche como práctica vigente y valiosa. Se puede	Los saberes se transforman en diálogo con la modernización. La narrativa “evolución” muestra adaptación

	negar continuidad de prácticas tradicionales.	conseguido otros (hornos/molinos)” (Síntesis entrevistas 20:11; 20:14).	(ELTRAP~3). “El primer trapiche funcionaba con bestias y el segundo ha sido a motor” (Trapiche Santa Lucía 4:3).	vincular a reconocimiento de modernización sin pérdida de sentido cultural.	tecnológica y reorganización del trabajo, preservando elementos tradicionales (bagazo, técnicas, terminología), lo que configura continuidad dinámica del saber.
Prácticas comunitarias del trabajo (roles y empleo)	Se observó la distribución de tareas y reconocimiento de roles productivos. Se registró la comprensión de la producción como trabajo colectivo y fuente de empleo.	“Ahora... con dos, tres trabajadores... tallador... hornillero” (Síntesis entrevistas 20:13). “Ahora el trapiche les paga a personas para que hagan ese trabajo” (Síntesis entrevistas 20:15).	“En planta son 8 y en el campo 8...” (ELTRAP~3). “Between ten and twenty people work...” (SUGARMILLS 16:7).	La evaluación final refuerza el reconocimiento del trapiche como importante, con DA/MA. Esto se articula con la comprensión de la práctica como organización productiva con impacto social.	El saber del trapiche no es solo técnico: incluye organización social del trabajo. La división de roles y la generación de empleo reafirman el carácter comunitario del conocimiento productivo y su función estructurante en la vida local.
Terminología local y traducción cultural (puente hacia el inglés)	Se observó que el vocabulario local se utilizó como anclaje para aprender términos en inglés. Se	“Trapiche se dice sugar milch... bagazos... panela...” (Entrevista sin ruido 17:36).	Listados de materiales y términos: “batea, gavera, caíllo... cagüinga...” (TRAPIC~1;	En la evaluación final, DA/MA domina en ítems de aprendizaje del inglés y utilidad, lo cual es consistente	La terminología local opera como patrimonio lingüístico y como recurso didáctico. Su traducción al

	registraron momentos de “nombrar lo propio” y comparar significados.	“Combustibles se dice...” (Entrevista sin ruido 17:37).	SUGARMILLS 13:2). “La Gabela... la cagüinga... fondos...” (Trapiche Santa Lucía 4:7).	con el uso de vocabulario contextualizado y glosarios situados.	inglés no “reemplaza” lo propio, sino que lo posiciona como contenido enseñable, reforzando mediación cultural y aprendizaje situado.
Materiales, recursos y técnicas ancestrales	Se registró identificación de recursos (leña, bagazo, moldes, pailas) y su función. Se observó comparación entre materiales tradicionales y contemporáneos.	“La guarda... y el bagasa” (Entrevista sin ruido 17:33). “Molinos... cagüinga... fondos...” (Trapiche Santa Lucía 4:7).	“Los moldes... bateas... leña... rastrillos... doleta...” (ELTRAP~4). “Ponían un palo llamado el tonto... caballos...” (TRAPIC~1).	La valoración alta (DA/MA) sobre importancia del trapiche en la final puede leerse como reconocimiento de los recursos y técnicas como parte del saber comunitario y su continuidad.	Los recursos del trapiche conforman un repertorio técnico-cultural que da estabilidad a la práctica. La persistencia de instrumentos y combustibles tradicionales junto a mejoras tecnológicas evidencia un saber híbrido y acumulativo.

*Nota.* Elaboración propia a partir de la triangulación de evidencias del corpus del estudio durante la fase de codificación axial.

En este caso, de acuerdo con la triangulación, se evidencia que el “saber ancestral” funciona como saber-hacer secuenciado: el proceso productivo aparece reiterado por etapas (molienda, clarificación/descachazado, evaporación, moldeado), y coherente en general entre

generaciones y entre tipos de fuente (relatos, productos, descripciones). Axialmente, el trapiche se presenta como un sistema técnico-cultural completo, donde la práctica no es aislada: incluye herramientas, recursos, terminología local y criterios de calidad/tiempo, es decir, un repertorio coherente que la comunidad reconoce como propio.

El hallazgo más interesante desde el objeto de tu investigación es que los saberes no son “estáticos”, ya que aparece una narrativa consistente de continuidad dinámica (antes-ahora), donde la modernización tecnológica convive con persistencias culturales (bagazo, técnicas, términos, roles). Esa convivencia es clave porque permite que el saber ancestral sea enseñable sin congelarse en folclore. Además, el vocabulario local no se diluye al traducirse, sino que se convierte en contenido pedagógico (glosario situado), lo que prepara el terreno para que el aprendizaje situado (del inglés o de cualquier área a “enseñar”) emerja como extensión funcional del conocimiento comunitario.

### Tabla 7

*Matriz 3. Etnoeducación e interculturalidad crítica (triangulación axial)*

Subcategoría	Evidencia	Evidencia	Evidencia (Talleres	Evidencia	Interpretación
axial	(Observación / Bitácoras)	(Entrevistas / testimonios)	/ materiales / productos)	(Encuesta pre/post)	emergente (analítica)
<b>Vínculo escuela– comunidad mediado por el trapiche</b>	Se observó participación de actores comunitarios como fuente de conocimiento, y rol activo de estudiantes al	“Diseñar una propuesta etnoeducativa utilizando el trapiche como estrategia...” (Síntesis entrevistas 20:2–	Productos escolares: “Lenguaje y Comunicación – Inglés... dar a conocer la historia del Trapiche...” (Trapiche Santa Lucía, introducción).	En la evaluación final predomina DA/MA en “el proyecto me ayudó a comprender	El trapiche se consolida como recurso pedagógico y como puente relacional: integra saber comunitario al

	recoger información y socializarla en formatos escolares.	20:5). Relatos de fundadores y adultos mayores integrados como insumo de aprendizaje (Síntesis entrevistas 20:8, 20:11, 20:13).	“Disfrutamos... conocer y aprender más sobre el trapiche de nuestra comunidad” (TRAPIC~1, conclusión).	mejor la importancia del trapiche” y en “más conexión con adultos mayores”, lo que respalda el vínculo escuela– comunidad como experiencia formativa.	currículo y reposiciona a la comunidad como co-formadora, aprendizaje con sentido y reconocimiento de la memoria local.
<b>Participación activa y agencia estudiantil</b>	Se observó protagonismo estudiantil en entrevistas, elaboración de productos (glosarios, presentaciones, conclusiones) y socialización de aprendizajes, con roles distribuidos por equipos.	“Reconocer percepciones... diseñar e implementar estrategias pedagógicas...” (Síntesis entrevistas 20:3–20:5), que implican participación en diagnóstico y acción.	Producciones con conclusiones reflexivas: “nos damos cuenta de la importancia de esta tradición...” (ELTRAP~1, conclusión). Trabajos en inglés y socializaciones (SUGARMILLS... / Trapiche Santa Lucía).	Resultados finales concentrados en DA/MA sugieren apropiación positiva del proceso y percepción de aprendizaje significativo, coherente con participación activa (mínima neutralidad en	La participación se expresa como acción concreta (indagación, registro, producción). Esta agencia refuerza un enfoque de aprendizaje activo y situado, donde el conocimiento se construye haciendo y

				la final).	comunicando, no solo recibiendo información.
<b>Justicia epistémica (reconocimiento del saber local como válido)</b>	Se registró reconocimiento explícito de los adultos mayores como “quienes saben” y validación del vocabulario, técnicas y relatos como conocimiento legítimo.	Relatos de fundadores y portadores: “hemos venido trabajando casi de antaño... la remesa de la gente” (Síntesis entrevistas 20:14). “costumbres de trapiche... conservar y preservar” (Síntesis entrevistas 20:11).	Material escolar que sistematiza saberes (historia, proceso, recursos) y los traduce a formatos educativos (Trapiche Santa Lucía; ELTRAP~ y TRAPIC~; SUGARMILLS...).	La concentración en DA/MA en final (tradiciones, importancia del trapiche, conexión con mayores) es consistente con un aumento en valoración del saber comunitario como relevante para aprender.	El proyecto reposiciona el conocimiento local como contenido central, no periférico. La escuela se abre a la epistemología comunitaria al convertir técnicas, vocabulario e historia del trapiche en saber enseñable y evaluable.

*Nota.* Elaboración propia a partir de la triangulación de evidencias del corpus del estudio durante la fase de codificación axial para la categoría etnoeducación e interculturalidad crítica.

En este caso se puede ver que la dimensión etnoeducativa estructura cómo se conectan las otras. El vínculo escuela–comunidad se configura cuando la comunidad deja de ser “contexto” y pasa a ser fuente legítima de conocimiento, y cuando la escuela transforma esa fuente en actividad formativa (indagar, entrevistar, registrar, sistematizar, socializar). Los resultados

expuestos en esta triangulación sugieren que el trapiche puede funcionar como un recurso de mediación que reorganiza roles, donde los estudiantes investigan, los mayores enseñan, la escuela valida y sistematiza.

El segundo punto axial es la presencia de justicia epistémica como reconocimiento práctico. Los relatos, técnicas y términos se convierten en insumo escolar y, por tanto, en “conocimiento que cuenta”. Esto más allá de una declaración ideológica, se observa en el hecho de que el saber local se transforma en productos, conclusiones, materiales y narrativas académicas. La agencia estudiantil aparece como efecto directo en el que, al tener tareas reales (producción y socialización), los estudiantes asumen un papel activo, lo que refuerza la coherencia IAP del proceso.

## Tabla 2.

*Matriz 4. Aprendizaje significativo del inglés (situado)*

Subcategoría axial	Evidencia (Observación / Bitácoras)	Evidencia (Entrevistas / testimonios)	Evidencia (Talleres / materiales / productos)	Evidencia (Encuesta pre/post)	Interpretación emergente (analítica)
<b>Motivación hacia el inglés a partir de la cultura</b>	Se observó mayor disposición a participar en vocabulario cuando los términos se vinculaban al trapiche. Se registró entusiasmo al	“Aprendimos... vocabulario en inglés que aprendimos sobre... trapich...” (Entrevista 1 17:35).	Productos en inglés (SUGARMILLS...): introducciones, conclusiones y descripciones del trapiche como tema central de comunicación en L2.	En la final predomina DA/MA en “ahora me siento más motivado(a) para aprender inglés” y “el proyecto me ayudó a ver el inglés como una	La motivación aumenta cuando el inglés se conecta con identidad y territorio. El idioma deja de ser un contenido abstracto y se vuelve medio para hablar de lo propio, incrementando interés y participación.

	“aprender inglés con lo nuestro”.			herramienta útil”, con neutralidad mínima.	
<b>Vocabulario y glosario contextualizado (lenguaje del trapiche en inglés)</b>	Se observó uso de listas de vocabulario, repetición de términos y correcciones colaborativas. Se registró apropiación del glosario como herramienta de estudio.	“Trapiche se dice sugar mill... bagazos... panela...” (Entrevista sin ruido 17:36). “Combustibles se dice... caña... guarapo...” (Entrevista sin ruido 17:37).	Listados bilingües de herramientas/recursos (SUGARMILLS 13:2; TRAPIC~1) que articulan terminología local y vocabulario en inglés.	La tendencia final hacia DA/MA en “puedo usar el inglés para hablar sobre mi cultura y el trapiche” es coherente con el uso de vocabulario situado y traducción de términos culturalmente relevantes.	El vocabulario se aprende por anclaje a referentes concretos del territorio. La traducción cultural (nombrar “trapiche/panela/bagazo” en inglés) funciona como puente semántico que facilita retención y sentido.
<b>Uso comunicativo situado (hablar/escribir de cultura y trapiche)</b>	Se observó que los estudiantes usaron el inglés en presentaciones y textos para describir procesos e impactos del trapiche. Se	Enunciados orales en inglés sobre el tema del trapiche (Entrevista sin ruido 17:35), donde el aprendizaje se evidencia en la explicación pública de	Textos producidos en inglés: descripciones del trapiche, beneficios e historia (SUGARMILLS... 16:1, 16:9, 16:10, 16:12–16:13).	En la final predomina DA/MA en “puedo usar el inglés para hablar sobre mi cultura y el trapiche”, reforzando que hubo	El inglés se usa como herramienta de comunicación cultural. La producción escrita/oral muestra aprendizaje funcional: describir procesos, beneficios y herencia, posicionando el idioma como medio de representación de identidad.

	registró	vocabulario.		apropiación	
	intención			comunicativa	
	comunicativa			del idioma con	
	real, no solo			propósito	
	repetición.			cultural.	
<b>Sentido y utilidad del inglés (herramienta para proyectar lo propio)</b>	Se registraron reflexiones sobre “para qué sirve” aprender inglés, asociándolo a contar la historia del trapiche y mostrar la cultura a otros.	Relación explícita entre aprendizaje de inglés y vida cotidiana/cultura en la estructura del instrumento y en la evidencia oral de vocabulario situado (Entrevista 1 o 17:35–17:37).	Conclusiones de productos en inglés que conectan trapiche con comunidad y tradición (SUGARMILLS... 16:9–16:10).	Predominio DA/MA en la final en “el proyecto me ayudó a ver el inglés como una herramienta útil” y “puedo usar el inglés para hablar sobre mi cultura y el trapiche”.	El proyecto reconfigura el inglés como herramienta útil y culturalmente relevante. La utilidad no se limita a lo académico: se vincula con comunicación de identidad, patrimonio y prácticas comunitarias.

*Nota.* Elaboración propia a partir de la triangulación de evidencias del corpus del estudio durante la fase de codificación axial para la categoría aprendizaje significativo del inglés (situado).

Dentro de la práctica, el inglés emerge de manera coherente como herramienta comunicativa y no como contenido aislado. El rasgo axial más fuerte es la conversión del idioma en medio para hablar de lo propio: vocabulario, glosarios y textos en inglés aparecen anclados al proceso del trapiche, a su impacto comunitario y a su dimensión cultural. En esa lógica, la motivación se activa por la posibilidad de narrar, explicar y proyectar el trapiche y la cultura local mediante el inglés.

El segundo hallazgo axial es el rol del vocabulario contextualizado como mecanismo de aprendizaje traducir términos del trapiche (recursos, herramientas, procesos) permite retención y

















sentido porque el referente está disponible, es vivido y es significativo. Esto produce “uso comunicativo situado”: descripciones del proceso, conclusiones y presentaciones en inglés con intencionalidad real (no solo repetición).

Además, la categoría “sentido y utilidad” planteada permite evidenciar una reconfiguración del inglés donde este aparece como herramienta útil para proyección cultural y comunitaria.

Ahora bien, como complemento a la categorización axial, se incorporó el análisis de coocurrencia de códigos (Code Co-Occurrence), dado que este permite observar qué categorías tienden a aparecer juntas en los mismos segmentos y, por tanto, aporta evidencia sobre la articulación interna de los ejes analíticos construidos.

### Figura 1

#### *Análisis de Coocurrencia de códigos (Code Co-Occurrence)*

	 Aprendizaje Inglés  2	 Etnoeducación  7	 Identidad Cultural  55	 Saberes Ancestrales  51
 Aprendizaje Inglés  2		1	1	1
 Etnoeducación  7	1		5	5
 Identidad Cultural  55	1	5		32
 Saberes Ancestrales  51	1	5	32	

*Nota.* Elaboración propia a partir del análisis de coocurrencia de códigos realizado durante el proceso de codificación del corpus del estudio.

La matriz muestra una concentración del corpus en dos categorías principales: Identidad cultural (55 ocurrencias) y Saberes ancestrales (51). Esto puede indicar que el fenómeno estudiado se narra principalmente desde un doble registro: por un lado, el trapiche como referente de pertenencia, memoria y organización comunitaria, y por otro, el trapiche como repertorio de prácticas, técnicas, vocabulario y sentidos productivos. En contraste,

Etnoeducación (7) y Aprendizaje de inglés (2) aparecen con una presencia menor, sugiriendo que estas dimensiones no operan como el núcleo dominante del discurso, sino como ejes situados que emergen cuando el trapiche se moviliza explícitamente como recurso pedagógico o lingüístico.

Ahora bien, esta menor frecuencia no implica que sean dimensiones menos relevantes o secundarias. Más bien, el análisis puntual de las evidencias muestra que, cuando aparecen, lo hacen como una respuesta práctica e inmersa en el entramado identitario y en los saberes ancestrales: la educación (etnoeducativa e intercultural) y el aprendizaje del inglés cobran sentido en la medida en que se entrelazan con la vida comunitaria y con la práctica del trapiche, funcionando como un puente aplicable para comunicar, sistematizar y proyectar lo propio. Por ello, esta lectura no se sustenta únicamente en la cantidad de citas, sino en la forma específica en que dichas relaciones se expresan y se conectan en las tablas, en las interpretaciones emergentes y en el análisis de cada una de las matrices presentadas.

La coocurrencia más intensa se ubica entre Identidad cultural - Saberes ancestrales (32), lo que respalda directamente la lógica de las matrices axiales. En los instrumentos aplicados, la identidad no se presenta como una declaración abstracta, sino como una construcción anclada a prácticas concretas (molienda, hornilla, recursos, roles), a formas de transmisión (aprendizaje con mayores, continuidad familiar) y a la valoración de la tradición en términos comunitarios. Esta relación puede interpretarse como un nexo estructurante del modelo: la identidad se activa y se refuerza en la medida en que los saberes del trapiche son narrados, practicados y reconocidos como patrimonio vivo. A su vez, la coocurrencia moderada Etnoeducación - Identidad (5) y Etnoeducación - Saberes (5) sugiere que la dimensión pedagógica funciona como puente articulador, donde la escuela se conecta con la comunidad cuando reconoce el saber local como contenido legítimo y cuando transforma el trapiche en estrategia didáctica (diálogo de saberes,

participación, productos escolares). Finalmente, las coocurrencias mínimas de Aprendizaje de inglés con las demás categorías (1 con Identidad, 1 con Saberes y 1 con Etnoeducación, según la matriz) permiten sostener que el inglés se integra de manera puntual y funcional, principalmente en actividades concretas, tal como se planteó en la propuesta etnoeducativa, sin que ello afecte el cumplimiento de su función académica. Además, su presencia se ve favorecida por una motivación intrínseca hacia la actividad, evidenciable en las demás categorías evaluadas aquí, más que por constituir un tema narrativo recurrente a lo largo de todas las fuentes.

### ***Codificación Selectiva***

En esta fase se desarrolló la codificación selectiva, entendida como el proceso de integración mediante el cual los hallazgos construidos en la codificación abierta y axial se reorganizan en núcleos interpretativos de orden superior. En la teoría fundamentada constructivista, este nivel no consiste en “recapitular” lo ya dicho, sino en explicar cómo se articulan los fenómenos observados a partir de relaciones consistentes entre categorías, evidencias y patrones emergentes (Charmaz, 2006). En coherencia con la Investigación-Acción Participativa (IAP), esta integración se asume también como una lectura situada del proceso educativo, donde la producción de conocimiento se vincula con la experiencia colectiva, la acción pedagógica y la reflexión crítica sobre el contexto (Fals Borda, 1987; Freire, 2008).

Con base en lo anterior, las categorías trabajadas en los niveles previos (identidad cultural afrodescendiente, saberes ancestrales y prácticas del trapiche, etnoeducación e interculturalidad crítica y aprendizaje de inglés situado) se reintegran en tres categorías integradoras que condensan el modelo interpretativo final del estudio. Estas categorías integradoras se derivan de: (i) la densidad y convergencia de evidencias trianguladas (observación/bitácoras, entrevistas/testimonios, talleres/productos y medición pre/post), (ii) la recurrencia de relaciones

axiales entre ejes analíticos, y (iii) su capacidad explicativa para comprender tanto los mecanismos socioculturales (identidad, memoria, organización comunitaria) como los mecanismos pedagógicos (mediación escuela–comunidad, producción de materiales y aprendizaje situado).

A continuación, se presenta la síntesis de las categorías integradoras, incluyendo su función explicativa, los códigos eje que las componen, las evidencias clave del corpus y sus principales implicaciones para la enseñanza (con énfasis en la enseñanza del inglés desde un enfoque situado).

**Tabla 3**

*Síntesis de las categorías integradoras*

<b>Categoría integradora final</b>	<b>Qué integra (función explicativa)</b>	<b>Códigos eje (según codificación)</b>	<b>Ev evidencias clave (IDs)</b>	<b>Implicación para la enseñanza (incluye inglés)</b>
Afirmación identitaria situada	Integra la identidad como práctica activa y reflexiva (territorio–memoria–comunidad) anclada al trapiche como referente patrimonial y organizativo.	Identidad cultural: pertenencia territorial, memoria, orgullo cultural, autorreconocimiento, comunidad; Saberes ancestrales: tradición/saberes como soporte identitario.	4: 9, 2:5, 3:1	El aprendizaje gana sentido cuando se ancla a identidad y territorio. Opera como base motivacional transversal para participar y producir (incluida la producción en inglés).
Currículo vivo del saber-hacer ancestral	Integra el saber técnico-cultural del trapiche (proceso, roles, recursos, terminología, transmisión)	Saberes ancestrales: conocimiento técnico, transmisión, tradición oral, prácticas comunitarias; Identidad	16 :12, 5:4, 3:1	El trapiche se convierte en “mundo de referencia” que permite diseñar actividades con

	como contenido escolar enseñable y transferible.	cultural: comunidad como legitimación; Etnoeducación: vínculo escuela–comunidad cuando aparece explícito.		sentido. En inglés habilita glosarios, descripciones de procesos y narrativas contextualizadas.
Motivación hacia el aprendizaje situado y proyección cultural	Integra participación, disfrute y producción de materiales como mecanismo que activa motivación transversal por aprender; el inglés aparece como herramienta para comunicar y proyectar lo propio.	Etnoeducación: disfrute, colaboración, diálogo/vínculo; Identidad cultural: conexión, pertenencia; Aprendizaje de inglés: motivación, vocabulario, aprendizaje contextualizado; Saberes ancestrales: aprendizaje/transmisión como base de sentido.	5: 8, 17:35, 16:9	El inglés se resignifica como medio de comunicación cultural (no solo como asignatura). La motivación se explica por el sentido del aprendizaje y la posibilidad de narrar la cultura propia en L2.

Nota. Los identificadores ID (formato X:Y) corresponden a la trazabilidad de la codificación en ATLAS.ti: realizada y disponible en el Apéndice A. X indica el documento primario (Primary Document) y Y la cita/segmento (Quotation) dentro de dicha síntesis de la codificación realizada.

**Categoría integradora 1:** Afirmación identitaria situada (identidad activa y reflexiva): Los hallazgos indican que la identidad cultural afrodescendiente se configura en el estudio como una identidad situada y practicada, que se activa en relación con el territorio, la memoria y la organización comunitaria. En este marco, el trapiche funciona como un referente material y simbólico que permite anclar el reconocimiento identitario en experiencias concretas, bajo el trabajo comunitario, la cooperación, la continuidad intergeneracional y la valoración de la tradición como parte de la vida cotidiana y del bienestar local.

Esta afirmación identitaria se expresa cuando los estudiantes resaltan la importancia del diálogo con adultos mayores para conocer “nuestras raíces, nuestras culturas y nuestra

comunidad”, y cuando los productos de aula posicionan el trapiche como una práctica que integra tradición, cooperación y economía comunitaria. Asimismo, se reconoce su permanencia cultural al señalar que el trapiche puede adaptarse o modernizarse “sin perder su esencia tradicional”

**Categoría integradora 2:** Currículo vivo del saber-hacer ancestral (aprendizaje situado transferible): La evidencia muestra que los saberes asociados al trapiche constituyen un sistema técnico-cultural con coherencia interna que incluye procesos productivos secuenciados, roles y organización del trabajo, recursos e instrumentos, terminología local y mecanismos de transmisión intergeneracional. Esta estructura permite comprender el trapiche como un contenido enseñable que no se limita a “hablar de cultura”, sino que habilita aprendizajes a partir de prácticas reales, observables y socialmente compartidas.

En el corpus, esta categoría se confirma cuando los participantes describen el proceso del trapiche en términos procedimentales y comunicativos, incluso en producciones en inglés que reconstruyen etapas y acciones del proceso, o cuando se registra la continuidad histórica de la práctica (por ejemplo, referencias a fundación, cambios y permanencias a lo largo del tiempo). Del mismo modo, los productos escolares conectan el saber-hacer con su función comunitaria (producción, recursos y empleo), reforzando que el conocimiento no se presenta como folclor, sino como repertorio cultural con valor práctico y social.

**Categoría integradora 3:** Motivación hacia el aprendizaje situado y proyección cultural (puente para el inglés y otras áreas): Los hallazgos permiten identificar que la motivación hacia el aprendizaje se activa principalmente cuando el conocimiento se construye en experiencia, participación y producción, en coherencia con la IAP propuesta. En ese contexto, la motivación se puede explicar un efecto del sentido cultural del aprendizaje, donde aprender se vuelve

significativo cuando está vinculado a la identidad, al territorio y a prácticas comunitarias reconocidas como valiosas.

Esta categoría se evidencia en expresiones de disfrute y apropiación del proceso (“disfrutamos mucho... conocer y aprender más sobre el trapiche de nuestra comunidad”), y en el hecho de que el inglés aparece como herramienta para comunicar lo propio, por ejemplo, al mencionar el vocabulario aprendido en relación con el trapiche o al producir textos en inglés con contenido cultural y socioeconómico. De este modo, el inglés se resignifica como medio de proyección cultural: se aprende para nombrar, describir, explicar y compartir la cultura propia con otros, lo cual fortalece su carácter situado y su utilidad comunicativa. Aunque su frecuencia en el corpus pueda ser menor frente a identidad y saberes ancestrales, su aparición resulta altamente significativa porque se vincula directamente con momentos de implementación pedagógica y con productos observables del aprendizaje.

Estas tres categorías integradoras permiten comprender el fenómeno como un proceso articulado donde el trapiche activa una afirmación identitaria situada que organiza el sentido de la experiencia escolar; constituye un currículo vivo del saber-hacer ancestral que ofrece contenido enseñable, transferible y socialmente legitimado; y, mediante participación y producción, moviliza una motivación hacia el aprendizaje situado y la proyección cultural, donde el inglés se consolida como herramienta para comunicar lo propio.

### **Resultados del objetivo 1. Percepciones sobre Identidad Cultural Afrodescendiente y Aprendizaje del Inglés**

Este apartado sintetiza los resultados del Objetivo Específico 1, centrado en comprender las percepciones de los estudiantes sobre su identidad cultural afrodescendiente y el aprendizaje del inglés. Los hallazgos se derivan del proceso analítico construido con teoría fundamentada en

las fases previas, y se sostienen en una triangulación de fuentes y técnicas: entrevistas semiestructuradas y testimonios, observación y bitácoras, talleres y productos elaborados por los estudiantes, y un instrumento mixto (escala Likert y preguntas abiertas) aplicado en dos momentos (pre y post).

En coherencia con el enfoque cualitativo e IAP del estudio, las percepciones se interpretan aquí como construcciones situadas que emergen en la interacción entre territorio, memoria, organización comunitaria y experiencia escolar.

### ***Percepciones sobre Identidad Cultural Afrodescendiente: Territorio, Memoria, Organización y Bienestar***

De acuerdo con el análisis realizado, se evidencia que la identidad cultural afrodescendiente se percibe, principalmente, como una experiencia territorial y comunitaria que puede ser articulada al trapiche como referente de pertenencia, memoria y organización social. En este marco, el trapiche no se nombra únicamente por su función productiva; en las voces de participantes y en los productos escolares, aparece como un espacio de socialización, continuidad familiar e histórica, y construcción colectiva de bienestar, lo cual permite comprenderlo como un símbolo cultural vivo y un componente estructurante del imaginario local.

En primer lugar, se identifica una percepción de memoria y continuidad intergeneracional donde la “tradicición” se enuncia como herencia viva y no como una costumbre aislada. M.G. Carabalí participante en el proyecto, por ejemplo, expresó: “Mi abuelo fue A. Carvajal y ellos traían esa tradición desde muchos años atrás”. En este testimonio, el término tradición opera como marcador de continuidad: vincula el presente con los antepasados y legitima el trapiche como parte del patrimonio vivido. Esta lectura coincide con otras narraciones donde se recuperan los orígenes y transformaciones de trapiches específicos y se destacan condiciones de trabajo de

épocas anteriores: “El trapiche era algo pequeño, porque apenas lo manejábamos dos familias [...] era con bestias, no teníamos muchos recursos ni tecnología” (M. G. Carabalí).

En segundo lugar, la identidad se percibe como una construcción vinculada a la organización comunitaria y al esfuerzo colectivo. Las entrevistas describen al trapiche como institución comunitaria (“tiene junta”, “asociados”) y como proyecto construido mediante aportes compartidos, mostrando que la pertenencia se expresa también como corresponsabilidad y cooperación. Este componente aparece de forma explícita en testimonios como: “Fue creado por un grupo de socios de la comunidad...” (M. Mina Gómez) y se refuerza en productos escolares y socializaciones donde se asocia comunidad, trabajo colaborativo y beneficio colectivo.

En tercer lugar, emerge con fuerza la dimensión de bienestar socioeconómico, subsistencia y dignidad comunitaria. En contraste con la mirada centrada en herencia y memoria, otros relatos desplazan el énfasis hacia el presente y destacan el trapiche como eje de sustento y organización comunitaria. R. E. Balanta, por su parte, lo define como “principal fuente de ingreso” y como base de organización social, indicando que en torno al trapiche “se organizan los niños, los adultos, muchas mujeres”. Desde esta perspectiva, el trapiche adquiere un simbolismo anclado a la subsistencia: se convierte en un signo de autonomía, seguridad y capacidad de “salir adelante” desde la propia comunidad. En este sentido, las voces recogidas, identidad y tradición no operan como categorías abstractas, sino como sentidos que se materializan en prácticas de producción, intercambio y sostenimiento de la vida cotidiana.

Finalmente, la percepción identitaria incluye una tensión productiva entre preservación y transformación, donde la tecnología emerge como código relevante sin implicar ruptura cultural. E. Popo, señaló: “Ahora ya los hornos son eficientes... no se traen con leña sino con el bagazo...”

y los molinos tienen una buena extracción”. Como se observa, de acuerdo testimonio el trapiche se percibe como una práctica capaz de modernizarse sin perder su vínculo con la tradición, reforzando la idea de continuidad dinámica (antes/ahora) y preservación activa.

Ante esto, se puede decir que todas estas percepciones sobre identidad cultural afrodescendiente se organizan alrededor de cuatro ejes articulados: memoria intergeneracional, pertenencia y organización comunitaria, bienestar socioeconómico y dignidad, y preservación con transformación tecnológica. Estos ejes consolidan al trapiche como referente cultural vivo y como base de sentido que pueden ser empleadas en la experiencia escolar y que enmarcan la pertinencia de integrar el saber local en el currículo.

### ***Percepciones sobre el Aprendizaje del Inglés: de Contenido Abstracto a Herramienta de Expresión Cultural***

En relación con el aprendizaje del inglés, los hallazgos muestran una resignificación donde el idioma tiende a percibirse como más relevante y motivador cuando se vincula con referentes culturalmente significativos del territorio. En este sentido, el inglés emerge menos como un contenido escolar descontextualizado y más como una herramienta para describir, narrar y comunicar lo propio, particularmente cuando el aprendizaje se articula a prácticas comunitarias y a productos elaborados por los estudiantes.

El instrumento mixto aplicado permitió capturar esta transformación. La escala Likert evidenció una autopercepción identitaria inicial alta que se consolida tras el proyecto, y mostró un cambio relevante en la percepción del inglés: de ser interpretado como contenido abstracto, a ser reconocido como recurso para expresar cultura y patrimonio. En particular, se destaca el ítem 18, donde 18 estudiantes afirmaron que podían usar el inglés para hablar de su cultura.

A su vez, en las preguntas abiertas los estudiantes reportaron apropiación de vocabulario

temático y valoraron la posibilidad de “contar su patrimonio en otros idiomas”.

En las evidencias cualitativas, la motivación hacia el inglés se asocia al aprendizaje “con lo nuestro”. Se registran expresiones directas sobre el vocabulario aprendido en el marco de la experiencia del trapiche (“Aprendimos vocabulario en inglés...”).

De manera consistente con la codificación selectiva, esta resignificación del inglés se comprende mejor cuando se articula con tres categorías integradoras. Por un lado, una afirmación identitaria situada, que ancla el aprendizaje en territorio, memoria y orgullo cultural, haciendo que hablar en una segunda lengua se vuelva una extensión de “decirse” como comunidad. En segundo término, un currículo vivo del saber-hacer ancestral, donde el trapiche opera como mundo de referencia que legitima contenidos enseñables (léxico técnico, secuencias de proceso, roles, recursos) y transforma el inglés en lenguaje para describir prácticas reales. Finalmente, la motivación hacia el aprendizaje situado y la proyección cultural, en la que la producción de materiales y la socialización de lo propio convierten el idioma en herramienta de comunicación cultural y no solo en asignatura. En conjunto, estas relaciones explicativas sostienen la premisa de que el inglés cobra sentido, utilidad y deseo de aprenderse cuando se integra a prácticas comunitarias significativas y a la posibilidad de proyectar el patrimonio local hacia otros interlocutores.

En consecuencia, el trapiche se consolida como un recurso etnoeducativo que dota de sentido el aprendizaje de una lengua extranjera, porque articula léxico técnico (por ejemplo, mill, oven, panela), narrativas históricas del territorio y prácticas comunitarias. Esta integración favorece un aprendizaje situado y útil, incrementa la motivación y fortalece la percepción del inglés como una herramienta para comunicar y proyectar el patrimonio cultural.

Bajo esto, el trapiche se configura, en las voces y evidencias recogidas, como un

referente identitario que integra territorio, memoria intergeneracional, organización comunitaria y bienestar, a la vez que evidencia una preservación dinámica de la tradición abierta a transformaciones tecnológicas sin ruptura del sentido cultural. En este marco, el inglés deja de percibirse como un contenido escolar abstracto y se comprende como un recurso comunicativo para nombrar, narrar y proyectar lo propio, lo que fortalece la motivación, el uso situado y la apropiación de vocabulario contextualizado.

### **Resultados del objetivo 2. Diseño de una estrategia que integre el trapiche como recurso para favorecer el aprendizaje del inglés**

Este apartado presenta los resultados del Objetivo Específico 2, orientado a diseñar una estrategia etnoeducativa que integre el trapiche como recurso pedagógico para favorecer el aprendizaje del inglés en estudiantes de décimo grado de la Institución Etnoeducativa El Palmar. La estrategia etnoeducativa se concibió como una secuencia articulada de actividades de indagación, sistematización, traducción, socialización y evaluación formativa, en la que los estudiantes asumieron un rol activo como investigadores de su propio contexto, productores de conocimiento y comunicadores de su patrimonio cultural en lengua extranjera (Freire, 2008; Fals Borda, 1987).

De manera específica, la estrategia se estructuró en cuatro componentes interdependientes: (i) indagación comunitaria sobre trapiches y memoria familiar, (ii) traducción y elaboración de productos comunicativos en inglés, (iii) socialización y construcción colaborativa de una síntesis comparativa, y (iv) refuerzo y evaluación formativa mediante un recurso digital gamificado centrado en el uso gramatical de la voz pasiva.

#### ***Fundamentación Pedagógica y Criterios de Diseño de la Estrategia***

El diseño de la estrategia etnoeducativa partió de un principio central: el aprendizaje del

inglés adquiere mayor sentido y motivación cuando se vincula con conocimientos previos relevantes y experiencias culturalmente significativas para el estudiante. En términos de aprendizaje significativo, el proceso se potencia cuando el nuevo conocimiento (léxico, estructuras gramaticales y recursos comunicativos en inglés) se ancla en conceptos y experiencias cercanos al aprendiz, en lugar de presentarse como contenido abstracto y descontextualizado (Ausubel, 1983). En este estudio, dicho anclaje se operacionalizó mediante el trapiche como “mundo de referencia” (territorio, memoria, organización comunitaria, roles de trabajo y prácticas culturales).

Asimismo, la estrategia etnoeducativa se orientó por criterios de etnoeducación e interculturalidad crítica, al reconocer el saber comunitario como una fuente válida de conocimiento y al integrarlo de manera intencionada en el proceso educativo, la escuela va más allá de la simple presencia folclórica. En este enfoque, la institución fomenta un diálogo de saberes en el que las voces de los mayores, la memoria familiar y las prácticas culturales se consideran insumos legítimos para el aprendizaje escolar, promoviendo relaciones más horizontales entre el conocimiento escolar y el comunitario (Walsh, 2009; De Sousa Santos, 2009).

Finalmente, la estructura de la estrategia etnoeducativa es coherente con el enfoque IAP en la medida en que promueve ciclos de acción-reflexión-acción. Los estudiantes investigan en la comunidad, sistematizan la información, la transforman en productos comunicativos, socializan los hallazgos, comparan y construyen síntesis colectivas, y, finalmente, ejercitan y evalúan el aprendizaje lingüístico con base en el propio corpus cultural construido por ellos. Esta secuencia favorece la agencia estudiantil, el aprendizaje activo y la producción auténtica, rasgos consistentes con pedagogías participativas (Freire, 2008; Fals Borda, 1987).

Así, de manera general, se plantean como criterios operativos que orientaron el diseño los siguientes:

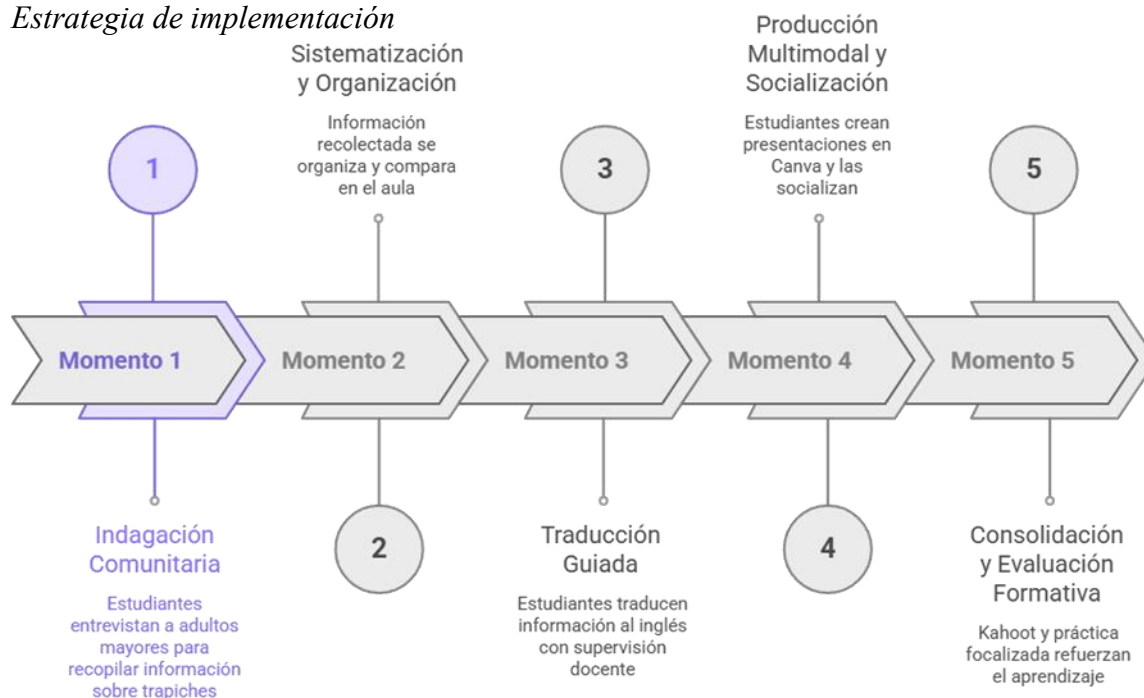
- Pertinencia cultural: el contenido se construye a partir de prácticas y de la memoria local (trapiches del territorio y fundadores familiares).
- Autenticidad comunicativa: el inglés se utiliza para comunicar información real (no frases sueltas sin contexto).
- Producción y socialización: el aprendizaje culmina en productos compartibles (presentaciones, cuadro comparativo, materiales digitales).
- Colaboración y construcción colectiva: la información se consolida en síntesis grupales (cuadro comparativo conjunto).
- Evaluación formativa y refuerzo gramatical: se retroalimenta el uso del inglés con actividades de práctica centradas en necesidades identificadas (voz pasiva).

### ***Estructura General de la Estrategia***

La estrategia etnoeducativa se implementó como una secuencia de actividades integradas que abarca desde la indagación comunitaria hasta la producción comunicativa y la consolidación lingüística. En coherencia con el enfoque IAP, el proceso posicionó a los estudiantes como coinvestigadores de su territorio y a los portadores de saber (abuelos y adultos mayores) como fuentes legítimas de conocimiento, articulando la recuperación de la memoria local con actividades escolares de sistematización, traducción, socialización y práctica del inglés (Fals Borda, 1987; Freire, 2008).

La implementación se desarrolló durante aproximadamente un mes, en ocho (8) clases de dos (2) horas cada una, y se centró en la documentación de seis (6) trapiches del entorno.

En términos metodológicos, la secuencia se organizó en cinco momentos:

**Figura 3***Estrategia de implementación*

*Nota.* Elaboración propia

***Momento 1. Indagación comunitaria (investigación escolar con portadores de saber)***

Los estudiantes realizaron entrevistas a sus abuelos y a adultos mayores vinculados a los trapiches de la zona, orientadas a recuperar información sobre: número de trapiches identificados, fundadores, año de creación, ubicación (vereda), funcionamiento general, roles laborales, transformaciones y relevancia comunitaria. Esta fase se alinea con la IAP al situar a la comunidad como fuente legítima de conocimiento y a los estudiantes como coinvestigadores (Fals Borda, 1987; Freire, 2008). Asimismo, se articula con el enfoque de los fondos de conocimiento, al convertir saberes familiares y comunitarios en contenido escolar (Moll et al., 1992).

**Figura 4**

*Indagación comunitaria con portadores de saber*



*Nota.* Fotografía tomada durante las entrevistas realizadas por los estudiantes a adultos mayores vinculados a los trapiches de la zona.

Como productos, se incluyen la síntesis de cada entrevista y los registros por trapiche, con datos básicos y relatos significativos.

***Momento 2. Sistematización y organización comparativa de la información (en español)***

La información recolectada se organizó en el aula mediante un ejercicio de sistematización colectiva, con énfasis en la comparación y la síntesis: identificación de rasgos comunes y diferenciales entre trapiches (fundación, año, vereda, roles, cambios tecnológicos, etc.).

**Figura 5**

*Sistematización y organización comparativa de la información en español*



Nota. Fotografía tomada durante el proceso de sistematización y organización de la información en español realizado por los estudiantes en el marco de la intervención pedagógica

Esta fase funcionó como puente entre el dato comunitario y su estructuración para uso escolar, permitiendo ordenar el contenido antes de pasar a la mediación lingüística. En términos analíticos, esta organización favoreció la construcción de categorías ordenadoras a partir de unidades de significado relevantes para el propósito formativo (Charmaz, 2006).

Como productos de esta fase, se presentan cuadros consolidados de base (en español) con los seis trapiches y sus atributos clave.

### ***Momento 3. Traducción guiada al inglés (mediación lingüística con andamiaje)***

Con la información ya organizada, los estudiantes realizaron la traducción al inglés bajo la supervisión docente. Esta traducción planteó como ejercicio de mediación, al permitir nombrar lo propio en una lengua extranjera para hacerlo comunicable en otros marcos, manteniendo el

contenido cultural como núcleo del mensaje. En este momento, el acompañamiento docente operó como andamiaje mediante la selección de vocabulario clave, el modelamiento de estructuras y la retroalimentación formativa (Vygotsky, 1978; Bruner, 1978).

En esta fase se enfatizó el uso funcional de estructuras gramaticales pertinentes al contenido, especialmente la voz pasiva para describir procesos y hechos históricos vinculados al trapiche (por ejemplo, was founded, is located, is produced, is made). Esta decisión es coherente con un enfoque por tareas, en el que la forma gramatical se trabaja al servicio de un propósito comunicativo situado (Nunan, 2004).

Como productos para este momento se presentan, en general:

- Glosario temático (términos del trapiche y equivalentes en inglés),
- Oraciones modelo (pasiva en pasado/presente según corresponda),
- Borradores de descripciones por trapiche (revisados formativamente).

#### ***Momento 4. Producción multimodal y socialización (Canva)***

Posteriormente, los estudiantes elaboraron presentaciones con la herramienta Canva para plasmar la información recolectada y traducida, incorporando texto, imágenes y una organización visual.

Este componente se sustenta en la alfabetización multimodal, dado que la producción de significado en entornos escolares contemporáneos implica articular diversos modos (texto, imagen, diseño y oralidad), lo cual fortalece la comprensión y la comunicación (Kress, 2010). En términos de aprendizaje de la lengua, la presentación constituyó un producto comunicativo auténtico: los estudiantes utilizaron el inglés para comunicar información real sobre su territorio.

Luego de las socializaciones, se elaboró un cuadro colaborativo y comparativo con los

datos de los seis trapiches, consolidado en inglés. Este ejercicio reforzó el aprendizaje situado al exigir precisión léxica, coherencia sintáctica básica, síntesis comparativa y trabajo colaborativo como práctica de aprendizaje (Vygotsky, 1978).

Como productos para este momento se presentan, en general:

- Presentaciones en Canva por trapiche.
- Socialización oral.
- Matriz comparativa final consolidada en inglés.

**Figura 6**

*Cuadro comparativo en inglés de los seis trapiches del territorio*

Date: March 21st, 2025  
English Class

Information collected by 10th grade students in 2025

### SUGARMILLS IN MY REGION

NAME	Before: Don Patrocinio Now: El Trébol	BrissPanela	La Palmareña	Porvenir	Trapiche Santa Lucia	Before: Los Idrobo Now: Ceiba
VILLAGE	Ardovelas	La Toma	El Palmar	La Toma	Santa Lucia	Alto Palmar
FOUNDATION YEAR	1940 - Don Patrocinio sugarmill 2000- El Trébol sugarmill	2001	1998	1998	1987	1945- Los Idrobo 2005- Ceiba Sugarmill
FOUNDERS	Patrocinio Carabali and Julio Carabali	Natanael Viafara, Isaac Viafara and Rodrigo Restrepo.	Miriam Mina Gómez, Roosevelt Balanta and other partners.	Eleazar Popo, Jesús Caracas and Wilson Díaz	Roso Ebel Balanta Carabali, José Nilson Bonquero, Juan Paulino Carabali, Daniel Camacho, Omar Balanta among others.	1945- Julio Idrobo 2005- Rafael Idrobo
NUMBER OF WORKERS	Around 15 people	10 people	8 people	18 people	12 people	5 people
MATERIALS OR TOOLS	Horse, gavetas, sherdders and pans.	horse, wheel and wood tools	Tables, wood, rastrillos and doleta	fuel, wood, bagasse	Gabelas, horse, shredder mill, caquíngas: spoons, fondos: pans	Batea, gavera, callo, leña, bagazo, susunga, pasador, espátula, caquínga, azafate.
PRODUCTION RATE	Every 4 months	Twice a week	4 times a week	3 or 4 times a week	Every 20 days	Every month



*Nota.* Producto elaborado colaborativamente por los estudiantes a partir de la información recolectada en entrevistas comunitarias, sistematizada y traducida al inglés como parte del proceso de aprendizaje situado desarrollado durante la intervención pedagógica.

### ***Momento 5. Consolidación y evaluación formativa (Kahoot y práctica focalizada)***

Para reforzar contenidos lingüísticos, particularmente la voz pasiva y estructuras asociadas, se implementó un recurso digital tipo ¡Kahoot! con ítems contruidos a partir de la información real recolectada sobre los trapiches.

Su uso se justifica como evaluación formativa, en tanto que actividades breves con retroalimentación inmediata permiten ajustar el aprendizaje y abordar dificultades recurrentes (Black & Wiliam, 1998). Adicionalmente, el componente lúdico puede incrementar la participación cuando se articula con objetivos de aprendizaje claros y con el contenido trabajado (Deterding et al., 2011).

En esta etapa, la gramática se trabajó como “forma en contexto”, ya que los estudiantes completaban estructuras en voz pasiva basadas en imágenes e ideas del trapiche, evitando ejercicios descontextualizados y reforzando el principio de aprendizaje significativo (Ausubel, 1983).

Como productos para este momento se presentan resultados del cuestionario y evidencias de desempeño (capturas, registro de respuestas u observaciones de clase).

### **Figura 7**

*Consolidación del aprendizaje y evaluación formativa mediante Kahoot*



*Nota.* Actividad de evaluación formativa realizada durante el momento final de la intervención pedagógica, orientada a reforzar estructuras del inglés, especialmente el uso de la voz pasiva, utilizando como contenido las descripciones e información sobre los trapiches estudiados

### ***Implementación: Organización, Secuencia y Roles Pedagógicos***

La implementación se desarrolló como una secuencia articulada de indagación, traducción, socialización, síntesis y refuerzo, manteniendo un hilo conductor: el trapiche como referente cultural y contenido comunicable en inglés. Aunque la recolección de datos partió de la actividad individual o familiar (entrevista a abuelos), la socialización y la construcción de síntesis se realizaron de manera colectiva, lo cual favoreció el reconocimiento de la diversidad de trapiches en el territorio y la construcción de un conocimiento compartido que varios estudiantes no poseían al inicio del proceso.

La secuencia general de la implementación fue la siguiente:

1. Indagación familiar/comunitaria y recolección de información sobre trapiches.
2. Organización y sistematización de datos (selección de variables clave).
3. Traducción y revisión al inglés con acompañamiento docente (vocabulario y

coherencia).

4. Elaboración de presentaciones en Canva y socialización colectiva.
5. Construcción de cuadro comparativo colaborativo en inglés.
6. Refuerzo y evaluación formativa con Kahoot centrado en voz pasiva, usando el mismo corpus cultural.

En cuanto al rol docente, se orientó a la mediación pedagógica del proceso, desde acompañar la selección de información relevante, orientar la traducción al inglés con criterios de claridad y corrección, promover el uso comunicativo del idioma durante la socialización y diseñar instancias de refuerzo gramatical coherentes con el contenido cultural trabajado.

Ahora bien, los estudiantes actuaron como investigadores del contexto, recolectores de memoria comunitaria, sistematizadores de información, traductores guiados y comunicadores de sus hallazgos mediante productos digitales y presentaciones.

### **Resultados del objetivo 3. Análisis de los efectos y aporte de la implementación de la estrategia diseñada**

Esta sección presenta los resultados del Objetivo Específico 3, orientado a valorar el aporte de la estrategia etnoeducativa mediada por el trapiche en dos dimensiones articuladas: (i) el fortalecimiento de la identidad cultural afrodescendiente y (ii) el aprendizaje significativo del inglés situado. La valoración se sustenta en la lógica de triangulación empleada en el análisis desde una teoría fundamentada. Este procedimiento permite fundamentar el aporte no solo desde “lo que se dice”, sino también desde “lo que se hace y produce” durante la intervención, fortaleciendo la validez interpretativa del capítulo (Charmaz, 2006; Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

En coherencia con el enfoque IAP, la valoración del aporte no se entiende como una

evaluación externa desligada del proceso, sino como una lectura situada de los cambios y aprendizajes que emergen de la secuencia acción–reflexión–producción, donde estudiantes y comunidad se configuran como actores de conocimiento y no como receptores pasivos (Fals Borda, 1987; Freire, 2008).

Con base en esto, los resultados que se presentan organizados en tres niveles complementarios: (a) aportes identitarios, (b) aportes lingüístico-comunicativos en inglés y (c) aportes transversales vinculados a la motivación hacia el aprendizaje situado, la agencia estudiantil y la transferibilidad curricular, tal como lo sugiere la codificación realizada del modelo interpretativo del estudio (Charmaz, 2006).

Ahora bien, como criterios de valoración y evidencias consideradas, la valoración del aporte de la estrategia etnoeducativa se realizó con base en cuatro criterios operativos (derivados del diseño y de los hallazgos axiales), que permiten conectar resultados con evidencias observables:

1. Pertinencia cultural e identitaria del aprendizaje. Se valora si la estrategia etnoeducativa activó pertenencia, memoria, valoración del saber local y reconocimiento comunitario del trapiche como patrimonio vivo (Walsh, 2009; De Sousa Santos, 2009).

2. Conversión del saber comunitario en contenido escolar enseñable. Se valora si el trapiche funcionó como “mundo de referencia” para organizar información y convertirla en productos comparativos, presentaciones y textos que puedan ser retomados curricularmente (Moll et al., 1992; Lave & Wenger, 1991).

3. Aprendizaje del inglés con sentido y uso comunicativo situado. Se valora si el inglés se empleó como medio para describir, explicar y socializar información real del territorio (glosarios, descripciones de procesos, presentaciones), y si el aprendizaje lingüístico se ancló a

conocimientos previos (Ausubel, 1983; Nunan, 2004).

4. Motivación hacia el aprendizaje situado y participación. Se valora si la estrategia etnoeducativa generó disfrute, agencia y disposición a aprender, especialmente cuando el aprendizaje se conecta con identidad y producción auténtica (Freire, 2008; Vygotsky, 1978).

#### Aporte al Fortalecimiento Identitario: Identidad Situada, Memoria y Reconocimiento Comunitario

Los hallazgos evidencian que la estrategia etnoeducativa aportó al fortalecimiento identitario al activar una identidad cultural situada. El trapiche no aparece solo como recurso productivo, sino también como punto de anclaje territorial e institucional (“vereda–comunidad–trapiche”), asociado a la organización social, la continuidad familiar y la intergeneracionalidad. Este resultado es consistente con la codificación axial, donde la pertenencia territorial y el reconocimiento comunitario emergen recurrentemente como mecanismos que sostienen el “ser de aquí”, reforzados por testimonios de fundación y de cooperación comunitaria.

En el plano cualitativo, la presencia de memoria y diálogo intergeneracional se expresa en la recuperación de relatos fundacionales y en la valoración explícita del diálogo con adultos mayores como fuente de aprendizaje sobre “raíces”, “cultura” y la comunidad. Abordando el plano de productos generados, este aporte se materializa en la sistematización de historias de trapiches y sus transformaciones (antes–ahora), lo que convierte la memoria en contenido comunicable y compartible, fortaleciendo la preservación activa del patrimonio.

Vale mencionar también las mediciones realizadas a partir de la escala Likert, la tendencia general reportada (predominio de respuestas favorables en ítems de pertenencia, valoración de tradiciones y conexión con adultos mayores) refuerza que la estrategia etnoeducativa consolidó una lectura positiva del trapiche como referente cultural vivo. Esta

convergencia sugiere que el fortalecimiento identitario se articula a prácticas concretas (investigar, registrar, narrar, comparar, socializar) que reubican el saber comunitario en el centro de la experiencia escolar (Walsh, 2009; De Sousa Santos, 2009).

Un aporte adicional relevante es la integración de la dimensión socioeconómica al relato identitario. Las evidencias señalan que el trapiche se entiende como infraestructura de bienestar y desarrollo locales (empleo, subsistencia, economía comunitaria), lo cual fortalece la identidad al conectarla con condiciones materiales de vida y dignidad. Esto es importante porque evita una representación “folclorizante” del patrimonio: la tradición también se valora por su función social actual. La identidad, por tanto, se consolida como una configuración práctica y relacional: se sostiene en la cooperación, la continuidad y la funcionalidad comunitaria, y ello crea un marco de sentido que vuelve más pertinente el aprendizaje escolar situado.

***Aporte al Aprendizaje Significativo del Inglés: del Contenido Abstracto a Herramienta Comunicativa Cultural***

En el componente lingüístico, el principal aporte de la estrategia etnoeducativa consiste en reconfigurar el inglés como un medio de comunicación con sentido cultural, más que como un contenido escolar aislado. Esto se evidencia en tres niveles: en el anclaje a conocimientos previos, la producción comunicativa auténtica, y el sentido de utilidad cultural.

Primero, el aprendizaje presenta anclaje a conocimientos previos al trabajar el inglés sobre un referente conocido o apropiable bajo el trapiche y sus elementos (procesos, roles, herramientas, historia). En términos de aprendizaje significativo, el nuevo conocimiento lingüístico se integra con estructuras cognitivas existentes cuando el contenido resulta relevante para el estudiante (Ausubel, 1983). La estrategia operacionaliza esto mediante glosarios situados y la traducción guiada de términos del trapiche: el vocabulario no se aprende como lista

arbitraria, sino como léxico con un referente concreto. La codificación axial muestra que la traducción cultural del vocabulario no reemplaza lo propio, sino que lo posiciona como contenido enseñable: “nombrar lo propio en inglés” se convierte en una acción pedagógica que refuerza la comprensión y la retención.

Segundo, el aporte se materializa en la producción comunicativa auténtica mediante el uso comunicativo situado, ya que los estudiantes producen textos, presentaciones y una matriz comparativa en inglés para describir trapiches reales del territorio (ubicación, fundación, proceso, impacto). Esta producción cumple con el criterio de autenticidad comunicativa. En esta, el idioma se usa para comunicar información real (no frases descontextualizadas), lo que se alinea con enfoques por tareas/proyectos en los que el lenguaje se aprende en función de un producto significativo (Nunan, 2004; Thomas, 2000). La socialización oral y multimodal (Canva) refuerza, además, la dimensión comunicativa, ya que el idioma inglés vuelve a integrarse en el contexto curricular como herramienta de narración del patrimonio y como forma de representación cultural en un formato compatible.

Tercero, se observa un aporte claro en el sentido de utilidad cultural contextual del inglés. El idioma se percibe como una herramienta para describir, narrar y proyectar la cultura local. Este punto es crítico porque conecta con los hallazgos selectivos del estudio donde, el inglés aparece como una herramienta de proyección cultural dentro de una motivación transversal hacia el aprendizaje situado.

En las mediciones realizadas, los ítems asociados a motivación/utilidad y a la posibilidad de hablar de la propia cultura en inglés se reportan con predominio favorable al cierre del proceso. A su vez, en las preguntas y en el propio desarrollo de los entregables se registra la apropiación de vocabulario temático y la valoración de “contar el patrimonio en otros idiomas”.

Esta convergencia permite sostener que el inglés se vuelve significativo cuando la lengua extranjera se acopla a la identidad y a la experiencia comunitaria, y cuando el estudiante percibe una finalidad comunicativa auténtica.

Finalmente, el refuerzo gramatical (voz pasiva) mediante Kahoot contribuye también a la consolidación formal del aprendizaje al situar la gramática en el mismo mundo de referencia cultural construido por los estudiantes. Esto es relevante porque evita el quiebre típico entre “proyecto” y “gramática”: la forma lingüística se ejercita con información del trapiche, lo que fortalece la coherencia didáctica. Como evaluación formativa, la retroalimentación inmediata favorece el ajuste del aprendizaje y la focalización en las dificultades recurrentes (Black & Wiliam, 1998), mientras que la dinámica gamificada puede sostener la participación cuando se mantiene alineada con los objetivos del curso (Deterding et al., 2011).

### ***Aportes Transversales: Motivación hacia el Aprendizaje Situado, Agencia y Transferibilidad Curricular***

Más allá de los resultados identitarios y lingüísticos, la estrategia etnoeducativa aportó un efecto transversal clave desde la motivación hacia el aprendizaje situado. En la codificación selectiva, este componente emerge como núcleo integrador: cuando el conocimiento se construye a partir de la experiencia, la participación y la producción, aumenta la disposición a aprender, independientemente del área. En el corpus, esto se observa en expresiones de disfrute y apropiación, así como en la persistencia de productos elaborados por estudiantes que sintetizan y comunican sus hallazgos. Desde la perspectiva IAP, este resultado es coherente, ya que la participación y el reconocimiento del saber propio incrementan la agencia y el sentido (Freire, 2008).

Ahora bien, la agencia estudiantil se expresa a lo largo de la cadena de acciones

realizadas: entrevistar, registrar, sistematizar, traducir, diseñar presentaciones, socializar y elaborar síntesis comparativas. Este conjunto de acciones configura un aprendizaje activo en el que el estudiante es productor y mediador del conocimiento, y no solo receptor. Bajo esto, la colaboración y el andamiaje docente sostienen el desarrollo de habilidades comunicativas y académicas en un entorno de práctica compartida (Vygotsky, 1978; Bruner, 1978).

Un tercer aporte transversal destacado es la transferibilidad curricular del trapiche u otro tipo de elementos culturales análogos como currículo vivo. La información recolectada en testimonios e instrumentos aplicados sugiere que el mismo corpus cultural (datos de trapiches, proceso productivo, historia local) puede soportar aprendizajes tanto en inglés como en ciencias, historia, geografía o ciudadanía, porque ofrece un “mundo de referencia” común.

Esta transferibilidad es un hallazgo de alto valor pedagógico, pues el trapiche (o cualquier elemento con características culturales y contextuales similares a las determinadas en el presente proyecto) permite diseñar secuencias situadas para múltiples áreas, lo que refuerza la idea de que la motivación hacia el aprendizaje se activa cuando el contenido conecta con la identidad, el territorio y la práctica comunitaria (Moll et al., 1992; Lave & Wenger, 1991).

## **Discusión**

De los resultados obtenidos, vale mencionar que, en primer lugar, el trapiche puede operar como un dispositivo etnopedagógico capaz de reorganizar el sentido del aprendizaje escolar cuando se asume como patrimonio vivo, práctica comunitaria y estructura de conocimiento local. Este hallazgo converge con la interculturalidad crítica en tanto muestra que el conocimiento no hegemónico deja de ser “contexto” decorativo y se convierte en contenido curricular legítimo cuando la escuela se abre al diálogo horizontal de saberes y reconoce a la comunidad como coformadora (Walsh, 2009).

En la información recolectada a partir de las actividades y los instrumentos aplicados, la identidad cultural afrodescendiente aparece anclada en la articulación “vereda-comunidad-trapiche”, con una fuerte presencia de memoria intergeneracional, cooperación y dimensión socioeconómica. Esta configuración no es trivial y coincide con la epistemología del Sur al sostener que los saberes comunitarios no solo aportan matices culturales, sino que constituyen un modo de conocer y organizar la vida con una capacidad explicativa propia, relevante para transformar la experiencia educativa (De Sousa Santos, 2009). En este sentido, se puede afirmar que ratifica la pertinencia de introducir referentes culturales en el currículo y muestra que el mecanismo transformador reside en la legitimación epistémica de lo local como un conocimiento valioso en la escuela.

En términos de IAP, la investigación aporta evidencia consistente con los planteamientos clásicos sobre acción–reflexión–acción donde el aprendizaje se fortalece cuando el sujeto participa, produce y reflexiona desde su propio contexto, y cuando el conocimiento se construye con la comunidad y no sobre ella (Fals Borda, 1987; Freire, 2008).

En la práctica desarrollada, los estudiantes no se limitaron a recibir información sobre el trapiche; investigaron, registraron, organizaron datos, tradujeron y socializaron hallazgos, lo cual generó agencia y sentido. Esta agencia aparece como condición para que emerja una motivación hacia el aprendizaje situado, tal como lo evidencia la codificación selectiva realizada. En ese sentido, el estudio coincide con la perspectiva freireana en tanto que el conocimiento adquiere carácter formativo cuando se conecta con la vida concreta y con el territorio, habilitando una relación distinta con el aprendizaje, más activa, menos instrumental y más vinculada a la identidad y la dignidad. No obstante, esta coincidencia exige una lectura matizada, pues la IAP aplicada aquí no se desplegó como proceso comunitario de largo aliento con ciclos extensos de

transformación social; se implementó como estrategia etnoeducativa situada en aula con componentes participativos fuertes. Eso no invalida el enfoque, pero sí acota el alcance de la afirmación “transformación”: el estudio da cuenta de cambios en la percepción, la apropiación y la producción escolar, más que de cambios estructurales comunitarios verificables a largo plazo.

Un aporte especialmente relevante y situado del estudio es la manera en que la identidad cultural aparece como un fenómeno eminentemente práctico y no meramente simbólico. La categoría axial de bienestar socioeconómico y desarrollo local muestra que la tradición puede valorarse, a su vez, como infraestructura de vida: empleo, subsistencia, organización del trabajo y continuidad familiar. Esta articulación contribuye a ampliar la discusión sobre etnoeducación pues bajo esta premisa no se trata solo de incorporar narrativas culturales, sino de reconocer sistemas completos de saber-hacer, con estructuras, roles, terminología y transformaciones históricas, susceptibles de convertirse en currículo vivo sin folclorizarse.

La secuencia de implementación es coherente con enfoques socioculturales del aprendizaje, como los de Vygotsky y Bruner. Las prácticas de traducción guiada, la producción de presentaciones con herramientas tecnológicas como Canva y la utilización de una matriz comparativa en inglés sirvieron como espacios de andamiaje. En estos espacios, el estudiante, apoyado por sus compañeros, mediado por el docente y con el respaldo de un corpus cultural compartido, pudieron desarrollar sus habilidades. Incluso el componente de Kahoot, más allá de su carácter lúdico, se alinea con una lógica de evaluación formativa al ofrecer retroalimentación inmediata y practicar la forma en contexto, evitando la separación típica entre “proyecto” (sentido) y “gramática” (forma). La elección de la voz pasiva, además, resulta metodológicamente consistente con el tipo de discurso requerido para describir procesos técnicos e históricos, lo que sugiere una alineación fina entre el contenido cultural, el propósito

comunicativo y la forma lingüística, algo que la literatura de enseñanza por tareas suele destacar como condición para aprendizajes más estables.

Desde la teoría del aprendizaje significativo, la evidencia del estudio resulta ampliamente compatible con el planteamiento de que el aprendizaje se potencia cuando el nuevo contenido se ancla en estructuras cognitivas previas de alto valor para el estudiante (Ausubel, 1983). Esto coincide también con la noción de aprendizaje situado en la medida en que el lenguaje se aprende como participación en una práctica social de comunicación, no solo como acumulación de reglas (Lave & Wenger, 1991). En otras palabras, el inglés se encuentra funcionalmente acoplado al mundo social del estudiante, lo que explica por qué la motivación aumenta cuando se “aprende inglés con lo nuestro”.

En esa misma línea, los resultados dialogan con enfoques por tareas y proyectos en la enseñanza de lenguas, donde el aprendizaje se orienta a productos comunicativos auténticos (Nunan, 2004; Thomas, 2000). La estrategia etnoeducativa implementada se aproxima a un ciclo típico de proyecto: indagación, sistematización, producción, socialización y evaluación formativa. La autenticidad de la tarea, aquí, se refuerza porque el contenido proviene de entrevistas a portadores de saber y se convierte en productos digitales y comparativos que pueden circular.

Otro punto fuerte de convergencia con la literatura está en el uso de fondos de conocimiento. La estrategia etnoeducativa se alinea con el principio de que las familias y comunidades poseen repertorios de saberes históricamente invisibilizados por la escuela, que pueden convertirse en base pedagógica para diseñar aprendizajes significativos y equitativos (Moll et al., 1992). La evidencia del estudio confirma que muchos estudiantes desconocían la cantidad de trapiches, su historia y que algunos fundadores eran sus propios abuelos; la

investigación reintrodujo esos conocimientos en el aula y los convirtió en insumo de aprendizaje y orgullo. Aquí se observa un efecto relevante, cuando el currículo se alimenta de los fondos de conocimiento, se reduce la distancia simbólica entre escuela y comunidad, y el estudiante no se percibe como receptor de un saber ajeno, sino como sujeto que ya posee capital cultural válido. Esta reconfiguración contribuye a la justicia epistémica señalada por Walsh (2009) y a la legitimación del saber local descrita por De Sousa Santos (2009).

En cuanto a posibles contradicciones o tensiones, los resultados del estudio plantean varias preguntas que conviene explicitar. Una primera tensión radica en el equilibrio entre la valorización del saber local y el riesgo de esencialización. Aunque el corpus muestra que el trapiche “se moderniza sin perder esencia”, esa afirmación puede ser interpretada de maneras distintas por distintos actores. En ciertos contextos, la modernización tecnológica puede alterar las relaciones sociales del trabajo, los roles de género o las dinámicas económicas, lo cual podría tensionar la idea de una continuidad armoniosa. Aunque los testimonios, entrevistas y demás información explicita una narrativa positiva de continuidad dinámica, no explora en profundidad posibles conflictos internos, disputas comunitarias o desigualdades en la distribución de beneficios del trapiche. Esa ausencia no invalida el hallazgo, pero sugiere que la “preservación activa” podría contener contradicciones que no emergieron con fuerza en el diseño actual o que requerirían técnicas específicas para hacerlas visibles. En todo caso, esta limitación es comprensible si se considera el alcance del presente proyecto, centrado de manera específica en el diseño e implementación de la estrategia etnoeducativa; por ello, el análisis de esas tensiones no constituyó el foco principal del estudio.

Una segunda tensión se relaciona con la centralidad del inglés en el corpus. La coocurrencia muestra menor frecuencia de códigos asociados a aprendizaje del inglés, lo que

podría llevar a una lectura superficial de “bajo impacto”. Sin embargo, el análisis evita esa interpretación al mostrar que el inglés se concentra en momentos específicos de la implementación pedagógica y en productos observables. Esto es coherente por la naturaleza del estudio, el inglés no es el eje narrativo de vida comunitaria; emerge como herramienta escolar cuando se activa la mediación pedagógica. Aun así, una limitación plausible es que el diseño no incluyó una medición del desempeño más directa en términos lingüísticos. La investigación muestra aprendizaje significativo y uso situado, pero no cuantifica niveles de competencia o ganancias específicas en gramática, vocabulario o fluidez.

A partir de estos hallazgos, se abren líneas de investigación pertinentes tanto generales como contextuales. A nivel general, sería valioso explorar con mayor precisión el vínculo entre la afirmación identitaria situada y la motivación para el aprendizaje en distintas áreas, no solo en la enseñanza del idioma inglés. Esto permitiría probar empíricamente la hipótesis resultante del estudio, asociada a la idea de que cuando el estudiante se reconoce en el contenido (identidad–territorio–comunidad), aumenta la disposición a aprender de manera transversal. Esta línea podría abordarse con diseños mixtos: instrumentos de motivación académica, análisis de productos comparables, o mediciones pre/post más específicas por área.

En el campo de la enseñanza de lenguas, una segunda línea sería profundizar en cómo la traducción cultural y los glosarios situados inciden en la adquisición léxica y la precisión gramatical. Podrían diseñarse tareas comparables antes y después (descripción de procesos, narración histórica) con rúbricas, para identificar mejoras en uso de voz pasiva, cohesión textual y adecuación léxica, sin perder el enfoque cultural.

Finalmente, el estudio aporta una idea potente para la discusión educativa. El inglés, en contextos rurales y etnoeducativos, puede dejar de ser un símbolo de imposición curricular

cuando se resignifica como herramienta de proyección cultural. Este giro no elimina tensiones históricas asociadas al idioma como lengua global, pero sí ofrece una vía pedagógica para reubicarlo en clave de agencia cultural, desde el aprender para decirse a sí mismos, para narrar su territorio y para comunicar su patrimonio a interlocutores externos.

## Conclusiones

El estudio permitió confirmar que el trapiche, entendido como práctica ancestral y patrimonio vivo, puede funcionar de manera efectiva como dispositivo etnopedagógico para articular dos propósitos que, por lo general, se abordan por separado en la escuela: el fortalecimiento de la identidad cultural afrodescendiente y el aprendizaje del inglés con sentido situado. En coherencia con el paradigma sociocrítico y la IAP, el conocimiento se construyó con ella y se tradujo en productos escolares concretos, en consonancia con el diálogo horizontal de saberes y la justicia epistémica.

En relación con la comprensión de las percepciones de los estudiantes, los hallazgos muestran que la identidad cultural aparece como una experiencia práctica, relacional y territorial, que se activa cuando los estudiantes nombran la vereda y la comunidad, reconocen el trapiche como institución comunitaria y enlazan la tradición con memorias familiares e intergeneracionales. Esta identidad se sostiene, además, por una dimensión material que evita la folclorización, dado que el trapiche se reconoce como fuente de bienestar y organización social, lo que refuerza la valoración cultural desde la dignidad y la vida cotidiana, no solo desde la nostalgia.

Respecto al diseño e implementación de la estrategia etnoeducativa, la secuencia de indagación comunitaria, sistematización, traducción guiada, socialización y evaluación formativa consolidó, dentro de la práctica, al trapiche como “mundo de referencia” para aprender. Esto permitió convertir saberes locales en contenidos enseñables, manteniendo la autenticidad comunicativa y la producción real de lenguaje. En términos pedagógicos, la estrategia etnoeducativa funcionó como aprendizaje basado en proyectos con una base cultural situada, donde los estudiantes investigaron, organizaron información, produjeron textos y presentaciones

y comunicaron hallazgos, fortaleciendo la agencia y la participación.

La valoración del aporte de la estrategia etnoeducativa evidencia que el aprendizaje del inglés ganó pertinencia al vincularse con identidad y práctica comunitaria. El inglés dejó de percibirse como contenido descontextualizado y operó como herramienta de comunicación cultural al permitir nombrar el trapiche, describir procesos, ubicar trapiches, hablar de fundación, roles y beneficios comunitarios. Esta mediación favoreció el anclaje a conocimientos previos y la producción comunicativa con propósito, coherente con los principios de aprendizaje significativo.

Un aporte transversal del estudio es que el trapiche se consolidó como un currículo vivo transferible. El mismo corpus cultural sirvió para enseñar inglés y, a la vez, puede movilizar aprendizajes en ciencias, historia, geografía y ciudadanía, porque conecta directamente con el territorio, la memoria y la práctica social. Esta transferibilidad se sustenta en el reconocimiento del saber comunitario como conocimiento legítimo y en el protagonismo del estudiantado al producir evidencias escolares, en sintonía con enfoques de aprendizaje situado y participación (Walsh, 2009; De Sousa Santos, 2009; Freire, 2008).

En esta línea, una conclusión adicional relevante, derivada específicamente del proceso de codificación, es que el análisis permitió construir un modelo interpretativo integrado del fenómeno estudiado, en el que las categorías no operan como dimensiones aisladas, sino como partes interdependientes de un mismo proceso sociocultural y educativo. La codificación selectiva mostró que el núcleo explicativo del estudio no es “el inglés” en sí mismo, ni una categoría identitaria aislada, sino la articulación entre tres mecanismos: (i) una afirmación identitaria situada que se activa mediante territorio, memoria y organización comunitaria; (ii) un currículo vivo del saber-hacer ancestral que convierte prácticas y conocimientos del trapiche en

contenido escolar enseñable; y (iii) una motivación hacia el aprendizaje situado y proyección cultural que emerge cuando los estudiantes participan, producen y comunican lo propio. Este constructo permite explicar por qué el idioma adquiere sentido cuando se inserta en un entramado previo de identidad y saber comunitario, y cuando se usa como medio de comunicación cultural.

En términos teóricos, el estudio aporta evidencia aplicada que sustenta la afirmación de que la interculturalidad crítica puede operacionalizarse en decisiones curriculares concretas. La integración del trapiche como eje organizador reconfiguró roles (comunidad co-formadora; estudiantes coinvestigadores), y esa reconfiguración es un indicador relevante de justicia epistémica en la práctica (Walsh, 2009).

## Recomendaciones

A partir de los resultados, se recomienda institucionalizar este tipo de estrategias etnoeducativas como proyectos recurrentes, y no como intervenciones aisladas. Cuando el trabajo con patrimonio vivo se integra con continuidad al currículo, se potencia la memoria colectiva, se fortalecen vínculos intergeneracionales y se evita que el saber ancestral quede reducido a actividades conmemorativas.

En el plano didáctico del inglés, conviene mantener la lógica de “inglés para comunicar lo propio”, pero robustecerla con instrumentos de evaluación lingüística más explícitos y trazables, sin perder el enfoque situado. Se sugiere complementar la encuesta de autopercepción con rúbricas para producción oral/escrita, listas de cotejo para uso de estructuras y muestras comparables antes y después que midan el desempeño comunicativo oral. Esto permitiría describir con mayor precisión qué mejora en términos lingüísticos, además de la motivación y el sentido.

Para fortalecer la calidad de la producción estudiantil, es recomendable formalizar un “kit” pedagógico del proyecto: guion de entrevista comunitaria, plantilla de sistematización comparativa, glosario base ampliable, banco de oraciones modelo, rúbrica de presentación multimodal y criterios mínimos de corrección lingüística. Esto podría reducir la improvisación, mejorar la consistencia y facilitar la réplica por otros docentes o grados.

En relación con la comunidad, se recomienda incorporar una fase explícita de devolución y validación de resultados (socialización comunitaria y ajustes), no solo como cierre ético, sino también como parte del ciclo de acción-reflexión-acción propio de la IAP. Esta devolución puede incluir un repositorio local (físico o digital) con los productos elaborados por los estudiantes, para que el conocimiento sistematizado permanezca en la comunidad y no solo en el documento

académico

En cuanto a futuras líneas de investigación, se recomienda realizar estudios longitudinales que examinen la sostenibilidad del efecto motivacional y su relación con los progresos lingüísticos; estudios comparativos entre grupos (con y sin estrategia situada) para describir las diferencias con mayor claridad; y ampliaciones a otras áreas curriculares para documentar la transferibilidad (por ejemplo, geografía, ciencias naturales o historia). También es pertinente explorar cómo las variables contextuales (acceso a recursos digitales, tiempo disponible, participación comunitaria) pueden llegar a condicionar los resultados.

### Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Almario, O. (2013). *Ensayos sobre estudios afrocolombianos*. Universidad Nacional de Colombia.
- Altuna, (2023). *La formación docente en interculturalidad crítica para una educación inclusiva*. Universidad tecnológica Indoamérica dirección de posgrado.  
<https://repositorio.uti.edu.ec/bitstream/123456789/5858/1/CHÁVEZ%20ALTUNA%20SANTIAGO%20XAVIER.pdf>
- Arcos, M. H., Barjau, J. G., & Flores, J. C. R. (2024). La didáctica intercultural en la formación de profesionales en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Intercultural didactics in the training of professionals in the teaching of foreign languages. , 5(4), 124.
- Arroyo, J. T., & Agurto, J. N. R. (2021). Fortalecimiento de la identidad cultural en la Educación Básica Regular. *EDUCARE ET COMUNICARE Revista de investigación de la Facultad de Humanidades*, 9(1), 47-58.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. (2.<sup>a</sup> ed.). Trillas.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.  
<https://www.gla.ac.uk/t4/learningandteaching/files/PGCTHE/BlackandWiliam1998.pdf>
- Bruner, J. S. (1978). *The role of dialogue in language acquisition*. En A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J. M. Levelt (Eds.), *The child's concept of language* (pp. 241–256). Springer.

- Caicedo, H. A. (2024). Contribución del saber ancestral para la etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 28(1), 126-147.
- Cantero-Galarcio, E., & Hernández-Hernández, E. (2021). Identificación de saberes ancestrales en la etnia Emberá Katío sobre el cuidado del medioambiente. *Praxis & Saber*, 12(31), 111-124.
- Carrillo Morales, J. K. (2023). *Influencia del contexto socio-cultural en el aprendizaje de una segunda lengua en la primera infancia en Colombia*. [tesis de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/59427>
- Casella-Urbano, Z. y Bozo-de-Carmona, A. (2021). El diseño curricular como fundamento para promover la calidad-equidad en contextos afrodescendientes. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(1), 275-296. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.18>.
- Cepeda, S. B. (2023). La tienda como ambiente de aprendizaje para el fortalecimiento del pensamiento numérico en estudiantes de grado Cuarto de la IED La Concepción de Bogotá. [tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional UCC. <https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/7efd1631-56d1-4c79-abf0-b7f9b27fa8bd>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. SAGE Publications. [http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz\\_2006.pdf](http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz_2006.pdf)
- Contreras-Anaya, L., María Ariza-Caro, I. Contreras-Anaya, L., Castillo- Aguirre, Y. y Polo-Jiménez, A. (2018). Fortalecimiento de la Identidad Cultural desde la investigación como

estrategia Pedagógica. *Cultura. Educación y Sociedad*, 9(3), 791-796. DOI:

<http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.93>

De la Cruz Pastor I. Santos Bautista H., Cienfuegos Salgado D., (2016). *Interculturalidad, Conocimiento y Educación Diálogos desde el Sur* 1ra edición. Universidad Pedagógica Nacional Chilpancingo, Guerrero. México.

[https://www.academia.edu/31141635/Interculturalidad\\_conocimiento\\_y\\_educaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/31141635/Interculturalidad_conocimiento_y_educaci%C3%B3n)

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI. <http://secat.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/BONAVENTURA-SOUSA-EPISTEMOLOGIA-DEL-SUR.pdf>

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”*. En Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference (pp. 9–15). ACM.

Di Caudo, M. V., Llanos-Erazo, D., & Ospina-Alvarado, M. C. (2016). Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces. Entornos, 29 (2).

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6937149.pdf>

Enciso Patiño, P. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Ministerio de Educación Nacional.

Escorcía Romero, T. G., & Roperó Palacios, F. E. (2024). SA-VI-A: saberes y Visión Ancestral. Del revés al encuentro, por una educación pertinente. *Nodos Y Nudos*, 7(51).

<https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num51-12049>

del futuro. Bogotá: ICFES, IEPRI, COLCIENCIAS.

- Fals Borda y Rodríguez Brandao C. (1987) *Investigación Participativa*. La Banda Oriental.
- Fernández, M. (2008). Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire. En Paulo Freire. *Contribuciones para la pedagogía*, 341–348. CLACSO.  
<https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/31Ferna.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Garcés Aragón, D. (2020). Importancia de la etnoeducación afrodiaspórica en Colombia para la transformación cultural e identitaria.  
<https://repositorio.uptc.edu.co/server/api/core/bitstreams/6db216d5-1792-4ec7-88f2-1dc380400124/content>
- García, F., Pulido, R., y Montes del Castillo, A. (1997) La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de educación*, 13, 223-256.  
<https://rieoei.org/RIE/article/view/1143>
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company. [http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser\\_1967.pdf](http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf)
- González Di Pierro, C., Flores Fahara, M., & Focsan, R. (2016). El desarrollo de la competencia intercultural a través de un aprendizaje significativo en docentes de idiomas. *Zona Próxima*, (25), 70-86. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85350504006.pdf>
- Guerrero Arias, P. (2010). *Corazonar: Una antropología comprometida con la vida*. Abya-Yala.
- Guerrero Rivera, J. (2015). La interculturalidad: usos y abusos. *Educación y ciudad*, 26, 15-28.

<https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/196>

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

[http://www.biblioteca.cij.gob.mx/archivos/materiales\\_de\\_consulta/drogas\\_de\\_abuso/articulos/sampierilasrutas.pdf](http://www.biblioteca.cij.gob.mx/archivos/materiales_de_consulta/drogas_de_abuso/articulos/sampierilasrutas.pdf)

Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

Institución Etnoeducativa El Palmar. (2013). *Proyecto Pedagógico y Social AFRO: Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Santander de Quilichao, Cauca, Colombia

Jaramillo, L., Aguirre, J. (2010). Levinas y las ciencias sociales: fundamentos epistémicos desde la alteridad. *Revista Folios*, 31, 3-19.

<https://www.redalyc.org/pdf/3459/345932034001.pdf>

Kreisel, M. (2020). En busca de estrategias para la educación intercultural. Un compromiso para contribuir a la equidad. *Revista Electrónica Sinéctica*, (29), 67-73.

<https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739010.pdf>

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.

<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312032003465>

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

López, R., y Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en trabajo social. *Margen*, (61), 1-19.

<https://www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf>

Martínez Mora, N. Silva Briceño, O. (2015). Sociedades heteroculturales: apuestas desde la interculturalidad y la potencia de lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (69), 237-251. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3277>

Mauricio, L. A. C., Rojas, C. A. P., Torres, S. Y. G., & Franco, Y. H. (2021). Evaluación formativa: un reto en la educación actual. *3 c TIC: cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 10(3), 41-63. [https://3ciencias.com/wp-content/uploads/2021/09/art.-2\\_3C\\_TIC\\_ed.38\\_vol.10\\_n3-1.pdf](https://3ciencias.com/wp-content/uploads/2021/09/art.-2_3C_TIC_ed.38_vol.10_n3-1.pdf)

Mendoza, S. T. B., Cedeño, J. A. M., Espinales, A. N. V., & Gámez, M. R. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(3), 828-845. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926891>

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications. <https://vivauniversity.files.wordpress.com/2013/11/milesandhuberman1994.pdf>

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132–141. [https://www.academia.edu/73765548/Moll\\_L\\_C\\_Amanti\\_C\\_Neff\\_D\\_and\\_Gonzalez\\_N\\_1992\\_Spring\\_Funds\\_of\\_knowledge\\_for\\_teaching\\_Using\\_a\\_qualitative\\_approach\\_to\\_connect\\_homes\\_and\\_classrooms\\_Theory\\_Into\\_Practice](https://www.academia.edu/73765548/Moll_L_C_Amanti_C_Neff_D_and_Gonzalez_N_1992_Spring_Funds_of_knowledge_for_teaching_Using_a_qualitative_approach_to_connect_homes_and_classrooms_Theory_Into_Practice)

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa*. Guía didáctica.

- Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Morales, H., Ferguson, B., Chung, K., & Nigh, R. (2021). Escalamiento de la agroecología desde el huerto escolar y la importancia de reconocer la cultura, los alimentos y lugar. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 58, 642-665.  
<https://revistas.ufpr.br/made/article/view/81460>
- Mosquera, C. (2000). *Acá antes no se veían negros: Estrategias de inserción de la población negra en Santafé de Bogotá*. Observatorio de Cultura Urbana.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Ortiz, M., & Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio abierto*, 17(4), 615-627.  
<https://www.redalyc.org/pdf/122/12217404.pdf>
- Parra Romero, A. (2013). *Saberes ancestrales: Patrimonio inmaterial de los pueblos*. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (14).
- Pitre Redondo, F. M. (2013). *El escenario de la educación intercultural como propuesta de política pública. Una experiencia desde la etnoeducación afrocolombiana*. *Educación y Cultura Retos del Nuevo Siglo en Latinoamérica*. Cap. II Educación y Pedagogías para la Diversidad. En: Colombia ISBN: 978-958-46-3722-2, ed: Universidad De Cartagena – 218.  
[https://www.researchgate.net/publication/345904205\\_El\\_escenario\\_de\\_la\\_educacion\\_intercultural/stats](https://www.researchgate.net/publication/345904205_El_escenario_de_la_educacion_intercultural/stats)
- Pitre Redondo, R. (2013). Educación para la ciudadanía y la democracia para una sociedad en construcción de paz. *Justicia Juris*, 9(2), 79-89.

- Plan De Desarrollo Santander De Quilichao. (2020). <https://www.santanderdequilichao-cauca.gov.co/Transparencia/PlaneacionGestionYControl/Plan%20de%20Desarrollo%20Municipal%20Quilichao%20Vive%202020-2023.pdf>
- Restrepo, E. (2013). *Etnización de la negritud: La invención de las "comunidades negras" como grupo étnico en Colombia*. Universidad del Cauca. <https://www.ramwan.net/restrepo/documentos/etnizacion-libro-fin.pdf>
- Rico Troncoso, C. (2018). La competencia comunicativa intercultural (CCI) en los contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Signo Y Pensamiento*, 37(72).  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-72.ccic>
- Sampieri, R (2018). *Metodología de la investigación, las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Santaella-Tenorio, J. (2019). The 2018 Censo Nacional de Población y Vivienda: the Good, the Bad and the Ugly. *Colombia Médica*, 50 (1). 11-12.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/cm/v50n1/1657-9534-cm-50-01-00011.pdf>
- Saona-Elman, Escobal, & Duran-Llano, Kony Luby. (2023). Fortalecimiento de la identidad cultural en escuelas rurales. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(Supl. 2), 288-306. Epub 19 de julio de 2024.<https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2877>
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation.
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. En Encuentro Continental de Educadores Agustinos (24-28). Lima, Perú.
- Ulloa, O. A. P. (2023). Fortalecimiento de la identidad cultural a través del pensamiento crítico. *Pensamiento udecino*, 7(1), 70-79.

- Urbano, Z. M. C. (2021). El diseño curricular como fundamento para promover la calidad-equidad en contextos afrodescendientes. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(1), 275-296.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7823643>
- Uribe-Pérez, M. (2019). Saberes ancestrales y tradicionales vinculados a la práctica pedagógica desde un enfoque intercultural: un estudio realizado con profesores de ciencias en formación inicial. *Educación y ciudad*, (37), 57-71.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7390641>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wade, P. (2000). *Gente negra, nación mestiza: Dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Universidad de Antioquia.
- Walsh C., (2009) *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Ponencia presentada en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.  
<https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>