

**Una mirada crítica y reflexiva de la diversidad cultural para la actualización curricular  
con perspectiva intercultural en contextos rurales**

Alexi Antonio Miranda Barrios

Asesor

Nataly Marcela Muñoz Murcia

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades ECSAH

Programa

2025

## Nota de Aceptación

Nataly Marcela Muñoz Murcia

---

Nombre Director de Trabajo de Grado

David samir martinez ortega

---

Jurado

Dinory Serrato Rojas

---

Jurado

### **Dedicatoria**

Dedico este trabajo principalmente a mi familia, por su amor, comprensión y apoyo incondicional durante cada momento de este proceso académico. Su confianza y acompañamiento fueron fundamentales para alcanzar esta meta.

A mis estudiantes y a las comunidades educativas, quienes inspiran diariamente mi labor docente y fortalecen mi compromiso con una educación intercultural, inclusiva y transformadora.

## **Agradecimientos**

Expreso mi más sincero agradecimiento a Dios por permitirme culminar satisfactoriamente este proceso de formación en la Maestría en Educación Intercultural.

A mi esposa, por su amor incondicional, su paciencia y su comprensión durante este proceso académico. Gracias por acompañarme en cada paso, por brindarme tu apoyo en los momentos de dificultad y por creer siempre en mis capacidades. Este logro también es tuyo.

A los docentes de la maestría, por compartir sus conocimientos, orientaciones y experiencias, las cuales enriquecieron significativamente mi formación profesional y personal.

A mi directora de trabajo de grado, por su acompañamiento, asesoría y valiosos aportes durante cada etapa de la investigación.

A la Institución Educativas, compañeros y participantes de este estudio, quienes hicieron posible la realización de este proyecto y contribuyeron al fortalecimiento de la educación intercultural.

Finalmente, agradezco a todas las personas que, de una u otra manera, brindaron su apoyo y contribuyeron al logro de esta importante meta académica.

## Resumen

La educación en el contexto rural presenta un enfoque predominantemente técnico-productivo que deja en un segundo plano los saberes ancestrales y las prácticas culturales de las comunidades rurales. Esta investigación, desde un enfoque cualitativo y paradigma interpretativo, desarrolla un estudio de caso en la Institución Educativa Rafael Soto Fuentes para identificar desafíos y oportunidades en la integración de la interculturalidad. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, grupos focales y diarios de campo; los datos fueron analizados mediante codificación temática. Los hallazgos evidencian vacíos curriculares, limitada formación docente y prácticas educativas poco adaptadas culturalmente, junto con experiencias innovadoras y una mayor motivación estudiantil cuando se incorporan saberes locales. Se concluye la necesidad de un currículo flexible y formación docente continua para fortalecer la pertinencia cultural del aprendizaje agropecuario.

**Palabras clave:** Educación intercultural; contexto agrícola, currículo; saberes locales; formación docente.

### **Abstract**

Agricultural vocational education often emphasizes technical-productive competencies, marginalizing ancestral knowledge and cultural practices of rural communities. This qualitative study, framed within an interpretative paradigm, presents a case study carried out at Institution Educativa Rafael Soto Fuentes to identify challenges and opportunities for integrating intercultural education. Data were collected through semi-structured interviews, focus groups, and field diaries, and analyzed using thematic coding. Findings reveal curricular gaps, limited teacher preparation, and culturally poorly adapted educational practices, along with isolated innovative experiences and increased student motivation when local knowledge is included. The study concludes that a flexible curriculum and ongoing teacher training are essential to enhance the cultural relevance of agricultural education.

**Keywords:** Intercultural education; agricultural context; curriculum; local knowledge; teacher training

## Tabla de Contenido

Introducción .....	17
Planteamiento del problema.....	19
Formulación del problema.....	19
Justificación .....	22
Objetivos.....	25
Objetivo General.....	25
Objetivos Específicos .....	25
Marco Referencial.....	26
Estado de arte.....	26
Antecedentes locales.....	26
Antecedentes internacionales.....	29
Antecedentes nacionales .....	31
Marco Teórico .....	34
Educación Intercultural.....	34
Identidad Cultural .....	35
Diversidad cultural.....	36
Competencia intercultural.....	36
Aprendizaje Significativo e Interculturalidad.....	37
Estrategias Pedagógicas Interculturales.....	37
• Aprendizaje basado en proyectos .....	37
• Actividades colaborativas.....	37
• Diálogo intercultural.....	37

• Integración de saberes comunitarios.....	37
Contexto rural .....	38
Pertinencia cultural. ....	38
Saberes locales. ....	38
Marco Legal.....	38
• Constitución Política de Colombia (1991.....	38
• Ley General de Educación – Ley 115 de 1994.....	38
• Decreto 804 de 1995.....	38
• Ley 1620 de 2013 .....	39
• Plan Nacional Decenal de Educación (2016-2026 .....	39
• Lineamientos de Educación Rural del MEN .....	39
Lineamientos para la educación inclusiva MEN .....	39
Diseño Metodológico.....	40
Paradigma .....	40
Alcance de la Investigación.....	40
Método de Investigación Análisis de Contenido.....	41
Fases de Analisis de Contetnido .....	41
Preanálisis. ....	41
Exploración del material .....	42
Tratamiento de los resultados e interpretación .....	42
Población y Participantes.....	42
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	43
Entrevistas semiestructuradas .....	44

Observación participante .....	48
Diario de campo .....	49
Análisis documental Nvivo.....	50
Diseño de investigación.....	51
Figura 1 .....	52
Consideraciones Éticas .....	53
Validación de los Instrumentos.....	53
Tabla 1. ....	54
Análisis de resultados .....	56
Percepción de la comunidad Educativa Rafael Soto Fuentes desafíos actuales de la educación intercultural en el contexto educativo rural .....	56
Tabla 2. ....	56
Entrevistas a estudiantes .....	60
Entrevistas a docentes .....	61
Diarios de campo .....	63
Prácticas curriculares para atender la diversidad cultural en la formación agropecuaria.....	64
Observación de clases .....	65
Análisis documental.....	66
Tabla 3. ....	67
Tabla 4. ....	69
Estrategias curriculares para la inclusión del enfoque intercultural en la institución Educativa Rafael Soto Fuentes .....	72
Tabla 5. ....	73

Matriz de intervención curricular con enfoque intercultural 1 .....	73
Intervención profunda al Proyecto Educativo Institucional (PEI).....	74
Transversalización del enfoque intercultural en el currículo.....	74
Inclusión de las riquezas culturales autóctonas en las áreas del saber.....	75
Fortalecimiento de la formación docente intercultural.....	76
Conclusiones.....	77
Recomendaciones .....	80
Referencias Bibliográficas .....	82
Apéndices.....	87
Apéndice A. ....	87
Identificación de comunidades académicas y redes científicas .....	87
Apéndice B. ....	88
Consentimiento Informado para docentes .....	88
Apéndice C. ....	89
Consentimiento Informado para Padres de familia.....	89
Apéndice D. ....	90
Entrevista semiestructurada a estudiantes.....	90
Apendice E.....	91
Entrevista a docentes .....	91
Apendice F.....	92
Entrevista a directivos docentes.....	92
Apéndice G. ....	93
Grupos focales con estudiantes.....	93

Apéndice H. ....	94
Observación de participante.....	94
Apéndice I.....	95
Diario de campo.....	95
Apéndice J.....	96
Análisis documental.....	96
Apéndice K. ....	97
Instrumento de Validación.....	97
Apéndice L.....	105
Entrevista semiestructurada – Estudiante 1 .....	105
Apéndice LL. ....	107
Entrevista semiestructurada – Estudiante 2 .....	107
Apéndice M.....	109
Entrevista semiestructurada – Estudiante 3 .....	109
Apéndice N. ....	111
Entrevista semiestructurada – Docente 1 .....	111
Apéndice O. ....	113
Entrevista semiestructurada – Docente 2.....	113
Apéndice P.....	114
Entrevista semiestructurada – Docente 3.....	114
Apéndice Q. ....	115
Entrevista semiestructurada – Directivo 1 .....	115
Apéndice R. ....	117

Entrevista semiestructurada – Directivo 2 .....	117
Apéndice S.....	119
Grupo Focal con Estudiantes .....	119
Apéndice T.....	121
Registro de Observación Participante.....	121
Apéndice U.....	124
Registro de Diario de Campo – Visita 1 .....	124
Apéndice V. ....	126
Frecuencia de codificación de categorías (NVivo).....	126
Apéndice W. ....	127
Ejemplo de citas codificadas en NVivo.....	127

## Lista de Figuras

<b>Figura 1.</b> Ejemplo de diseño de Investigación con su nota.....	52
--	----

### Lista de Tablas

Tabla 1. Categorías de análisis.....	54
Tabla 2. Resultados de la percepción sobre la educación intercultural. ....	56
Tabla 3. <i>Matriz del Análisis documental</i> .....	67
Tabla 4. <i>Matriz de categorización y nodos de análisis (NVivo12)</i> .....	69
<i>Tabla 5. Matriz de intervención curricular con enfoque intercultural 1</i> .....	73

### **Lista de Apéndices**

Apéndice A. Identificación de comunidades académicas y redes Científicas.....	87
Apéndice B. Consentimiento Informado para docentes.....	88
Apéndice C. Consentimiento Informado para Padres de familia .....	89
Apéndice D. Entrevista semiestructurada a estudiantes.....	90
Apéndice E. Entrevista a docentes.....	91
Apéndice F. Entrevista a directivos docentes.....	92
Apéndice G. Grupos focales con estudiantes.....	93
Apéndice H. Observación de participante.....	94
Apéndice I. Diario de campo.....	95
Apéndice J. Análisis documental.....	96
Apéndice K. Instrumento de Validación .....	97
Apéndice L. Entrevista semiestructurada – Estudiante 1.....	105
Apéndice LL. Entrevista semiestructurada – Estudiante 2.....	107
Apéndice M. Entrevista semiestructurada – Estudiante 3.....	109
Apéndice N. Entrevista semiestructurada – Docente 1.....	111
Apéndice O. Entrevista semiestructurada – Docente 2.....	113
Apéndice P. Entrevista semiestructurada – Docente 3.....	114
Apéndice Q. Entrevista semiestructurada – Directivo 1.....	115
Apéndice R. Entrevista semiestructurada – Directivo 2.....	117
Apéndice S. Grupo Focal con Estudiantes.....	119
Apéndice T. Registro de Observación Participante.....	121
Apéndice U. Registro de Diario de Campo – Visita 1.....	124

Apéndice V. Frecuencia de codificación de categorías (NVivo).....	126
Apéndice W. Ejemplo de citas codificadas en NVivo.....	127

## Introducción

La investigación se desarrolla en la Institución Educativa Rafael Soto Fuentes, ubicada en Chimila, Cesar, un entorno caracterizado por una amplia diversidad cultural. Esta riqueza, aunque valiosa, ha evidenciado una limitada inclusión y reconocimiento de las identidades culturales presentes en el currículo y en las prácticas pedagógicas actuales. Esta situación genera una brecha entre la enseñanza impartida y las realidades culturales de los estudiantes, lo que afecta su aprendizaje, convivencia e identidad cultural.

Ante este escenario, el propósito central de la investigación es analizar cómo la diversidad cultural influye en los procesos educativos de la institución, con el fin de diseñar e implementar estrategias pedagógicas que fortalezcan las competencias interculturales. En coherencia con ello, se plantea el siguiente objetivo general: desarrollar una propuesta de mejora para la educación intercultural en el contexto educativo rural, basada en un análisis crítico y reflexivo de la diversidad cultural, que permita proponer estrategias pedagógicas para fortalecer las competencias interculturales en los estudiantes. Esto implica no solo diagnosticar la situación actual, sino también promover un ambiente escolar que valore la diversidad, facilite el diálogo cultural y favorezca la convivencia armónica.

La relevancia de esta investigación radica en su aporte a la transformación de la educación hacia un enfoque inclusivo y multicultural que responda a las características sociales y culturales de los estudiantes. Desde esta perspectiva, se busca favorecer su desarrollo integral, prevenir la exclusión y fortalecer el tejido social en contextos rurales diversos. Asimismo, el estudio contribuye al debate creciente sobre la educación intercultural en Colombia, alineado con las demandas contemporáneas de igualdad y valoración de la diversidad cultural. En este sentido,

adquiere especial importancia reconocer los saberes campesinos, las tradiciones locales y las prácticas agrícolas tradicionales como parte fundamental de la identidad comunitaria.

El presente trabajo surge de la observación de una débil articulación entre los conocimientos técnicos impartidos en la institución y las expresiones culturales de los estudiantes. Mediante un estudio de caso de enfoque cualitativo, se pretende analizar esta relación y proponer estrategias pedagógicas que integren los saberes ancestrales en los procesos de formación agropecuaria. El documento se estructura en torno al planteamiento del problema, los objetivos, la metodología y los resultados, los cuales sustentan una propuesta de mejora educativa con enfoque intercultural

Finalmente, el documento se estructura en cinco capítulos. En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema, la formulación de la pregunta de investigación, la justificación y los objetivos del estudio. En el segundo capítulo se desarrolla el estado del arte, donde se analizan antecedentes locales, nacionales e internacionales relacionados con la educación intercultural. En el tercer capítulo se expone el marco teórico y legal que sustenta la investigación, abordando conceptos como interculturalidad, identidad cultural, diversidad y aprendizaje significativo. En el cuarto capítulo se describe el diseño metodológico, incluyendo el enfoque, el paradigma, el tipo de estudio, la población, las técnicas e instrumentos de recolección de información y los procedimientos de análisis. Finalmente, en el quinto capítulo se presentan los resultados, su análisis e interpretación, así como la propuesta de mejora curricular con enfoque intercultural.

## **Planteamiento del problema**

### **Formulación del problema**

La Institución Educativa Rafael Soto Fuentes, ubicada en el corregimiento de Chimila (El Copey, Cesar), reúne en sus aulas a estudiantes mestizos, afrodescendientes e indígenas, conformando un escenario escolar marcado por una amplia diversidad cultural. Cada grupo aporta saberes, costumbres y visiones del mundo que enriquecen la vida comunitaria; sin embargo, estos aportes no se integran de manera significativa en los procesos pedagógicos. En la práctica, el reconocimiento de la diferencia suele limitarse a gestos superficiales como permitir el uso de vestimenta tradicional, sin que ello implique transformaciones en los contenidos, las metodologías o el currículo escolar.

Esta situación ha generado una brecha entre la educación impartida y las realidades culturales de los estudiantes. Aunque acceden al sistema educativo, no siempre perciben que la escuela dialogue con su identidad o con las necesidades colectivas de sus comunidades. En consecuencia, se pierden oportunidades para que la escuela funcione como un espacio de encuentro donde el aprendizaje y la diversidad cultural se articulen en beneficio de la convivencia y el respeto mutuo.

Por otra parte, debido a la falta de estrategias pedagógicas inclusivas en el currículo académico, se puede notar falta de motivación de los estudiantes para recibir la información que

se le imparte, lo que conlleva a que las clases se tornen un poco aburridas no siendo un ambiente propicio para el aprendizaje, lo que a la final hace de la labor docente todo un desafío, ya que los estudiantes pueden perder el foco y distraerse con facilidad puesto que no involucran temas de interés que involucren sus raíces y se sientan motivados e identificados con su cultura.

Además, es notorio que los estudiantes necesitan mejor interacción, porque debido a la diversidad de culturas encontradas en el aula, se generan recurrentemente conflictos sociales entre estudiantes por el desconocimiento de los valores, creencias y costumbres que son sumamente importante para el otro, por lo cual, que mejor que vincular sus identidades a el contenido curricular que permitan conocer y valorar las diferencias entre compañeros, lo que permitirá que desarrollen habilidades sociales que fortalezca una sana convivencia.

Se puede identificar que el problema central radica en la falta de pertinencia e inclusión intercultural. Los procesos pedagógicos no están adaptados a la diversidad lingüística, cultural y epistemológica de los estudiantes, lo que produce experiencias educativas homogéneas que afectan la motivación, el sentido de pertenencia, los logros académicos y la convivencia escolar.

Diversos autores coinciden en que la educación intercultural debe ir más allá de la inclusión simbólica. Walsh (2010) plantea que la interculturalidad crítica implica transformar las estructuras educativas para propiciar un verdadero diálogo de saberes entre culturas. De manera complementaria, Freire (1970) sostiene que la educación auténtica solo es posible cuando parte de la realidad cultural de los estudiantes, reconociendo su voz, sus saberes y su contexto como elementos centrales del proceso formativo. Estas perspectivas permiten comprender que no se trata únicamente de permitir la diversidad, sino de incorporarla activamente en la enseñanza.

En este sentido, el reto de la institución es avanzar hacia prácticas pedagógicas interculturales que fortalezcan la convivencia escolar, prevengan la exclusión y motiven la

permanencia en el sistema educativo. Para ello es necesario repensar el currículo, abrir espacios de diálogo entre docentes y comunidades, e integrar los saberes ancestrales en el aula. En territorios como los de la Sierra Nevada de Santa Marta, donde convergen múltiples culturas, la escuela tiene la oportunidad de consolidarse como un escenario donde la diversidad se valore como una riqueza y no como un obstáculo, contribuyendo así al desarrollo integral de los estudiantes y al fortalecimiento del tejido social.

Frente a esta situación surge la pregunta de investigación:

¿Cómo fortalecer la organización curricular de la Institución Rafael Soto Fuentes desde un enfoque de educación intercultural en el contexto rural a partir de un análisis crítico y reflexivo de la diversidad cultural?

## **Justificación**

La problemática de la carencia de pertinencia e inclusión intercultural en la IE Rafael Soto Fuentes, en Chimila (El Copey, Cesar), enfrenta una situación representativa de muchas escuelas rurales en Colombia. donde los estudiantes indígenas ingresan a la escuela, pero no encuentran una enseñanza que reconozca y respete su identidad cultural, lengua y conocimientos propios. La implementación de un currículo uniforme y la falta de carencia de docente en educación intercultural restringen el derecho de estos estudiantes a recibir una educación justa y culturalmente relevante, provocando exclusión, desinterés y abandono escolar.

Incorporar la interculturalidad en la educación es indispensable, tal como Walsh (2005) lo define “es la base de la formación humana y un instrumento no sólo de mantenimiento de una sociedad, sino de desarrollo, crecimiento, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas”. Gracias a ello se forjan las habilidades necesarias en los estudiantes que logren tener una excelente interacción con los demás y consolidarse como individuos de cambio que garanticen un mejor futuro social, en el cual se valoren más las diferencias. por ende, involucrar la interculturalidad en la educación ayuda a asegurar el derecho a una educación relevante y digna para todos los estudiantes promoviendo el reconocimiento de la diversidad como un valor y favoreciendo principios de igualdad, respeto y convivencia armoniosa.

A su vez, ejecutar un modelo educativo intercultural requiere no solo asegurar el acceso, sino también modificar las estrategias pedagógicas, incorporando conocimientos, lenguas y visones de la cultura indígenas, promoviendo la comunicación intercultural y formando a los docentes para la puesta en marcha de la diversidad en la escuela.

La educación intercultural se basa en principios como el reconocimiento y aprecio por la diversidad cultural, la defensa contra la discriminación, el fomento de valores de igualdad y cooperación, y la modificación de métodos y currículos para atender las necesidades de todos los estudiantes.

Según, Tubino (2005) como se citó en Walsh (2010) la perspectiva de interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva -que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia.

Este enfoque se distingue de modelos asimilacionistas o uniformes al presentar una práctica educativa inclusiva y crítica, que incluye respeto, reconocimiento y participación activa de las comunidades indígenas en las decisiones escolares. Por lo cual se aborda la relevancia de cambiar las estructuras educativas convencionales para vencer las limitaciones que obstaculizan la inclusión y la adecuación cultural, presentando vivencias, enfoques pedagógicos y la necesidad apremiante de preparar a los docentes, para que fomenten la interculturalidad, para disminuir la deserción y aumentar la cobertura y permanencia escolar en entornos diversos.

Duk , & Echeita (2008). Afirman que:

La inclusión educativa es consustancial al derecho a la educación o, en forma más definitoria, un requisito del derecho a la educación, toda vez que el pleno ejercicio de este derecho, implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa. Avanzar hacia la inclusión supone, por tanto, reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, por ser los que están más expuestos a situaciones de exclusión y los que más necesitan de la educación, de una buena educación (p.9).

El fortalecimiento de la educación intercultural en el contexto agrícola es esencial para promover un aprendizaje contextualizado, significativo y respetuoso de la diversidad cultural. La investigación cobra relevancia porque visibiliza las prácticas tradicionales y los saberes locales como recursos pedagógicos, contribuyendo a la formación de ciudadanos más conscientes de su identidad y entorno.

Además, responde a la necesidad de replantear el currículo rural, integrando la cultura campesina y los conocimientos ancestrales con los contenidos técnicos. En coherencia con Freire (1970), se busca una educación liberadora que fomente el diálogo y la reflexión crítica. Los resultados esperados aportan orientaciones para docentes, directivos y comunidades, fortaleciendo la pertinencia cultural de la educación agropecuaria y la construcción de escuelas más inclusivas y transformadoras.

Gracias a la vinculación de la cultura en el planteamiento curricular se logra una mayor motivación estudiantil, puesto que estarán relacionados con sus raíces y al entorno en que se desenvuelven, lo cual permite que su nivel de interés aumente y haya un mejor rendimiento académico. Además, se aporta un afianzamiento de valores que favorecen tanto la autoestima de los estudiantes como el respeto mutuo, mitigando los problemas sociales. Así mismo, se contribuye a la preservación de la identidad cultural, lo que garantiza que se conserven las costumbres y tradiciones propias de las diversas culturas de los estudiantes para que no pierdan su esencia. Al final, esto logra que la educación impartida sea de calidad capaz de formar ciudadanos conscientes del valor de la diversidad cultural.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Diseñar una propuesta de actualización curricular en la Institución Educativa Rafael Soto Fuentes para incorporar de manera efectiva la perspectiva intercultural en el currículo y la práctica docente.

### **Objetivos Específicos**

Identificar las percepciones de la comunidad académica de la Institución Educativa Rafael Soto Fuentes, acerca de los desafíos actuales de la educación intercultural en el contexto educativo rural.

Determinar las prácticas educativas vigentes en la Institución Educativa Rafael Soto Fuentes y su capacidad para atender la diversidad cultural en la formación agropecuaria.

Proponer estrategias curriculares para la inclusión del enfoque intercultural, en las dimensiones del macro, meso y micro currículo, en la institución Educativa Rafael Soto Fuentes.

## **Marco Referencial**

### **Estado de arte**

Para desarrollar el estado del arte, se llevó a cabo una revisión sistemática de estudios de la última década (2015-2024), accediendo a bases de datos académicas como Dialnet, Redalyc y EBSCO, así como a repositorios de universidades.

### ***Antecedentes locales***

En el departamento del Cesar se han llevado a cabo ciertos estudios que facilitan entender la situación actual de la educación intercultural y su influencia en los procesos de enseñanza. Por ejemplo, Varela y Márquez (2023) en una investigación llevada a cabo con graduados en formación de la Universidad Popular del Cesar, examinaron las prácticas de enseñanza interculturales en el entorno académico. Los escritores demuestran que, a pesar de que hay una inclinación hacia el reconocimiento de la diversidad cultural, las acciones suelen ser superficiales y enfocadas en aspectos relacionales, sin alcanzar a construir una perspectiva crítica y transformadora de la interrelación. Este descubrimiento pone de manifiesto la importancia de potenciar la capacitación de los profesores con un enfoque más detallado, que pueda ser aplicado a contextos educativos rurales y urbanos.

Además, Rodríguez, Arias y Arias (2023) llevaron a cabo un proyecto en la Institución Educativa Agrícola La Mina, situada en el resguardo indígena Kankuamo (Cesar). Su estudio, denominado El Proyecto de Identidad como Estrategia Pedagógica para el Fortalecimiento Cultural del Pueblo Kankuamo, evidencia cómo la puesta en marcha de actividades educativas enfocadas en el reconocimiento de la identidad potencia el sentimiento de identidad cultural de los alumnos y fomenta la impartición de conocimientos propios en el entorno educativo. Este

antecedente es especialmente valioso porque evidencia la pertinencia de diseñar estrategias pedagógicas que respondan a las realidades culturales de los pueblos originarios de la región.

López, Maestre y Mena (2022) en una investigación llevada a cabo en un colegio de Valledupar, reconocieron las percepciones y prácticas de los profesores de nivel primario respecto a la educación intercultural. Los hallazgos indicaron que, a pesar de que los maestros valoran la relevancia de la diversidad cultural, sus métodos todavía tienen restricciones en términos de la incorporación eficaz de conocimientos y vivencias diversas. Los escritores sugieren una táctica educativa intercultural enfocada en asegurar la igualdad y el reconocimiento cultural en el ámbito de la educación.

Resulta pertinente destacar la investigación de Bohórquez Rangel (2022), desarrollada en el municipio de Pueblo Bello, Cesar, la cual aportó una visión práctica sobre la aplicación del enfoque intercultural en contextos rurales. En su estudio, la autora diseñó e implementó estrategias pedagógicas mediadas por el arte y la lúdica, con el propósito de fortalecer la educación intercultural en la Escuela Jorge Eliécer Gaitán. Dichas estrategias lograron integrar los saberes locales y las manifestaciones culturales de los estudiantes, promoviendo espacios de diálogo, reconocimiento y valoración de la diversidad.

En este sentido, la experiencia presentada por Bohórquez (2022) demuestra que la educación intercultural puede consolidarse de manera efectiva cuando se incorporan metodologías participativas y creativas, las cuales favorecen el aprendizaje significativo y la convivencia en entornos rurales. Este antecedente guarda estrecha relación con la situación de la Institución Educativa Rafael Soto Fuentes, donde también se hace necesario vincular la cultura local con las prácticas pedagógicas, para garantizar una enseñanza más inclusiva y contextualizada.

Por otra parte, el trabajo de Rojas Pinilla (2021) sobre las condiciones ambientales y

socioeconómicas del sistema productivo del cacao en Pueblo Bello pone de relieve la conexión entre la actividad agrícola, la identidad cultural y el desarrollo sostenible. Este estudio demuestra que los saberes tradicionales vinculados a la producción agrícola forman parte del patrimonio cultural de las comunidades, y que su inclusión en los contenidos escolares podría fortalecer la pertinencia educativa y el sentido de pertenencia de los estudiantes hacia su territorio.

De igual forma, un estudio reciente en la Corporación Universitaria del Caribe elaborado por, Oyola, Villadiego y Vitola (2022) permitió constatar que las percepciones de estudiantes afrodescendientes e indígenas en el programa de Trabajo Social muestran diferencias entre las políticas de inclusión institucionales y las prácticas cotidianas. Aunque los lineamientos para la inclusión están *formalmente* establecidos, los estudiantes indican que su realidad cultural no siempre es tomada en cuenta, por lo que la inclusión se queda muchas veces en lo simbólico. Este antecedente refuerza la idea de que para lograr una educación intercultural significativa no basta con las políticas, sino que deben implementarse estrategias concretas que reconozcan, visibilicen y valoren los contextos culturales de los educandos.

En la misma línea, Quiroz (2023) analiza la participación de la comunidad indígena Arhuaca de Pueblo Bello en la construcción de políticas educativas propias. Este trabajo destaca que, pese al compromiso comunitario y las aspiraciones de control educativo, los obstáculos institucionales y normativos siguen siendo barreras para una verdadera educación intercultural participativa.

En conjunto, estos antecedentes permiten sustentar que la educación en el Cesar requiere estrategias pedagógicas que integren las dimensiones cultural, social y ambiental. De este modo, se favorece no solo la adquisición de conocimientos académicos, sino también la formación de

sujetos conscientes de su identidad, comprometidos con su comunidad y respetuosos de la diversidad.

Como cierre, es pertinente señalar que los estudios revisados constituyen un fundamento valioso para los objetivos del presente trabajo, ya que evidencian la necesidad de promover una educación intercultural situada, crítica y transformadora, capaz de responder a las realidades locales y fortalecer el vínculo entre la escuela y el contexto sociocultural.

### *Antecedentes internacionales*

Cuevas Montero (2024), en su tesis doctoral *El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: utilidad de los intercambios virtuales (español-francés)*, analizó cómo los intercambios virtuales contribuyen al fortalecimiento de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en estudiantes universitarios. El autor demostró que dichas experiencias favorecen el desarrollo de las dimensiones cognitiva, afectiva y procedimental de la CCI, además de motivar al alumnado en el aprendizaje de lenguas extranjeras y en la construcción de vínculos culturales. Este estudio aporta a nuestra investigación porque evidencia que la educación intercultural puede potenciarse mediante estrategias pedagógicas innovadoras que promuevan la interacción y el reconocimiento de la diversidad, lo cual resulta fundamental en el contexto escolar en el que se busca atender a una población culturalmente heterogénea.

Malfa (2024), titulada *Atención a la diversidad del alumnado romaní en educación obligatoria, sus expectativas y resultados de aprendizaje*. Un estudio de caso en la ciudad de Messina, *constituye un aporte significativo al estudio de la inclusión educativa de comunidades en situación de vulnerabilidad*. A través de un diseño metodológico mixto, la autora analiza la percepción del profesorado, directivos, estudiantes y familias romanís sobre la diversidad

cultural y los procesos de inclusión escolar en cuatro instituciones educativas de la ciudad de Messina. Los resultados muestran que, a pesar de una apreciación favorable hacia la diversidad, todavía hay barreras vinculadas a estereotipos sociales, desigualdades económicas y deficiencias en la capacitación inclusiva de los docentes, lo que resalta la urgencia de estrategias más completas para asegurar la equidad en la educación su contribución radica ¿en enfatizar que la atención a la diversidad no debe verse únicamente como una metodología educativa, sino como un proceso colaborativo y integral que valora las diferencias culturales como una fortaleza y que, al igual que nuestra investigación, fomenta la creación de ambientes escolares más justos e inclusivos.

La tesis de Reyes Álvarez (2024), titulada *La radio Mi Na Jo'ó en San Felipe del Progreso, Estado de México: una colaboración para el fortalecimiento de la cultura e identidad del pueblo Jñatrjo*, analiza el papel de la radio comunitaria como medio alternativo de comunicación y resistencia cultural. A través de una metodología mixta y un enfoque de investigación-acción participativa, la autora estudia cómo la radio contribuye al fortalecimiento de la lengua mazahua y de la identidad cultural del pueblo Jñatrjo, promoviendo la participación de jóvenes, docentes y actores comunitarios en la producción de contenidos. La investigación evidencia que la radio comunitaria no solo funciona como un espacio de difusión cultural, sino también como un canal de protesta, aprendizaje y construcción de ambientes interculturales de comunicación y educación.

Este trabajo aporta a la investigación al mostrar cómo los medios de comunicación comunitarios pueden convertirse en una herramienta clave para la atención a la diversidad cultural a través de la educación intercultural. Los resultados de la tesis destacan que la participación activa de la comunidad en la creación de contenidos fortalece la lengua originaria,

refuerza la identidad cultural y abre espacios de diálogo intercultural, lo que coincide con nuestro interés en analizar estrategias pedagógicas y sociales que promuevan la inclusión. Además, subraya la importancia de vincular a instituciones educativas con las comunidades para generar procesos colaborativos que reconozcan y valoren la diversidad cultural, aportando un referente concreto para comprender cómo la educación intercultural se puede materializar en proyectos comunitarios.

Hernández y Mendoza (2018) evidencian que, aunque existen esfuerzos institucionales para integrar la diversidad cultural en las prácticas educativas rurales, persiste una brecha significativa en la formación docente para implementar enfoques interculturales de manera efectiva. De igual forma, un estudio realizado por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD, 2021) muestra que las instituciones rurales presentan avances aislados, como actividades comunitarias, proyectos ambientales o celebraciones culturales, que no se articulan de forma coherente al currículo escolar, lo cual limita el impacto de la educación intercultural.

Por su parte, Sánchez y Moya (2020) analizaron experiencias de escuelas rurales en el Caribe colombiano y concluyeron que la inclusión de saberes locales depende en gran medida de la iniciativa individual de los docentes, debido a la ausencia de lineamientos específicos y acompañamiento institucional.

### ***Antecedentes nacionales***

Uchima (2023), esta tesis de Doctorado en Formación en Diversidad de la Universidad de Manizales se enfoca en el impacto del discurso intercultural en la educación, especialmente en Río sucio del Departamento de Caldas, Colombia (2022-2023), se titula Caminos de encuentros: tejiendo raíces desde la educación intercultural, el problema de Investigación: es el impacto del

discurso intercultural en la educación en Río sucio, Caldas, Colombia, con un enfoque en la diversidad cultural y la población indígena.

Entre los objetivos planteados están: analizar cómo la educación intercultural influye en el aprendizaje y la identidad cultural, identificar modelos efectivos de educación intercultural y examinar los desafíos en su implementación. Se aplicaron técnicas de bibliometría para analizar la producción científica y se realizó un mapeo de citas y colaboraciones entre investigadores, además de una revisión de literatura actualizada.

Los resultados y conclusiones alcanzados fueron: Se identificaron cambios significativos en la educación intercultural, se destacaron buenas prácticas y se concluyó que el reconocimiento de la diversidad cultural fomenta el diálogo y la inclusión, contribuyendo a la equidad educativa.

Esta tesis aporta a la investigación al centrarse en la influencia del discurso intercultural en la educación en Río Sucio, Caldas, Colombia, lo que refuerza el propósito general de fomentar competencias interculturales. También resalta la relevancia de la complejidad en los métodos y la interacción entre lo ontológico y lo lingüístico en el ámbito educativo. Su atención a la educación intercultural ofrece un marco teórico y práctico que enriquece el estudio de la diversidad cultural en las escuelas.

Taborda (2025), tesis titulada: Fortalecimiento de Competencias Interculturales en Futuros y Futuras Docentes de Artes Escénicas en Colombia. Este estudio se enfoca en la capacitación de estudiantes en artes escénicas en una universidad de Cali, Colombia, con la meta de preparar a educadores que incorporen habilidades interculturales. Se desea fomentar el diálogo y la cohesión social durante sus experiencias prácticas en diferentes entornos educativos. El objetivo principal es crear una experiencia de aprendizaje utilizando la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Se llega a la conclusión de que es vital fortalecer estas habilidades para establecer ambientes educativos más inclusivos. Asimismo, se propone un modelo valioso para la capacitación docente en contextos multiculturales.

Campos (2023), este trabajo se titula: Afrocolombianidad, interculturalidad y prácticas pedagógicas educativas en Colombia. Revisión sistemática de literatura. El objetivo de esta investigación es exponer los resultados de un análisis sistemático sobre el impacto de la sociología visual en la representación e identidad en entornos educativos de Colombia, tocando aspectos como la afrocolombianidad y la interculturalidad. Se empleó una metodología cualitativa, siguiendo el marco PRISMA 2020, y se revisaron 14 estudios pertinentes.

Los hallazgos indican un creciente, aunque restringido, interés en las pedagogías que fomentan la etnoeducación y la necesidad de una mejor integración en las instituciones para fortalecer los estudios sobre afrocolombianidad. Se identificaron enfoques cualitativos y se resaltaron tácticas pedagógicas innovadoras que aprecian las tradiciones afrocolombianas, a pesar de los desafíos sociales que obstaculizan la inclusión.

Las conclusiones destacan el poder transformador de la educación en afrocolombianidad y la urgencia de derribar obstáculos, impulsar prácticas inclusivas y mejorar la formación de los docentes. Asimismo, se enfatiza la necesidad de políticas educativas que apoyen estas estrategias en el ámbito educativo colombiano para fomentar la identidad y la convivencia. Esta información puede ser utilizada para enriquecer el enfoque educativo en el Copey César.

Molina (2025) trabajo titulado: Modelo de gestión educativa para la interculturalidad e inclusividad en Colombia. El objetivo de esta investigación es examinar las teorías contemporáneas que respaldan un sistema de gestión educativa enfocado en la interculturalidad y la inclusión en Colombia, mediante un estudio descriptivo con un enfoque cualitativo.

Los hallazgos revelan información sobre la pluralidad cultural, la integración de diferentes etnias y el fomento de derechos individuales, además de aspectos relacionados con la gestión educativa, el planeamiento y la organización. Sin embargo, no se identificaron temas sobre ajustes curriculares ni sobre liderazgo educativo.

Las conclusiones subrayan la relevancia de valorar la diversidad cultural y de incorporar las tradiciones de las comunidades afrodescendientes en el currículo. Contribuye a esta investigación al brindar una perspectiva renovada, haciendo hincapié en la diversidad cultural, la inclusión de etnias y la necesidad de estrategias pedagógicas adecuadas.

## **Marco Teórico**

### ***Educación Intercultural***

La educación intercultural se concibe como un proceso formativo basado en el diálogo, el reconocimiento de la diversidad cultural y la construcción conjunta del conocimiento. Según Ramos Alarcón et al. (2025), La educación intercultural se presenta como un enfoque pedagógico esencial para promover la inclusión y el respeto por la diversidad cultural en los sistemas educativos. Este enfoque busca superar las prácticas educativas que históricamente han marginado a los grupos culturalmente diversos, transformando no solo el currículo, sino también las estructuras del sistema educativo. La interculturalidad promueve una educación en la que las diferencias culturales son vistas como oportunidades de aprendizaje, favoreciendo la convivencia, el diálogo y la colaboración (p. 6515).

Terrón (2010) afirma que la educación intercultural debe promover la convivencia, la innovación curricular y la participación comunitaria, posicionando la escuela como una comunidad abierta y plural. Por lo tanto, el entorno educativo debe ser adaptable y capaz de

integrar estrategias educativas en su currículum que fomente la diversidad cultural, puesto que garantiza la valoración de las diferencias y la preservación de la identidad.

Freire (1970) destaca que la educación debe ser un diálogo horizontal donde convergen saberes populares y académicos, lo que permite transformar las relaciones sociales y construir procesos educativos liberadores. Banks (2015) complementa esta visión al considerar que la diversidad cultural debe ser un eje estructural del currículum, no un componente accesorio. De hecho, al ser parte formal del diseño curricular se reconoce su importancia y se fomenta y garantiza una educación más inclusiva, capaz de impartir un aprendizaje significativo que se base en la valoración de todos independientemente su origen social o cultural.

### ***Identidad Cultural***

La identidad cultural se entiende como un proceso dinámico de construcción simbólica que integra elementos históricos, sociales y comunitarios. Así que implica tener en cuenta diversos factores como las tradiciones, la lengua, creencias, valores y costumbres, que forjan quienes somos en realidad. Además, Geertz (1973) señala que toda cultura es un sistema de significados compartidos que permite interpretar el mundo. Por lo tanto, gracias a la interacción constante de ideas, costumbres y saberes se logra una mejor comprensión de la esencia propia como de la de los demás.

Por otra parte, Cuyo (2020) sostiene que fortalecer la identidad cultural implica reconocer la herencia ancestral y promover un sentido de pertenencia que impacta positivamente el desarrollo socioemocional del estudiante. Por ende, para afianzar la identidad cultural es elemental tener en cuenta las raíces reconociendo el pasado, que permite entender quiénes somos en realidad en el presente y contribuyendo a un estado

### ***Diversidad cultural***

Según Díaz (2021) afirma que:

La diversidad cultural es entendida como la referida a programas y prácticas educativos diseñados para mejorar el rendimiento educativo de las poblaciones étnicas y culturales minoritarias y, a la vez, preparar a los alumnos del grupo mayoritario para aceptar y aprender las culturas y experiencias de los grupos minoritarios (p.84).

### ***Competencia intercultural***

En la actualidad, el concepto de competencias interculturales ha tomado un lugar fundamental en las discusiones educativas, sobre todo en entornos marcados por la pluralidad cultural. Estas habilidades se relacionan con la habilidad de las personas para comunicarse de forma adecuada y eficaz con personas que tienen diferentes referentes culturales, incorporando aspectos cognitivos, actitudinales y prácticos.

Según Deardorff (2020), el desarrollo intercultural representa un proceso dinámico donde actitudes como el respeto, la apertura y la humildad cultural se convierten en habilidades de escucha activa, análisis crítico y empatía, que facilitan interacciones respetuosas y constructivas. En este sentido, Barroso Tristán (2023), la competencia intercultural implica no solo comprender otras culturas, sino también reflexionar críticamente sobre la propia y desarrollar la capacidad de interacción comunicativa efectiva en contextos culturales diversos (p. 48).

La UNESCO (2013) indica que esas competencias son esenciales para crear sociedades inclusivas, ya que integran conocimientos, actitudes, valores y comportamientos destinados al reconocimiento de la diversidad y la promoción del diálogo intercultural. Desde este punto de vista, la educación tiene un papel fundamental, ya que posibilita que la escuela se transforme en un lugar de encuentro y respeto entre las diferentes culturas.

Por último, Deardorff y Arasaratnam-Smith (2022), «la competencia intercultural se concibe como un proceso evolutivo que requiere autoconciencia, reflexión crítica y experiencias significativas que permitan transitar desde una visión etnocéntrica hacia una perspectiva etnorelativista, en la cual se valoran y aprecian las diferencias culturales» (p. 14).

### ***Aprendizaje Significativo e Interculturalidad***

Ausubel (1983) plantea que el aprendizaje significativo se produce cuando los nuevos contenidos se relacionan con experiencias previas del estudiante. Este principio se articula con la educación intercultural, ya que integrar la cultura y las vivencias de los estudiantes facilita un aprendizaje más profundo, contextualizado y pertinente.

Investigaciones recientes (Arias & Romero, 2021) confirman que los estudiantes rurales aprenden mejor cuando su cultura es incorporada en las prácticas pedagógicas mediante proyectos, relatos orales y trabajos comunitarios.

### ***Estrategias Pedagógicas Interculturales***

La literatura especializada destaca estrategias como:

- **Aprendizaje basado en proyectos** (Martí, 2010),
- **Actividades colaborativas** (Johnson & Johnson, 2017),
- **Diálogo intercultural** (Walsh, 2009),
- **Integración de saberes comunitarios** (Tubino, 2019).

Estas metodologías fomentan la participación activa, la reflexión crítica y el reconocimiento de la diversidad cultural en el aula.

**Contexto rural.** Espacio socio territorial caracterizado por dinámicas comunitarias, prácticas culturales propias y condiciones socioeconómicas heterogéneas (Pérez & Roldán, 2020).

**Pertinencia cultural.** Adecuación del currículo y las prácticas educativas a las realidades socioculturales de los estudiantes (Banks, 2015).

**Saberes locales.** Conocimientos ancestrales y comunitarios transmitidos generacionalmente y vinculados al territorio (Tubino, 2019).

**Aprendizaje significativo.** Proceso mediante el cual los nuevos conocimientos se relacionan de manera sustancial con la estructura cognitiva previa del estudiante (Ausubel, 1983). Los diversos enfoques concuerdan en que las competencias interculturales incluyen más que únicamente el conocimiento de culturas ajenas. Abarcan una combinación de actitudes, destrezas y principios que favorecen la conversación, la convivencia pacífica en contextos pluriculturales.

### **Marco Legal**

El aspecto legal brinda un conjunto de normas que dan respaldo a la importancia de tener en cuenta la cultura en los entornos educativos, estas leyes y normas garantizan que la educación ofrecida sea inclusiva, valorando la diversidad cultural y promoviendo el respeto por las diferencias, algunas de estas leyes que brindan dicho respaldo son:

- **Constitución Política de Colombia (1991):** reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación (art. 7) y garantiza el derecho a una educación pertinente y de calidad (art. 67).
- **Ley General de Educación – Ley 115 de 1994:** establece la inclusión de la diversidad cultural en el currículo y orienta la educación en zonas rurales.
- **Decreto 804 de 1995:** reglamenta la atención educativa a grupos étnicos.

- **Ley 1620 de 2013:** promueve la convivencia escolar y la formación en ciudadanía.
- **Plan Nacional Decenal de Educación (2016-2026):** resalta la educación rural y la interculturalidad como prioridades nacionales.
- **Lineamientos de Educación Rural del MEN (2019):** orientan la implementación de modelos educativos pertinentes para la ruralidad.

### **Lineamientos para la educación inclusiva MEN**

Estas leyes establecen que es de vital importancia contar con un esquema curricular institucional que abogue por la diversidad cultural, promoviendo entornos educativos capaces de adaptarse a las necesidades culturales de los estudiantes y promoviendo una convivencia sana, formando ciudadanos que aprecien la diversidad cultural.

## **Diseño Metodológico**

Este estudio adopta un **enfoque cualitativo**, ya que permite comprender a profundidad cómo la diversidad cultural influye en las prácticas pedagógicas y en la formación de los estudiantes en un **contexto rural**. Como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2010), la investigación cualitativa facilita interpretar fenómenos en su ambiente natural, permitiendo explorar percepciones, experiencias, discursos y significados que no pueden reducirse a datos cuantitativos. De manera complementaria, Baena (2017) sostiene que este enfoque posibilita captar matices sociales y culturales que emergen en las interacciones de los actores educativos.

### **Paradigma**

El estudio se desarrolla bajo el **paradigma interpretativo**, el cual busca comprender la realidad desde la perspectiva de los participantes, valorando sus significados, prácticas y experiencias en torno a la diversidad cultural en el contexto rural (Flick, 2015). Dicho paradigma es apropiado porque da una visión profunda de las relaciones sociales dando un aporte positivo y poniendo en conocimientos aspectos destacados sobre la diversidad cultural.

Además, Walker (2022) expresa que el paradigma interpretativo “se lo conoce como fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico. Se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social”. Lo que da a entender que analiza la interacción humana, buscando una explicación de la realidad social de acuerdo a las experiencias vividas identificando factores de la complejidad en el accionar humano que son relevantes en la investigación.

### **Alcance de la Investigación**

Se trata de un estudio de caso de carácter exploratorio-descriptivo, centrado en la Institución Educativa Rafael Soto Fuentes, ubicada en el municipio de El Copey (Cesar). Este

diseño permite analizar una situación educativa específica en profundidad, identificando patrones, tensiones y dinámicas interculturales que emergen en la convivencia escolar (Hurtado, 2010). El método de análisis adoptado es inductivo e interpretativo, partiendo de la observación directa y la recolección de relatos en el campo, para posteriormente construir explicaciones sin imponer categorías previas (Monje, 2011).

### **Método de Investigación Análisis de Contenido**

El análisis de contenido se constituye como una técnica de investigación cualitativa que permite interpretar de manera sistemática y objetiva los discursos, textos y producciones simbólicas de los participantes. Según Bardin (2013), el análisis de contenido es un conjunto de procedimientos metodológicos orientados a la descripción, interpretación y categorización de la información, mediante la identificación de unidades de significado que permiten comprender fenómenos sociales en profundidad.

En el marco de la presente investigación, este método resulta pertinente, ya que posibilita analizar las percepciones, prácticas pedagógicas y experiencias de la comunidad educativa frente a la diversidad cultural en el contexto rural. A través del análisis de contenido, se busca identificar patrones, recurrencias, significados y relaciones presentes en los discursos de estudiantes, docentes y directivos, así como en los registros obtenidos mediante observación participante, grupos focales, entrevistas y análisis documental.

Siguiendo la propuesta metodológica de Bardin (2013), el proceso de análisis se desarrolló en tres fases fundamentales:

#### ***Fases de Análisis de Contenido***

**Preanálisis.** En esta fase se realizó la organización del corpus de información, incluyendo la transcripción de entrevistas, la sistematización de los grupos focales, los registros

del diario de campo y los documentos institucionales. Asimismo, se llevó a cabo una lectura flotante inicial que permitió la familiarización con los datos y la definición de criterios de análisis.

**Exploración del material.** En esta etapa se procedió a la codificación de la información mediante la identificación de unidades de significado, las cuales fueron agrupadas en categorías y subcategorías previamente definidas (identidad cultural, convivencia y diversidad, territorio y saberes locales y currículo intercultural), así como en categorías emergentes derivadas del análisis.

**Tratamiento de los resultados e interpretación.** Finalmente, se realizó la interpretación de la información a partir de la relación entre las categorías establecidas, los objetivos de la investigación y los referentes teóricos, lo que permitió identificar tendencias, contrastar hallazgos y construir explicaciones sobre la manera en que la interculturalidad se manifiesta en las prácticas educativas.

De esta manera, el análisis de contenido permitió estructurar y comprender la información recolectada de forma rigurosa, garantizando la validez interpretativa del estudio mediante la triangulación de fuentes y técnicas. Este procedimiento permitió asegurar un análisis coherente con los objetivos de la investigación, fortaleciendo la interpretación de los resultados en el contexto educativo rural.

### **Población y Participantes**

Para el desarrollo del proyecto de investigación titulado “Una mirada crítica y reflexiva hacia la diversidad cultural en el contexto educativo rural”, la muestra se delimitó exclusivamente a la sede principal de la Institución Educativa Rafael Soto Fuentes, por

concentrar la mayor diversidad étnica y cultural, además de contar con la media técnica agropecuaria en convenio con el SENA, lo cual favorece el análisis intercultural desde una perspectiva pedagógica y social.

La sede principal cuenta con una población total de 615 estudiantes de los grados sexto a undécimo y 16 docentes de diferentes áreas, un rector y un coordinador, de los cuales se seleccionó una muestra intencional representativa que permitiera obtener información significativa y pertinente para el estudio.

El muestreo utilizado fue de tipo **intencional o teórico**, el cual, según Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014), consiste en la selección deliberada de participantes que poseen características relevantes para el fenómeno de estudio, permitiendo obtener información profunda y significativa más que representativa en términos estadísticos. Este tipo de muestreo es propio de la investigación cualitativa, ya que se orienta a comprender las experiencias, percepciones y significados construidos por los sujetos en su contexto.

En coherencia con este enfoque, se seleccionaron 30 estudiantes pertenecientes a diferentes grupos culturales (arhuacos, afrocolombianos y mestizos), teniendo en cuenta criterios como la diversidad cultural, la participación en procesos académicos y comunitarios, y la disposición voluntaria para formar parte del estudio. Asimismo, se incluyeron docentes y directivos con experiencia en el contexto educativo rural, con el fin de obtener una visión integral del fenómeno investigado.

### **Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos**

Para obtener una comprensión integral del fenómeno intercultural se utilizaron diversas técnicas

### *Entrevistas semiestructuradas*

Este tipo de entrevista se caracteriza por tener un cuestionario con preguntas que orientan la conversación (Coller, 2000). También, permite la libertad de anexar preguntas extras que guíen el flujo de la información necesitada. Estas entrevistas fueron aplicadas a docentes, directivos y estudiantes para explorar sus interpretaciones sobre la diversidad cultural y su influencia en labor pedagógica y constará de 10 preguntas, con la opción de añadir otras dependiendo el rumbo de la conversación.

La entrevista semiestructurada dirigida a los estudiantes se diseñó con el fin de explorar sus percepciones sobre la identidad cultural, la convivencia, el territorio y la relación entre el currículo escolar y su contexto rural. El instrumento estuvo conformado por diez preguntas abiertas, organizadas en torno a categorías previamente definidas (C1: Identidad cultural, C2: Convivencia y diversidad, C3: Patrimonio y territorio, y C4: Currículo intercultural)

Durante su aplicación, las entrevistas permitieron que los estudiantes expresaran, desde sus propias experiencias, el significado de su cultura e identidad, las prácticas y saberes familiares que consideran relevantes, así como los momentos en los que perciben un reconocimiento real o simbólico de su cultura dentro del colegio. Asimismo, se indagó sobre situaciones de conflicto, exclusión o discriminación cultural y las formas de resolución presentes en el contexto escolar. Finalmente, se incluyeron preguntas orientadas a identificar la pertinencia del currículo y a recoger propuestas de los estudiantes para fortalecer la interculturalidad en la institución.

Este instrumento facilitó la obtención de información rica en significados, permitiendo comprender el nivel de apropiación del enfoque intercultural desde la voz estudiantil. Ver el instrumento (Apéndice D).

La entrevista aplicada a los docentes tuvo como objetivo analizar sus concepciones sobre la educación intercultural, las prácticas pedagógicas implementadas y las barreras existentes para su desarrollo efectivo. El instrumento estuvo conformado por diez preguntas abiertas, estructuradas en correspondencia con las categorías de análisis del estudio.

A través de este instrumento se indagó sobre la caracterización de la diversidad cultural del estudiantado, el significado de la educación intercultural en el contexto rural, las estrategias utilizadas para integrar saberes locales y ancestrales, y las metodologías empleadas para promover el diálogo de saberes y la participación equitativa. Asimismo, se abordaron aspectos relacionados con situaciones de conflicto cultural, pertinencia curricular, articulación entre saber técnico y prácticas tradicionales, apoyo institucional y propuestas de mejora curricular en los niveles macro, meso y micro. La entrevista permitió identificar tanto las fortalezas como las limitaciones en la formación docente y en la implementación del enfoque intercultural en la práctica educativa. Ver el instrumento (Apéndice E).

La entrevista semiestructurada dirigida a directivos y actores institucionales se diseñó con el propósito de analizar el nivel de incorporación del enfoque intercultural en la gestión institucional y curricular de la Institución Educativa Rafael Soto Fuentes. Este instrumento permitió indagar aspectos relacionados con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el horizonte institucional, los procesos de acompañamiento docente y la articulación entre la formación técnica agropecuaria y los saberes tradicionales del territorio. Ver el instrumento ( Apéndice F)

El instrumento estuvo conformado por diez preguntas abiertas, organizadas a partir de las categorías de análisis del estudio, especialmente aquellas relacionadas con el currículo intercultural (C4), la identidad cultural (C1), la convivencia y diversidad (C2) y el patrimonio y

territorio (C3). Ver (Tabla 1). Las preguntas abordaron la manera en que la interculturalidad ha sido incorporada en los documentos institucionales, la existencia de diagnósticos sobre diversidad cultural y convivencia, así como las rutas y protocolos establecidos para la atención de situaciones de discriminación o conflicto intercultural.

Asimismo, la entrevista permitió explorar los mecanismos de acompañamiento institucional al docente en los procesos de planeación y evaluación con enfoque intercultural, la identificación de proyectos pedagógicos que integran el territorio y los saberes locales, y la articulación entre la media técnica agropecuaria en convenio con el SENA y las prácticas tradicionales del contexto rural. De igual forma, se indagó sobre los indicadores existentes o potenciales para medir avances en educación intercultural, las alianzas comunitarias vigentes y las principales barreras institucionales para la consolidación de un currículo intercultural.

Finalmente, el instrumento incluyó preguntas orientadas a la priorización de acciones para la actualización curricular en los niveles macro, meso y micro, con el fin de recoger insumos estratégicos para la formulación de una propuesta de intervención curricular pertinente y contextualizada.

La aplicación de esta entrevista permitió obtener una visión institucional sobre la educación intercultural, complementando la información aportada por estudiantes y docentes, y facilitando la triangulación de los resultados. De este modo, el instrumento contribuyó a identificar coherencias, tensiones y oportunidades de mejora en la gestión curricular y pedagógica desde un enfoque intercultural. Ver el instrumento (Apéndice F).

### ***Grupos focales***

El grupo focal es una técnica cualitativa de recolección de datos que permite explorar de manera profunda las percepciones, experiencias, significados y formas de interacción de los

participantes a partir de la conversación grupal. De acuerdo con Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013), los grupos focales se conciben como un espacio de opinión que posibilita captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, promoviendo procesos de autoexplicación que enriquecen la obtención de información cualitativa.

En el marco de la presente investigación, esta técnica resultó pertinente debido a la diversidad cultural existente en la Institución Educativa Rafael Soto Fuentes, ya que permitió analizar de forma colectiva las diferencias y similitudes en acciones, opiniones, vivencias, costumbres y creencias de los estudiantes pertenecientes a distintos grupos culturales. El diálogo grupal favoreció la emergencia de discursos compartidos y contrastados, lo que contribuyó a una comprensión más amplia de las dinámicas interculturales presentes en el contexto educativo rural.

El instrumento fue aplicado a 18 estudiantes de la comunidad educativa, pertenecientes a los grados sexto a undécimo, seleccionados mediante muestreo intencional, garantizando la participación de estudiantes arhuacos, afrocolombianos y mestizos. Los participantes fueron organizados en tres grupos focales, conformados por seis estudiantes cada uno, lo cual permitió propiciar una interacción equilibrada, participativa y respetuosa durante las sesiones de discusión.

Asimismo, el grupo focal facilitó la producción de información situada y significativa, al promover la interacción directa entre los participantes, quienes construyeron y resignificaron sus experiencias a partir del intercambio con los demás. En este sentido, Baena (2017) señala que esta técnica permite recoger información verídica y contextualizada mediante la comunicación directa entre los sujetos, favoreciendo la expresión de percepciones, prácticas y relaciones sociales propias del entorno en el que se desenvuelven.

La información obtenida fue registrada mediante notas de campo y grabaciones de audio —previo consentimiento informado— y posteriormente analizada a través de codificación temática, en coherencia con el enfoque cualitativo y el método de análisis de contenido adoptado en la investigación. Ver el instrumento (Ver Apéndice G)

### ***Observación participante***

Al como indica Aguiar (2015) al trabajo de campo “es una herramienta de recogida, análisis e interpretación de información en la que el investigador juega un rol activo en las interacciones con el grupo que es objeto de su estudio” (p. 1). Esta técnica es directamente evidenciada por el investigador, para llevarla a cabo se observaron clases y actividades institucionales y se registraron interacciones, estrategias pedagógicas y manifestaciones culturales presentes en el contexto escolar (Hurtado, 2010). Lo cual permite que se haga un análisis directo en el contexto de la problemática.

La observación participante se utilizó para analizar directamente las prácticas pedagógicas, las interacciones en el aula y la integración de la diversidad cultural en el desarrollo de las clases, especialmente en el área de formación agropecuaria. Para ello, se diseñó una matriz de observación con ítems observables organizados por dimensiones (C1: Identidad, C2: Convivencia, C3: Territorio y C4: Microcurrículo).

Durante las sesiones observadas, se registró la presencia o ausencia de reconocimiento de saberes culturales, el tipo de interacciones entre los estudiantes, la participación equitativa, la mediación de conflictos, la conexión de los contenidos con la vida rural y el uso de metodologías que favorecieran el diálogo de saberes. Las evidencias se consignaron de manera sistemática, permitiendo contrastar la práctica pedagógica con el discurso institucional. Ver el instrumento (Ver Apéndice H).

**Diario de campo.** El diario de campo fue utilizado como un instrumento cualitativo de recolección de información con el propósito de registrar, de manera sistemática y reflexiva, los datos relevantes derivados de las experiencias vividas durante el desarrollo del trabajo de campo. Este instrumento permitió consignar observaciones, descripciones e interpretaciones del investigador en relación con las dinámicas pedagógicas, las interacciones interculturales y las manifestaciones culturales presentes en el contexto educativo rural.

De acuerdo con Luna, Nava y Martínez (2022), el diario de campo se concibe como una técnica que, mediante la elaboración de anotaciones, funciona como un apoyo a la memoria, al estimular la recreación de las vivencias experimentadas. En coherencia con este planteamiento, el diario de campo fue diligenciado de manera continua al finalizar cada jornada de observación, con el fin de preservar la fidelidad de los hechos observados y evitar la pérdida de información significativa.

Para su implementación, se realizaron anotaciones estructuradas que incluyeron la fecha, el lugar, la actividad observada, una descripción objetiva de los acontecimientos, así como reflexiones analíticas del investigador. Estas reflexiones permitieron identificar tensiones, prácticas relevantes y categorías emergentes relacionadas con la identidad cultural, la convivencia intercultural y la pertinencia curricular en la Institución Educativa Rafael Soto Fuentes.

Asimismo, el uso del diario de campo facilitó la formulación de ideas y estrategias que fueron consideradas posteriormente en el análisis de resultados y en la propuesta de actualización curricular con enfoque intercultural. La información registrada fue organizada y sistematizada para su posterior análisis mediante codificación temática, en coherencia con el enfoque

cuantitativo y el método de análisis de contenido adoptado en la investigación. Ver el instrumento (Ver Apéndice I).

### *Análisis documental Nvivo*

El análisis documental fue utilizado como un instrumento de recolección de información con el propósito de examinar de manera sistemática los documentos institucionales de la Institución Educativa Rafael Soto Fuentes, a fin de identificar cómo se abordó la diversidad cultural en el currículo y en las orientaciones pedagógicas. Esta técnica permitió contrastar el discurso institucional con las prácticas educativas observadas, aportando elementos clave para la comprensión del enfoque intercultural presente en la institución.

Para el procesamiento y organización de la información, se utilizó el software NVivo 12, el cual facilitó la codificación y clasificación de los datos cualitativos mediante la creación de nodos o categorías de análisis. A través de esta herramienta, se logró identificar patrones, relaciones y tendencias en los documentos institucionales, lo que permitió fortalecer la sistematización e interpretación de la información en coherencia con los objetivos de la investigación.

Para el desarrollo de este instrumento, se revisaron documentos oficiales tales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Manual de Convivencia, los proyectos transversales y las planeaciones académicas. Dichos documentos fueron analizados a partir de fichas de análisis documental, las cuales facilitaron la organización, sistematización e interpretación de la información relevante, de acuerdo con lo planteado por Monje (2011).

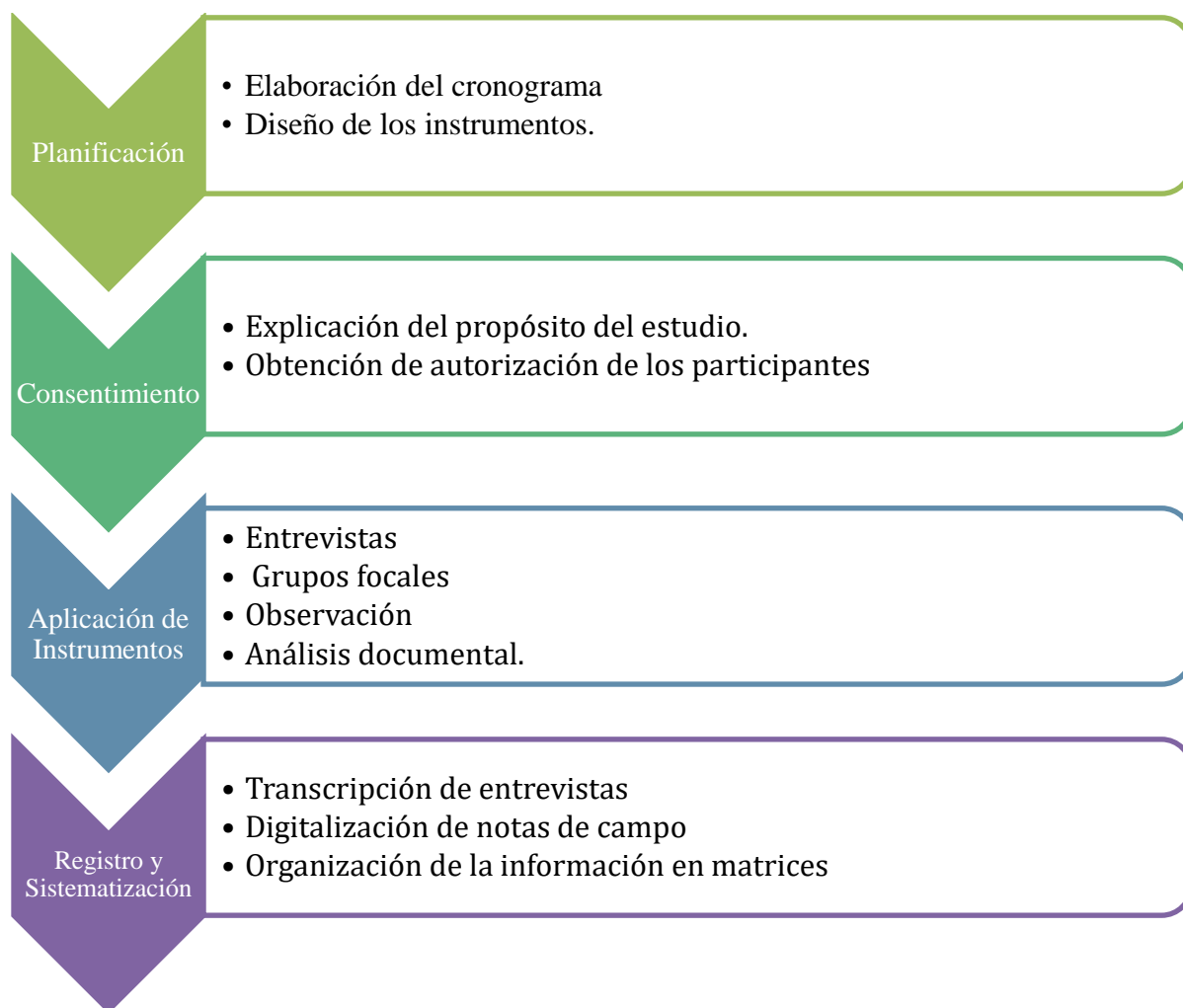
Las fichas de análisis documental incluyeron criterios relacionados con la presencia explícita o implícita de la interculturalidad, el reconocimiento de la identidad cultural, la atención a la diversidad, la vinculación del territorio y los saberes locales, así como la coherencia

entre el macro, meso y micro currículo. Este procedimiento permitió identificar vacíos, fortalezas y oportunidades de mejora en la incorporación del enfoque intercultural dentro de los documentos institucionales.

La información obtenida mediante el análisis documental fue sistematizada en matrices y posteriormente integrada al proceso de codificación temática, en articulación con los datos provenientes de las entrevistas, los grupos focales, la observación participante y el diario de campo, fortaleciendo así la triangulación metodológica y la validez de los resultados. Ver el instrumento (Ver Apéndice J).

### **Diseño de investigación**

El diseño de la investigación se desarrolló de manera sistemática y organizada, con el propósito de garantizar la rigurosidad metodológica y la coherencia entre los objetivos planteados, los instrumentos aplicados y el análisis de la información obtenida. El proceso investigativo se estructuró en cuatro fases principales, las cuales orientaron el desarrollo del estudio. Ver (Figura 1)

**Figura 1****Ejemplo de diseño de Investigación con su nota**

*Nota:* Edición propia (2026)

El análisis se realizó mediante codificación temática abierta y axial, identificando patrones, categorías emergentes y relaciones entre los discursos de los participantes. Para ello se empleó un proceso riguroso de organización y análisis interpretativo utilizando herramientas de apoyo como NVivo (Baena, 2017).

## **Consideraciones Éticas**

En la presente investigación se tuvieron en cuenta diversos principios éticos fundamentales, tales como el respeto por la autonomía, la confidencialidad y la dignidad de los participantes. En este sentido, se aplicaron formatos de consentimiento informado, mediante los cuales los participantes fueron informados sobre el propósito del estudio, los procedimientos y el uso de la información, aceptando de manera voluntaria su participación.

En el caso de los estudiantes menores de edad, la autorización fue otorgada por sus padres o acudientes, garantizando así el cumplimiento de los principios éticos en investigaciones con población vulnerable. Asimismo, se aseguró la confidencialidad de la información, la cual fue manejada de forma anónima y protegida.

De acuerdo con Flick (2015), la investigación cualitativa requiere un compromiso ético que garantice el respeto por los participantes, evitando sesgos y asegurando una interpretación fiel de sus relatos. En coherencia con ello, se procuró un trato respetuoso hacia cada uno de los participantes durante todo el proceso investigativo.

Los formatos de consentimiento informado utilizados en la investigación se presentan en los apéndices del documento.(Apéndice B, C)

## ***Validación de los Instrumentos***

La validación de los instrumentos se realizó mediante tres acciones principales, con el propósito de garantizar su claridad, pertinencia y coherencia con los objetivos de la investigación.

En primer lugar, se llevó a cabo una **revisión por pares o juicio de expertos**, en la que docentes-investigadores externos evaluaron las guías de entrevista, grupos focales y observación. Como resultado de este proceso, se realizaron ajustes en la redacción de algunas preguntas, se

precisaron categorías de análisis y se mejoró la coherencia entre los instrumentos y los objetivos del estudio (ver Apéndice K).

En segundo lugar, se aplicó una **prueba piloto** a un grupo reducido de participantes del contexto rural con características similares a la población objeto de estudio. Esta permitió identificar dificultades en la comprensión de algunas preguntas y la necesidad de simplificar el lenguaje, lo que condujo a realizar ajustes antes de la aplicación definitiva de los instrumentos

Finalmente, se utilizó la **triangulación metodológica**, mediante la cual se contrastó la información obtenida a través de entrevistas, grupos focales, observación participante y análisis documental, lo que permitió fortalecer la credibilidad y validez de los resultados.

De acuerdo con Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014), la validación de instrumentos en investigación cualitativa implica asegurar que estos sean adecuados para captar la realidad estudiada, garantizando coherencia entre los objetivos, las preguntas y las técnicas de recolección de información

**Tabla 1.**

*Categorías de análisis 1*

<b>Categoría principal</b>	<b>b</b>	<b>Indicadores cualitativos (ejemplos)</b>
Identidad cultural (C:1)	Autorreconocimiento; Tradiciones y saberes; Reconocimiento institucional (real vs simbólico).	Relatos de pertenencia; uso/valoración de lengua; prácticas culturales; experiencias de visibilización o invisibilización.
Convivencia y diversidad (C:2)	Relaciones y respeto; Conflicto intercultural; Mediación y normas; Experiencias de inclusión/exclusión.	Burlas/apodos; estereotipos; frecuencia/escenarios de conflicto; rutas de atención; participación equitativa.

Patrimonio y territorio (C:3)	Prácticas agropecuarias tradicionales; Territorio e identidad; Pertinencia cultural del aprendizaje.	Mención de semillas nativas, huertas, calendarios; sentido de pertenencia; conexión entre contenidos y vida rural.
Currículo intercultural (C:4) (para propuesta)	Macro currículo (PEI/lineamientos); Meso (planes/mallas); Micro (planeación, metodologías, evaluación).	Presencia de enfoque intercultural en documentos; ajustes por áreas; estrategias didácticas; evaluación contextualizada.

*Nota:* Edición propia (2025)

## Análisis de resultados

### Percepción de la comunidad Educativa Rafael Soto Fuentes desafíos actuales de la educación intercultural en el contexto educativo rural

El presente apartado expuso el análisis de los resultados correspondientes al primer objetivo específico, orientado a identificar las percepciones de la comunidad educativa de la Institución Educativa Rafael Soto Fuentes frente a los desafíos actuales de la educación intercultural en el contexto educativo rural. Para ello, se analizaron los datos obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas a estudiantes y docentes, así como los registros consignados en el diario de campo, lo que permitió una comprensión integral del fenómeno desde diferentes voces y experiencias.

El análisis integró información cualitativa y cuantitativa, facilitando la identificación de tendencias, recurrencias y vacíos formativos relacionados con el conocimiento sobre educación intercultural, la capacitación docente y la integración de las culturas autóctonas en el currículo y en las prácticas pedagógicas cotidianas. De esta manera, los resultados permitieron evidenciar las principales limitaciones y retos que enfrenta la institución para avanzar hacia una educación intercultural pertinente y contextualizada. Ver (Tabla 2)

#### Tabla 2.

##### *Resultados de la percepción sobre la educación intercultural 1*

Instrumento aplicado	Categorías de análisis asociadas	Evidencias cuantitativas	Hallazgos cualitativos relevantes	Interpretación
Entrevistas a estudiantes	C1. Identidad	22 desconocen el	Reconocimiento cultural	Bajo nivel de conocimiento

	cultural C2. Convivencia y diversidad C4. Currículo intercultural	concepto. 6 lo asocian al respeto. 2 lo relacionan con el currículo.	limitado a expresiones simbólicas.	intercultural por falta de formación sistemática.
Entrevistas a docentes	C1. Identidad cultural C2. Convivencia y diversidad C3. Patrimonio y territorio C4. Currículo intercultural	13 sin capacitación. 3 con acercamientos básicos.	Reconocen la diversidad, pero con dificultad para integrarla al currículo.	La falta de formación docente limita prácticas interculturales.
Entrevistas a directivos (rector y coordinador)	C2. Convivencia y diversidad C4. Currículo intercultural	2 directivos entrevistados.	Reconocen la diversidad, pero sin lineamientos claros.	La ausencia de políticas institucionales limita la interculturalidad curricular.

Diario de campo	C1. Identidad cultural	2 registros sin referencia	Predominio de prácticas tradicionales.	Brecha entre discurso institucional y práctica pedagógica.
	C2. Convivencia y diversidad	3 con menciones		
	C3. Patrimonio y territorio	aisladas.		
	C4. Microcurrículo			

*Nota.* Elaboración propia a partir de entrevistas a estudiantes y docentes, y registros del diario de campo.

### **Identidad cultural (C:1)**

#### **Entrevistas estudiantes**

#### **Entrevistas**

**Observaciones de clase.** Los resultados obtenidos a partir de las observaciones de clase evidencian una limitada incorporación de la identidad cultural en las prácticas pedagógicas. En este sentido, se identificó que los docentes no desarrollan actividades orientadas al reconocimiento de la identidad cultural de los estudiantes, lo cual se refleja en expresiones como: “en las clases no se mencionan aspectos propios de la identidad cultural” (D1).

Este hallazgo pone en evidencia una desconexión entre el contexto sociocultural de los estudiantes y las dinámicas de enseñanza. En este sentido, la interculturalidad en la educación no debe limitarse a un reconocimiento superficial de la diversidad, sino que debe implicar una

transformación de las prácticas pedagógicas que permita el diálogo de saberes y la inclusión de las identidades culturales en el proceso educativo (Walsh, 2009).

Asimismo, esta ausencia de estrategias pedagógicas centradas en la identidad cultural puede afectar la construcción del sentido de pertenencia y la motivación de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la educación debe partir de la realidad del educando, reconociendo su contexto, cultura y experiencias como elementos fundamentales para la construcción del conocimiento (Freire, 1970).

Por otra parte, en relación con la categoría de convivencia y diversidad (C:2), se evidencia que, aunque existe una coexistencia de diferentes grupos culturales dentro de la institución, no se promueven de manera sistemática espacios de interacción que favorezcan el reconocimiento y respeto por la diversidad. Esto puede generar dinámicas de invisibilización cultural, ya que la educación intercultural debe propiciar no solo la inclusión, sino también la equidad y la participación activa de todos los grupos culturales (Banks, 2004).

En cuanto a la categoría patrimonio y territorio (C:3), los resultados muestran una escasa articulación entre los contenidos curriculares y los saberes locales, lo que limita la posibilidad de que los estudiantes reconozcan el valor de su entorno y su cultura. En este sentido, la incorporación de los saberes ancestrales y territoriales en la educación resulta fundamental para fortalecer la identidad cultural y el sentido de pertenencia (Walsh, 2009).

Finalmente, en la categoría currículo intercultural (C:4), se evidencia que el currículo no integra de manera explícita la diversidad cultural presente en la institución, lo que refleja una visión tradicional de la enseñanza. Un currículo intercultural debe incluir contenidos, metodologías y perspectivas que reconozcan y valoren la diversidad cultural como un elemento central del proceso educativo (Banks, 2004).

### *Entrevistas a estudiantes*

En primer lugar, los resultados derivados de las entrevistas a estudiantes evidenciaron un bajo nivel de conocimiento sobre la educación intercultural. De los 30 estudiantes entrevistados, 22 manifestaron desconocer completamente el concepto, mientras que 6 lo asociaron únicamente con valores generales como el respeto y la convivencia. Solo 2 estudiantes lograron establecer una relación entre la interculturalidad y el currículo escolar. Estos datos cuantitativos revelan que más del 70 % de los estudiantes carece de una comprensión básica del enfoque intercultural, lo cual fue corroborado por los hallazgos cualitativos, que mostraron un reconocimiento cultural limitado a expresiones visibles y superficiales, como las tradiciones o celebraciones, sin una conexión clara con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En primer lugar, los resultados derivados de las entrevistas a estudiantes evidenciaron un bajo nivel de conocimiento sobre la educación intercultural. De los 30 estudiantes entrevistados, 22 manifestaron desconocer completamente el concepto, mientras que 6 lo asociaron únicamente con valores generales como el respeto y la convivencia, y solo 2 lograron establecer una relación entre la interculturalidad y el currículo escolar. Estos datos indican que más del 70 % de los estudiantes carece de una comprensión básica del enfoque intercultural, lo cual fue corroborado por los hallazgos cualitativos, que evidenciaron un reconocimiento cultural limitado a expresiones visibles y superficiales, como tradiciones o celebraciones, sin una articulación clara con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este panorama pone en evidencia una débil incorporación de la interculturalidad en el ámbito escolar, lo que ha impedido que los estudiantes comprendan su cultura y la de otros como elementos constitutivos del aprendizaje. En este sentido, la interculturalidad no puede reducirse a

manifestaciones folclóricas o eventos aislados, sino que debe integrarse de manera transversal en el currículo y en las prácticas pedagógicas (Walsh, 2009).

Asimismo, la falta de apropiación del enfoque intercultural limita la construcción de la identidad cultural de los estudiantes, ya que no se generan espacios pedagógicos que permitan reconocer sus saberes, experiencias y contextos como parte del proceso educativo. Desde esta perspectiva, la educación debe partir de la realidad del educando, promoviendo procesos de reflexión crítica que posibiliten la comprensión de su entorno y su cultura (Freire, 1970).

Por otra parte, los resultados evidencian que la comprensión de la diversidad cultural se reduce a valores generales como el respeto y la convivencia, sin un análisis profundo de las relaciones de poder, la equidad y la inclusión. De acuerdo con Banks (2004), la educación multicultural debe ir más allá de la tolerancia, promoviendo la participación activa de los diferentes grupos culturales y la transformación de las estructuras educativas que reproducen desigualdades.

En conjunto, estos hallazgos permiten afirmar que la institución presenta debilidades en la implementación del enfoque intercultural, lo que hace necesario fortalecer estrategias pedagógicas que integren la diversidad cultural en el currículo, favoreciendo así la construcción de aprendizajes significativos y contextualizados.

### ***Entrevistas a docentes***

Las entrevistas realizadas a los docentes permitieron identificar una limitada formación profesional en educación intercultural, lo cual constituye un factor determinante en la escasa implementación de este enfoque en la práctica pedagógica. A nivel cuantitativo, se evidenció que 13 docentes (81 %) afirmaron no haber recibido capacitación específica en educación

intercultural, mientras que únicamente 3 docentes (19 %) reportaron haber tenido acercamientos básicos al tema, generalmente a través de lecturas o espacios informales de reflexión.

Desde el análisis cualitativo, los docentes manifestaron un reconocimiento general de la diversidad cultural presente en la institución y expresaron actitudes favorables hacia su valoración. No obstante, señalaron dificultades para integrar de manera efectiva la interculturalidad al currículo, especialmente en las planeaciones de aula y en el desarrollo de la formación agropecuaria. Estas dificultades se asociaron principalmente a la falta de orientaciones institucionales claras y a la ausencia de procesos de actualización pedagógica.

Los resultados evidenciaron que la interculturalidad no ha sido asumida como un eje transversal del quehacer docente, sino como un aspecto complementario que depende, en gran medida, de iniciativas individuales. Desde una perspectiva teórica, la educación intercultural requiere de una formación docente sólida que permita integrar la diversidad cultural en los procesos de enseñanza de manera intencionada y sistemática. Al respecto, Walsh (2009) plantea que la interculturalidad crítica implica una transformación profunda de las prácticas pedagógicas, lo cual exige procesos continuos de formación y reflexión docente.

Asimismo, la ausencia de capacitación docente limita la posibilidad de implementar estrategias pedagógicas inclusivas, ya que los docentes no cuentan con herramientas conceptuales y metodológicas para abordar la diversidad en el aula. En este sentido, Freire (1970) sostiene que la práctica educativa debe estar en constante proceso de reflexión y actualización, de modo que el docente pueda responder a las necesidades reales de su contexto.

Por otra parte, Banks (2004) señala que la educación multicultural solo puede consolidarse cuando los docentes desarrollan competencias para reconocer, valorar e integrar la diversidad cultural en el currículo. En consecuencia, la falta de formación en este campo

contribuye a que la interculturalidad se mantenga como un elemento marginal dentro del proceso educativo, tal como se evidenció en los resultados de la investigación.

En consecuencia, la falta de capacitación docente se configuró como una barrera estructural que limita la transformación curricular y la implementación de prácticas pedagógicas interculturales sostenidas y coherentes con el contexto rural.

### *Diarios de campo*

El análisis del diario de campo permitió contrastar y profundizar los hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas. Los registros analizados evidenciaron que, en la mayoría de las clases observadas, no se realizaron referencias explícitas a las culturas autóctonas ni a los saberes locales del territorio. Desde un enfoque cuantitativo, se identificó que 2 registros no presentaron ninguna referencia cultural, mientras que 3 registros incluyeron menciones aisladas al contexto rural, sin que estas se integraran de manera intencionada al desarrollo de la clase.

En términos cualitativos, a partir de los registros del diario de campo, se evidenció el predominio de prácticas pedagógicas tradicionales, centradas en la transmisión de contenidos y en un enfoque técnico-productivo. En este sentido, durante las observaciones de clase se registraron situaciones como: “la clase se desarrolló mediante explicación magistral, sin participación activa de los estudiantes” (DC1) y “no se incorporaron ejemplos relacionados con el contexto cultural de los estudiantes” (DC2).

Estas observaciones permiten identificar una escasa reflexión crítica sobre la diversidad cultural en el aula, así como una limitada articulación entre los contenidos enseñados y las realidades socioculturales de los educandos. En este contexto, las referencias culturales identificadas no se vincularon con los objetivos de aprendizaje ni promovieron espacios de diálogo intercultural entre los estudiantes.

Desde una perspectiva teórica, este tipo de prácticas responde a un modelo educativo tradicional que prioriza la transmisión de conocimientos por encima de la construcción significativa del aprendizaje. Al respecto, Freire (1970) critica este enfoque, al señalar que la educación debe superar la lógica bancaria y promover procesos de diálogo y reflexión crítica.

Asimismo, la ausencia de estrategias que integren la diversidad cultural evidencia una débil implementación de la educación intercultural, la cual, según Walsh (2009), implica transformar las prácticas pedagógicas para incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de las identidades culturales.

En consecuencia, los resultados ponen en evidencia una brecha entre el discurso institucional que promueve el respeto por la diversidad cultural y las prácticas pedagógicas cotidianas, las cuales continúan reproduciendo un currículo homogéneo y poco contextualizado. En este sentido, Banks (2004) señala que la educación multicultural requiere transformar el currículo para hacerlo inclusivo y representativo de la diversidad cultural, aspecto que no se consolida en el contexto analizado.

### **Prácticas curriculares para atender la diversidad cultural en la formación agropecuaria.**

El análisis de los resultados correspondientes a este objetivo permitió examinar de qué manera las prácticas curriculares vigentes en la Institución Educativa Rafael Soto Fuentes no han atendido de la manera apropiada la diversidad cultural en el marco de la formación agropecuaria, . Para ello, se recurrió a la observación participante y al análisis documental, instrumentos que posibilitaron contrastar las prácticas pedagógicas reales con los lineamientos curriculares y el discurso institucional.

### *Observación de clases*

La observación participante permitió identificar las características predominantes de las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula y en actividades asociadas a la formación agropecuaria. A partir de los registros realizados, se evidenció que las clases se estructuraron, en su mayoría, desde un **enfoque técnico-productivo**, priorizando contenidos relacionados con procedimientos, técnicas agrícolas y cumplimiento de actividades, sin una integración sistemática de los saberes culturales propios del territorio.

Durante las sesiones observadas, se constató que la diversidad cultural presente en el aula no fue abordada de manera explícita como un recurso pedagógico. Las culturas autóctonas de la comunidad y los saberes ancestrales vinculados a la práctica agrícola fueron escasamente mencionadas y, cuando aparecieron, lo hicieron de forma incidental, sin una intención pedagógica clara ni articulación con los objetivos de aprendizaje. Esto limitó las posibilidades de generar procesos de aprendizaje significativo contextualizado.

Desde el análisis cualitativo, se observó un predominio de metodologías tradicionales, centradas en la transmisión de contenidos y en el cumplimiento de actividades previamente establecidas. Las interacciones en el aula ofrecieron pocas oportunidades para el diálogo intercultural, la reflexión colectiva sobre el territorio o el reconocimiento de las prácticas agrícolas tradicionales como parte del conocimiento válido. En consecuencia, la formación agropecuaria se desarrolló de manera homogénea, sin atender las particularidades culturales de los estudiantes.

No obstante, en algunas situaciones puntuales se evidenció que cuando el docente hizo referencia a experiencias del entorno rural o a prácticas agrícolas cercanas a la realidad de los estudiantes, se generó mayor participación y disposición al aprendizaje. Estos momentos

confirmaron el potencial pedagógico de la interculturalidad cuando se integra de manera consciente a la práctica curricular.

### *Análisis documental*

El análisis documental permitió examinar los principales documentos institucionales Proyecto Educativo Institucional (PEI), Manual de Convivencia, proyectos transversales y planeaciones académicas— con el fin de identificar la presencia y el tratamiento de la diversidad cultural en el currículo de la formación agropecuaria.

De manera específica, en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se revisaron los principios institucionales, la misión, la visión y el modelo pedagógico, con el propósito de identificar la inclusión del enfoque intercultural. En el Manual de Convivencia se analizaron las normas relacionadas con el respeto por la diversidad, la inclusión y la convivencia entre los diferentes grupos culturales presentes en la institución.

Asimismo, en los proyectos transversales se examinó la incorporación de actividades orientadas al reconocimiento de la identidad cultural, el territorio y los saberes locales. Finalmente, en las planeaciones académicas se revisaron los objetivos de aprendizaje, los contenidos y las estrategias pedagógicas, con el fin de establecer si estos integran la diversidad cultural dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados evidenciaron que, si bien algunos documentos incluyen referencias generales al respeto por la diversidad, estas no se traducen en orientaciones pedagógicas concretas ni en estrategias sistemáticas para la implementación de la interculturalidad en el aula.

**Tabla 3.***Matriz del Análisis documental 1*

<b>Criterio</b>	<b>Descripción</b>	<b>Evidencia textual (cita breve)</b>	<b>Interpretación / Recomendación</b>
<b>Interculturalidad explícita</b>	Presencia del enfoque en PEI/lineamientos	“La institución promueve el respeto por la diversidad cultural” (PEI, p. 12).	El enfoque aparece de manera declarativa, pero no se desarrolla como eje transversal ni se operacionaliza en planes de área. Se recomienda incorporarlo explícitamente en el horizonte institucional y en la malla curricular.
<b>Identidad cultural</b>	Reconocimiento real vs simbólico de tradiciones/lenguas	“Se celebran actividades culturales en fechas especiales.”	La identidad cultural se aborda desde eventos puntuales (folclor), sin integración pedagógica permanente. Se sugiere integrar saberes locales en contenidos curriculares.
<b>Convivencia y rutas</b>	Protocolos frente a discriminación/conflicto	“Se activará el comité de convivencia ante situaciones de discriminación.” (Manual, art. 45).	Existen rutas claras frente a conflictos, pero no se especifica protocolo diferenciado para situaciones interculturales. Se recomienda fortalecer enfoque preventivo.
<b>Patrimonio y territorio</b>	Integración de saberes locales y territorio	“La media técnica agropecuaria responde a las necesidades del contexto rural.”	Existe coherencia entre modalidad técnica y contexto territorial; sin embargo, no se evidencia articulación explícita con saberes tradicionales campesinos en los documentos curriculares.
<b>Coherencia macro/meso/micro</b>	Alineación entre documentos y prácticas	El PEI menciona diversidad, pero planes de área no desarrollan estrategias interculturales concretas.	Se identifica brecha entre discurso institucional (macro) y práctica pedagógica (micro). Se recomienda alineación curricular.
<b>Recomendación accionable</b>	Acción concreta para actualización curricular	—	Diseñar e incorporar un eje transversal de educación intercultural en el PEI, ajustar planes de área con actividades contextualizadas y establecer indicadores de seguimiento.

**Nota. Nota.** Elaboración propia a partir del análisis documental realizado mediante NVivo 12.

Los resultados obtenidos a partir de la matriz de análisis documental, se evidencia que el enfoque intercultural en los documentos institucionales se presenta principalmente a nivel declarativo, sin una operacionalización clara en el currículo ni en las prácticas pedagógicas. En este sentido, aunque en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se reconocen principios asociados al respeto por la diversidad cultural, estos no se traducen en lineamientos concretos que orienten su implementación en los planes de área y en la malla curricular.

En relación con la identidad cultural, los hallazgos muestran que su abordaje se limita a manifestaciones simbólicas y eventos puntuales, sin una integración sistemática de los saberes locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde una perspectiva teórica, la interculturalidad implica superar el enfoque folclorizante de la cultura y promover su incorporación como un elemento estructural del currículo (Walsh, 2009).

Por otra parte, en el componente de convivencia, si bien se identifican protocolos institucionales para la atención de conflictos, estos no contemplan de manera específica las dinámicas interculturales, lo que evidencia una visión normativa más que formativa. En este sentido, la educación intercultural debe fomentar espacios de diálogo, reconocimiento y construcción colectiva entre los diferentes grupos culturales (Banks, 2004).

Asimismo, en lo que respecta al patrimonio, el territorio y los saberes locales, se observa una coherencia general entre la modalidad agropecuaria y el contexto rural; sin embargo, esta relación no se refleja de manera explícita en los documentos curriculares, lo que limita la posibilidad de desarrollar aprendizajes contextualizados. De acuerdo con Freire (1970), la educación debe partir del entorno del estudiante, integrando sus experiencias y conocimientos como base para la construcción del aprendizaje significativo.

Finalmente, la falta de coherencia entre los niveles macro, meso y micro del currículo evidencia una brecha entre el discurso institucional y la práctica pedagógica, lo que impide la consolidación de un enfoque intercultural efectivo. En este sentido, la incorporación de la interculturalidad como eje transversal requiere no solo su inclusión en los documentos institucionales, sino también su articulación con estrategias pedagógicas, metodológicas y evaluativas concretas.

En conjunto, estos hallazgos evidencian la necesidad de fortalecer la planificación curricular desde un enfoque intercultural, que permita integrar la diversidad cultural de manera sistemática y contextualizada en los procesos educativos.

**Tabla 4.**

*Matriz de categorización y nodos de análisis 1*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Código en NVivo</b>	<b>Descripción</b>
<b>C1 Identidad cultural</b>	Significado de cultura	C1.1	Percepciones de los estudiantes sobre su cultura e identidad.
	Costumbres y saberes locales	C1.2	Prácticas culturales familiares y comunitarias.
	Reconocimiento cultural	C1.3	Situaciones donde la cultura es reconocida o ignorada en el contexto escolar.
<b>C2 Convivencia intercultural</b>	Relaciones entre estudiantes	C2.1	Interacciones entre estudiantes de diferentes contextos culturales.
	Conflictos culturales	C2.2	Situaciones de tensión o conflicto relacionadas con diferencias culturales.
	Resolución de conflictos	C2.3	Estrategias institucionales o pedagógicas para resolver conflictos.

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Código en NVivo</b>	<b>Descripción</b>
<b>C3 Territorio y saberes locales</b>	Prácticas del territorio	C3.1	Conocimientos campesinos, agrícolas o comunitarios.
	Relación escuela-comunidad	C3.2	Vínculos entre institución educativa y entorno social.
	Conexión con vida rural	C3.3	Relación entre contenidos escolares y vida cotidiana rural.
<b>C4 Currículo intercultural</b>	Currículo institucional	C4.1	Orientaciones del PEI y lineamientos curriculares.
	Planeación pedagógica	C4.2	Estrategias docentes para integrar diversidad cultural.
	Metodologías interculturales	C4.3	Prácticas pedagógicas que promueven diálogo de saberes.

**Nota:** Elaboración propia a partir del proceso de codificación realizado en NVivo (2025).

A partir de la matriz de categorización y los nodos de análisis construidos en NVivo 12, se identificaron hallazgos relevantes en torno a las categorías definidas.

En relación con la categoría C1 Identidad cultural, los resultados evidencian que las percepciones de los estudiantes sobre su cultura (C1.1) se encuentran limitadas a aspectos generales, sin una comprensión profunda de su identidad. Asimismo, las costumbres y saberes locales (C1.2) no se integran de manera sistemática en los procesos educativos, y el reconocimiento cultural (C1.3) se presenta de forma ocasional, lo que indica una débil incorporación de la identidad cultural en el contexto escolar. Desde una perspectiva teórica, la identidad cultural debe constituirse como un eje central del aprendizaje, integrando los saberes y experiencias de los estudiantes en el proceso educativo (Walsh, 2009).

En la categoría C2 Convivencia intercultural, se observó que las relaciones entre estudiantes (C2.1) se desarrollan en un marco de respeto general; sin embargo, los conflictos culturales (C2.2) no son abordados desde una perspectiva pedagógica que promueva el diálogo intercultural. Las estrategias de resolución de conflictos (C2.3) se centran en enfoques normativos más que formativos. De acuerdo con Banks (2004), la educación intercultural debe propiciar espacios de interacción que fomenten la comprensión, la equidad y la participación activa de los diversos grupos culturales.

Respecto a la categoría C3 Territorio y saberes locales, los resultados evidencian que las prácticas del territorio (C3.1), como los conocimientos campesinos y agrícolas, no son incorporadas de manera significativa en el currículo. Asimismo, la relación escuela-comunidad (C3.2) es limitada, y la conexión con la vida rural (C3.3) no se refleja de forma clara en los contenidos escolares. En este sentido, Freire (1970) plantea que la educación debe partir del contexto del estudiante, reconociendo su entorno como fuente de conocimiento y aprendizaje significativo.

Finalmente, en la categoría C4 Currículo intercultural, se identificó que, aunque existen orientaciones en el currículo institucional (C4.1), estas no se traducen en prácticas pedagógicas concretas. La planeación pedagógica (C4.2) presenta una débil integración de la diversidad cultural, y las metodologías interculturales (C4.3) son escasas o inexistentes. Desde el enfoque intercultural, el currículo debe transformarse para incorporar la diversidad como elemento estructural del proceso educativo (Walsh, 2009).

En conjunto, estos hallazgos evidencian una implementación incipiente del enfoque intercultural, caracterizada por una desconexión entre el discurso institucional y las prácticas pedagógicas, lo que limita la construcción de una educación contextualizada y pertinente.

Los resultados evidenciaron que, a nivel discursivo, los documentos institucionales reconocen la importancia del respeto por la diversidad cultural y la convivencia en contextos rurales. Sin embargo, este reconocimiento se presentó de forma general y declarativa, sin desarrollarse en orientaciones pedagógicas concretas ni en estrategias curriculares que guiaran la integración de la interculturalidad en la práctica educativa.

En las planeaciones académicas analizadas, se observó una débil articulación entre el currículo y el contexto sociocultural de los estudiantes. Los contenidos y actividades propuestas respondieron principalmente a lineamientos técnicos y estandarizados, sin incorporar de manera explícita los saberes locales, las prácticas agrícolas tradicionales o la participación de actores comunitarios. Esto evidenció una escasa conexión entre el macro, meso y micro currículo en relación con el enfoque intercultural.

Asimismo, el análisis documental permitió identificar la ausencia de criterios claros para la evaluación de aprendizajes interculturales, lo que refuerza la idea de que la diversidad cultural no ha sido asumida como un componente estructural del currículo agropecuario. En consecuencia, la interculturalidad se mantiene como un aspecto periférico, sin impacto significativo en la planificación, ejecución y evaluación de los procesos formativos.

### **Estrategias curriculares para la inclusión del enfoque intercultural en la institución Educativa Rafael Soto Fuentes**

A partir de los resultados obtenidos en la investigación, se evidenció la necesidad de realizar una intervención curricular profunda que permita superar el carácter declarativo de la interculturalidad y avanzar hacia su integración estructural y transversal en la Institución Educativa Rafael Soto Fuentes. En este sentido, se propone una estrategia de transformación curricular centrada en la actualización del Proyecto Educativo Institucional (PEI), la

transversalización del enfoque intercultural y la incorporación sistemática de las riquezas culturales autóctonas en las diferentes áreas del saber.

**Tabla 5.**

*Matriz de intervención curricular con enfoque intercultural 2*

<b>Intervención práctica</b>	<b>Descripción</b>	<b>Justificación</b>
<b>Actualización del PEI con enfoque intercultural</b>	Incorporar de manera explícita el enfoque intercultural en el Proyecto Educativo Institucional, incluyendo principios, objetivos y lineamientos pedagógicos que reconozcan la diversidad cultural como eje transversal del proceso educativo.	Los resultados evidenciaron que la interculturalidad en el PEI se presenta de forma declarativa, sin orientaciones claras para su implementación. Desde una perspectiva teórica, la interculturalidad requiere ser integrada estructuralmente en el currículo para garantizar su aplicación en la práctica educativa (Walsh, 2009).
<b>Diseño de un eje transversal de interculturalidad</b>	Crear un eje transversal que articule todas las áreas del conocimiento, promoviendo el reconocimiento de la identidad cultural, el respeto por la diversidad y el diálogo de saberes.	La ausencia de articulación entre los niveles del currículo limita la implementación del enfoque intercultural. La educación intercultural debe permear todas las áreas del saber y no ser tratada como un contenido aislado (Banks, 2004).
<b>Articulación de saberes locales en el currículo</b>	Integrar conocimientos campesinos, prácticas agrícolas tradicionales y saberes comunitarios en las planeaciones académicas y proyectos pedagógicos.	Se evidenció una desconexión entre el currículo y el contexto sociocultural de los estudiantes. Según Freire (1970), el aprendizaje significativo se construye a partir de la realidad del educando y su entorno.
<b>Capacitación docente en interculturalidad</b>	Desarrollar procesos de formación docente orientados al diseño de estrategias pedagógicas interculturales y contextualizadas.	La falta de formación docente limita la implementación del enfoque intercultural. Es necesario fortalecer las competencias pedagógicas para abordar la diversidad cultural en el aula.

<b>Intervención práctica</b>	<b>Descripción</b>	<b>Justificación</b>
<b>Diseño de estrategias de evaluación intercultural</b>	Incorporar criterios de evaluación que reconozcan la diversidad cultural, los saberes locales y las formas propias de aprendizaje.	La ausencia de evaluación intercultural evidencia que este enfoque no ha sido asumido de manera integral en el currículo, lo que limita su impacto en los procesos formativos.

**Nota.** Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación.

La propuesta planteada permite articular los hallazgos de la investigación con acciones concretas de mejora, orientadas a fortalecer la inclusión del enfoque intercultural en el currículo institucional.

### ***Intervención profunda al Proyecto Educativo Institucional (PEI)***

La primera estrategia consiste en la revisión y actualización integral del PEI, de modo que la interculturalidad se consolide como un principio orientador del modelo pedagógico institucional y no únicamente como un valor enunciativo. Esta intervención implica redefinir la misión, visión, principios pedagógicos y perfil del estudiante, incorporando explícitamente el reconocimiento de la diversidad cultural, los saberes campesinos, las prácticas ancestrales y la relación con el territorio como elementos constitutivos de la formación integral.

Asimismo, se propone que el PEI incluya lineamientos curriculares interculturales claros, que orienten a los docentes en la planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva contextualizada. Esto permitiría reducir la brecha identificada entre el discurso institucional y la práctica pedagógica, fortaleciendo la coherencia entre lo planificado y lo ejecutado en el aula.

### ***Transversalización del enfoque intercultural en el currículo***

Una segunda estrategia clave es la transversalización del enfoque intercultural en los distintos niveles curriculares: macro, meso y micro currículo. En el macro currículo, la

interculturalidad debe asumirse como eje transversal que dialogue con otros componentes formativos como la convivencia escolar, la educación ambiental y la formación ciudadana.

En el meso currículo, se propone la revisión de los planes de área y proyectos transversales para incorporar contenidos, actividades y metodologías que valoren la diversidad cultural del contexto rural. Esto implica que cada área del conocimiento identifique puntos de articulación con la cultura local, el territorio y los saberes comunitarios, evitando que la interculturalidad quede relegada a áreas específicas o a eventos aislados.

En el micro currículo, la transversalización se concreta mediante planeaciones de aula interculturales, en las que los docentes integren experiencias, ejemplos, problemáticas y prácticas propias del entorno rural y agropecuario. De este modo, se favorece un aprendizaje significativo que parte de la realidad sociocultural de los estudiantes, en coherencia con los principios de la educación intercultural y el enfoque de aprendizaje situado.

### ***Inclusión de las riquezas culturales autóctonas en las áreas del saber***

Otra estrategia fundamental consiste en la inclusión sistemática de las riquezas culturales autóctonas en las diferentes áreas del saber. En el área de Ciencias Naturales y la formación agropecuaria, se propone integrar los saberes ancestrales relacionados con la agricultura tradicional, el manejo de semillas nativas, los ciclos productivos y el cuidado del territorio, articulándolos con los contenidos técnicos y científicos. En este sentido, la educación intercultural reconoce el valor de los saberes locales como fuentes legítimas de conocimiento, que deben incorporarse en los procesos educativos (Walsh, 2009).

En las áreas de Ciencias Sociales y Lenguaje, se sugiere fortalecer el reconocimiento de la historia local, la memoria colectiva, las tradiciones orales y las narrativas comunitarias, promoviendo el análisis crítico de la identidad cultural y la diversidad étnica presente en la

institución. Desde esta perspectiva, la educación debe partir del contexto sociocultural del estudiante, reconociendo su realidad como base para la construcción del aprendizaje significativo (Freire, 1970).

En Matemáticas y Tecnología, pueden incorporarse situaciones problemáticas contextualizadas en actividades productivas rurales, favoreciendo la comprensión de los conceptos desde experiencias cercanas a la vida cotidiana de los estudiantes. Este enfoque permite contextualizar el conocimiento y hacerlo pertinente a las necesidades del entorno, lo cual es fundamental en procesos educativos inclusivos y contextualizados (Banks, 2004).

Esta inclusión de los saberes autóctonos debe realizarse desde un enfoque de diálogo de saberes, en el que el conocimiento académico y el conocimiento comunitario se reconozcan como complementarios, evitando visiones jerárquicas o excluyentes. De acuerdo con Walsh (2009), el diálogo de saberes constituye un elemento central de la educación intercultural, al promover relaciones horizontales entre diferentes formas de conocimiento.

### ***Fortalecimiento de la formación docente intercultural***

Como estrategia transversal a la propuesta, se plantea el fortalecimiento de la formación docente en educación intercultural, mediante procesos de capacitación continua, comunidades de aprendizaje y espacios de reflexión pedagógica. Estos procesos permitirían a los docentes adquirir herramientas conceptuales y metodológicas para diseñar prácticas interculturales pertinentes, responder a la diversidad cultural del aula y promover la convivencia escolar.

La formación docente resulta fundamental para garantizar la sostenibilidad de la propuesta curricular, dado que los resultados del estudio evidenciaron que la falta de capacitación constituye una de las principales barreras para la implementación efectiva del enfoque intercultural.

## Conclusiones

La presente investigación permitió evidenciar que la educación agropecuaria en contextos rurales requiere una transformación profunda que supere el enfoque técnico-productivo tradicional y avance hacia un modelo de educación intercultural y multicultural, orientado a la inclusión cultural y al reconocimiento de la diversidad como un valor pedagógico. En la Institución Educativa Rafael Soto Fuentes, los hallazgos demostraron que la interculturalidad y la educación multicultural han sido abordadas de manera incipiente y, en muchos casos, reducidas a expresiones simbólicas, sin consolidarse como ejes estructurales del currículo ni del Proyecto Educativo Institucional.

Los resultados obtenidos mediante entrevistas, observación participante, diario de campo y análisis documental evidenciaron vacíos curriculares en educación intercultural, limitada formación docente y una débil inclusión cultural en las prácticas pedagógicas. Aunque los docentes manifestaron una valoración positiva de la diversidad cultural, esta no se tradujo en acciones pedagógicas sistemáticas ni en estrategias curriculares que integraran de manera transversal los saberes locales y las culturas autóctonas. Esta situación generó una brecha entre el discurso institucional y la práctica educativa, coincidiendo con lo señalado por Walsh (2009), quien advierte que la interculturalidad pierde su carácter transformador cuando no se articula a las estructuras curriculares.

No obstante, el estudio permitió identificar experiencias innovadoras aisladas, como huertas escolares y talleres de rescate de semillas nativas, que evidenciaron el potencial de la inclusión cultural cuando los saberes ancestrales y el territorio se incorporan al proceso formativo. En estos espacios se observó mayor motivación, participación y sentido de pertenencia por parte de los estudiantes, lo que confirma que el aprendizaje se fortalece cuando

se relaciona con la vida rural y las experiencias culturales del estudiantado, en coherencia con el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (1983).

Asimismo, los hallazgos confirmaron que la transversalidad del enfoque intercultural y multicultural en el currículo resulta fundamental para fortalecer no solo los aprendizajes académicos, sino también la identidad cultural, la convivencia escolar y la participación comunitaria. Freire (1970) plantea que la educación debe basarse en el diálogo y la reflexión crítica desde la realidad del educando, mientras que Banks (2015) sostiene que la diversidad cultural debe constituir un eje central del currículo y no un componente accesorio. De igual manera, Vygotsky (1979) resalta que el aprendizaje se construye en interacción con el contexto sociocultural.

A pesar de estos aportes, el estudio evidenció que las prácticas pedagógicas continúan siendo mayoritariamente tradicionales, con escasa transversalización de la cultura en las áreas del saber. El principal desafío identificado radica en transformar la enseñanza técnica agropecuaria en una práctica pedagógica inclusiva y culturalmente pertinente, que reconozca la cultura, el territorio y los saberes locales como componentes esenciales del currículo. Esta transformación implica una intervención profunda al Proyecto Educativo Institucional, la revisión de los planes de área y la incorporación explícita de la interculturalidad como eje transversal del proceso educativo.

Los hallazgos demuestran que los estudiantes aprenden de manera más significativa cuando la cultura y el contexto rural se integran al currículo de forma transversal, fortaleciendo su identidad, sentido de pertenencia y participación comunitaria. En consecuencia, se reafirma la necesidad de avanzar hacia una educación agropecuaria multicultural, intercultural e inclusiva,

que valore las riquezas culturales autóctonas y contribuya a la formación de ciudadanos críticos, comprometidos con su territorio y respetuosos de la diversidad cultural.

## Recomendaciones

En primer lugar, se sugiere al equipo directivo de la Institución Educativa Rafael Soto Fuentes liderar una revisión integral y participativa del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Esta reforma es necesaria para que el discurso de la inclusión y el respeto al pluriétnismo trascienda las declaraciones misionales y se traduzca en pautas operativas dentro del manual de convivencia, los criterios de evaluación y la planeación institucional, asegurando que las realidades de los estudiantes arhuacos, afrocolombianos y mestizos modifiquen la estructura organizativa del plantel.

En segundo lugar, de cara a las prácticas pedagógicas, es fundamental que el cuerpo docente asuma el reto de transversalizar la interculturalidad en todas las áreas del conocimiento, superando la tendencia de confinar este debate a las conmemoraciones del calendario escolar o al área de Ciencias Sociales. Se recomienda el codiseño de mallas curriculares que integren de forma natural los saberes comunitarios y las dinámicas productivas del entorno, dentro de asignaturas fundamentales como Ciencias Naturales y Matemáticas, convirtiendo el saber local en un eje didáctico vivo.

Por otra parte, se recomienda a la gestión directiva, en articulación con las autoridades educativas locales, priorizar la gestión de programas de formación continua para los educadores en temas de etnoeducación y metodologías decoloniales. Los maestros del aula rural necesitan herramientas didácticas concretas que les permitan gestionar la diversidad en salones heterogéneos; por ende, las capacitaciones deben dejar de ser teóricas y genéricas, centrándose en responder directamente a las tensiones socioculturales y territoriales que se presentan la comunidad.

Finalmente, para el desarrollo de futuras investigaciones en el campo de la educación y la diversidad, se plantea la pertinencia de formular proyectos bajo la metodología de investigación-acción participativa, donde la comunidad sea coautora de las soluciones curriculares. Asimismo, sería de gran valor académico replicar este estudio en otras sedes veredales de la región, lo cual permitiría identificar si las brechas detectadas entre la identidad cultural y el currículo oficial son una constante en el territorio o si corresponden a dinámicas aisladas de esta planta física.

### Referencias Bibliográficas

- Aguiar, E. P. (2015). Observación participante: una introducción. *Revista San Gregorio*, 80-89.
- Arias, M., & Romero, L. (2021). *Prácticas pedagógicas interculturales en escuelas rurales latinoamericanas*. *Revista Latinoamericana de Educación*, 25(2), 45–62.
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Editorial Trillas.
- Banks, J. A. (2004). *Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice*. Jossey-Bass.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.
- Baena Paz, G. M. E. (2017). *Metodología de la investigación*. Trillas.
- Bardin, L. (2013). *Análisis de contenido* (3.ª ed.). Ediciones Akal.
- Bohórquez Rangel, E. J. (2022). Estrategias pedagógicas y didácticas mediadas por el arte y la lúdica que fortalecen el enfoque de educación intercultural en la propuesta formativa de una institución educativa en Pueblo Bello (Cesar) [Trabajo de grado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio USTA.  
<https://repository.usta.edu.co/handle/11634/44793>
- Blank, W. (1997). *Project-based learning: A strategy for teaching and learning*. *Educational Horizons*, 75(4), 135–137.
- Campos, M. (2023). Afrocolombianidad, interculturalidad y prácticas pedagógicas educativas en Colombia. Revisión sistemática de literatura. *Educación y ciencia*, (27), 2.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9182831>
- Campos, M. M., & Mujica, L. A. (2008). El análisis de contenido: una forma de abordaje metodológico. *Laurus*, 14(27), 129-144.

- Cuyo, L. (2020). *Identidad cultural y educación comunitaria*. Editorial Académica Española.
- Deardorff, D. K. (2020). *Manual for developing intercultural competencies: Story circles*. UNESCO Publishing.
- Díaz, M. A. P. (2021). De la diversidad cultural a una educación transcultural. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 7(1), 82-91. categorías <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n1.5>
- Duk H., C., & Echeita S., G. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 2(1), 11–12. Recuperado a partir de [https://revistainclusiva.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/2\\_1\\_001](https://revistainclusiva.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/2_1_001)
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.
- Hernández-Ávila, C. E., & Escobar, N. A. C. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta, Revista científica del Instituto Nacional de Salud*, 2(1), 75-79.
- Hernández, M., & Mendoza, L. (2018). Formación docente e interculturalidad en contextos rurales. *Revista Colombiana de Educación*, 75, 112–130.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill.
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación holística*. Fundación Sypal.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2017). *Cooperative learning*. Interaction Book Company.

- López, A. F., Maestre, K. V., & Mena, C. J. (2022). Educación intercultural desde la perspectiva de los docentes de primaria de un colegio privado de Valledupar, Cesar, Colombia. Universidad El Bosque. Disponible en [repositorio.unbosque.edu.co](https://repositorio.unbosque.edu.co)
- Luna-Gijón, G., Nava-Cuahutle, A. A., & Martínez-Cantero, D. A. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*, 6(11), 245-264.
- Martí, J. (2010). *Aprendizaje basado en proyectos: fundamentos y experiencias*. Graó.
- Molina, K. (2025). Modelo de gestión educativa para la interculturalidad e inclusividad en Colombia. *Orbis: revista de Ciencias Humanas*, 20(60), 34-44.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10346869>
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Ecoe Ediciones.
- Oyola Verbel, M. J., Villadiego Blanco, M. C., & Vitola Cárcamo, L. V. (2022). Percepciones de estudiantes afrodescendientes e indígenas del programa Trabajo Social acerca de los lineamientos para la práctica de inclusión de la Corporación Universitaria del Caribe – CECAR [Trabajo de grado, pregrado]. Corporación Universitaria del Caribe – CECAR
- Pérez, A., & Roldán, M. (2020). Ruralidad y educación: desafíos para la equidad. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 14(1), 35–50.
- Quintero, S., & López, D. (2022). Educación intercultural en escuelas multigrado rurales. *Revista Andina de Educación*, 6(3), 94–103.
- Quiroz Monsalvo, A. J. (2023). La participación de la comunidad indígena de Arhuacos de Pueblo Bello Cesar en la construcción de la política educativa propia: factores condicionantes [Trabajo de grado, Universidad Externado de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Externado.

<https://bdigital.uexternado.edu.co/entities/publication/ffed8551-1087-4498-a019-97b0f5c1b572>

- Ramos Alarcón, M. V., Espinoza Alcívar, O. U., Palma Mendoza, B. L., Valencia Caicedo, M. V., & Ocampo Alcívar, A. P. (2025). *La interculturalidad en la educación: Un enfoque para la inclusión y el respeto a la diversidad cultural*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 6515-6536. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i2.17383](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17383)
- Ramírez, J. (2023). Saberes locales y escuela rural: Un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 92(1), 88–105.
- Rodríguez, E. A., Arias, Y. G., & Arias, T. A. (2023). El Proyecto de Identidad como Estrategia Pedagógica para el Fortalecimiento Cultural del Pueblo Kankuamo - Cesar, Colombia. *Revista Ciencia Latina*, 7(5), 17234–17252. Disponible en [ciencialatina.org](http://ciencialatina.org)
- Rojas Pinilla, H. (2021). Consideraciones ambientales y viabilidad socioeconómica del sistema productivo del cacao: el caso de los agricultores de Pueblo Bello, Departamento del César [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. CLACSO Repositorio. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/225229>
- Sánchez, N., & Moya, P. (2020). Interculturalidad y prácticas docente en zonas rurales del Caribe colombiano. *Educación y Territorio*, 12(2), 77–95.
- Taborda, Arnold (2025). Fortalecimiento de Competencias Interculturales en Futuros y Futuras Docentes de Artes Escénicas en Colombia (Tesis de Maestría). Universidad Internacional de la Rioja, Logroño, España. <https://www.aacademica.org/arnold/3>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Terrón, M. (2010). *Educación intercultural: claves para la inclusión educativa*. Narcea.

- Tubino, F. (2019). *Interculturalidad crítica y educación latinoamericana*. CLACSO.
- Uchima, A. C. (2023). Caminos de encuentros: tejiendo raíces desde la educación intercultural. *Plumilla Educativa*, 32(2), 159-184. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9287023>
- UNAD. (2021). *Prácticas pedagógicas interculturales en instituciones rurales*. Editorial UNAD.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.
- Varela, J. O., & Márquez, L. L. (2023). Prácticas pedagógicas interculturales en los licenciados en formación de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Popular del Cesar. *Revista Boletín Redipe*, 12(6), 146–157. Disponible en [portal.amelica.org](http://portal.amelica.org)
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Instituto Internacional de Integración.
- Walker Janzen, W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. *Enfoques*, 34(2), 13-33.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). SAGE Publications

## Apéndices

### Apéndice A.

#### *Identificación de comunidades académicas y redes científicas*

<b>Red</b>	<b>Enlace</b>	<b>Área</b>	<b>Tipo</b>	<b>Eventos/Revistas</b>
REDINTE	<a href="https://redinte.org">https://redinte.org</a>	Educación intercultural	Internacional	Congreso Intercultural
CLACSO	<a href="https://clacso.org">https://clacso.org</a>	Ciencias sociales y educación	Internacional	Seminarios y revistas CLACSO
RedCOLSI	<a href="https://redcolsi.org">https://redcolsi.org</a>	Investigación educativa	Nacional	Encuentros de semilleros
Scielo Colombia	<a href="https://scielo.org.co">https://scielo.org.co</a>	Publicaciones científicas	Nacional	Revistas de educación
RERAL	<a href="https://reral.org">https://reral.org</a>	Estudios rurales	Internacional	Revista Latinoamericana de Estudios Rurales

*Nota.* Recopilación de plataformas académicas, repositorios y redes científicas seleccionadas para la divulgación y consulta de estudios sobre educación rural e intercultural.

**Apéndice B.***Consentimiento Informado para docentes***Consentimiento informado para docentes**

Yo, \_\_\_\_\_, identificado(a) con cédula de ciudadanía No. \_\_\_\_\_, declaro que he sido informado(a) e invitado(a) a participar en el proyecto de investigación titulado:

*“Una mirada crítica y reflexiva hacia la diversidad cultural en contexto educativo rurale”*

*Este estudio tiene como propósito analizar el impacto de la diversidad cultural en la educación agropecuaria, promoviendo una reflexión crítica sobre su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.*

*Entiendo que mi participación consiste en responder una entrevista o instrumento de recolección de información relacionado con mi experiencia pedagógica, y que esta actividad se desarrollará dentro de la Institución Educativa Rafael Soto Fuentes.*

*Se me ha informado que la información suministrada será tratada con confidencialidad, que mi identidad será protegida mediante el uso de códigos y que los resultados serán utilizados únicamente con fines académicos e investigativos.*

*Asimismo, comprendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme en cualquier momento sin que esto genere consecuencias negativas.*

*Declaro que he leído y comprendido la información anterior y acepto participar voluntariamente en este estudio.*

*Firma del participante:* \_\_\_\_\_

*Nombre:* \_\_\_\_\_

*Fecha:* \_\_\_\_\_

## Apéndice C.

### Consentimiento Informado para Padres de familia



### Consentimiento informado para padres de familia

Yo, \_\_\_\_\_, identificado(a) con cédula de ciudadanía No. \_\_\_\_\_, en calidad de padre/madre o acudiente del estudiante \_\_\_\_\_, autorizo su participación en el proyecto de investigación titulado:

*“Una mirada crítica y reflexiva hacia la diversidad cultural en contexto educativo rural”*

*El propósito del estudio es analizar el impacto de la diversidad cultural en la educación agropecuaria, promoviendo una reflexión sobre su influencia en el proceso formativo de los estudiantes.*

*He sido informado(a) de que la participación del estudiante consistirá en responder entrevistas, encuestas u otras actividades académicas relacionadas con la investigación, dentro del contexto escolar.*

*Se me ha explicado que la información recolectada será confidencial, que no se revelará la identidad de los participantes y que los datos serán utilizados únicamente con fines académicos.*

*Entiendo que la participación es voluntaria y que tanto el estudiante como yo podemos retirar el consentimiento en cualquier momento sin ninguna consecuencia.*

*Declaro que he leído y comprendido la información anterior y autorizo la participación del estudiante en este estudio.*

*Firma del padre/madre o acudiente: \_\_\_\_\_*

Nombre: \_\_\_\_\_

Cédula: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

## Apéndice D.

### *Entrevista semiestructurada a estudiantes*

No.	Pregunta	Categoría sugerida
1	¿Qué significa para ti tu cultura e identidad?	C1.1
2	¿Qué costumbres, saberes o prácticas de tu familia o comunidad son importantes para ti?	C1.2 / C3.1
3	¿En qué momentos sientes que tu cultura es reconocida de verdad en el colegio? (ejemplos)	C1.3
4	¿En qué momentos sientes que solo se reconoce de manera simbólica o superficial?	C1.3
5	¿Has vivido o visto burlas, apodos, estereotipos o exclusión por cultura/lengua/costumbres?	C2.1
6	¿Qué conflictos se presentan por diferencias culturales y por qué ocurren?	C2.2
7	¿Cómo se resuelven esos conflictos? ¿Quién interviene y cómo?	C2.3
8	¿Se relaciona lo que aprenden con su vida rural y el territorio? Da ejemplos.	C3.3 / C4.3
9	¿Qué prácticas del campo o saberes locales te gustaría que se incluyeran más en las clases? ¿Cómo?	C3.1 / C4.3
10	Si pudieras proponer un cambio para que el currículo sea más intercultural, ¿qué harías?	C4.1–C4.3

*Nota:* Edición propia (2025)

**Apendice E.***Entrevista a docentes*

No.	Pregunta	Categoría sugerida
1	¿Cómo caracteriza la diversidad cultural del estudiantado en la sede principal?	C1 / C2
2	¿Qué significa para usted educación intercultural en este contexto rural?	C4
3	¿Cómo incorpora saberes locales/ancestrales/campesinos en sus clases? Ejemplos.	C3.1 / C4.3
4	¿Qué metodologías usa para promover diálogo de saberes y participación equitativa?	C4.3 / C2.1
5	¿Qué situaciones de conflicto o discriminación cultural ha observado y cómo se atienden?	C2.2 / C2.3
6	¿Qué tan pertinente considera el currículo actual para esta diversidad cultural?	C4.1– C4.3
7	¿Cómo se integra el saber técnico con prácticas tradicionales del territorio (agropecuaria/SENA)?	C3.1 / C3.3 / C4.2
8	¿Qué barreras dificultan una educación intercultural efectiva?	C4
9	¿Qué apoyo institucional existe y qué hace falta?	C4.1 / C2.3
10	¿Qué cambios propondría en macro, meso y micro currículo?	C4.1– C4.3

*Nota:* Edición propia (2025)

## Apendice F.

### *Entrevista a directivos docentes*

No.	Pregunta	Categoría sugerida
1	¿Cómo está incorporada la interculturalidad en el PEI y horizonte institucional?	C4.1
2	¿Qué diagnósticos institucionales existen sobre diversidad cultural y convivencia?	C1 / C2
3	¿Qué rutas/protocolos se aplican ante discriminación o conflicto intercultural?	C2.3
4	¿Cómo se acompaña al docente en planeación y evaluación con enfoque intercultural?	C4.2– C4.3
5	¿Qué proyectos incorporan territorio, patrimonio y saberes locales?	C3 / C4.1
6	¿Cómo se articula la media técnica agropecuaria (SENA) con saberes tradicionales?	C3.1 / C4.2
7	¿Qué indicadores usan o podrían usar para medir avances interculturales?	C4
8	¿Qué alianzas comunitarias existen o podrían fortalecerse?	C3.2
9	¿Cuáles son las principales barreras institucionales para un currículo intercultural?	C4.1
10	¿Qué acciones priorizaría para actualizar el currículo (macro/meso/micro) este año?	C4.1– C4.3

*Nota:* Edición propia (2025)

**Apéndice G.***Grupos focales con estudiantes*

Momento	Actividad/Pregunta	Tiempo	Categoría
Apertura	Rompe hielo: “Una costumbre de mi familia/comunidad que me gusta es...”	10 min	C1.1/C1.2
1	Mapa de identidades: culturas presentes y representaciones	15 min	C1
2	Semáforo de convivencia: verde/amarillo/rojo	20 min	C2.1– C2.3
3	Escuela y territorio: saberes locales que deberían estar en el currículo	20 min	C3.1– C3.3/C4.3
4	Casos reales: conflictos culturales y rutas de resolución	15 min	C2.3
Cierre	Propuestas: 2 acciones (aula/micro e institucional/meso-macro)	10 min	C4.1– C4.3

*Nota:* Edición propia (2025)

**Apéndice H.***Observación de participante*

Dimensión	Ítem observable	S/P/N	Evidencia
C1 Identidad	Se reconocen saberes/relatos culturales del estudiantado.		
C1 Identidad	La diversidad no se reduce a un gesto simbólico/folklorico.		
C2 Convivencia	Interacciones respetuosas (sin burlas/apodos).		
C2 Convivencia	Participación equitativa de grupos culturales.		
C2 Convivencia	Mediación adecuada ante tensiones/conflictos.		
C3 Territorio	Conexión de contenidos con vida rural/territorio.		
C3 Territorio	Integración de prácticas agropecuarias tradicionales.		
C4 Micro	Metodologías que favorecen diálogo de saberes.		
C4 Micro	Evaluación/retroalimentación contextualizada.		

*Nota:* Edición propia (2025)

**Apéndice I.***Diario de campo*

Campo	Registro
Fecha y hora	
Lugar	
Actividad observada/realizada	
Descripción objetiva (qué vi y oí)	
Reflexión crítica (qué significa/tensiones)	
Categorías relacionadas (C1/C2/C3/C4)	
Incidentes críticos	
Preguntas emergentes	
Decisiones/ajustes para próxima visita	

*Nota:* Edición propia (2025)

## Apéndice J.

### *Análisis documental*

Criterio	Descripción	Evidencia textual (cita breve)	Interpretación / Recomendación
Interculturalidad explícita	Presencia del enfoque en PEI/lineamientos		
Identidad cultural	Reconocimiento real vs simbólico de tradiciones/lenguas		
Convivencia y rutas	Protocolos frente a discriminación/conflicto		
Patrimonio y territorio	Integración de saberes locales y territorio		
Coherencia macro/meso/micro	Alineación entre documentos y prácticas		
Recomendación accionable	Acción concreta para actualización curricular		

*Nota. Elaboración propia a partir del proceso de análisis documental realizado mediante el software NVivo 12 (2025).*

## Apéndice K.

### *Instrumento de Validación*



Maestría en Educación/ o en Educación Intercultural

Título del Proyecto: “Una mirada crítica y reflexiva hacia la diversidad cultural en la modalidad agropecuaria”

Colombia, El Copey, 23, de marzo del 2025

Ciudadano (a):

Magister: Diover Díaz Parada

Institución Educativa Rafael Soto Fuentes

Dada su reconocida experiencia profesional, así como sus méritos académicos y personales, me permito solicitar su valiosa colaboración como experto para la validación del contenido de los ítems que conforman los instrumentos (anexos), los cuales serán aplicados a una muestra seleccionada en el marco de la investigación titulada:

**“Una mirada crítica y reflexiva hacia la diversidad cultural en contexto educativo rural”**

Para llevar a cabo la validación, se solicita la lectura detallada de cada enunciado y sus respectivas alternativas de respuesta, considerando su criterio profesional para evaluar aspectos relacionados con redacción, contenido, pertinencia, congruencia y nivel del lenguaje con respecto a los destinatarios del instrumento.

A fines de facilitar su trabajo como validador, este formato contiene la definición conceptual y operacional de los objetivos de este estudio exploratorio y los elementos que esperamos sean evaluados por usted

Agradezco profundamente cualquier sugerencia que usted pueda aportar con el fin de mejorar la calidad del instrumento.

Atentamente,

Gracias por sus sugerencias-

Diseño: Doctora Maigualida Zamora

Alexi Antonio Miranda Barrios

Correo: almibar82@hotmail.com

**Maestría en Educación/ o en Educación Intercultural**

**Título del Proyecto: “Una mirada crítica y reflexiva hacia la diversidad cultural en contexto educativo rural**

Validación por juicio de experto

1. IDENTIFICACION DEL EXPERTO

Nombre y Apellido: Diover Díaz Parada

Institución donde Trabaja: Institución Educativa Rafael Soto Fuentes

Correo electrónico

Título de Magister

2. TITULO DE LA INVESTIGACION

**“Una mirada crítica y reflexiva hacia la diversidad cultural en contexto educativo rural**

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

### **Objetivo general**

Diseñar una propuesta de actualización curricular en la Institución Educativa Rafael Soto Fuentes para incorporar de manera efectiva la perspectiva intercultural en el currículo y la práctica docente.

### **Objetivos específicos**

- Identificar las percepciones de la comunidad académica de la Institución Educativa Rafael Soto Fuentes, acerca de los desafíos actuales de la educación intercultural en el contexto educativo rural.
- Determinar las prácticas educativas vigentes en la Institución Educativa Rafael Soto Fuentes y su capacidad para atender la diversidad cultural en la formación agropecuaria.
- Proponer estrategias curriculares para la inclusión del enfoque intercultural, en las dimensiones del macro, meso y micro currículo, en la institución Educativa Rafael Soto Fuentes.

### **SISTEMA DE VARIABLES O CATERGORIAS INICIALES**

Definición Nominal:

- *Educación Intercultural*: Enfoque pedagógico que promueve la integración, el respeto y el reconocimiento de diversas culturas dentro del sistema educativo, buscando una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes.
- *Diversidad Cultural*: Coexistencia de diferentes grupos culturales dentro de una comunidad, cada uno con sus propios valores, tradiciones, lenguas y costumbres, que influyen en el entorno educativo.

- *Pedagogía Crítica*: Enfoque educativo que se basa en el análisis y reflexión crítica de las realidades sociales, culturales y políticas, promoviendo una educación transformadora que permita a los estudiantes comprender y cambiar su entorno.

La educación intercultural es esencial para el desarrollo integral de las comunidades agropecuarias, que suelen presentar una rica diversidad cultural. Según Palomeque-Verdugo et al. (2023), abordar esta diversidad es crucial para crear entornos de aprendizaje inclusivos y efectivos. Torres Cuevas (2019) enfatiza la necesidad de enfoques interculturales para integrar a estudiantes inmigrantes y nativos, promoviendo una convivencia pacífica. García Pernía et al. (2024) destacan la importancia de considerar la percepción de los docentes en este proceso. Esta investigación busca identificar desafíos y proponer estrategias que mejoren la inclusión en la educación intercultural, sirviendo como modelo para regiones similares

La metodología de este proyecto de investigación está diseñada para responder las preguntas de investigación planteadas, enfocándose en la mejora de la educación intercultural en la modalidad agropecuaria. La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, el cual permite profundizar en la comprensión de los fenómenos sociales y educativos desde la perspectiva de los participantes

El método utilizado en esta investigación es el estudio de casos, en el cual se examinarán la institución educativa agropecuarias que implementan enfoques interculturales en sus programas. La selección de casos se basará en criterios específicos, como la diversidad cultural de la población estudiantil, las metodologías implementadas y los resultados obtenidos en cuanto a la integración de la interculturalidad en la enseñanza.



Ciudadano (a):

Magister: Uveimar Vergel Salcedo

Institución Educativa Rafael Soto Fuentes

Dada su reconocida experiencia profesional, así como sus méritos académicos y personales, me permito solicitar su valiosa colaboración como experto para la validación del contenido de los ítems que conforman los instrumentos (anexos), los cuales serán aplicados a una muestra seleccionada en el marco de la investigación titulada:

**“Una mirada crítica y reflexiva hacia la diversidad cultural en contexto educativo rural”**

Para llevar a cabo la validación, se solicita la lectura detallada de cada enunciado y sus respectivas alternativas de respuesta, considerando su criterio profesional para evaluar aspectos relacionados con redacción, contenido, pertinencia, congruencia y nivel del lenguaje con respecto a los destinatarios del instrumento.

A fines de facilitar su trabajo como validador, este formato contiene la definición conceptual y operacional de los objetivos de este estudio exploratorio y los elementos que esperamos sean evaluados por usted

Agradezco profundamente cualquier sugerencia que usted pueda aportar con el fin de mejorar la calidad del instrumento.

Atentamente,

Gracias por sus sugerencias-

Diseño: Doctora Maigualida Zamora

Alexi Antonio Miranda Barrios

Correo: almibar82@hotmail.com

Validación por juicio de experto

## 1. IDENTIFICACION DEL EXPERTO

Nombre y Apellido: Uveimar Vergel Salcedo

Institución donde Trabaja: Institución Educativa Rafael Soto Fuentes

Correo electrónico

Título de Magister

## 2. TITULO DE LA INVESTIGACION

**“Una mirada crítica y reflexiva hacia la diversidad cultural en contexto educativo rural**

### **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION**

#### **Objetivo general**

Diseñar una propuesta de actualización curricular en la Institución Educativa Rafael Soto Fuentes para incorporar de manera efectiva la perspectiva intercultural en el currículo y la práctica docente.

#### **Objetivos específicos**

- Identificar las percepciones de la comunidad académica de la Institución Educativa Rafael Soto Fuentes, acerca de los desafíos actuales de la educación intercultural en el contexto educativo rural.
- Determinar las prácticas educativas vigentes en la Institución Educativa Rafael Soto Fuentes y su capacidad para atender la diversidad cultural en la formación agropecuaria.

- Proponer estrategias curriculares para la inclusión del enfoque intercultural, en las dimensiones del macro, meso y micro currículo, en la institución Educativa Rafael Soto Fuentes.

## INICIALES

Definición Nominal:

- *Educación Intercultural*: Enfoque pedagógico que promueve la integración, el respeto y el reconocimiento de diversas culturas dentro del sistema educativo, buscando una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes.
- *Diversidad Cultural*: Coexistencia de diferentes grupos culturales dentro de una comunidad, cada uno con sus propios valores, tradiciones, lenguas y costumbres, que influyen en el entorno educativo.
- *Pedagogía Crítica*: Enfoque educativo que se basa en el análisis y reflexión crítica de las realidades sociales, culturales y políticas, promoviendo una educación transformadora que permita a los estudiantes comprender y cambiar su entorno.

La educación intercultural es esencial para el desarrollo integral de las comunidades agropecuarias, que suelen presentar una rica diversidad cultural. Según Palomeque-Verdugo et al. (2023), abordar esta diversidad es crucial para crear entornos de aprendizaje inclusivos y efectivos. Torres Cuevas (2019) enfatiza la necesidad de enfoques interculturales para integrar a estudiantes inmigrantes y nativos, promoviendo una convivencia pacífica. García Pernía et al. (2024) destacan la importancia de considerar la percepción de los docentes en este proceso. Esta investigación busca identificar desafíos y proponer estrategias que mejoren la inclusión en la educación intercultural, sirviendo como modelo para regiones similares

La metodología de este proyecto de investigación está diseñada para responder las preguntas de investigación planteadas, enfocándose en la mejora de la educación intercultural en la modalidad agropecuaria. La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, el cual permite profundizar en la comprensión de los fenómenos sociales y educativos desde la perspectiva de los participantes

El método utilizado en esta investigación es el estudio de casos, en el cual se examinarán la institución educativa agropecuarias que implementan enfoques interculturales en sus programas. La selección de casos se basará en criterios específicos, como la diversidad cultural de la población estudiantil, las metodologías implementadas y los resultados obtenidos en cuanto a la integración de la interculturalidad en la enseñanza.

**Apéndice L.***Entrevista semiestructurada – Estudiante 1*

Código: E1

Grado: 8°

<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta del estudiante</b>
¿Qué significa para ti tu cultura e identidad?	Mi cultura es lo que me identifica como campesina. Es lo que aprendí de mis papás y abuelos, la forma en que vivimos, trabajamos la tierra y compartimos en familia.
¿Qué costumbres, saberes o prácticas de tu familia o comunidad son importantes para ti?	La siembra según las fases de la luna, el cuidado de los animales y las recetas tradicionales que hacemos con productos de la finca.
¿En qué momentos sientes que tu cultura es reconocida de verdad en el colegio?	Cuando celebran el día del campesino o cuando en ciencias hablamos de cultivos y podemos contar nuestras experiencias.
¿En qué momentos sientes que solo se reconoce de manera simbólica o superficial?	Cuando solo lo mencionan en actos culturales y no lo relacionan con las clases normales.
¿Has vivido o visto burlas, apodos, estereotipos o exclusión por cultura, lengua o costumbres?	Sí, a veces dicen que hablamos diferente o que somos “muy del campo”.

<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta del estudiante</b>
¿Qué conflictos se presentan por diferencias culturales y por qué ocurren?	Se presentan discusiones cuando algunos no valoran lo que hacemos en el campo.
¿Cómo se resuelven esos conflictos? ¿Quién interviene y cómo?	Generalmente interviene el profesor y se hace un diálogo para aclarar la situación.
¿Se relaciona lo que aprenden con su vida rural y el territorio? Da ejemplos.	En ciencias sí, cuando vemos temas de suelo o agricultura, pero en otras materias casi no.
¿Qué prácticas del campo o saberes locales te gustaría que se incluyeran más en las clases? ¿Cómo?	Me gustaría que enseñaran más sobre agricultura sostenible y proyectos productivos del campo.
Si pudieras proponer un cambio para que el currículo sea más intercultural, ¿qué harías?	Que en todas las materias incluyan ejemplos relacionados con nuestra vida rural.

*Nota.* Respuestas del Estudiante 1 en torno a las costumbres veredales, prejuicios sobre la vida en el campo y propuestas de cambio curricular permanente.

**Apéndice LL.***Entrevista semiestructurada – Estudiante 2*

Código: E2

Grado: 9°

<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta del estudiante</b>
¿Qué significa para ti tu cultura e identidad?	Para mí significa todo lo que me enseñaron en mi casa y lo que vivimos en la vereda. Es la manera como hablamos, trabajamos y compartimos. Yo me siento identificado con la vida del campo porque ahí crecí.
¿Qué costumbres, saberes o prácticas de tu familia o comunidad son importantes para ti?	Es importante saber sembrar, conocer las temporadas de lluvia y verano, y también respetar a los mayores. En mi familia es muy importante ayudar en la finca y participar en actividades comunitarias.
¿En qué momentos sientes que tu cultura es reconocida de verdad en el colegio?	Cuando hacemos proyectos relacionados con el medio ambiente o cuando los profesores nos dejan contar experiencias sobre la vida en el campo.
¿En qué momentos sientes que solo se reconoce de manera simbólica o superficial?	Cuando solo hacen una actividad cultural en el año y ya no vuelven a tocar el tema.

<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta del estudiante</b>
¿Has vivido o visto burlas, apodos, estereotipos o exclusión por cultura, lengua o costumbres?	Sí, he visto que algunos estudiantes se burlan del acento o de la forma de vestir de otros compañeros.
¿Qué conflictos se presentan por diferencias culturales y por qué ocurren?	Se presentan discusiones cuando no se respetan las costumbres o cuando alguien piensa que lo urbano es mejor que lo rural.
¿Cómo se resuelven esos conflictos? ¿Quién interviene y cómo?	Normalmente interviene el director de grupo, se habla con los estudiantes y se les explica que todos debemos respetarnos.
¿Se relaciona lo que aprenden con su vida rural y el territorio? Da ejemplos.	En ciencias naturales sí, cuando hablamos de ecosistemas o agricultura. Pero en materias como inglés o matemáticas casi no se relaciona con nuestra realidad.
¿Qué prácticas del campo o saberes locales te gustaría que se incluyeran más en las clases? ¿Cómo?	Me gustaría que enseñaran más sobre producción agrícola, cuidado del agua y proyectos para mejorar las fincas. Podría hacerse con talleres prácticos.
Si pudieras proponer un cambio para que el currículo sea más intercultural, ¿qué harías?	Que todas las materias incluyan ejemplos del territorio y que inviten más a los padres y abuelos a compartir sus conocimientos.

*Nota.* Respuestas del Estudiante 2 en torno a las costumbres veredales, prejuicios sobre la vida en el campo y propuestas de cambio curricular permanente.

**Apéndice M.***Entrevista semiestructurada – Estudiante 3*

Código: E4

Grado: 6<sup>o</sup>

<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta del estudiante</b>
¿Qué significa para ti tu cultura e identidad?	Para mí la cultura es lo que nos da sentido de pertenencia. Es lo que aprendemos en la familia y en la comunidad. Mi identidad tiene que ver con ser joven campesino y valorar el territorio donde vivo.
¿Qué costumbres, saberes o prácticas de tu familia o comunidad son importantes para ti?	El respeto por la tierra, el trabajo en la finca, las reuniones comunitarias y las tradiciones que se celebran en la vereda. También el conocimiento que tienen los mayores sobre el clima y las cosechas.
¿En qué momentos sientes que tu cultura es reconocida de verdad en el colegio?	Cuando los profesores relacionan los temas con nuestra realidad y nos preguntan cómo se vive en el campo. En esos momentos siento que sí valoran lo que sabemos.
¿En qué momentos sientes que solo se reconoce de manera simbólica o superficial?	Cuando solo se habla del campesino en fechas especiales y no durante todo el año escolar.
¿Has vivido o visto burlas, apodos, estereotipos o exclusión por cultura, lengua o costumbres?	Sí, he visto que a algunos compañeros les dicen que no saben porque son del campo o que no van a llegar lejos.

<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta del estudiante</b>
¿Qué conflictos se presentan por diferencias culturales y por qué ocurren?	Se presentan cuando no se entiende que todos tenemos costumbres diferentes. A veces hay prejuicios sobre la vida rural.
¿Cómo se resuelven esos conflictos? ¿Quién interviene y cómo?	Generalmente interviene el docente, se hace una reflexión en grupo y se recuerda la importancia del respeto.
¿Se relaciona lo que aprenden con su vida rural y el territorio? Da ejemplos.	En ciencias sociales y naturales sí se relaciona, pero en otras áreas como matemáticas o inglés casi no vemos ejemplos de nuestra realidad.
¿Qué prácticas del campo o saberes locales te gustaría que se incluyeran más en las clases? ¿Cómo?	Me gustaría que incluyeran proyectos productivos, estudios sobre el territorio y más participación de los padres de familia como invitados en clase.
Si pudieras proponer un cambio para que el currículo sea más intercultural, ¿qué harías?	Haría que el currículo incluyera de manera permanente contenidos sobre cultura campesina y que se reconozcan los saberes locales como conocimiento válido.

*Nota.* Respuestas del Estudiante 3 en torno a las costumbres veredales, prejuicios sobre la vida en el campo y propuestas de cambio curricular permanente.

**Apéndice N.***Entrevista semiestructurada – Docente 1*

Código: D1

Área: Ciencias Naturales

<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta del docente</b>
1. ¿Cómo caracteriza la diversidad cultural del estudiantado en la sede principal?	Es una población mayoritariamente campesina, con fuertes raíces familiares y prácticas agrícolas tradicionales. También hay diferencias en condiciones socioeconómicas.
2. ¿Qué significa para usted educación intercultural en este contexto rural?	Significa reconocer los saberes campesinos como conocimiento válido y articularlos con el saber académico.
3. ¿Cómo incorpora saberes locales en sus clases?	En temas de suelo y ecosistemas, pido a los estudiantes que compartan experiencias de sus fincas.
4. ¿Qué metodologías usa para promover diálogo de saberes?	Trabajo por proyectos y aprendizaje basado en problemas relacionados con el territorio.
5. ¿Qué situaciones de conflicto ha observado?	Burlas por acento o condición económica; se atienden con diálogo y orientación escolar.
6. ¿Qué tan pertinente considera el currículo actual?	Parcialmente pertinente; necesita mayor contextualización rural.
7. ¿Cómo se integra el saber técnico con prácticas tradicionales?	En articulación con SENA, combinamos teoría agropecuaria con experiencias familiares.

<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta del docente</b>
8. ¿Qué barreras dificultan educación intercultural efectiva?	Falta de formación docente específica en interculturalidad.
9. ¿Qué apoyo institucional existe y qué hace falta?	Hay proyectos ambientales, pero falta política institucional clara.
10. ¿Qué cambios propondría?	Ajustes curriculares para incluir sistemáticamente saberes locales.

*Nota.* Respuestas del Docente 1 sobre la pertinencia curricular, literatura regional e integración de saberes tradicionales a través de crónicas de las prácticas agrícolas.

**Apéndice O.***Entrevista semiestructurada – Docente 2*

Área: Ciencias Sociales

<b>No.</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>
1	¿Cómo caracteriza la diversidad cultural del estudiantado?	Es una comunidad mayoritariamente campesina con tradiciones familiares fuertes.
2	¿Qué significa educación intercultural en este contexto?	Reconocer la cultura rural como parte del proceso educativo.
3	¿Cómo incorpora saberes locales?	Trabajo historia local y relatos de la comunidad en clase.
4	¿Qué metodologías usa?	Debates, mesas redondas y análisis de problemáticas del territorio.
5	¿Qué conflictos culturales ha observado?	Estereotipos hacia estudiantes de veredas más alejadas.
6	¿Pertinencia del currículo?	Poco contextualizado frente a la realidad rural.
7	¿Integración saber técnico y tradicional?	En proyectos productivos se analizan procesos históricos y económicos locales.
8	¿Barreras?	Falta tiempo y capacitación en interculturalidad.
9	¿Apoyo institucional?	Existe apoyo en convivencia escolar, pero no específico en interculturalidad.
10	¿Cambios propuestos?	Incluir enfoque territorial en planes de área.

*Nota.* Respuestas del Docente 2 sobre la pertinencia curricular, literatura regional e integración de saberes tradicionales a través de crónicas de las prácticas agrícolas.

**Apéndice P.***Entrevista semiestructurada – Docente 3*

Área: Lengua Castellana

<b>No.</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>
1	¿Cómo caracteriza la diversidad cultural?	Estudiantes con fuerte identidad campesina y tradición oral.
2	¿Qué significa educación intercultural?	Valorar las formas de hablar y expresiones culturales propias.
3	¿Cómo incorpora saberes locales?	Trabajo relatos campesinos y experiencias familiares como textos narrativos.
4	¿Metodologías usadas?	Lectura crítica, participación equitativa y trabajo colaborativo.
5	¿Conflictos observados?	Burlas por acento o forma de expresión.
6	¿Pertinencia curricular?	Necesita incluir más literatura regional.
7	¿Integración saber técnico y tradicional?	Se escriben crónicas sobre prácticas agrícolas locales.
8	¿Barreras?	Prejuicios culturales y poca formación docente en el tema.
9	¿Apoyo institucional?	Limitado a proyectos de convivencia.
10	¿Cambios propuestos?	Incluir tradición oral y producción textual contextualizada.

*Nota.* Respuestas del Docente 3 sobre la pertinencia curricular, literatura regional e integración de saberes tradicionales a través de crónicas de las prácticas agrícolas.

**Apéndice Q.***Entrevista semiestructurada – Directivo 1***Código:** DD1**Cargo:** Rector

<b>No.</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>
1	¿Cómo está incorporada la interculturalidad en el PEI y horizonte institucional?	Se menciona en el horizonte institucional como principio de respeto por la diversidad, pero no está desarrollada explícitamente como eje transversal.
2	¿Qué diagnósticos institucionales existen sobre diversidad cultural y convivencia?	Existen diagnósticos de convivencia escolar, pero no uno específico sobre diversidad cultural.
3	¿Qué rutas/protocolos se aplican ante discriminación o conflicto intercultural?	Se aplica el manual de convivencia y las rutas de atención establecidas por orientación escolar.
4	¿Cómo se acompaña al docente en planeación y evaluación con enfoque intercultural?	Se realizan reuniones pedagógicas, aunque el enfoque intercultural no siempre es explícito.

No.	Pregunta	Respuesta
5	¿Qué proyectos incorporan territorio, patrimonio y saberes locales?	Proyectos ambientales y productivos relacionados con agricultura y cuidado del entorno.
6	¿Cómo se articula la media técnica agropecuaria (SENA) con saberes tradicionales?	Se promueve la integración entre formación técnica y prácticas campesinas familiares.
7	¿Qué indicadores usan o podrían usar para medir avances interculturales?	Participación estudiantil, disminución de conflictos y proyectos contextualizados.
8	¿Qué alianzas comunitarias existen o podrían fortalecerse?	Articulación con SENA y asociaciones campesinas locales.
9	¿Cuáles son las principales barreras institucionales?	Falta de lineamientos claros y formación específica en interculturalidad.
10	¿Qué acciones priorizaría para actualizar el currículo este año?	Incorporar enfoque intercultural como eje transversal en planes de área.

*Nota.* Respuestas del Directivo Docente 1 sobre los lineamientos institucionales, barreras curriculares y acciones prioritarias de actualización en el contexto de la Institución.

**Apéndice R.***Entrevista semiestructurada – Directivo 2***Código:** DD2**Cargo:** Coordinador

<b>No.</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>
1	¿Cómo está incorporada la interculturalidad en el PEI?	Está implícita en valores institucionales, pero no desarrollada en planes operativos.
2	¿Qué diagnósticos existen sobre diversidad cultural?	Se manejan informes de convivencia, pero no estudios formales sobre interculturalidad.
3	¿Qué rutas se aplican ante discriminación?	Activación de comité de convivencia y mediación escolar.
4	¿Cómo se acompaña al docente?	Mediante revisión de planes de área y observación de clase, aunque falta formación específica.
5	¿Qué proyectos incorporan territorio y saberes locales?	Feria agropecuaria institucional y proyectos productivos escolares.

No.	Pregunta	Respuesta
6	¿Cómo se articula la media técnica con saberes tradicionales?	Se integran prácticas familiares con módulos técnicos del SENA.
7	¿Qué indicadores podrían medir avances interculturales?	Inclusión de contenidos locales en planeaciones y reducción de reportes disciplinarios por discriminación.
8	¿Qué alianzas comunitarias podrían fortalecerse?	Mayor participación de líderes comunitarios en actividades escolares.
9	¿Principales barreras institucionales?	Sobrecarga administrativa y falta de capacitación docente.
10	¿Acciones prioritarias para actualizar currículo?	Ajustar microcurrículos y capacitar docentes en enfoque intercultural.

*Nota.* Respuestas del Directivo Docente 2 sobre los procesos de acompañamiento pedagógico, alianzas comunitarias e indicadores de inclusión intercultural en la Institución.

**Apéndice S.***Grupo Focal con Estudiantes*

<b>Momento</b>	<b>Actividad / Pregunta</b>	<b>Síntesis de respuestas del grupo</b>
Apertura	Rompe hielo: “Una costumbre de mi familia/comunidad que me gusta es...”	Los estudiantes mencionaron actividades como sembrar en familia, preparar alimentos tradicionales, participar en fiestas patronales y ayudar en labores del campo.
1	Mapa de identidades: culturas presentes y representaciones	Identificaron principalmente cultura campesina. Algunos mencionaron diferencias entre estudiantes de veredas y del casco urbano. Asociaron identidad con trabajo agrícola y tradiciones familiares.
2	Semáforo de convivencia: verde/amarillo/rojo	Verde: respeto entre compañeros. Amarillo: burlas por forma de hablar o situación económica. Rojo: conflictos cuando hay discriminación o apodos ofensivos.
3	Escuela y territorio: saberes locales que deberían estar en el currículo	Propusieron incluir más contenidos sobre agricultura tradicional, cuidado del suelo, historia local y técnicas de cultivo familiar.

<b>Momento</b>	<b>Actividad / Pregunta</b>	<b>Síntesis de respuestas del grupo</b>
4	Casos reales: conflictos culturales y rutas de resolución	Mencionaron situaciones de burlas por acento o vestimenta. Indicaron que generalmente se informa al docente o coordinador.
Cierre	Propuestas: 2 acciones (aula e institucional)	Aula: realizar proyectos sobre saberes campesinos. Institucional: incluir oficialmente estos contenidos en el currículo.

*Nota.* Ficha de sistematización de la técnica de grupo focal con estudiantes, detallando las actividades aplicadas y el consenso de las respuestas obtenidas en el espacio participativo.

**Apéndice T.***Registro de Observación Participante*

Dimensión	Ítem observable	S / P / N	Evidencia
C1 Identidad	Se reconocen saberes/relatos culturales del estudiantado.	P	Durante la clase, algunos estudiantes compartieron experiencias sobre cultivo de maíz cuando el docente lo solicitó, pero no fue parte central de la planeación.
C1 Identidad	La diversidad no se reduce a un gesto simbólico/folklórico.	P	Se mencionaron tradiciones locales, pero sin profundización en su significado dentro del aprendizaje.
C2 Convivencia	Interacciones respetuosas (sin burlas/apodos).	S	Predominó el respeto en el trabajo grupal; no se observaron burlas abiertas.
C2 Convivencia	Participación equitativa de grupos culturales.	P	Participaron principalmente los

Dimensión	Ítem observable	S / P / N	Evidencia
			estudiantes más activos; algunos permanecieron en silencio.
C2 Convivencia	Mediación adecuada ante tensiones/conflictos.	S	Ante un desacuerdo en trabajo grupal, el docente intervino promoviendo diálogo y acuerdo.
C3 Territorio	Conexión de contenidos con vida rural/territorio.	P	El tema tratado fue general, aunque el docente hizo ejemplos relacionados con producción agrícola.
C3 Territorio	Integración de prácticas agropecuarias tradicionales.	N	No se realizaron actividades prácticas ni análisis profundo de técnicas tradicionales.
C4 Micro	Metodologías que favorecen diálogo de saberes.	P	Se permitió participación oral, pero

Dimensión	Ítem observable	S / P / N	Evidencia
C4 Micro	Evaluación/retroalimentación contextualizada.	N	La evaluación fue escrita y general, sin relación explícita con el contexto rural.

*Nota.* Instrumento de seguimiento etnográfico donde se sistematizan los ítems observables y el tipo de evidencia recolectada durante la interacción pedagógica cotidiana.

**Apéndice U.***Registro de Diario de Campo – Visita 1*

<b>Campo</b>	<b>Registro</b>
<b>Fecha y hora</b>	<b>12 de marzo de 2025 – 8:00 a.m. a 10:00 a.m.</b>
Lugar	Aula grado 9° – Sede principal
Actividad observada/realizada	Clase de Ciencias Sociales sobre territorio y economía rural.
Descripción objetiva (qué vi y oí)	El docente inició con explicación magistral sobre economía agrícola. Algunos estudiantes participaron contando experiencias sobre cultivos familiares. Se observó atención general, aunque tres estudiantes permanecieron en silencio. No se presentaron burlas.
Reflexión crítica (qué significa/tensiones)	Aunque se permitió participación estudiantil, la interculturalidad no fue un eje explícito de la clase. Los saberes campesinos surgieron de manera espontánea, no planificada. Esto evidencia una integración parcial del enfoque intercultural en el microcurrículo.
Categorías relacionadas (C1/C2/C3/C4)	C1 (Identidad), C3 (Territorio), C4 (Microcurrículo).
Incidentes críticos	Un estudiante expresó que “lo que aprendemos aquí no siempre sirve para la finca”, generando un breve silencio en el aula.

<b>Campo</b>	<b>Registro</b>
Preguntas emergentes	¿Cómo integrar sistemáticamente los saberes familiares en la planeación docente? ¿El currículo contempla realmente la realidad rural?
Decisiones/ajustes para próxima visita	Observar una clase técnica agropecuaria para contrastar la integración del saber tradicional con el técnico. Indagar directamente al docente sobre su planeación intercultural.

*Nota.* Matriz de sistematización cualitativa correspondiente a la primera jornada de observación participante, orientada al registro empírico y reflexivo de las dinámicas de aula en la educación rural.

**Apéndice V.***Frecuencia de codificación de categorías (NVivo)*

<b>Categoría</b>	<b>Número de referencias</b>	<b>Instrumentos donde aparece</b>
Identidad cultural (C1)	18	Entrevistas estudiantes, grupo focal
Convivencia intercultural (C2)	14	Entrevistas estudiantes, observación participante
Territorio y saberes locales (C3)	20	Entrevistas estudiantes, docentes, grupo focal
Currículo intercultural (C4)	16	Entrevistas docentes, directivos, análisis documental

*Nota.* Frecuencias de aparición de los códigos principales obtenidas tras el procesamiento y la saturación de los datos cualitativos en el software NVivo.

**Apéndice W.***Ejemplo de citas codificadas en NVivo*

<b>Categoría</b>	<b>Fuente</b>	<b>Cita textual</b>
Identidad cultural	3 Estudiante	“Nuestra cultura es trabajar la tierra y ayudar en la finca con la familia.”
Convivencia intercultural	5 Estudiante	“A veces se burlan por la forma en que hablamos, pero los profesores intervienen.”
Territorio y saberes locales	focal Grupo	“Sería bueno que enseñaran más sobre agricultura y cuidado del suelo.”
Currículo intercultural	Docente 2	“El currículo debería integrar más los saberes del campo.”

Nota: Citas obtenidas del proceso de codificación temática realizado con NVivo.